

05 spesialpedagogikk

2013 årsabonnement kr 450,-

04 Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning 18 Eit longitudinelt forskningsprosjekt 48 Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid



Ungdom og frafall i videregående opplæring



Ellen B. Ruud

Denne høsten har over 850 000 elever begynt på et nytt skoleår i grunnskole og videregående opplæring. De fleste elevene vil fullføre hele utdanningsløpet, men fersk statistikk fra SSB viser at så mange som 30 prosent av elevene i videregående skole faller fra. Etter fem år har bare 55 prosent av yrkesfagelevne fullført en treårig utdanning. I studiespesialisering er tallet rundt 95 prosent. Det er ingen tvil om at disse tallene er bekymringsfulle både med hensyn til elevene det gjelder og deres pårørende, men det er også alvorlig for norsk arbeidsliv, særlig med tanke på at et såpass stort antall elever ikke fullfører yrkesfagutdanningen.

Ungdom som avbryter videregående opplæring er mer utsatt for arbeidsledighet og de som får jobb får ofte lavstatusjobber i konjunkturfølsomme bransjer med lav lønn og dårlig og ustabil arbeidsmiljø.

Et av tiltakene som er foreslått for å motvirke frafall er å gjøre yrkesopplæringen mer praktisk og relevant. Det å skaffe nok lærlingplasser både i privat og offentlig sektor, er også viktige tiltak. I dette nummeret av Spesialpedagogikk bidrar flere forskere og artikkelforfattere ved et forskningsmiljø ved Høgskulen i Volda og Møreforskning. Disse forskerne har i mer enn femten år har fulgt flere hundre ungdommer som midt på 1990-tallet startet videregående opplæring på spesielle vilkår. Indikasjoner i deres forskningsmateriale tyder på at åtte av ti særvilkårselever bryter av utdanningen før det har gått to år – eller de bruker lengre tid, mens bare to av ti unge på «ordinære vilkår» gjør det samme.

Et annet funn er at særvilkårselever som går i ordinære klasser har større sjanser for å få seg arbeid etter videregående opplæring enn de særvilkårselevne som går i egne klasser eller grupper. Dette resultatet gjelder uavhengig av hvilket kompetansenivå eller diagnose elevene hadde da de startet sin utdanning.

Dette siste funnet kan virke overraskende fordi det er lett å anta at det i en spesialklasse eller gruppe er lettere å tilpasse undervisningen bedre med hensyn til elevenes evner og forutsetninger. Likevel kan det å gå i slike grupper kanskje øke elevenes følelse av annerledeshet og også gjøre at de får et mye mindre sosialt nettverk å spille på når de senere skal ut i arbeidslivet. Dette viser verdien av å drive med longitudinell forskning der man følger elever i mange år. Tiltak som umiddelbart kan se ut til å være hensiktsmessige, kan på sikt vise seg å være negative på andre områder. Tverrfaglige og longitudinelle studier kan gi et mer komplekst bilde av helheten og kan dermed bidra med nyttig kunnskap på det spesialpedagogiske fagfeltet slik at vi stadig lærer mer om hvordan ulike tiltak virker også i et lengre tidsperspektiv.

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@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7135 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 78
ISSN 0332-8457





Tilbudet om spesialundervisning kan virke negativt i form av stigmatisering, devaluering og eksklusjon.

artikkel side 4



Dei med best resultat i form av karakterar vinn i konkurransen om å kunne velje og få tilgang til arbeid.

4 Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning

Anne Dorthe Tveit

18 Eit longitudinelt forskingsprosjekt: Sårbare menneske – frå ungdomstid til voksenaliv

Jon Olav Myklebust, Rune Kvalsund, Vidar Myklebust, Finn Ove Båtevik, Eli Fjeldseth Røys og Irene Bele

48 Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid

Per Einar Garmannslund

59 Nekrolog

60 Bokmelding

62 Kunngjøringer

Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning

Hensikten med denne artikkelen er å belyse om det finnes noen særlige utfordringer og dilemmaer knyttet til foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. Artikkelforfatteren påpeker at det kan være større kompleksitet og utfordringer i slike foreldresamtaler og at deltakerne møter flere dilemmaer her enn innenfor ordinær opplæring. Dette gjelder både innholdet i samtalen og interaksjonen mellom deltakerne.



Anne Dorthe Tveit arbeider som førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

Deltakerne i slike samtaler er foresatte, spesialpedagog og som regel en elev med særskilte behov. I tillegg deltar ofte andre fagpersoner, for eksempel klassestyrer.

Når en skal diskutere om det er særlige utfordringer og dilemmaer knyttet til denne samtalen, kan det være hensiktsmessig å ta opp forhold som angår de ulike deltakerne. Samfunnet er en av «aktørene» og fyller sin rolle gjennom statlig styring. Foresatte, elev, spesialpedagog og eventuelt andre fagpersoner er de tilstedeværende aktørene. Det argumenteres for at asymmetri er en særlig utfordring fordi foresatte som spesialpedagogen møter i foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning, ofte er i sårbare situasjoner og/eller tilhører sårbare grupper. Eleven som deltar har også særskilte behov. Dette aktualiserer blant annet maktproblematikk.

Hovedoppgaven i denne foreldresamtalen kan sies å være utarbeiding og videreutvikling av elevens individuelle opplæringsplan (IOP). Når en skal se på særskilte utfordringer og dilemmaer innenfor rammen av spesialundervisning, er

det også påkrevd å vise hvordan problemstillinger knyttet til dette planarbeidet kan utfordre deltakerne. Det er forventet at spesialpedagog, elev og foresatte skal utarbeide iop'en i en likeverdig dialog. Som vi skal se, stilles imidlertid deltakerne overfor utfordringer og noen ganger dilemmaer når de holder på med dette planarbeidet, både når de skal bli enige om hva den individuelle opplæringsplanen skal inneholde og i tilretteleggingen av interaksjonen mellom deltakerne. Med dette som utgangspunkt tar artikkelen opp følgende tema: «Statlig styring og profesjonsmakt», «Asymmetri utfordrer deltakerne» og «Komplekst og krevende planarbeid». Disse punktene er ikke gjensidig utelukkende, og artikkelen tar kun opp de viktigste utfordringene og dilemmaene.

Artikkelen skal se på både utfordringer og dilemmaer fordi vi innenfor spesialpedagogikken ikke bare møter utfordrende situasjoner, men også dilemmaer når vi skal legge til rette skoletilbudet for barn og unge med særskilte behov. Dilemmaperspektivet er også beskrevet som sentralt av andre innenfor feltet spesialpedagogikk (Norwich, 2002). Vi står da overfor to målsettinger, argumenter eller alternativer som står i motsetning til hverandre i den forstand at velger en det ene, vil det gå ut over det andre og omvendt, en kan si at «Det blir galt uansett hva du gjør», alle dilemmaer er



... tilbudet om spesialundervisning kan virke negativt i form av stigmatisering, devaluering og eksklusjon.

utfordringer, men alle utfordringer er ikke dilemmaer. Når deltakerne i foreldresamtalen står overfor et dilemma der det ikke finnes et «rett svar», blir samtalen ekstra krevende. Jeg baserer artikkelen på norsk og internasjonal forskning innenfor spesialpedagogikk og feltet skole-hjem-samarbeid samt mer generell profesjonsforskning. Artikkelen har en praktisk tilnærming og inkluderer forskning som baserer seg på forskjellige teorier fordi de gir ulik innsikt i de fenomenene som studeres. Men, først en introduksjon for å plassere foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning i den konteksten den gjennomføres, i den ordinære grunnskolen; og også for å se på hva det spesialpedagogiske perspektivet innebærer.

Generelle føringer for foreldresamtalen i skolen gjelder også samtaler som gjennomføres i tilknytning til spesialundervisning. Allerede i skolens formålsparagraf (opplæringslova med forskrifter, 2009) understrekes det at skolen skal arbeide i samarbeid og forståelse med hjemmet, og foreldresamtalen kan sies å være den viktigste arenaen for dette samarbeidet. I forskriftene slås det fast at foreldrene har rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlærer om elevens arbeidsinnsats og kompetanse i fagene (forskrift, 1998, § 20-3). Dette er en rettighet som gjelder alle foreldre og regulerer også foreldresamtaler innenfor rammen av spesialundervisning. Videre understrekes det i Læreplanverket (2006) at gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling og trivsel er sentralt. Ifølge Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) har de foresatte oppdrageransvaret og den daglige omsorgen. De skal sørge for at skolen kan oppfylle sin plikt til å gi eleven opplæring etter evner og forutsetninger. De skal også holde seg informert om sitt barns skolesituasjon, og sørge for at eleven gjør lekser, men en kan ikke forvente at de har kompetanse til å gi faglig hjelp. Skolen har det faglige ansvaret og skal dokumentere og informere om elevens læring, bidra til utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og skape et godt arbeidsmiljø. Videre skal skolen støtte foresatte i deres opp-

dragelse av barna og legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Kort oppsummert kan en si at skolen har det faglige ansvaret for opplæringen, mens de foresatte har det overordnede oppdrageransvaret.

Gjennom mange år og i flere stortingsmeldinger har det vært framhevet at det er viktig å etablere en god dialog mellom foreldre og lærere slik at de opplever hverandre som støttende i sine oppgaver tilknyttet barnet (St.meld. nr. 14 (1997-98); St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Det understrekes i Læreplanverket (2006) at samtalen skal preges av likeverd og god gjensidig kommunikasjon. Når idealet beskrives som dialog, likeverd og god og gjensidig kommunikasjon, synes det rimelig at vi kan bruke deliberasjon slik det er beskrevet av Habermas (1996) som en ideell beskrivelse av disse samtalen. Hvordan ser da en slik samtale ut? I en deliberativ samtale må alle involverte ha lik mulighet til å delta på en likeverdig måte, og deltakerne må unngå maktmisbruk. Samtalen må være orientert mot at en skal oppnå en felles forståelse, partene må begrunne sine standpunkter og være åpen for å endre standpunkt dersom de føler seg overbevist av den andres argumenter. Det som sies må være sant og riktig og deltakerne i samtalen må være oppriktige.

Men en ting er hvordan disse rollene er beskrevet i læreplaner, lov og regelverk, en annen sak er hvordan foresatte og lærer utfører rollene i praksis. Med bakgrunn i den offentlige debatten, egen erfaring med foreldresamtaler og forskning på feltet argumenterer jeg i avhandlingen min (Tveit, 2010) for at utfordringene innenfor skole-hjem-samarbeidet handler om hvordan dialogen praktiseres og maktforskjeller mellom lærer og foresatte. Videre utfordres samtalen gjennom at det er en risiko for at involvering av foresatte bidrar til å reproducere sosiale forskjeller og utfordringer knyttet til at lærere og foresatte har forskjellig perspektiv. Jeg vil hevde at disse utfordringene også vil gjøre seg gjeldende innenfor en spesialpedagogisk sammenheng, men fokus i denne artikkelen er om det er noen særlige utfordringer og dilemmaer i foreldresamtaler innenfor spesialundervisning.

Statlig styring og profesjonsmakt påvirker alle foreldresamtaler.

Det er elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, som har rett til spesialundervisning (opplæringslova §5-1) og skoleåret 2010–2011 var det 8, 41 prosent av elevene i grunnskolen som fikk dette (St.meld. nr. 18 (2010-2011)). De fleste av disse fikk sin opplæring innenfor rammen av den ordinære grunnskolen, mens et lite mindretall hadde spesialundervisning på full tid i egne skoler. Det er for å legge til rette opplæringsstilbudet for disse elevene at det gjennomføres foreldresamtaler innenfor en spesialpedagogisk ramme. Den tradisjonelle inndelingen av elever etter type vanske har vært kritisert, men en oversikt over elevenes hovedvansker kan likevel gi et inntrykk av problemstillinger som aktualiseres når en skal tilrettelegge for spesialundervisning. Det er imidlertid få oppdaterte data om dette, og i Utdanningsdirektoratets kunnskapsstatus om spesialundervisningen (2004) refereres tall fra St. meld.nr 23(1997-98). Her beskrives den prosentvise fordeling av hovedvanskene i grunnskolealder å være følgende: 2 prosent har synsvansker, 3,4 prosent hørselsvansker, 3,6 prosent motoriske vansker, 8,1 prosent kommunikasjons- og språkvansker, 24,3 prosent psykososiale vansker, 41,2 prosent spesifikke fagvansker, 15,0 prosent generelle lærevansker/utviklingshemning, og 2,4 prosent har det som kalles andre vansker. De fleste av elevene er registrert med mer enn en vanske.

Spesialundervisning kan forstås som tilpasset opplæring for den eleven det gjelder (Bachmann & Haug, 2006), og spesialpedagogikken utgjør kunnskapsgrunnlaget for spesialundervisningen og det faglige grunnlaget for foreldresamtalene innenfor rammen av spesialundervisning. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter barrierer i sin utvikling, læring eller livsutfoldelse (Tangen, 2008). Faget er spesielt innrettet på funksjonsproblemer av sensorisk, motorisk, kognitiv eller sosioemosjonell karakter, og det blir derfor viktig med læringsstøtte, forsterkning, kompensasjon, oppmuntring og positiv fokusering (Befring, 2008). Andre sentrale problemstillinger innenfor spesialpedagogikken er knyttet til temaer som synet på funksjonshemming, kroppen og identitet, selvstendighet og livskvalitet (Reindal, 2007). Å tilrettelegge skoletilbudet for elever med særskilte behov kan by

på utfordringer av forskjellig grad og karakter, og i fortsettelsen skal vi gå nærmere inn på hvordan dette kan prege foreldresamtalen.

Statlig styring og profesjonsmakt

Statlig styring og profesjonsmakt påvirker alle foreldresamtaler, også samtaler innenfor rammen av spesialundervisning. Slagstad (2008) viser hvordan Arbeiderpartiet etter krigen utvidet statens regjeringskapasitet gjennom nye eksperter og deres kunnskap, en statsekspansjon som ble fremmet ved hjelp av velferdsstatens yrker der spesialpedagogikkprofesjonen inngikk. Lærere og spesialpedagoger er satt til å forvalte statens medansvar for oppdragelsen av barn og unge, de er det Lipsky (1980) kaller bakkebyråkrater. De handler på vegne av staten, og deres daglige avgjørelser, i foreldresamtalen for eksempel, bestemmer hvordan politiske føringer praktiseres. Spesialpedagogene gjennomfører også foreldresamtalen med basis i spesialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag. Statlige føringer og spesialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag er imidlertid ikke separate enheter. Historisk sett er utviklingen av spesialpedagogprofesjonen og velferdsstaten vevd inn i hverandre, og samtidig har også utviklingen av enhetsskolen lagt føringer for profesjonsutviklingen der temaer rundt normalitet og avvik har vært og er sentralt (Ravneberg, 1999, 2003).

Lærerprofesjonen er underlagt styring og disiplinering gjennom den nasjonale læreplanen (Vågan & Grimen, 2008), og det gjelder også spesialpedagogene. Foreldresamtalen styres i retning av diskusjoner om hva som skal til for å nå målene i den nasjonale læreplanen (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006) eller om en skal avvike fra denne normen og utarbeide en IOP for eleven. Normalitetsstandarder framkaller klassifikasjon, hierarki og rangfordeling (Foucault, 1999), og når den nasjonale læreplanen er rettesnor, leder dette foreldresamtalen i retning av diskusjoner rundt normalitet og avvik der noen kommer innenfor grensene av hva som er normalt og andre kommer utenfor. Den nasjonale læreplanen kan slik sammen med spesialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag legge grunnlaget for maktutøvelse i form av klassifisering av elever. Med Foucault (1999, s. 166) kan en si at «Det normale får fotfeste som et tvangsprinsipp når det innføres standardisert under-

visning...». En nasjonal læreplan påvirker også hva klassestyrer anser som sin oppgave og synet på elever som får spesialundervisning.

Armstrongs (1995) studie viser hvordan en felles nasjonal læreplan kan føre til at klassens lærere ser det som sin oppgave å administrere den «normale læreplanen» for «normale elver» og at de derfor i større grad overlater elever med særskilte behov til eksperter. Lærernes beskrivelse av elevens problemer var avhengig av om de kunne håndtere problemene innenfor timetallet klassen var tildelt eller om det trengtes flere ressurser. For eksempel, gjennom å karakterisere en atferd som forstyrret heller enn forstyrrende, gjorde lærerne implisitt krav på at atferden var irrasjonell og at eleven ikke kunne gis et tilbud i den ordinære opplæringen. Eleven ble da henvist til spesialundervisning. Dette illustrerer at når deltakerne i foreldresamtalen er spesialpedagog, klassestyrer og foresatte, kan det være en utfordring at klassestyrer fraskriver seg noe av ansvaret for elever som får spesialundervisning. Dette gjelder særlig fordi det er forventet at de skal legge til rette for et inkluderende skoletilbud der elevens IOP og klassens plan sees i sammenheng.

Når foreldresamtalen skal klargjøre elevens muligheter for å nå målene satt i det nasjonale læreplanverket er beskrivelse av elevens utviklingsmuligheter og vansker sentralt. Utredning av dette er blant annet en forutsetning for at eleven skal få timer til spesialundervisning, og det er utarbeidet sentrale prosedyrer for saksgangen knyttet til spesialundervisning der pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er sakkyndig instans (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Foresatte møter her en fagperson fra PPT i foreldresamtalen.

Føring er gitt av staten og gjennomført av profesjonen er imidlertid en form for institusjonalisert kontroll som kan legge grunnlag for maktutøvelse, og den profesjonelle kan møte dilemmaer når de er forventet å balansere administrative hensyn og hensynet til «den ikke-profesjonelle» (Johnson, 1972). Forskning viser også at foresatte overkjøres, for eksempel er innhenting av informasjon fra foresatte langt fra en nøytral prosess. Armstrong (1995) fant at innenfor spesialundervisning var foresattes kjønn, personlige erfaring, alder, sosiale status, rase og etnisitet med på å prege den profesjonelle og sette grenser for hva den

profesjonelle oppfattet. Foresatte hadde verken innflytelse på hvordan barnets vansker ble definert eller myndighet til å forhandle på like fot om hvordan vanskene skulle beskrives. Selv om de var involvert i hele utredningsprosessen, fikk de en underlegen rolle der de i hovedsak skulle svare på om deres oppfatning av eleven stemte med resultatet av de profesjonelles utredning. I noen tilfeller trodde den profesjonelle at det var enighet om hvordan elevens vansker skulle beskrives, mens de egentlig var enige om hvem som hadde makt til å trekke konklusjoner. Agendaen ble satt av den profesjonelle, og elevens opplærings situasjon ble diskutert fra den profesjonelles perspektiv.

Lærer og foresattes forskjellige perspektiv er beskrevet som en utfordring innen feltet skole-hjem-samarbeid (Carvalho, 2001; Lareau & Horvat, 1999; Lawson, 2003), men flere studier tyder på at på at dette er en særskilt stor utfordring innenfor spesialundervisning (Armstrong, 1995; Lake & Billingsley, 2000; Tveit, 2009). I studien til Lake og Billingsley (2000) ble forskjellig syn på barnet og barnets behov identifisert som en faktor som eskalerte konflikt i 90 prosent av intervjuene med foreldre og representanter for skolesystemet. Foreldrene forklarte at skolen ikke så barnet som et individuelt barn med sterke sider og utfordringer, men i et avviksperspektiv. Også min egen forskning (Tveit, 2009, 2010) viser at forskjellig syn på barnets vansker utfordrer partene. I en samtale med en mor mislykkes spesialpedagogen i å etablere en felles forståelse av elevens vansker og foreslår da at hun skal observere eleven i friminuttene for at de så kan komme til enighet. Spesialpedagogen har imidlertid en skjult hensikt, målet er «å få foreldrene til å forstå det jeg vil», som hun sier, noe som kan forstås som at spesialpedagogen opptrer strategisk og ikke lenger oppfyller vilkårene for dialog (i forståelsen deliberasjon). Videre viste studien at noen spesialpedagoger i barneskolen unnlater å formidle til foresatte at deres barn vil få store faglige problemer i ungdomsskolen, selv om dette gjør at foresatte får et urealistisk bilde av barnets faglige forutsetninger. Grunnen er at de ikke ønsker å belaste de foresatte. Spesialpedagogen står her i et dilemma der de må velge mellom å være oppriktige eller taktfulle. Når de velger å være taktfulle framfor oppriktige, oppfyller de ikke vilkårene for dialog (Tveit, 2009, 2010).

I overensstemmelse med disse studiene fant også

Spesialpedagogen må også bringe inn en relasjonell eller interaksjonell forståelsesmåte.

Maclure og Walker (2000) at det var mer krevende å omtale opplæringssituasjonen til elever innenfor spesialundervisning enn innenfor den ordinære opplæringen. Noen foresatte protesterte når spesialpedagogen kom med «gode nyheter» og pekte da selv på problemer der de mente eleven trengte ekstra støtte. Andre protesterte på gode nyheter av motsatte grunner og anklaget læreren for å undervurdere barnets evner.

Gjennom at spesialpedagogen ber foresatte om å slutte seg til sin beskrivelse av eleven, kan spesialpedagogen få innflytelse på hvordan foreldrene tenker og handler i forhold til sitt barn. Den profesjonelle kan da få modellmakt slik det beskrives av Bråten (1998). Dette er en utfordring i foreldresamtalen, særlig siden forskningen viser at den profesjonelle og foresatte i mange tilfeller har forskjellig perspektiv. Det er videre verdt å merke seg at foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning møter særlige utfordringer når profesjonelle tillegger foresatte å være en del av elevens problem. Foresatte er klar over at det er en tendens til å tillegge barnets problemer til forhold i hjemmet, og dette har innvirkning på kommunikasjonen dem imellom (Beveridge, 2005). Foresatte står da overfor et dilemma, å fortsette samarbeidet med de profesjonelle betyr at de aksepterer forklaringen, gjennom å bryte samarbeidet bekreftes de profesjonelles teorier (Armstrong, 1992). Når skolen oppfatter foreldrene som årsak til problemene, får de en klientrolle (Fylling & Sandvin, 1999), og dette fører oss over på neste store utfordring i foreldresamtalen innenfor en spesialpedagogisk ramme, nemlig asymmetri mellom deltakerne.

Asymmetri utfordrer deltakerne

Asymmetri handler om at det er forskjeller i deltakerstatus, i «retten til» å ta initiativ til tema, utvikle tema, hvordan diskusjonen legges opp, hva som aksepteres som relevant, hvilken kunnskap deltakerne har om hverandre og også tilgang på kunnskap og forskjeller i sosial posisjon (Linell & Luckmann, 1991). Alle samtaler, inkludert foreldresamtalen i skolen, aktualiserer problemstillinger rundt asymmetri. Linell og Luckmann (1991, s. 7) hevder at asymmetri er «an intrinsic feature of dialogue». De ser på asymmetri som et nøytralt element for om kommunikasjonen lykkes eller ei og mener at i noen tilfeller er asymmetri nødvendig for effektiv

kommunikasjon. Det er altså ikke nødvendigvis et problem at asymmetri er iboende i en dialog.

For foreldresamtalen i skolen synes det imidlertid som om asymmetrien mellom lærer og foresatte er en utfordring. Forskning viser at selv om idealet for foreldresamtalen i skolen er dialog, er dialogen ofte fraværende (Lidén, 1997; Nordahl, 2000, 2003). Makten ligger hos skolen og lærerne (Nordahl, 2003), og ikke-profesjonelle har problemer med å bli hørt i møtet med skole, barnehage og hjelpeapparat (Fylling & Sandvin, 1999; Lundeby & Tøssebro, 2008; Rønning & Solheim, 2000). Armstrong (1995) viser hvordan selv profesjonelle som er positive til foreldreinvolvering, ikke greier å få et likeverdig forhold til foresatte. Også der blir foresatte maktesløse. Studien viste at utfordringene var knyttet til kommunikasjon og kultur; det var mangel på informasjon til de foresatte, foresatte hadde ikke oppfattet den informasjonen som faktisk var gitt, og utredninger var preget av en profesjonell kultur som de foresatte ikke hadde tilgang til.

Spesialpedagogen kan møte særlige utfordringer og støte på dilemmaer i foreldresamtalen fordi foresatte kan tilhøre sårbare grupper og/eller er i sårbare situasjoner. Forskning (Beveridge, 2005) viser at foresatte er særlig sårbare når barnets problemer identifiseres og at de da kan få sterke emosjonelle reaksjoner som inkluderer komplekse følelser som sjokk, benektelse, sinne, sorg og engstelse. Foresatte opplever også en kronisk sårbarhet for hva som vil skje framover. Det vil si, selve identifikasjonsprosessen synes å være en særskilt utfordring for foreldresamtaler innenfor en spesialpedagogisk ramme.

Hva foreldrene har å stille opp med når de kommer i en slik sårbar situasjon, vil delvis være avhengig av den bakgrunnen de har. Det er vanskelig å finne gode empiriske data om den sosioøkonomiske bakgrunnen til foresatte som spesialpedagogen møter i foreldresamtalen, noe som kan tyde på at dette er et følsomt forskningstema. Det er imidlertid kan slå fas, er at foresatte til elever innenfor spesialundervisning er en uensartet gruppe. Noen er ressurssterke, men Dyson (1997) peker på at selv om begrepet sosial klasse er utilstrekkelig, er det ingen tvil om at fattigdom, arbeidsledighet, dårlig helse og helsestell, kriminalitet og en rekke andre stressfaktorer er knyttet til elevens vansker i skolen. Også Beveridge (2005) argumenterer for at selv om det

ikke er enkle årsaksforklaringer til hvorfor noen elever har behov for spesialundervisning, kan en del elevers vansker knyttes til foresattes sosioøkonomiske status og tilhørighet til etniske minoriteter. Både Dyson og Beveridge diskuterer engelske forhold der klasseforskjellene er større enn i Norge, men det er grunn til å anta at de beskriver forhold som til en viss grad også er gyldige i Norge. Forskning (St.meld. nr. 16 (2006-2007)) viser for eksempel at lærere har systematisk lavere forventninger til minoritetsspråklige elever og elever med lavt utdannede foreldre. Høye forventninger til elever er avgjørende for at elever faktisk lærer. Læreres forventninger til elevene er basert på deres forutinntatte oppfatninger av foreldrene, og dette kan bidra til unødig lavt ambisjonsnivå og sosial reproduksjon.

Med stor asymmetri mellom spesialpedagog og foresatte kan muligheten for å forstå hverandres synspunkter og handlemåter utfordres. Eksempelvis viser det seg at foresatte med lav sosioøkonomisk status og fra etniske minoriteter gjør mye for å hjelpe sine barn, men at de ofte ikke gjør det skolen og lærerne anerkjenner som viktig (Beveridge, 2005; Jackson & Remillard, 2005). For spesialpedagogen blir det sentralt å ha ferdigheter i det Smiley, Howland og Anderson (2008) kaller «å knekke den kulturelle koden», og de identifiserer dette som en kjerneaktivitet innenfor spesialpedagogikk. De har fokus på etniske minoriteter med spesialpedagogiske behov, men her vil jeg legge til at det også er relevant når spesialpedagogen møter foresatte med forskjellig sosioøkonomisk bakgrunn.

Ubalanse i kunnskapsgrunnlag og kommunikasjonsstrategier er identifisert som faktorer som bidrar til konflikt innenfor spesialundervisning (Lake & Billingsley, 2000). For eksempel, dersom vi holder opp deliberasjon som ideal for foreldresamtalen innenfor en spesialpedagogisk ramme, kan det by på utfordringer dersom foresatte ikke er vant med å presentere og argumentere for sitt syn. Det er en hovedutfordring at deliberativ teori forutsetter kommunikativ og kognitiv kompetanse (Barnes, 2002), og selv under ideelle forhold er det en utfordring å gjennomføre deliberasjon (Habermas, 1996, s. 326). I tillegg, ifølge Forskriftene (1998) kan også eleven delta, og fra fylte 12 år har eleven rett til å delta. Dette kan gi foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning en ekstra utfordring siden dette

er elever med ulike vansker, noen har også en funksjonshemming. Det understrekes da også i statlige føringer at elevens deltakelse må vurderes ut fra alder og modenhet (St.meld. nr. 23 (1997-98); St.meld. nr. 29 (1994-95)).

Når spesialpedagogen møter foresatte i sårbare situasjoner og/eller tilhører sårbare grupper, blir hensynet til foresattes følelser sentralt. Men også den profesjonelles følelser utfordres når spesialpedagogen møter elev og foresatte i foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. I møtet med funksjonshemming konfronteres den profesjonelle med angsten for egen sårbarhet, og det stilles ekstra krav til at den profesjonelle er solidarisk med den enkelte (Kristeva, 2008).

Vi har sett at foreldresamtalen er dominert av statlig styring og profesjonsmakt og at det er asymmetri mellom deltakerne. Det er under disse betingelsene at foresatte og spesialpedagog skal utarbeide en individuell opplæringsplan for eleven.

Komplekst og krevende planarbeid

Alle elever har krav på tilpasset opplæring for å nå målene i det nasjonale læreplanverket. De som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. For disse elevene skal det utarbeides en IOP som skal inneholde mål for undervisningen, innholdet i opplæringa og hvordan den skal gjennomføres (opplæringslova § 5-5). Den individuelle opplæringsplanen må også samordnes med den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er skolen som har hovedansvaret for denne oppgaven, og det er anbefalt at de som arbeider med eleven skal samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2011), det vil for eksempel si at det er aktuelt for både klassestyrer og spesialpedagog å delta i foreldresamtalen når elevens opplæringsplan utarbeides.

Det er videre en forutsetning at foreldrene forstår hvorfor eleven har behov for spesialundervisning, de skal delta i utformingen av opplæringstilbudet og følge opp elevens opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det stilles altså store krav til foresatte i foreldresamtalen innenfor en spesialpedagogisk ramme. Samtidig stilles det krav til den profesjonelle når en skal legge til rette et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov. Den spesialpedagogiske

kunnskapen er sentral, og det kreves i særdeleshet at spesialpedagogen er oppdatert på metodelitteratur.

Det er spesielt for spesialundervisning at det er utviklet et stort antall forskningsbaserte praksiser for elever med ulike vansker og funksjonshemninger, og disse strategiene, metodene eller teknikkene er unike og bidrar til å definere feltet (Cook & Schirmer, 2003; Forness, Keogh, Macmillan, Kavale, & Gresham, 1999). Som vi har sett, kan det imidlertid være utfordrende for profesjonen å anvende slik kunnskap i foreldresamtalen uten å overkjøre de foresatte. Profesjonsrollen utfordres når den profesjonelle både skal bidra med sin fagkunnskap for å legitimere sin rolle som profesjonell og gjennomføre demokratiske samtaler (Krejsler, 2005; Tveit, 2012).

Utgangspunktet for foreldresamtalen innenfor en spesialpedagogisk ramme er elever som har vansker og utfordringer som går ut over det den ordinære eleven i klassen opplever. Elevens vansker og hvordan en kan tilrettelegge for et godt opplæringstilbud, må derfor stå sentralt. Det vil imidlertid være en etisk utfordring dersom foreldresamtalen kun bærer preg av en individuell forståelsesmåte der en forklarer elevens vansker ut fra et individperspektiv og som en konsekvens av dette kun setter inn individrettede tiltak. Spesialpedagogen må også bringe inn en relasjonell eller interaksjonell forståelsesmåte slik det beskrives av flere innenfor det spesialpedagogiske feltet (Dalen, 2006; Morken, 2006; Reindal, 2007; Tangen, 2008). Det vil si at foresatte og spesialpedagog trekker inn elevens kontekst og legger til rette elevens omgivelser når de utvikler opplæringstilbudet for eleven.

Det er imidlertid også en utfordring dersom en kun legger vekt på den relasjonelle forståelsesmåten. Kristeva (2008) argumenterer for at når funksjonshemming ikke defineres ut fra mangler, men ut fra samfunnets tolkning av hva som hindrer den funksjonshemmede i å ha et liv i fellesskap, kan det gi opphav til en ny reduksjonistisk ideologi, en «bakvendt tolkning» der vi forneakter funksjonshemmingen og behovet for behandling og der funksjonshemmingen nærmest forsvinner. Det vil være en utfordring at foreldresamtalen i skolen ikke preges av en slik reduksjonistisk forståelsesmåte, ikke minst vil det være en etisk utfordring dersom en gjennom å legge en relasjonell tolkning til

grunn underslår individets behov i håp «om å tjene økonomisk på det», slik det formuleres av Kristeva (2008, s. 63). Den relasjonelle og individrettede tilnærmingene kan imidlertid oppfattes som utfyllende i forhold til hverandre (Tveit, Kovac og Cameron, 2012). Når spesialpedagog og foresatte skal legge til rette opplæringstilbudet til en elev som får spesialundervisning, må fokus være både på tilrettelegging for enkeltindividet og av miljøet.

Innenfor spesialpedagogikken finner vi det en kan karakterisere som et utvidet opplæringsbegrep, og å realisere dette kan utgjøre en utfordring for deltakerne i foreldresamtalen. Med et slikt syn på opplæring tar en ikke bare hensyn til forhold ved eleven, klassen og skolemiljøet når en skal utarbeide elevens opplæringstilbud, men også til forhold utenfor skolen. Studien til Parette, Brotherson og Huer (2000) viser for eksempel at når en iverksetter et opplæringstilbud innen alternativ kommunikasjon, bør den profesjonelle ha kontakt med alle familiemedlemmene for å etablere et felles grunnlag for opplæringen, en må ta hensyn til barnets kommunikasjonsbehov i hjem, skole og lokalsamfunn. Dette illustrerer at det trengs en helhetlig, økologisk (Bronfenbrenner, 1979, 2005), tilnærming til opplæringen.

Den tradisjonelle foreldresamtalen mellom elev, lærer og foresatte kan da bli for snever, og det kan være aktuelt å trekke inn PPT, helsetjeneste, barnevern og så videre. Det kan gi foreldresamtalen innenfor en spesialpedagogisk ramme utfordringer ut over det en vil møte i den ordinære foreldrekonferansen. Utfordringene kan være knyttet til at de profesjonelle i samtalen har forskjellige lovverk og myndighetsområder og forskjellige profesjonskulturer (Abbott, 1988), noe som for eksempel kan gi seg utslag i at deltakerne i foreldresamtalen må avklare ulike profesjoners forskjellige oppfatninger av eleven og elevens behov og ulike målsettinger for arbeidet. I tillegg kan det føles utfordrende for foresatte å delta i samtaler med mange profesjonelle, særlig for foresatte fra sårbare grupper.

Med et utvidet opplæringsbegrep kan også rollene til spesialpedagog og foresatte tilsløres og utfordres. Ifølge retningslinjene skal spesialpedagogen ha det faglige ansvaret og foreldrene det overordnede oppdrageransvaret. Når spesialpedagogen tar opp forhold rundt familie og lokalsamfunn, reiser dette spørsmål om hvor langt spesialpeda-

Spesialundervisning kan forstås som tilpasset opplæring for den eleven det gjelder.

gogen skal gå i å legge føringer for foreldrenes oppdragelse av sitt barn. Mens veldefinerte roller fremmer samarbeidet, kan uklare roller gi utfordringer for samarbeidet.

Når foresatte og spesialpedagog utarbeider elevens IOP, skal de legge til grunn overordnede prinsipper for fellesskolen. Dette er ideer som likeverd, inkludering og deltakelse (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Inkludering og deltakelse er avgjørende for menneskelig verdighet og for at enkeltmenneskets rettigheter oppfylles (The Salamanca Statement, 1994), men dersom en elev har store vansker, kan det være utfordrende å legge til rette et opplæringstilbud som realiserer disse ideene. For eksempel aktualiseres problemstillinger rundt inkludering når spesialpedagog og foresatte må bli enige om spesialundervisningen skal foregå i ordinære klasser, egne grupper eller enetimer. For noen elever er også spørsmålet om eleven skal flyttes fra sin nærmiljøskole til en skole med spesialavdeling. Her må foreldresamtalen blant annet ta opp forhold som elevens utbytte av opplæringen og hvor stort rom det er for forskjellighet i den aktuelle klassen eller gruppa.

Allerede når spørsmålet om spesialundervisning kommer opp, kan spesialpedagog og foresatte stå overfor et dilemma. Når en elev i en vanlig klasse blir til en elev som mottar spesialundervisning, er det en form for kategorisering som kan føre til stigmatisering, slik det beskrives av Goffman (2000).

På den ene siden kan spesialundervisning gi eleven hjelp med sine vansker, på den andre siden kan konklusjonen på en sakkyndig utredning være at eleven blir beskrevet som en elev med atferdsvansker, språkvansker, lese- og skrivevansker osv. og tilbudet om spesialundervisning kan virke negativt i form av stigmatisering, devaluering og eksklusjon. Kategorisering av barn med vansker har historisk sett spilt en nøkkelrolle innenfor spesialundervisningen (Norwich, 2002), og deltakerne i foreldresamtalen møter her det som har vært og fortsatt er spesialpedagogikkens store dilemma. Når profesjonelle bruker kategorier som hører til faget, blir en stor del av problemenes egenart knyttet til pasientens/klientens livsverden fjernet (Måseide, 2008). Det er spesialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag som brukes til å kategorisere elever. Det kan bety at spesialpedagogisk kunnskap kommer i forgrunnen i foreldresamtalen og eleven som individuell person i bakgrunnen. Det vil være en utfordring

for spesialpedagogen hvordan han eller hun kan bidra med sin kunnskap slik at elev og foresatte, eventuelt foresatte på vegne av sine umyndige barn, skal kunne ta kvalifiserte avgjørelser uten at problemer knyttet til deres livsverden kommer i bakgrunnen.

Konklusjon og avsluttende kommentarer

Hensikten med denne artikkelen var å belyse om det er noen særlige utfordringer og dilemmaer knyttet til foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. Vi har sett at statlige føringer, gjennom den nasjonale læreplanen, styrer denne foreldresamtalen mot diskusjoner om normalitet og avvik og at det må tas avgjørelser om elever skal følge den nasjonale normen eller ikke. Disse føringene ser også ut til å kunne bidra til at klassestyrer kan frasi seg noe av ansvaret for eleven, til forskjell fra den ordinære foreldresamtalen der klassestyrers ansvar for eleven er klart.

Profesjonsmakt synes å dominere foreldresamtalene både innenfor den ordinære undervisningen og spesialundervisning. Innenfor spesialundervisning er foresatte imidlertid i sårbare situasjoner, og noen tilhører sårbare grupper. Dette stiller ekstra store krav til spesialpedagogen og at det tas hensyn til foresattes følelser. Innenfor rammen av spesialundervisning er spesialpedagog og foresattes forskjellige syn på barnets vansker en stor utfordring. Dette er et område der den profesjonelle bruker sin makt og foresatte blir maktesløse. En kunne tenke seg at utredning og identifisering av elevens vansker var unik innenfor spesialpedagogikken, men også i begynnelsen av den ordinære foreldrekonferansen presenterer læreren sin «diagnose» på elevens opplæringssituasjon (Maclure & Walker, 2000). I foreldresamtalen innenfor spesialundervisning kan imidlertid mer stå på spill for både eleven og de foresatte. For eksempel kan beskrivelsen av elevens vansker avgjøre antall timer eleven blir tilradd spesialundervisning.

I tillegg kommer profesjonsmakten til syne innenfor rammen av spesialundervisning i tilfeller der den profesjonelle definerer foresatte som en del av elevens problem. Spesialpedagog og foresatte skal også utforme elevens IOP og koordinere denne med klassens plan. Det er krevende å tilrettelegge opplæringstilbudet for elever som kan ha synshemninger, hørselshemninger, lærevansker, atferds-

vansker og så videre, og det aktualiseres både etiske og praktiske utfordringer og dilemmaer som ikke aktualiseres i den ordinære foreldresamtalen. Det kan være problemstillinger rundt inkludering, det utvidete opplæringsbegrepet, stigmatisering, metodevalg osv. I mange tilfeller er det ikke ett rett svar, for eksempel når foresatte skal avgjøre om eleven skal ha spesialundervisning. På den ene siden får eleven hjelp og på den annen side blir eleven kanskje stigmatisert. I utarbeidingen av den individuelle opplæringsplanen må tilretteleggingen av opplæringstilbudet omfatte både eleven og det miljøet som eleven er en del av, noe som kan være faglig krevende. Samtalen utfordres også gjennom at det kreves samarbeid med andre profesjoner. Foresatte har en utfordrende oppgave når de skal bidra i dette planarbeidet, særlig dersom de ikke er vant til å presentere og argumentere for sitt syn. Til sammenligning er det vanligvis læreren som utarbeider det allmennpedagogiske tilbudet.

Konklusjonen er at det er særlige utfordringer og dilemmaer i foreldresamtalene innenfor rammen av spesialundervisning. Kompleksiteten i innholdet i foreldresamtalen er større enn innenfor ordinær opplæring. Foresatte er i tillegg gitt mer ansvar for elevens opplæringstilbud. Med større kompleksitet er det rimelig å anta at interaksjonen mellom deltakerne også byr på ekstra utfordringer, særlig siden foresatte ofte er i sårbare situasjoner og noen tilhører sårbare grupper. Også Fylling og Sandvin (1999) argumenterer for at foreldresamtalen innenfor spesialundervisning er mer kompleks. De nevner at maktulikheten mellom lekmann og ekspert er tydeligere, flere eksperter utreder eleven og at spesialundervisningens stigma ikke bare er knyttet til barnet, men også foreldrene. De fant også at skolen forventet stor innsats av foreldrene, som selv føler de ikke har så mye å bidra med.

Hvordan skal så spesialpedagogen håndtere utfordringene og dilemmaene i foreldresamtalen?

Utgangspunktet for all spesialundervisning er at en elev ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa (opplæringslova, §5) og at skolen har ansvar for å samarbeide med foresatte om elevens opplæringstilbud (forskrift, § 20). Denne artikkelen viser imidlertid kompleksiteten i spesialpedagogens møte med foresatte. Her

må det understrekes at det er stor variasjon på samtalene innenfor spesialundervisning på samme måte som samtalene varierer innenfor rammen av ordinær opplæring og at en også vil kunne finne lignende samtaler innenfor disse to settingene. Disse to settingene går også over i hverandre, for eksempel når en skal vurdere om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Samfunnet har lovfestet og gitt føringer for foreldresamtalen, men alle foreldresamtaler utgjør en unik situasjon, og spesialpedagogen møter et mangfold av elever og foresatte. Elevene er forskjellige, noen trenger faglig hjelp, andre trenger hjelp til å fungere sosialt i klassen. Foresatte og deres behov er forskjellige. Noen trenger hjelp i oppdragelsen av sitt barn, andre er svært dyktige. Noen foreldre ønsker ikke et samarbeid med spesialpedagogen, andre søker selv samarbeid. Etter hvert som tida går og spesialpedagogen og foresatte har hatt flere samtaler, forandres også elevens situasjon, personene i samarbeidet forandres, og det gir nye føringer for hvordan samtalen kan gjennomføres. Alt dette peker mot at det er viktig for spesialpedagogen å utøve skjønn i foreldresamtalen. Det gjelder både innholdet i det som diskuteres og hvordan samtalen gjennomføres. Spesialpedagogen må ta i bruk det Aristoteles (350 B.C.E./1999) kaller «fronesis». Hva som vil være god praksis i akkurat den foreldresamtalen vil være avhengig av situasjonen, av deltakerne i foreldresamtalen og hvordan situasjonen utvikler seg.

REFERANSER

- ABBOTT, A.** (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ARISTOTELES.** (350 B.C.E./1999). *Etikk: et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt «Den nikomakiske etikk»* (A. Stigen, Trans. 3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- ARMSTRONG, D.** (1995). *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs*. London og New York: Routledge.
- BACHMANN, K., & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda.
- BEFRING, E.** (Ed.). (2008). *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BEVERIDGE, S.** (2005). *Children, families and schools: developing partnerships for inclusive education*. London, England: Routledge, Falmer, Taylor, & Francis Group.

- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U.** (Ed.). (2005). *Making Human Beings HUMAN. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- BRYMAN, A.** (2008). *Social Research Methods* (Third ed.). New York: Oxford University Press.
- BRÅTEN, S.** (1998). *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- CARVALHO, M.E.P.** (2001). Rethinking family-school relations: A critique of parental involving in schooling. Mahwah New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- COOK, B.G. & SCHIRMER, B.R.** (2003). What Is Special About Special Education? Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), s. 200–205.
- DALEN, M.** (2006). Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Oslo: Gyldendal.
- DYSON, A.** (1997). Social and educational disadvantage: reconnecting special needs education. *British Journal of Special Education*, 24(4), s. 152–157.
- FORNESS, S.R., KEOGH, B.K., MACMILLAN, D.L., KAVALE, K.A. & GRESHAM, F.M.** (1999). What Is So Special About IQ? The Limited Explanatory Power of Cognitive Abilities in the Real World of Special Education. *Remedial and Special Education*, 19(6), s.315–322.
- FORSKRIFT.** (1998). *Forskrift til opplæringslova*
- FOUCAULT, M.** (1999). *Overvåking og straff: det moderne fengsels historie* (3 utg.). Oslo:Gyldendal.
- FYLLING, I. & SANDVIN, J.** (1999). The role of parents in special education: the notion of partnership revised. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 144–157.
- GOFFMAN, E.** (2000). Stigma: om avfiverens sociale identitet. Oslo: Pensumtjenesten.
- JACKSON, K. & REMILLARD, J.** (2005). Rethinking Parent Involvement: African American Mothers Construct their Roles in the Mathematics Education of their Children. *School Community Journal* 15(1), 51–73.
- JOHNSON, T.J.** (1972). *Professions and Power*. London: Macmillan Press.
- KREJSLER, J.** (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi)-professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), s. 335–357.
- KRISTEVA, J.** (2008). Brev til presidenten om mennesker med funksjonshemming. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- LAKE, J.F. & BILLINGSLEY, B.S.** (2000). An Analysis of Factors That Contribute to Parent School Conflict in Special Education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240–251.
- LAREAU, A. & HORVAT, E.M.** (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion. Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- LAWSON, M.A.** (2003). School-Family Relations in Context. Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), s.77–133.
- LIDÉN, H.** (1997). «Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om». Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- LINELL, P., & LUCKMANN, T.** (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I: I. Marková & K. Foppa (Eds.), *Asymmetries in Dialogue*. Hempstead, Maryland: Harvester Wheatsheaf, Barnes & Noble books.
- LIPSKY, M.** (1980). Street-level bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage Foundation.
- LUNDEBY, H. & TØSSEBRO, J.** (2008). Exploring the Experiences of «Not Being Listened To» from the Perspective of Parents with Disabled Children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(4), s. 258–274.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET.** (2006). Utdanningsdirektoratet.
- MACLURE, M. & WALKER, B.M.** (2000). Disenchanted Evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), s. 5–25.
- MORKEN, I.** (2006). Normalitet og avvik s – spesialpedagogiske utfordringer: en innføring. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- MÅSEIDE, P.** (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T.** (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Oslo:
- NOVA RAPPORT NR. 8. NORDAHL, T.** (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- NORWICH, B.** (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), s. 482–502. Opplæringslova med forskrifter. (2009).
- PARETTE, H. P., BROTHERTON, M.J. & HUER, M.B.** (2000). Giving Families a Voice in Augmentative and Alternative Communication Decision-Making. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), s. 177–190.
- PHILIPS, L. & JØRGENSEN, M.W.** (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- RAVNEBERG, B.** (1999). Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990. Rapport nr. 69. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- RAVNEBERG, B.** (2003). Spesialpedagogene og velferdsstaten. I: E.Benum, P. Haave, H. Ibsen, Schjøtz, A. & Schrupf, E. (Eds.), *Den mangfoldige velferden* (s. 213–226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- REINDAL, S.M.** (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RØNNING, R. & SOLHEIM, L.J.** (2000). *Hjelp på egne premisser? Om brukermedvirkning i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- SLAGSTAD, R.** (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMILEY, A.D., HOWLAND, A.A. & ANDERSON, J.A.** (2008). Cultural Brokering as a Core Practice of a Special Education. Parent Liaison Program in a Large Urban School District. *Journal of Urban Learning Teaching and*

Research (4), s. 86–95.

ST.MELD. NR. 14 (1997–98). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet.

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

ST.MELD. NR. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 23 (1997–98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov: den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 29 (1994–95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny Læreplan*. Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

TANGEN, R. (2008). Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. In E.

BEFRING & R. TANGEN (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

THE SALAMANCA STATEMENT. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

TVEIT, A.D. (2010). *Challenging and dilemmatic dialogues. A study of conversations between teacher(s) and parents*. . Dissertation for the PhD degree, Oslo: Faculty of Education, University of Oslo.

TVEIT, A.D. (2009). Conflict between truthfulness and tact in parent – teacher conferences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(4), s. 237–256.

TVEIT, A.D., KOVAC, V.B. & CAMERON, D.L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* nr.4, s. 43–56.

TVEIT, A.D. (2012). Descriptions of Teachers and Parents and their Conversations. – Ahistorical Perspective on Legislative Texts. *Nordic studies in Education*, 32 (3–4), s. 229–244.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2011). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.

VÅGAN, A. & GRIMEN, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.



“ Tenker du
på å gjøre
noe annet? ”

Illustrasjonsfoto

PRODUKSJON: WWW.ZIGN.NO



Familiehjem for ungdom - et meningsfylt arbeid i eget hjem!

Vi rekrutterer nå voksne personer med ressurser, kompetanse og erfaring utover det vanlige.

Å være familiehjem innebærer å arbeide med en ungdom som trenger voksne som er til stede. Som fosterforeldre i et familiehjem får du en kontrakt. Varigheten kan være inntil 5 år, med mulighet forlengning.

Familiehemmene gir tilbud til ulike ungdommer med ulike utfordringer og samarbeider tett med Bufetat og andre deler av hjelpeapparatet for at ungdom

skal bli best mulig i stand til å takle voksenlivet. Det legges stor vekt på personlig egnethet.

Vi tilbyr:

- statlig standardkontrakt
- opplæring og veiledning
- oppfølging av familiekonsulent
- relevante kurs
- tilhørighet til andre erfarne familiehjem
- døgnskuttet bakvakt
- arbeidsgodtgjørelse fra kr. 353 124,- til 451 671,-
Utgiftdekning pr. mnd. kr 7 469,-
- avlastning og friperioder etter egne bestemmelser
- pensjons- og sykelønnsordning

For mer informasjon:
<http://www.fosterhjem.no/ledigeoppdrag>

Du kan bety en forskjell

Barne-, ungdoms- og familieetaten

Telefon: 4661 9600 www.fosterhjem.no/bergen

Barne- ungdoms og familieetaten har ansvaret for det statlige barnevernet, familievern og adopsjon. Fosterhjemstjenesten Bergen har ansvaret for rekruttering, opplæring og formidling av fosterhjem til 22 kommuner i Hordaland.



Bufetat
Region vest

Introduksjon

På de følgende sidene vil det presenteres flere tekster og artikler fra et longitudinelt forskningsprosjekt kalt «*Sårbare menneske – frå ungdomstid til voksenliv*», der en i mer enn femten år har fulgt flere hundre ungdommer som midt på 1990-tallet startet videregående opplæring på spesielle vilkår. Artikler fra det samme prosjektet ble presentert i Spesialpedagogikk nr. 2 i 2004 (da i hovedsak fra intervju-runden forskerne foretok i 2002 da deltakerne var 23-24 år gamle). I dette nummeret blir det fokusert på hvordan det har gått med disse elevene videre på veien ut i samfunnet når det gjelder utdanning, trygd, familiedanning og sosialt liv.

Artiklene er skrevet av medarbeiderne i prosjektgruppa som aller er tilknyttet forskingsmiljøer ved Høgskulen i Volda (HVO) og Møreforskning (MFV). Medarbeiderne er: professor Rune Kvalsund (pedagog), professor Jon Olav Myklebust (sosiolog), seniorforsker Finn Ove Båtevik (samfunnsgeograf), professor Irene Bele (spesialpedagog), forsker/stipendiat Silje Louise Dahl (sosiolog), førstelektor Vidar Myklebust (psykologspesialist), høgskolelektor Gerd Skjong (master i sosialt arbeid) og høgskolelektor Eli Fjeldseth Røys (statsviter). Red.

Bak fra venstre:
Finn Ove Båtevik,
Vidar Myklebust,
Rune Kvalsund og
Jon Olav Myklebust.

Foran fra venstre:
Silje Louise Dahl, Eli
Fjeldseth Røys, Irene
Bele og Gerd Skjong.



Eit longitudinelt forskingsprosjekt: Sårbare menneske – frå ungdomstid til vaksenliv

I Noreg byrjar nesten alle i vidaregåande opplæring. Fram mot tidelen av elevflokken får særskilt tilrettelagd opplæring – i ordinærklassar og i ulike typar spesialklasser og smågrupper – fordi dei har problem av somatisk, psykisk eller sosial art. Vi har valt å kalle dei *særsvilkårselevane* fordi systemvilkåra like mykje som eleveigenskapane kan påverke kva dei lærer i skulen. Dette er ei sårbar gruppe som ein fryktar kan få ei vanskelegare tilpassing enn andre på forskjellige samfunnsarenaer, for eksempel når det gjeld vidare skulegang, arbeid, sosialt liv og familiedanning.

Kunnskap om denne tilpassinga kan ein få ved å følgje årskull av særsvilkårselevane gjennom dei viktige åra i vidaregåande og undersøkje korleis dei seinare finn seg til rette på ulike arenaer i samfunnet. Dette er gjort gjennom longitudinelle studiar som eit forskingsmiljø ved Høgskulen i Volda (HVO) og Møreforsking (MFV) har arbeidd med i mange år. Desse studiane er blitt organiserte gjennom forskjellige prosjekt finansiert av KUF (1995 – 2000) og Velferdsprogrammet i Noregs Forskingsråd (2000 – 2004). Vidare prosjektdrift er dekt av HVO og MFV.

Våren 1996 vart det innsamla data om så godt som alle elevane som tok til på vidaregåande opplæring på særsvilkår i 1994 i Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal og Hedmark. Frå dei tre same fylka, pluss Finnmark, Oslo og Rogaland, kom det også inn opplysningar om inntakskullet frå 1995. I alt var dette vel 2000 særsvilkårselevane, og 760 av dei vart valde ut for vidare oppfølging. Skulane leverte data om desse elevane i ein treårsperiode. Seinare er det blitt gjennomført tre intervjuar frå ulike aldersfasar: 23–24 år, 28–29 og 33–34 år. (Sjå Myklebust, Kvalsund, Båtevik og Bele 2012 for nærare orientering om datainnsamlinga. Her finst også ei liste med vel 60 publikasjonar frå prosjektet).

I tillegg til desse store kvantitative undersøkingane er det gjennomført kvalitative studiar ved utvalde skular og gjort analysar av strategiske utval, for eksempel jenter som fekk

barn i tenåra og ungdommar med autisme. Då desse tidlegare særsvilkårselevane var først i 20-åra, vart også foreldra deira intervjuet.

Materialet frå prosjektet som blir presentert i dette nummeret av *Spesialpedagogikk*, har litt forskjellige format. Det er fire litt lengre artiklar som gir rom for både teoretiske perspektiv og dokumentert empiri. I hovudsak byggjer desse artiklane på arbeid som forskarane tidlegare har publisert i nasjonale og internasjonale tidsskrift. I tillegg er det nokre korte tekster med deskriptivt preg som viser til publisert forskning frå prosjektet eller som gir smakebitar på empiri som skal analyserast grundigare seinare.

REFERANSE

MYKLEBUST, J.O., KVALSUND, R., BÅTEVIK, F.O. & BELE I.V. (2012). *Longitudinal Research on vulnerable Young People Conducted at Volda University College and Møre Research*. Notat 6/2012. <http://www.moreforsk.no/default.aspx?menu=1008&id=1074>

Artikkelforfattere/bidragstyttere:

Jon Olav Myklebust er professor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Rune Kvalsund er professor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Finn Ove Båtevik er seniorforskar ved Møreforsking, avdeling Volda (MFV)

Eli Fjeldseth Røys er høgskulelektor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Irene Velsvik Bele er professor ved Institutt for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda

Vidar Myklebust er førstelektor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Brillene vi ser med

– teoretiske perspektiv og sentrale omgrep

Rune Kvalsund er professor ved Institutt for sosialfag,
Høgskulen i Volda

Jon Olav Myklebust er professor ved Institutt for sosialfag,
Høgskulen i Volda

Mange empiriske studiar er svakt forankra i teori. Dei kan seiast å vere på grensa til det ateoretiske og framstår ofte som kommenterte frekvens- eller krysstabellar. Dette er knappast forskning og meir i slektskap med utgreiingsarbeid. Det finst også døme på studiar som signaliserer tilhøyrse til bestemte teoriperspektiv som er populære for tida, men utan at desse perspektiva blir nytta i analysane. Då blir teori berre til utstilling. I andre forskingsarbeid er kategoriar, omgrep og teori noko som skal vekse fram nedanfrå, som skal utviklast undervegs. Teorien er gjerne omtala som «grounded», og meininga med omgrepa er at forskarane skal bruke dei til å forstå og forklare eigne data gjennom kategoriar som er forankra i informantane si livsverd. Teori utvikla på denne måten toler gjerne at teori og omgrep også blir tilført utanfrå og ovanfrå i tillegg, som reiskap til å tolke, forstå og forklare data på måtar som «dei innfødde» ikkje har sett i første omgang. Dette komplementære grepet er langt på veg teori-posisjonen i dette forskingsprosjektet om sårbar ungdom¹.

Teori og empirisk forankring

Når vi skal analysere endringar over tid, kan vi velje mellom teoriperspektiv som har vesensforskjellig forankring av omgrepa. Det første alternativet er perspektiv frå den generelle samfunnsteorien, t.d. dei såkalla samfunnsdiagnostiske teoriane til Giddens, Baumann og Bech. Dette er perspektiv som vektlegg frisetjinga av aktørane i samfunnet og nyttekalkulerande individuelle val som grunnmekanisme når vi skal forstå det som hender. Dei prøver prisverdig nok å forklare heilskapssamanhengar i samfunnet, men problemet er heller svak empirisk forankring. Dette er ikkje vårt val av perspektiv og teoretisk referanseramme.

Gjennom vektlegging av tidsperspektivet har målet vore å studere eit mangfald av overgangar på ulike livsområde og på den måten få fram eit meir fullstendig bilete av korleis sårbar ungdom tilpassar seg i skule og samfunn. Tanken har vore å studere ikkje berre enkeltovergangar (transitions) i livsløpet, men samanknytte livsbaner (trajectories) frå ungdomstid til vaksenliv. Denne tilnærminga er også eit tydeleg utviklingstrekk i både nyare livsløpsforskning og forskning om funksjonshemma/funksjonshindra. På denne måten kan vi studere kvantitativt og kvalitativt både kumulativ framgang (advantage) og kumulativ tilbakegang (disadvantage). Eit overordna forskningstema for prosjektet er derfor korleis erfaringar som dei sårbare ungdommane gjer på skulearenaen, påverkar overgangen og tilpassinga til vaksenlivet.

Teorien og tidsdimensjonen

Vi har såleis valt teoriperspektiv med ei empirisk forankring som har vakse fram gjennom omfattande forskning på levd liv i historisk tid og stad – livsløpsperspektivet. Den viktige tidsdimensjonen er såleis med. Det minner oss om at all samfunnsforskning gjeld noko som alt har hendt. Alle våre data er såleis historiske, og forskinga blir nødvendigvis rekonstruerande. Korleis kan vi forstå det vi registrerer og observerer i vaksenlivet i lys frå dei vilkåra og prosessane aktørane har møtt i tidlegare fasar av livsløpet? Den generelle forståingsramma i dette forskingsprosjektet er såleis den komplementære koplinga mellom to kunnskapsfelt – psykologi om livsfasane (life span psychology) og livsløpssosiologi (life course sociology). Det første feltet – psykologi om livsfasane – omfattar kunnskap, omgrep og teori om *individuell handlingsevne, utvikling og samhandling* påverka av dei

nære kontekstane som familie, skule og sosiale relasjonar. På dette feltet hentar forskarane også teori og omgrep for korleis sosiale einingar og organisasjonar fungerer, t.d. supplerande organisasjonsteori om levd liv og teori om sosiale nettverk og sosial kapital. Både individuell og sosial handling er lagdelt med fleire ulike kontekstnivå. Det andre kunnskapsfeltet – livsløpssosiologi – omfattar i tillegg til nære relasjonar også dei fjernare og vidare kontekstane kopla til strukturelle og kulturelle samanhengar på samfunnsnivå (t.d. teori om globalisering og individualisering). Kombinasjonen av desse to kunnskapsfelte og tilhøyrande teori gir høve til å studere korleis samanhengar mellom levd liv, stad og historisk tid formar mønstera i overgangane i livsløpet. Desse to tilnærmingane er langt på veg komplementære, men eit viktig skilje er at i livsløpssosiologien er kontekst primært, medan det i livsløpspsykologien er meir sekundært – vi kan kanskje tenkje forskjellen som eit skifte i figur og bakgrunn. Livsløpsperspektivet omfattar fleire teo-riprinsipp som vi kort skal omtale nedanfor.

Hendingar og handlingar er tid- og stadfesta

Plassering i tid og rom – *location in time and place* – er eit av dei teoretiske, men empiriforankra prinsippa i livsløpsteorien. Tid- og stadfesting av hendingar og handlingar hjelper forskaren til å forstå at personar lever konkrete liv, influerte av samspelet mellom individet og konteksten. Då ser ein også at mønsteret har både særeigne individuelle og kontekstforankra generelle aspekt som held seg over tid. Dette omgrepsfestar at forkinga skal dreie seg om stad- og tidsforankra levd liv som er kulturelt forankra. Overgangane viser etappar i livsløpet i eit kortare tidsperspektiv, t.d. overgangar mellom kursnivå i opplæringa, eller overgangen mellom skule og vaksenliv, der overgangen kan bli vendepunkt og føre til at livsløp tar ny retning. Det som hender på eit gitt tidspunkt, er såleis påverka både av det som har hendt før og av det faktum at aktørane gjerne føregrip tenkt framtid og lar dette påverke det som hender no. Livsbanene

er det som hender aktørane på ulike arenaer, til dømes utdanning, arbeid, familie og fritid, og som i sum dannar aktørens livsløp.

Sosial integrasjon og sosiale relasjonar

Eit anna sentralt prinsipp i livsløpsteorien er sosial integrasjon og sosiale relasjonar, eller det som er omtala som *linked lives*. Sosial handling på alle nivå (kulturelt, institusjonelt, psykologisk og sosiobiologisk) vekselverkar og påverkar kvarandre gjensidig som delar i ein heilskap, men blir også påverka gjennom samhandlinga mellom personar som har tilsvarande eller liknande erfaringar gjennom livs-etappane. Spørsmålet er då korleis og i kva grad ulike forventningar og normer er integrerte, og kva forskjellar og variasjonar vi kan finne. Det kan vere tale om diskontinuitetar, brot og avvik over tid (dvs. negative spiralar eller *cumulative disadvantage*) eller positive endringsspiralar (*cumulative advantage*) i samsvar med dei nedfelte normene om når livetappar bør starte og vere avslutta – om aktørane er *on time* eller *off time* i utdanning, arbeid eller familiestifting. Det vil i all fall vere forskjellar mellom personar med ulike erfaringar frå oppvekststad, skule og utdanning, familiebakgrunn og arbeidserfaring.

Strategisk tilpassing – timing

Tidsplassering av overgangar – *timing* – er eit anna kjerneprinsipp i livsløpsteorien. For å nå sine mål vurderer både enkeltpersonar og grupper korleis dei bør handle og nytte tilgjengelege ressursar når dei står overfor ytre hendingar. Timing av livshendingar kan oppfattast både som passiv og aktiv tilpassing for å kunne nå eigne og felles kollektive mål.

Å vege strategiske val på ulike livsområde mot kvarandre og ta omsyn til når dette skjer (timing) har mange ulike former: Eit spørsmål er korleis personane byggjer opp kompetanse, om dei vel å bryte av vidaregåande skule i siste termin, til dømes for å berge eiga sjølvoppfatning. Ei anna utfordring å handtere, er kva sosiale nettverk dei sårbare

.... all samfunnsforsking gjeld noko som alt har hendt.

unge blir med i og når dette skjer. Dette kan også vere påverka av om og når dei får førarkort. For å ha noko å leve av melder spørsmålet seg om dei unge greier å skaffe seg arbeid og når dette skjer; og for enkelte må dette avklarast samstundes med at dei møter tanken på om og når dei kan eller skal stifte familie. Alle desse livsløpselementa må gjennom «timingtrakta» der dei blir strategisk avstemde til kvarandre gjennom personane si tilpassing til konkrete situasjonar og hendingar i livet. Det gjeld uavhengig av kva sosial og kulturell bakgrunn dei sårbare unge har, kva slags nettverk og sosiale relasjonar dei er i, eller kva personleg motivasjon og handlingsevne dei har. Timing er på denne måten både ei teoretisk og praktisk måte å ordne forskingsdata på.

Konkrete overgangar og livsløp

Sett i samanheng gir desse teorielementa oss eit heilskapleg bilete av livsløpet. Dette teoriperspektivet er derfor særleg relevant når vi skal følgje potensielt funksjonshindra/ funksjonshemma eller sårbare unge gjennom lange periodar i livet. Livsløpsteorien gir også grunnlag for å kunne analysere systemet som potensielt problemskapande, og då på ein slik måte at forskinga ikkje blir prisgitt institusjonsinterne og meir avgrensa individorienterte hjelpearperspektiv hos ulike profesjonsgrupper.

Dette forskingsperspektivet legg ikkje til grunn førehandsoppfatningar av korleis samfunnet og samhandlinga mellom menneska, er slik den samfunnsdiagnostiske teorien gjerne gjer. Det empiriske biletet av kva retning livet tar må skapast gjennom forskning på overgangar og livsløp for enkeltmenneska. Livsløpsteorien er empirisk forankra, altså *grounded*. Endringar i rammevilkåra på samfunnsnivå som t.d. ved enkelte reformer i velferdsstaten, påverkar kvardagens livsverd som den enkelte er i. Vår hovudinteresse har vore og er framleis å utvikle empirisk forankra kunnskap om kva som hender dei sårbare unge over tid, til dømes ungdom som har åtferdsvanskar, eller som har rusproblem. Teori og

omgrep skal også vere med å sikre validitet i studien.

Ungdom – funksjonshemma, funksjonshindra eller sårbar?

Ungdomsomgrepet må avspegle tenkinga om fasar og overgangar i livsløpet – livsfasepsykologi og livsløpssosiologi. Nyare ungdomsforskning legg nettopp dette til grunn. Det er tale om det relasjonelle ungdomsomgrepet, der dei definierende kvalitetane er variasjonar i vilkår og prosessar før, i løpet av og etter ein overgang. Dette omfattar også ein breiare og meir open måte å definere, forstå og forklare funksjonshindra ungdom på. Biletet av dei sårbare unge tar først form når vi får fram mønsteret i overgangar som dreier seg om å flytte ut frå foreldreheimen, få seg arbeid å leve av, etablere romantiske relasjonar, stifte eigen familie, få barn og ha eit fritidsliv som vaksen. Slike overgangar kan gi ny retning for livsløpet – det er altså tale om vendepunkt i kritiske tidspunkt i livet. Dette er samstundes teori om avvik og normalitet. Vi har for det første det kategoriale omgrepet basert på negative eigenskapar ved individet (det medisinske avviksomgrepet, eigenskaps-essensialisme) der ein prøver å kompensere for lite utvikla eigenskapar. For det andre har vi det vilkårsfokuserande avviksomgrepet (det sosiale avviksomgrepet, vilkårs-essensialisme) basert på vilkårs- og prosessanalysar av funksjonshemmande praksisfellesskap. Kombinerer vi desse gjennom det relasjonelle og livsfaseforankra ungdomsomgrepet, kan vi betre forstå ungdom, alder og funksjonshindring/hemming også som sosiale og kulturelle konstruksjonar.

Sårbar ungdom eller vaksen på særvilkår

Overgangen til vaksenlivet har blitt lengd og langt meir kompleks i løpet av dei siste tiåra og derfor meir krevjande for dei fleste unge, endåtil dei som har tilgang på betydelege ressursar gjennom foreldreheimen. Overgangen blir tilsvarende meir krevjande for dei sårbare unge som manglar slike ressursar og som gjer overgangane «off time» samanlikna

.. i livsløpssosiologien er kontekst primært, medan det i livsløpssosiologien er meir sekundært.

.... i dei fleste tilfella har kunnskapen hatt ein gjennomgåande mangel, nemleg neglisjeringa av tidsdimensjonen.

med dei som følgjer tidstabellane slik som hovudstraumen av elevar gjer – såkalla normale «on time»-mønster. Overgangane vil derfor oftare følgje sirkulære mønster – ut av systemet, inn att i systemet og ut igjen, utan at så mykje er oppnådd av kvalifisering og kompetanse.

Denne livsfasen har også stor *overgangstettleik* fordi overgangane kjem i «buntar» – fleire overgangar hopar seg opp om lag samstundes, for eksempel for kvinner som skal avslutte utdanning, få barn og flytte det same året. Våre studiar analyserer korleis sårbare unge taklar skuletida og dei etterfølgjande åra og korleis lokale velferdsordningar og omsorgsordningar, formelle og uformelle, lukkast med å hjelpe sårbare unge i denne overgangstette fasen av livet. Dette omfattar også dei tilfella der utviklinga er meir positiv enn det ein kunne forvente, når utgangspunktet er den problemfulle historia til dei aktuelle sårbare unge så langt i livet. Dette er dei resiliente overgangane og livsløpsmønster. Risiko- og støttefaktorar i familie, skule og lokalsamfunn vekselverkar med personens livssituasjon og hemmar eller lettar tilpassinga.

Individ- eller systemdiagnosar?

Forskningsbasert kunnskap på dette feltet har tradisjonelt blitt til som resultat av eigenskapsfokuserande tverrsnittsstudiar av funksjonshemma eller sårbare barn og unge der individdiagnosane dominerer. Dei seinare åra har også perspektiv om funksjonshemmande stader, arenaer og kontekstar vunne fram, men i dei fleste tilfella har kunnskapen hatt ein gjennomgåande mangel, nemleg neglisjeringa av tidsdimensjonen. Så langt har vi framheva empirisk forankra teoretiske prinsipp og substansielle argument for å leggje livsløpsperspektivet til grunn som overordna teoretisk referanseramme for forskingsarbeidet vi har gjennomført frå midten av 1990-talet og fram til no.

NOTE

1 Den viktigaste bakgrunns litteraturen for denne artikkelen er:

ELDER, G., JOHSON, M.K. & CROSNOW, R. (2006). The Emergence and Development of Life Course Theory. I: J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (Red.). Handbook of the The Life Course. New York: Springer.

GIELE, J.Z. & ELDER, G. (1998). Life course research: Development of a field. I: J.Z. Giele, & Elder, G. (Red): Methods of life course research. Qualitative and Quantitative Approaches. London: Sage.

OSGOOD, D.W., FOSTER, E.M., FLANAGAN, C. & GRETCHEN, R. (Red) (2005). On your own without a net. The transition to adulthood for vulnerable populations. London: University of Chicago Press.

Sosial læring - funksjonshemma unge eller funksjonshemmande skular?

Rune Kvalsund er professor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Kva vi blir til som menneske er i stor grad avhengig av kva arenaer vi har tilgang til og kva samhandling vi får høve til å gjere. Ein tradisjonstung tanke er at dette på avgjerande vis er avhengig av kva føresetnader den enkelte unge har. I våre forskingsprosjekt om særvilkårselevar og sårbare unge i vidaregåande skule har vi erfart at dette spørsmålet har eit samansett svar med viktige forklaringsfaktorar også frå skulen som organisasjon¹.

Ei undring er kva erfaringar som påverkar dei sårbare unge si handlingsevne i dette å skape seg sosiale nettverk i vaksen alder når vi følgjer dei over tid. Det er uråd å kome utanom det faktum at skulen er den mest avgjerande arenaen når dette skal studerast fordi han er pliktig for alle, har stort tidsomfang kvar dag og kvar veke gjennom heile året. Kva er skuleerfaringane si rolle i dette? Med dette utgangspunktet kan vi undersøke rammevilkår og prosessar i ulike sosiale einingar eller system – som ordinærklasser, spesialklasser, avdelingar og heile organisasjonar som t.d. skular, yrkesfaglege eller allmennfaglege, og spørje korleis erfaringane frå denne livsfasen påverkar sårbare unge si sosiale tilpassing i vaksenlivet samanlikna med andre relevante faktorar. På denne måten kan vi forstå funksjonshemming, avvik og normalitet innvovne i kulturelle, institusjonelle og samfunnsmessige samanhengar.

Institusjonalisering og sosial læring – normalitetens mindre synlege grunnlag

Livsløpsperspektivet og omgrepet overgangar gjer at vi kan analysere samanhengar mellom det som hender på ulike årssteg i opplæringa, men også andre overgangar til dømes mellom skule og vaksenliv. Dette er temaet i den etterfølgjande artikkelen om den longitudinelle analysen av kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder. Men institusjonane er også del av større struktureringssamanhengar. Perspektivet i denne artikkelen er såleis organisasjonssosiologisk og

omfattar rammevilkårs- og prosessanalysar. For å gjere systemdiagnosar kan vi studere konteksten på to nivå – samfunnsnivået og institusjonsnivået:

Det «midt-tunge» samfunnet. I det norske samfunnet ser vi klare konturar av det midttunge samfunnet. Det betyr for det første at det tar lang tid å kvalifisere seg. Konsekvensen er utsett arbeidsdeltaking – til dømes er det ikkje uvanleg med personar som er 30 år og meir før dei kjem i arbeid. Kvalifiseringa skjer ved institusjonalisering av opplæringa bort frå konkrete arbeidssituasjonar i kvardagslivet og overført til barnehage, grunnskule og vidaregåande skule og høgre utdanning – på pultar vekk frå pulserande liv i natur og samfunn. Institusjonaliseringa har auka markant i tidsomfang, og på vidaregåande omfattar utdanninga nokså nær heile årskullet. Det er knappast alternative vegar for dei unge. Dette at alt krev utdanning i institusjon konstituerer fråfall som problem.

«Det du skal bli» og «det du var» – ankerfeste for livsmeining?

Vi ser ei tredeling av livsløpet. I midtfasen av livet, der dei primære oppgåvene er at ein arbeider og lever meningsfullt vaksenliv, har den enkelte full status som person og samfunnsborgar. Det er referansepunktet for det som er verdifullt og gir meining i samfunnet, det som blir verdsett og lønna. Barn, unge og funksjonshemma har derfor ikkje først og fremst verdi i seg sjølv. Verdien kjem primært frå det dei skal bli i vaksenlivet – eller heller i midtfasen av livet. Vi ser ei endring bort frå *human being* til *human becoming*. Barn og unge får på denne måten generalisert status ut frå det dei skal bli – som *vordende*. Denne mekanismen påverkar sterkt innhaldet i oppvekstmiljøet og opplæringa i skulen. Dette er den *instrumentelle* relasjonen mellom dei to fasane i livsløpet. Verksemd innanfor desse rammene er i stor grad forma av konkurransenormer i det ein meiner er spesielt livskva-



Dei med best resultat i form av karakterar vinn i konkurransen om å kunne velje og få tilgang til arbeid.

Dette at alt krev utdanning i institusjon konstituerer fråfall som problem.

lifiserande abstrakte kjernefag – uttrykt ved PISA-prøvene. Styresmaktene meiner tydeleg nok at dette er den beste kvalifiseringa av mobil arbeidskraft for den norske konkurranseutsette økonomien. Dei med best resultat i form av karakterar vinn i konkurransen om å kunne velje og få tilgang til arbeid. Det var neppe dette som var meint med formålsparagrafens nemning – gagns menneske. Dei som vinn, sikrar seg tilgang til framtidige posisjon gjennom ein papirrelasjon – vitnemålet om fullført utdanning. Verre blir det for dei som ikkje fullfører – som hoppar av, ikkje maktar eller som systemet støyter ut. Dei sjølve utløyser profesjonsarbeidshjelp innanfor institusjonsveggane. Desse hjelparane greier knappast å sjå systemet utanfrå – og stille spørsmålet om det kanskje er systemet som treng hjelp og tiltak. Slik blir avvikarane og dei sårbare unge viktige aktørar for skulen ved at dei viser kva som er hovudvegen og normaliteten.

Dei eldre får også sin status frå midtfasen i livet – men på grunnlag av det dei *var*, som forhenværende. På denne måten er det skapt bindingar basert på forskjellar i status, verdsetting og makt til dømes ved om ein har arbeid og dermed økonomisk handlefridom, om ein kan delta politisk eller om ein er sosialt integrert i lokalsamfunnet. Dette er ei krevjande innramming av utsiktene til meistring og myndig handling for funksjonshemma barn og ungdom. Funksjonshindringar er såleis like vesentlege som individuelle funksjonshemmingar.

Normalitet og livsfasar. Livsløpet dannar på denne måten ei ramme eller ein samanheng for korleis forholdet mellom personstatus, avhengigheit og makt blir sosialt forma og søkt formidla som det normale livsmønsteret over tid. Dette blir uttrykt gjennom kategoriar (barn, ungdom, elev, funksjonshemma, arbeidslaus, trygda, vaksne og eldre) som såleis ikkje berre er nøytralt beskrivande termar for fasar i livsløpet. Kategoriane er også tankereiskapar vi nyttar for å ordne og klassifisere på grunnlag av forskjellane i status, verdsetting og makt. Skulefasen av livsløpet er på denne måten sosialt konstruert med innebygde marginaliserande mekanismar. Og dei som veks opp, blir påført desse rammene som ein situasjon dei må akseptere gjennom skuletida fordi det er lovpålagd skuleplikt. Om barn og unge ikkje fullfører opplæring på ulike nivå, til dømes med fagbrev eller studiekom-

petanse i vidaregåande, er det å forstå som eit framhald i og ei forsterking av marginaliseringa og ikkje som nokon ny situasjon. Dette er eit gjennomgåande og stabilt trekk ved skulen og samfunnet og ei ordning av det normale tidsløpet. Dette viser seg ved at det på begge sider av midtfasen i livet er bygd opp omfattande profesjonssystem og institusjonar til å ta seg av dei som står utanfor produksjonen, dei som ikkje enno eller ikkje lenger er uavhengige og sjølvstendige, dei som enno ikkje eller ikkje lenger meistarar. Dette er institusjonar som barnehage, skule, barnevern for barn og ungdom på den eine sida og attføringsinstitusjonar, trygdevesen, eldreomsorg og sjukeheim for eldre (arbeidslause, overtalige, pensjonistar) på den andre. I sum viser dei normaltid for viktige livshendingar og overgangar mellom fasar i livet – når hendingar normalt bør finne stad.

Det paradoksale kvalifiseringsprosjektet. Dette kvalifiseringsprosjektet har paradoksale trekk – vi kvalifiserer ungdom for produksjon og vaksenliv ved i all hovudsak å halde dei utanfor produksjonen og vaksenlivet. Dei som reagerer på dette systemet, får hjelpetiltak (t.d. ekstratimar i fag dei slit med) medan systemet held fram som før. Skulen blir gjennom denne fråkoplinga i utgangspunktet ein aldersdelt og barneretta arena. Jamaldringssosialiseringa er såleis ein spesiell kulturell konstruksjon. Dette og vektlegginga av universelt og abstrakt faginnhald opnar for *instrumentalisme* i forholdet mellom skulen og vaksenlivet, og det påverkar sjølvsaft relasjonane mellom aktørane på arenaen. Dette kjem til uttrykk gjennom konkurranseinnrettinga som skulen har og som er meint som grunnleggande kvalifisering for hovuddelen av elevmassen – «the main stream». Kontekstfråkopla abstrakte skulefagleg kunnskap er tenkt som grunnlag for mobilitet i arbeidskrafta og fleksibel tilpassing innanfor ein konkurranseretta økonomi. Ikkje minst gjeld dette i vidaregåande opplæring under og etter Reform 94. Barn og unge i skulen er såleis i ein situasjon som aukar risikoen for marginalisering, ved å bli varig utskild til spesialklasser fordi dei av ulike grunnar ikkje maktar å følgje med; ikkje minst gjeld dette dei sårbare unge som slit med vanskar i læringsprosessen. Dette er innramminga som dei spesialpedagogiske tiltaka må settast inn i. I det følgjande skal spesialpedagogiske vilkår og prosessar for dei som starta vidare-

gåande skule i 1995/96 presenterast slik det kjem til uttrykk i våre kvalitative intervjudata frå aktørar i skulane.

Differensiering under «timeplankulturen» – kompetansenivå eller verdsetting?

Rutinisering. Vi finn enkelte tilfelle på klassenivå der sær-
vilkårselevar får vellukka differensieringsopplegg i tråd med den verdsetjingsorienterte differensieringsstrategien. Dei erfarer samanstøytar med den tradisjonsbundne pedagogiske kjernen som byggjer på at skule er undervisning av elevar som sit på pultar. Vi finn rutinar både på klasse-, avdelings- og organisasjonsnivå. Desse gjer at det store fleirtalet av særskilde tilretteleggingstilfelle vil vere konsekvensar av det dominerande differensieringsmønsteret. For enkelte av særvilkårselevane eller dei sårbare unge blir ikkje situasjonen lettare ved at dette er ei forlenging av fleirårig erfaring av nederlag i barne- og ungdomsskulen. Dersom elevane ikkje lærer, er årsaka å finne hos elevane. Skulen prøver derfor å finne ut kva manglane er for alle særvilkårselevar slik at dei kan få støttetimane dei treng. Dette er (også) ei grunnforståing som administrasjon og leiing ved skulen gjerne byggjer på, og er indirekte uttrykt gjennom ordningar som støttetimesystemet.

Timeplankulturen. Den sentrale mekanismen er time- og rom-, fag- og lærarfordelingsplanen med dei enkelte *klassene* som eining. Desse planane spør alle lærarane etter ved skulestart, og alle viser til dei. Alle kjenner konfliktane som melder seg dersom det viser seg å vere feil i denne planen etter skulestart. Kvar klasse får sin plan innanfor heilskapen. Det same gjer lærarane einskildvis. Såleis fortel planen først og fremst ikkje om enkeltelevens læring, men om *undervisninga* for den enkelte læraren - fagoppdelinga, når, kvar, kor mange timar, korleis og av kven. Timeplankulturen er såleis tungt forankra i administrative rutine som er kopla til timeplanen – til dømes arbeidsdeling og arbeidsavtalar for lærarane. Hargreaves framhevar det individualistiske i lærarkulturen som karakteristisk. Individuell handling kan vere uttrykk for sjølvstende mot konformitetspresset og såleis uttrykk for det reflekterte, skapande og endringsorienterte. Timeplanen formidlar det individualistiske i lærarkulturen

og gjer det til eit kollektivt mønster.

Meir allment er timeplanen berar av det *administrativt fragmenterande* i vidaregåande opplæring. Den formidlar også lærarens sjølvforståing som kunnskapsformidlande undervisar, den som held timar for klassa som kollektiv. Dermed blir også individualiserande tilrettelegging lett borte. Planen er laga først og fremst for skape orden i arbeidet for lærarane enkeltvis og som faggrupper, men også for elevane – men då som klasser eller kollektiv der «the main stream» av elevar set premissane for opplegget. Det er denne planen som bryt opp kvalifiseringsprosjektet i bitar – fag, undervisningstimar, klasser, rom, friminutt, feriar, prøver – på ein slik måte at lærarane berre unntaksvis har på sin dagsorden læringa og kvalifiseringa av enkelt-eleven til det arbeidet han skal gjere etter at den vidaregåande opplæringa er fullført. Skulen skal vere ein lærestad, men er først og fremst ein *undervisningsstad*. Timeplanen er primært ein undervisningsplan. Den er lagt av administrasjonen lenge før spørsmål om innhaldsorientert differensiering for enkeltelevar kan ta til – anten det er ordinær- eller særvilkårselevar. Den orden planen skaper har også føringar som gjer at den spesialpedagogiske tilrettelegginga ofte blir pressa over på spesialistane – s-grupper, spes.ped.-team av rådgivarar og spesialpedagogar – frå dei ordinære faglærarane og klassestyrarane. Dette er ein av dei fragmenterande prosessane som timeplanen underbyggjer. På denne måten blir ein del motsetningar dempa. Men ansvaret blir flytta frå læraren til spesialistane. Tidsfristar og framdriftsplanar for undervisninga er viktigare enn sjølve læringa hos elevane.

Uformell standardisering. Men klassestyrarane og rådgivarane er tydelege: allmennfaglige klasser kan ha opp mot tretti elevar der tre eller fleire er gråsoneelevar (som etter lærarvurdering har behov for tilrettelegging for å ha utbyte av undervisninga) og tilsvarande mange er særvilkårselevar. Med slike rammevilkår er individuell tilrettelegging for den enkelte elev på det næraste eit umuleg prosjekt. Denne standardiseringa er viktigare enn den individuelle tilrettelegginga. Rapportane frå elevintervjua om ventetid for elevane får svar eller hjelp, underbygger dette. Og i intervjua vurderer lærarar og klassestyrarar desse opplæringsvilkåra på

same måte. Men også andre forhold pressar tiltaksprofilen mot det vi har valt å omtale som den kompetanseorienterte differensieringa (sjå figur 1 under).

Det avteiknar seg eit slags likegyldigheitsmønster i den spesialpedagogiske tilrettelegginga – hovudsakleg som administrasjon av støttetimar og mangel på kombinerte differensieringstiltak som lærarane, administrasjonen og elevane glir inn i. Timefordelinga mellom lærarane blir saldert gjennom denne mekanismen. Arbeidssituasjonen for lærarane får si årlege avklaring på denne måten. Kor mange støttetimar ein kan få på plass, blir det vesentlege spørsmålet. Om støttetimar er det tiltaket som kan fungere i forhold til målsetjinga for læringa hos den enkelte særvilkårseleven, er sekundært. I tidlegare arbeid er det stilt spørsmålet om pedagogikken og omsynet til innhaldet og læringa har abdisert til fordel for dei administrative føringane og problemstillingane. Utfyllande analysar har vist at det nettopp er det som hender.

Det tidsøkonomisk administrative blir prioritert framfor det pedagogisk substansielle i tilretteleggingsarbeidet. Dette gjer at dei tilvande måtane – timar, fag og ekstratimar – kjem først på plass. Det er dette som skaper gjennomgåande mønster i gjennomstrøymingskvalitetane trass i forskjellar mellom skulane når det gjeld storleik, tilbodsprofil, regional lokalisering, for å nemne noko. Mekanismen som hindrar den individuelle tilrettelegginga og differensieringa, er såleis eit administrativt-pedagogisk kompleks av handlingsmønster og normer. Desse rutineane er basert på undervisning i ei grunnleggjande rettlinja tidsforståing. Vi vel å kalle det timeplanskulturen. Dette uttrykkjer nettopp denne forskyvinga frå kommunikasjon og samhandling om innhald, kvalifisering og læring for elevane til mønster i tidsadministrasjon av støttetimar og undervisning for lærarane. I timeplankulturen blir undervisning gjerne misforstått til automatisk å sikre læring. Dei administrative formene eller undervisningsstrukturane og dei vaksne sin arbeidssituasjon kjem først. Elevane – ordinærvilkårselevane, gråsoneelevane og særvilkårselevane – tilrettelegginga, kommunikasjonen og læringa blir sekundære. Ønsket dei har om å leve ungdomsliv og finne ut av viktige eksistensielle spørsmål blir definerte som lite relevant for undervisningsforløpet. Verdsettingsperspektivet er lite aktuelt samanlikna med

det som hender innanfor timeplanskulturen i skuledelen av opplæringa. Det administrasjonsstyrte og undervisningsfokuserte kompetanseperspektivet blir realisert i skulane, og får pedagogisk uttrykk gjennom det vi har kalla *den kompetanseorienterte differensieringsstrategien*. Dette handlingsmønsteret har vist seg stabilt over tid både på yrkesfag og på allmennfag, og det er sterkt rutinisert med klart preg av det «mekaniske» (se tabell s- 27).

Timeplankulturen som «sense-making-system». Dei mekaniske trekka i «timeplankulturen» er resultat av det Karl Weick (1995) kallar «sense-making» i organisasjonar:

The goal of organizations, viewed as sensemaking systems, is to create and identify events that recur to stabilize their environments and make them predictable. A sensible event is one that resembles something that has happened before (Weick, 1995, s. 170).

I denne prosessen ligg eit konstant press i retning av å utvikle det Weick kallar *den opne subjektiviteten* (generic subjectivity), som blir nedfelt i rutineane. Det eksisterer rutineoppgåver som personar kan gå inn og fylle. Samstundes gir det eit visst rom for å utforme subjektivt det som må gjerast. I vår samanheng er dette ein mekanisme som styrer til dømes diagnostiserande handlingar, screeningprøver, støttetimar, avvikslistar og måten desse blir brukte på ved overgangane frå eit kursnivå til eit anna. Men det styrer ikkje minst det at læringsaktivitetar blir omdanna til undervisning. Å skape rutinar er såleis både å sikre premisskontroll, men samstundes gjer rutineane at organisasjonen kan fungere når tilsette må erstattast av andre (interchangeability). Timeplanen, timane, friminutta, romfordelinga, faga og ikkje minst undervisninga – alt dette gjer at hendingar liknar noko som har hendt før, blir til å kjenne att, gir mening – «makes sense». Dette hindrar likevel ikkje at organisasjonen skaper ikkje-tilsikta konsekvensar som kan vere svært negative for ulike aktørar. På denne måten kan den vidaregåande opplæringa lett fungere irrasjonelt trass i alle målrasjonelle styringsgrep.

Men denne kulturen er på mange måtar blind for dei mulege negative konsekvensane opplæringa har for mange særvilkårselevar. Opplæringa er på fleire felt meir tilret-

	I. KOMPETANSEORIENTERT DIFFERENSIERING	II. VERDSETTINGSORIENTERT
• Innhald	Grunnleggande kunnskap, timar	Sjølvforvaltning
➔ Metode	Klasseromsundervisning	Etter bidraget til læring
➔ Lærarrolle	Standardprosedyrer	Problemløysing, støtte, rettleiing
➔ Mål	Endepunkt	Vendepunkt
➔ Tidsoppfatning	Rettlinja	Syklisk
Tiltak	Elev	System, vilkår, elev
➔ Diagnostisk fokus	Eigenskapar	Situasjon, relasjonar

telagd med tanke på dei vaksne yrkesutøvarane i skulen og det normerte løpet for hovuddelen av dei unge, enn på dei sårbare unge og det dei skal lære. Men premissane er misvisande. Hjelpa blir einsidig retta inn mot enkeltelevar heller enn å diagnostisere systemet og hjelpe det til endring med meir konkret kopling til kvardagsliv i samfunnet. I denne meining har organisasjonen klart irrasjonelle trekk. Det er såleis grunnar til spørje om det ikkje er skulen og timeplan-kulturen med sine spesielle og mindre synlege rutiniserte trekk som er «det tunge spesialpedagogiske tilfellet».

Endringsføresetnader i konflikt. Spesialpedagogisk relevante sett av føresetnader for vidaregåande skule på denne tida (Reform 94) var i motstrid med kvarandre som sprikjande staur. Gjennomstrøyming og effektivitet sto såleis i konflikt med tid for den unge til å finne ut av sine eksistensielle spørsmål – kva skulle det bli til i livet? Premisstolkinga og premisskontrollen («sense-making») vi har vist gjennom analysane av differensieringstiltaka som går gjennom den kompetanseorienterte differensieringsstrategien, har derfor tydeleg retning for særvilkårselevane. Mange erfarer utstøying og bryt av opplæringa. Det er vanskeleg å unngå å forstå og forklare dette utan følgjande: Opplæringa for ordinærvilkårselevane og dermed økonomisk nytte, dei instrumentelle omsyna til det store fleirtal av elevar, blir lagt til grunn framfor omsynet til eit opplæringsinnhald som kan gi livsmeining og identitet for særvilkårselevar og sårbare unge.

Den sterke vektlegginga av *abstrakt* mobilitetskvalifiserande utdanningsinnhald får gjennomslag framfor prin-

sippa om tilrettelagt opplæring etter individuelle føresetnader der elevens læring i konkrete livssamanhengar står i sentrum. Opplæringsgangen kan ikkje seinkast av dei som ikkje greier å henge med. Utskiljinga av enkelte elvar i varige små spesialklasser (firer-grupper) er såleis ein konsekvens av denne kulturen. Og desse klassene har svært avgrensa potensial for sosial læring. Spørsmålet er så om desse erfaringane har verknader for dei sårbare unge i vaksenlivet – om skulen på denne måten fungerer funksjonshemmande. Det er undersøkt og rapportert om i ein annan artikkel i dette nummeret av *Spesialpedagogikk*, *Kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder – ein longitudinell studie*.

NOTE

Denne artikkelen er basert på fleire tidlegare arbeid som kombinerer kvantitative og kvalitative data, der dei viktigaste er:

KVALSUND, R. (2004). Inclusion – In disabling schools. Research from the national evaluation of the 1994 reform of upper secondary education in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, nr. 6, s.151-181.

KVALSUND, R. (2002). Utdanningsavbrot – ein kvalitet ved vidaregåande opplæring? *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 29-46.

KVALSUND, R. (1999). Inkludering eller ekskludering. I: R. Kvalsund, T. Deichmann-Sørensen & P.O. Aamodt *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.

KVALSUND R. (2000). Særskilt tilrettelagd opplæring – for kven? Reform-94 og timeplankulturen. *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s 19-27.

REFERANSE

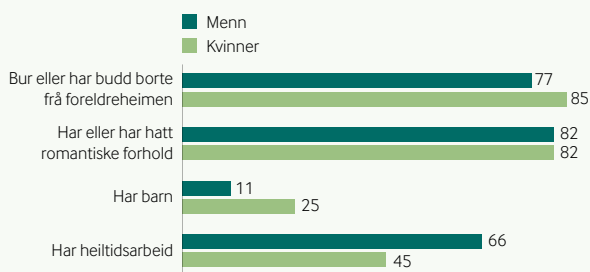
WEICK, K. E. (1995). *Sensemaking In Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sårbar ungdom i overgang til voksenlivet

Jon Olav Myklebust er professor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Livsløpet kan oppfattast som summen av overgangar i mange samanbundne livsbaner. Ofte har livsløpsforskinga avgrensa seg til å studere ein og ein overgang, for eksempel når det gjeld transmisjonen frå ungdomstid til voksenalv (Buchmann & Kriesi, 2009 s. 484). Men ambisjonane i moderne livsløpsteori er å teikne eit meir komplett bilete av livsløpet ved å analysere samspelet mellom overgangar på mange livsområde (jf. Mayer 2009). I artikkelen «The transition to adulthood for vulnerable youth» (Myklebust, 2012) blir det presentert analysar av overgangar til voksenalv på fire samanbundne livsområde – utflytting frå foreldreheimen, romantiske relasjonar, reproduksjon og arbeid.

Fire livsløpsovergangar registrert ved alderen 23 -24 år.
304 menn og 190 kvinner. Prosent.



Dei fleste har flytta ut frå oppvekstheimen minst ein gong, og mange har også hatt romantiske relasjonar. Tidleg i 20-åra er det klart fleire kvinner enn menn som har barn, medan det i den alderen er langt fleire menn som har heiltidsarbeid. Men dette er eit augneblinksbilete av situasjonen på eit bestemt tidspunkt då ungdommane var i første delen av tjueåra. Mønsteret er resultat av prosessar som har utspela seg tidlegare i livet, både før, under og etter vidaregåande opplæring. Korleis forhold frå tidlegare livsfasar influerer tilpas-

singa på desse fire livsområde, blir dokumentert gjennom logistisk regresjon, ein analyseteknikk som samtidig kontrollerer for dei andre variablane som inngår i analysen.

Her nemner vi berre nokre av resultata som gjeld romantiske relasjonar og reproduksjon (sjå Myklebust, 2012, s. 12). Det er særleg fjerdedelen med lågast funksjonsnivå som i liten grad har hatt kjærast eller har fått barn. Spesielt gjeld dette blant jentene. Jentene synest også meir enn gutane å vere påverka av forholda i oppvekstheimen. Dei jentene som har opplevd skilsmisse blant foreldra, har hatt kjæraste-forhold og fått barn langt oftare enn dei som ikkje har slik erfaring frå oppvekstfamilien. Eit anna interessant trekk er at livsstilvariabelen nikotinbruk gir utslag. Røykjarane – som alle starta tidleg i tenåra – har i langt større grad enn ikkje-røykjarane hatt romantiske relasjonar og fått barn tidleg i livsløpet. Det synest som den tidlege **røykestarten** akseleterer andre overgangar som ofte blir rekna som karakteristiske for voksenalv.

REFERANSAR

BUCHMANN, M.C. & KRIESI, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37 s. 481–503.

MAYER, K.U. (2009). New Directions in Life Course Research. *Annual Review of Sociology*, 35, s. 413–433.

MYKLEBUST, J.O. (2012): The transition to adulthood for vulnerable youth. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Nr. 1, s. 11–17.

Arbeid eller trygd?

Av Jon Olav Myklebust, Finn Ove Båtevik og Eli Fjeldseth Røys

Dei som tok til på vidaregåande opplæring midt på 1990-talet, tilhøyrrer dei små fødselskulla frå slutten av 1970-talet. Desse kulla har hatt færre å konkurrere med både i utdanningssystemet og på arbeidsmarknaden, og på den måten kan ein seie dei har hatt demografisk flaks (Båtevik, 2004). Dei har hatt fordel av såkalla liten «kohorttrengsel» (Easterlin, 1987).

Då dei tidlegare elevane med spesielle behov var først i tjuetåra, hadde relativt mange av dei fått ein fot innanfor arbeidsmarknaden (Båtevik, 2004). Likevel er overgangen til arbeid problematisk, ikkje minst fordi dette er ei gruppe ungdom som har større vanskar enn andre for å finne arbeid. I denne artikkelen skal vi derfor både analysere sjansane for å få arbeid og risikoen for å hamne på trygd blant desse ungdomane.

I artikkelen byggjer vi i stor grad på analysar presenterte i Myklebust & Båtevik (2009) og Myklebust (2013). Her diskuterer vi sjansane for å vere i arbeid og risikoen for å bli avhengig av støtte frå det offentlege hjelpeapparatet når ein er sist i tjuetårsalderen. Analysane omfattar 373 ungdommar som midt på 1990-talet byrja i vidaregåande med særskilt tilrettelagd opplæring. På den tida hadde dei somatiske, psykiske og/eller sosiale vanskar av ulikt slag og fekk derfor særskild tilrettelegging. Det første året i vidaregåande hadde til dømes fram mot halvparten i dette utvalet all tilrettelegging i ordinære klasser, medan resten var i forskjellige typar smågrupper eller alternerte mellom ordinærklasser og spesialklasser.

Sist i tjuetårsalderen er vel 35 prosent av desse ungdommane heilt eller delvis avhengige av trygd eller sosialhjelp for å klare seg. (Kvinner med økonomisk støtte under svangerskapet blir ikkje rekna for å vere trygda her.) Men det store fleirtalet av dei som starta i vidaregåande opplæring med nedsett funksjonsevne, greier seg altså utan offentlig støtte når dei er sist i tjuetåra. Spørsmålet blir då kva som kan forklare denne skilnaden blant menneske som alle i utgangspunktet hadde særskilde opplæringsbehov, og som ein derfor frykta kunne få ein vanskeleg inngang til vaksenlivet.

Tilpassing til arbeid eller trygd kan forståast med utgangspunkt i livsløpsteori utforma av Elder og Johnson (2003). I dette perspektivet er det for det første viktig å tid- og stadfeste dei hendingane og handlingane som skal analyserast.

I vårt tilfelle gjeld det altså arbeids- og trygdetilpassing i det første tiåret etter tusenårsskiftet hos norske ungdommar som tok til på vidaregåande opplæring med særskilde vilkår midt på 1990-talet. Eit anna viktig element i livsløpsperspektivet er dei sosiale relasjonane som aktørane er innvovne i. Ikkje minst er oppvekstmiljøet i ungdomstida viktig, for eksempel om ein bur heime hos foreldra eller ikkje. Eit tredje element i dette perspektivet gjeld timing, dvs. når i livsløpet viktige overgangar skjer. Problematiske kan det vere om ein for eksempel får barn uvanleg tidleg i livet. Kritisk kan det også vere når slike overgangar ikkje skjer i det heile eller er kraftig forseinka, for eksempel at dei unge ikkje har fått yrkes- eller studiekompetanse lenge etter dei tok til i vidaregåande opplæring. Handlingsevna til den enkelte har også ein sjølsagd plass i dette perspektivet. Dette opnar for individuell variasjon. Eit eksempel på redusert handlingsevne finn ein blant dei som er fødte med forskjellige former for tyngre funksjonshemming som kan minske sjansane til å greie seg i utdanning og arbeid. Samspelet mellom desse elementa vil setje sitt preg på livsløpet, for eksempel om det blir prega av positive eller negative endringsspiralar, det som ofte blir kalla *cumulative advantages and disadvantages* (jf. O'Rand, 2009, s. 121–140).

Basisen for å studere faktorar som kan påverke utfall som gir opning til arbeid eller som fører til trygd, ligg i longitudinelle data som har vorte samla inn gjennom oppfølging av særvilkårselevane gjennom vidaregåande og over i vaksenlivet (Båtevik og Myklebust, 2007). I denne artikkelen tek vi utgangspunkt i følgjande spørsmål som vart stilt til alle respondentane: *Mange unge tener ikkje nok pengar sjølve for å klare seg på eiga hand. Kva er viktig for at du klarer deg i kvardagen?* Deretter var det oppfølging med fleire svaralternativ, der eige arbeid, trygd eller sosialstøtte var blant alternativ. På den måten kunne vi avgrense to kategoriar med svært ulik tilpassing, dei som var økonomisk sjølvstendige og dei som var avhengige av offentlig hjelp.

Om ein brukar heiltidsarbeid som ein indikasjon på vellykka tilpassing til arbeidsmarknaden, viser det seg at meir enn halvparten (vel 55 prosent) av dei tidlegare særvilkårselevane har slikt arbeid. Blant desse er det likevel enkelte som trass i heiltidsarbeid er i ein situasjon der dei er avhengige av andre ordningar for livsopphald. Til desse høyrer arbeidsta-



Det store fleirtalet av dei som starta i vidaregåande opplæring med nedsett funksjonsevne, greier seg utan offentlig støtte når dei er sist i tjueåra.

karar der det offentlege er inne med ulike støtteordningar for å leggje til rette for at den enkelte skal fungere i ein fulltidsjobb. Slike tiltak vil ofte vere viktige for å sikre god tilpassing til arbeidsmarknaden for personar som ikkje greier å møte alle dei krava som arbeidslivet set. I jakta på «ytterpunkt» mellom ei vellukka tilpassing på arbeidsmarknaden og det å bli avhengig av trygd, er det derimot nærliggjande å sjå på dei som har arbeid som gjer den enkelte økonomisk uavhengig. Det vil altså seie at dei har eit arbeid å leve av. Med eit slikt utgangspunkt registrerer vi at 45,3 prosent av dei tidlegare særvilkårselevane har arbeid som gjer dei økonomisk uavhengige. På den andre sida finn vi dei som heilt eller delvis er avhengig av trygd eller sosialstøtte. Desse utgjør 35 prosent av respondentane.

Arbeid som gir økonomisk sjølvstende

Utfordringa er å avdekkje viktige faktorar som medverkar til det som kan tolkast som ein vellukka overgang til arbeid. Sidan datatilfanget i dette tilfelle er basert på opplysningar frå ulike delar av livsløpet, er det mogleg å vurdere i kva grad forskjellige sider ved bakgrunnen til den enkelte, mellom anna personlege kjenneteikn og forhold knytt til den opplæringa dei fekk i vidaregåande, gir utslag seinare i vaksenlivet. Kjønn er naturleg nok viktig, i og med at dette er ein variabel som påverkar kvar enkelt si tilpassing på arbeidsmarknaden på fleire måtar. Likeeins kan det å få barn vere viktig, samtidig som dette er noko som kan gi forskjellige utslag for menn og kvinner. Analysane er nærare omtala i Myklebust og Båtevik (2009).

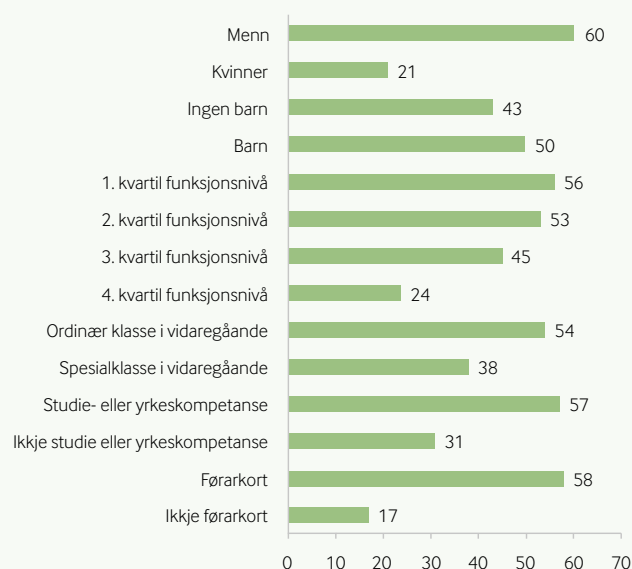
Ungdommane hadde ved starten av vidaregåande opplæring behov for særleg tilrettelegging av opplæringssituasjonen. Slike behov vart definerte ut frå ei vurdering av funksjonsvanskar og funksjonsnivå. Desse vurderingane kan såleis seie noko om situasjonen for kvar enkelt ved starten på vidaregåande opplæring.

Tilbodet den enkelte fekk gjennom vidaregåande, kan også ha hatt noko å seie for tilpassinga til arbeidslivet seinare. I kva grad ein har hatt ein meir eller mindre «normal» opplæringssituasjon, kan vere avgjerande for mange. Om tilrettelegginga skjer i spesialklasse eller i ordinær klasse, er ein viktig dimensjon her.

Formalisering av kompetanse er vesentleg for inngangen

til arbeidsmarknaden. Slik sett er resultatet av vidaregåande opplæring spesielt viktig for desse elevane, i og med at dei aller fleste av dei avsluttar utdanninga etter vidaregåande. Samtidig er det mange av dei tidlegare særvilkårselevane som etablerer seg på ein del av arbeidsmarknaden der førarkort er ein føresetnad for jobb. Dette gjeld ikkje minst den type arbeid gutane orienterer seg mot. I tillegg er det å kunne køyre bil også viktig for å kome seg til og frå arbeid.

Figur 1. Prosent tidlegare særvilkårselevar som i alderen 28–29 år har heiltidsarbeid som gjer dei økonomisk uavhengige. N=373.



Kvar for seg gir dei enkelte variablane klare forskjellar i arbeidssituasjonen for dei tidlegare særvilkårselevane. Sjansane for å vere i arbeid som ein kan leve av er større:

- for menn enn for kvinner
- blant dei som har barn
- blant dei som hadde relativt små funksjonsvanskar ved starten på den vidaregåande opplæringa
- for dei som har fått all opplæring i ordinær klasse frå starten av den vidaregåande opplæringa
- for dei som fullførte vidaregåande opplæring med studie- eller yrkeskompetanse
- for dei som har førarkort



Slik ser hovudmønsteret ut når påverknaden av kvar enkelt faktor blir vurdert kvar for seg. Ei slik oversikt gir derimot ikkje noko inntrykk av sampelet mellom dei ulike faktorane. Det kan for eksempel vere slik at dei fleste som var vurdert å ha svakast funksjonsnivå (4. kvartil) ved starten av vidaregåande opplæring, også var dei som fekk opplæringa i spesialklasse. Dei som har førarkort, har kanskje i større grad enn andre også studie- eller yrkeskompetanse. Til å avdekkje dette samspelet treng ein eit verktøy for å kontrollere effekten av fleire forklaringsfaktorar samstundes. Det er her logistisk regresjon er til hjelp.

I Myklebust og Båtevik (2009) er slike analysar presenterte. Kjønn er ein vesentleg forklaringsfaktor, også når vi kontrollerer for effekten av andre variablar. Blant tidlegare særtilkårsselevar er det langt større sjanse for at mennene har eit arbeid som gjer dei økonomisk uavhengige i slutten av 20-åra enn at jentene har det. Sjansen for å vere økonomisk uavhengig er heile seks gonger høgare for menn enn for kvinner i denne alderen. Når dette er sagt, må det leggst til at situasjonen er svært forskjellig blant dei kvinnene som har barn og dei som ikkje har det. For kvinnene som ikkje har barn, er situasjonen meir lik den mennene har.

Funksjonsnivået ved oppstart av vidaregåande opplæring synest ikkje i seg sjølv å vere avgjerande for tilgang til arbeid som gjer ein økonomisk uavhengig. Det er ikkje signifikante forskjellar mellom dei fire funksjonsnivåa om ein ser på heile gruppa. Dette gjeld altså når ein kontrollerer for effekten av dei andre variablane.

Om dei tidlegare elevane fekk all opplæring i ordinærklasse eller ikkje, gir det heller ikkje store utslag for sjansane for å kunne ha eit arbeid å leve av sist i tjueåra. Det er likevel verdt å merke seg at å få all opplæring i ordinær klasse, aukar sjansane for økonomisk sjølvstende for enkelte undergrupper. Om ungdomane elles er i ein situasjon som til-

seier at sjansane for å få eit arbeid som gir økonomisk sjølvstende er mindre enn elles, gir det å ha hatt all undervisning i ordinær klasse ein klar positiv effekt. Her tenkjer vi på dei som i tillegg til å ha relativt store funksjonsvanskar ved starten av vidaregåande, heller ikkje har oppnådd formell kompetanse eller har førarkort i slutten av 20-åra. I dette ligg at det å få all undervisning i ordinær klasse er viktig i seg sjølv for desse ungdomane.

For heile gruppa sett under eitt er det to variablar, i tillegg til kjønn, som aukar sjansane for at dei tidlegare særtilkårs-elevane er i arbeid som gjer dei økonomisk uavhengige i slutten av tjueåra. Nyten av å oppnå formell kompetanse i løpet av vidaregåande står fast, også når effektane av dei andre variablane blir kontrollerte. Sjansane for å vere i eit arbeidsforhold som gjer dei økonomisk uavhengige i slutten av 20-åra, er dobbelt så store for dei som har fullført vidaregåande opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Vellukka tilrettelegging for å sikre elevane full kompetanse gir såleis også uttelling på arbeidsmarknaden.

Samstundes er det viktig å skaffe seg førarkort. Sertifikat synest vere ein vesentleg inngang til økonomisk sjølvstende for tidlegare særtilkårsselevar. Når vi kontrollerer for dei andre variablane, ser vi at sjansane er fire gonger høgare for å vere i arbeid som gir økonomisk sjølvstende for dei som har førarkort samanlikna med dei som ikkje har det.

Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom

Ein ventar at unge menneske i tjueårsalderen skal studere eller arbeide. Men dei som har funksjonsvanskar og helseproblem, kan ha problem med å gjennomføre høgere utdanning eller finne høveleg arbeid. Når dei ikkje lykkast på desse arenaene i vaksenlivet, vil dei ha rett til forskjellige former for offentleg støtte. Dette gjeld sårbare menneske, for eksempel tidlegare særtilkårsselevar som ofte kan ha ein pro-

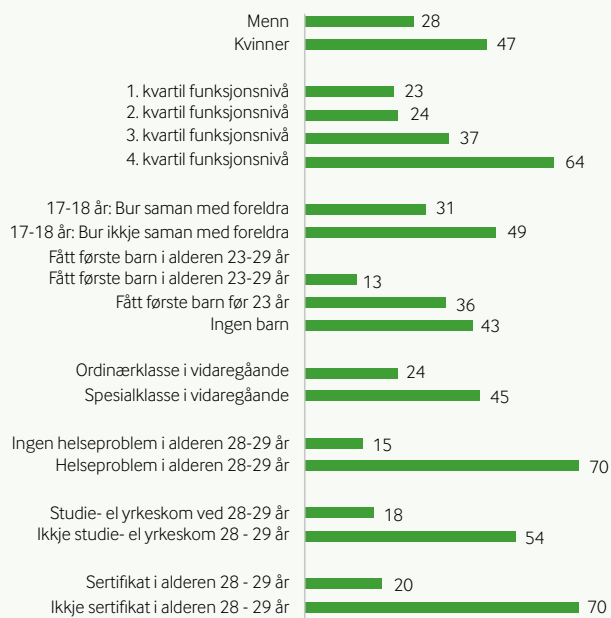
... risikoen for å bli trygdemottakar, aukar for dei som ikkje har fullført vidaregåande opplæring,

blematisk overgang til vaksenlivet.

Folketrygda er universell og er meint som ei forsikring mot konsekvensane av sjukdom og arbeidsløyse. Dei fleste av dei trygda ungdommane i denne studien har uføretrygd. For å få uføretrygd må inntektsevna vere vesentleg nedsett på grunn av langvarig sjukdom eller skade, og føremålstenleg behandling eller attføring skal ha blitt prøvd. Støtte til livsopphald er heimla i *Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltninga*. Tiltaket skal sikre at alle har tilstrekkeleg økonomi til å leve for. Ordninga er kommunal, og det er ei mellomsbels og behovsretta støtte.

Men andelen trygdeavhengige varierer mykje mellom ungdom med ulik bakgrunn og tidlegare livsløpsutfall. Det går fram av figur 2.

Figur 2. Prosent tidlegare særvilkårselevar som i alderen 28–29 år er avhengige av trygd eller sosialhjelp. N = 373.



Vi ser her er at trygdeprosenten er:

- høgre blant kvinner enn menn
- høgre blant dei med det lågaste funksjonsnivået

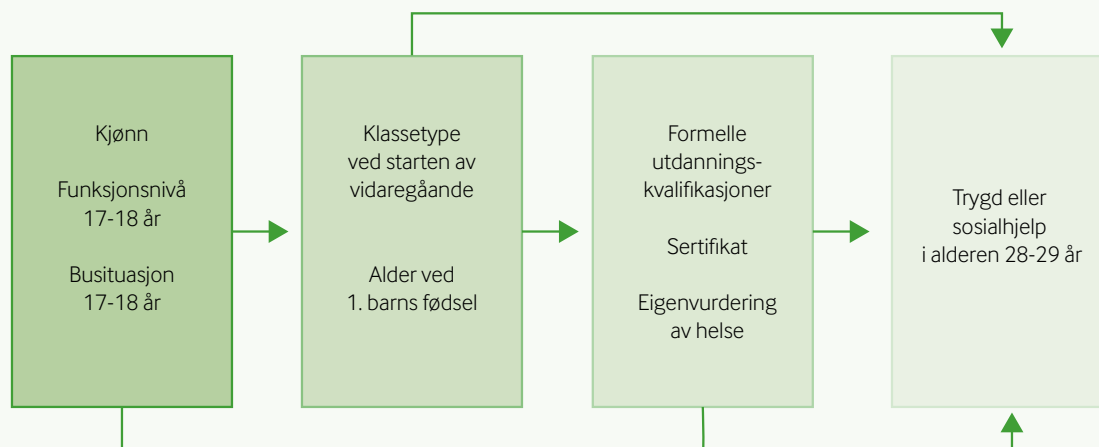
- høgre blant dei som tidleg har flytta heimanfrå enn blant dei som bur heime hos foreldra
- høgre blant dei som har fått barn tidleg eller ikkje fått barn samanlikna med dei som har fått barn i såkalla «normalalder»
- høgre blant dei som har gått i spesialklasse enn blant dei som har gått i ordinærklasse
- høgre blant dei som har helseproblem sist i 20-åra enn blant dei som ikkje har slike problem
- høgre blant dei som ikkje har yrkes- eller studiekompetanse samanlikna med dei som har slik kompetanse
- høgre blant dei som ikkje har sertifikat enn dei som har

Dette er bivariante samanhengar som altså viser korleis åtte uavhengige variablar kvar for seg innverkar på omfanget av trygdetilpassing. Men sidan desse variablane influerer kvarandre gjensidig, må vi bruke ein meir avansert analysemetode for å avdekkje dei sterkaste samanhengane. Når den avhengige variabelen er dikotom (har to verdiar), kan ein bruke logistisk regresjon. Då avdekkjer ein kva effekt kvar uavhengig variabel har på den avhengige variabelen når ein samstundes kontrollerer for effekten av dei andre uavhengige variablane som er med i analysen. Figuren under viser analysemodellen, der dei uavhengige variablane er ordna i tilnærma korrekt tidsavstand til den avhengige variabelen.

Med utgangspunkt i denne modellen har vi køyrt logistisk regresjon både for det samla materialet og for kvinner og menn separat (sjå Myklebust, 2013 s. 9). Her vil vi framheve spesielt dei tidlegare livsløpsutfalla som gir ulik trygderisiko for kvinner og menn.

Desse analysane viser at risikoen for å bli trygdemottakar aukar for dei som ikkje har fullført vidaregåande opplæring, spesielt gjeld dette for kvinner. Å ikkje ha førarkort er også ein risikofaktor, i særleg stor grad for menn. Å flytte frå foreldreheimen i tenåra er også knytt til seinare trygdemottak, men det gjeld berre for kvinner. Risikoen for å vere trygdeavhengig seint i tjuetåra er også stor for dei som har fått barn svært tidleg, men risikoen er også svært stor for dei som er barnlause i slutten av tjuetårsalderen. Dette gjeld i ein viss grad for menn, men i ekstrem grad for kvinner.

Figur 3: Modell for samanhengar mellom risiko for å vere avhengig av trygd eller sosialhjelp sist i tjuetåra og 8 uavhengige variablar.



Dette siste fenomenet er eit eksempel på såkalla «utidige» overgangar (off-time transitions) som avvik frå dei normerte statuspassasjane. I eit klassisk sitat uttrykkjer Bernice Neugarten (1996, s. 90) dette slik:

The individual passes through a socially-regulated cycle from birth to death as inexorably as he passes through the biological cycle; and there exists a socially-prescribed timetable for the ordering of major life events: a time when he is expected to marry, a time to raise children, a time to retire.

Omgrepet kumulativ ulempe (cumulative disadvantage) synest å vere relevant når ein skal fortolke dei mønstra som denne analysen har dokumentert. Denne opphopinga av negative utfall kan ein sjå på som ein kjedereaksjon eller som eit forsterkingsfenomen. Det er ein tendens til at enkelte kjem inn i lovande utviklingsbaner der tidleg suksess gir ytterlegare fordelar, medan «others are launched with disadvantage and have to work harder or endure more in order to attain the same social or health status» (Ferraro 2001 s. 324).

Trygdetilpassing er likevel ikkje nødvendigvis det endelege sluttresultatet av negative endringsspiralar og overgangar i utakt. Rett nok er det ein tendens i dette materialet til at ein større andel er trygdeavhengige i slutten av tjuetåra enn dei var i byrjinga av tjuetårsalderen, men dette gjeld slett ikkje alle. Tidelen av dei som fekk trygd tidleg i tjuetåra, greidde seg faktisk utan slik hjelp fem år seinare. Denne overgangen frå trygd til arbeid er analysert av Røys (2012) i ei kvalitativ oppfølgingsundersøking. Her får vi eit godt innblikk i korleis dei som hadde funksjonsvanskar i starten av vidaregåande, kjempar for å greie seg i samfunnet. Korleis det går med dei seinare i livet, for eksempel

i midten av trettiåra, vil bli dokumentert gjennom analysar av nye oppfølgingsundersøkingar frå dette longitudinelle forskingsprosjektet.

REFERANSAR

- BÅTEVIK, FINN OVE** (2004). Særvilkårselevar på arbeidsmarknaden – Sårbar ungdom med demografisk flaks? *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 8–10.
- BÅTEVIK, F.O. & MYKLEBUST J.O.** (2007). *Young Adults. Data Collection in 2007*. http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat16_07.pdf
- EASTERLIN, R. A.** (1987). *Birth and fortune: the impact of numbers on personal welfare*. Chicago: University of Chicago Press
- ELDER, G.H. & JOHNSON M.K.** (2003). *The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions*. I: R. Settersten (ed.). *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.
- FERRARO, K.** (2001). Aging and role transitions. I: R.H. Binstock & L.K. George (eds.) *Handbook of Aging and the Social Sciences*. New York: Academic Press.
- MYKLEBUST, J.O.** (2013). Disability and adult life: dependence on social security among former students with special educational needs in their late twenties. *British Journal of Special Education* 40(1). S. 4–12.
- MYKLEBUST, J.O. & BÅTEVIK F.O.** (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education* 24, s. 203–212.
- NEUGARTEN, B.** (1996). *The Meanings of Age: selected papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'RAND, A.M.** (2009). Cumulative Processes in the Life Course. I: G.H. Elder & J. Z. Giele (eds.): *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press.
- RØYS, E.F.** (2012). Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid. *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 33–41.

Kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder – *ein longitudinell studie*

Rune Kvalsund er professor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Irene Velsvik Bele er professor ved Institutt for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda

Utgangsspørsmålet for denne studien¹ er kva som hender med dei sårbare unge i vidaregåande skule og korleis dette påverkar overgangen til vaksenlivet. Ikkje minst er det vesentleg å forstå korleis skuleerfaringane med medelevar saman med både personlege karakteristika og familiesituasjonen påverkar kva relasjonar dei dannar i vaksenlivet. I dei næraste åra etter fullført vidaregåande opplæring er dei unge, og ikkje minst dei sårbare unge, avhengige av relasjonar til jamaldringar, venner og kameratar. Grunnleggande innsikt i korleis dei unge dannar si sjølvoppfatning viser at dei ser seg sjølv gjennom augene til dei andre, og på den måten stadig lærer kven dei er i ferd med å bli. Dette er menneskegjering og danning. Vår undring er korleis skulen påverkar den sosiale læringa der dei unge blir «gagns menneske» i ulike utgåver – altså ei interesse som går utover samanlikning av prestasjonar på nasjonale og internasjonale prøver. For å kunne seie noko om dette har vi i mange år følgd ungdom som tok til på vidaregåande med særskild tilrettelegging midt på 1990-talet. I denne artikkelen rapporterer vi om forskingsarbeidet der fritidsarenaen står i søkelyset.

Nettverk og sosial kapital – langtidsverknader av spesialpedagogiske tiltak?

For å omgrepsfeste samanhengane mellom sosiale relasjonar på fritidsfeltet og tidlegare læringserfaringar på utdanningsfeltet, har vi nytta omgrepa sosiale nettverk og sosial kapital. Sosiale nettverk kan vere forum gjennom heile livsløpet anten det gjeld venner i skule og fritid, å finne arbeid, hjelpande hender, selskap i kvardagen eller folk som kan trøyste. Sosial kapital har såleis både ei individuell og ei kollektiv side. Å ha sosial kapital tyder at ein har noko å «investere» som kan gi sosialt utbyte på lengre sikt. Slik kapital kan også «forbrukast» på kort sikt, og ein kan lide sosiale tap. Men kapitalomgrepet er ikkje avgrensa til økonomiske kategoriar og omgrep.

Sosial kapital. Personar kan utveksle gode med ein annan person. Men den sosiale kapitalen er spesiell. Han er innvoven (embedded) i våre sosiale veremåtar og er på mange vis ein del av oss, ein del av den oppfatninga vi har av oss sjølv, av hushald, små grupper, sosiale fellesskap og lokalsamfunn (communities). Men meir sosial kapital er ikkje nødvendigvis det beste, til dømes dersom han er einsidig kopla til strategiske nyttekalkulasjonar og instrumentelle samanhengar. Lojalitetsband og innoverretta skjerming kan til dømes bli for sterke i familiar og etniske grupper og fungere «funksjonshemmande». Indikatorane på om vi har sosial kapital er meir flyktige enn indikatorane på kulturell kapital (t.d. alder, utdanning, karakterar, praksis). Den sosiale kapitalen er det nettverket ein kvar har og dei mulegheitene dette nettverket gir av tilgang til det som sirkulerer i nettverket, ikkje minst informasjon som ein får gjennom relasjonar til andre, sosial og emosjonell støtte – og sosialt selskap.

Ein muleg bruk av omgrepet om sosial kapital er følgjande: Dersom ein person gjer ein annan person ei teneste bygd på gjensidig tillit, kan den første personen rekne med at den andre vil yte tilbake. Den sosiale kapitalen er i denne meining summen av gjenytingar alle andre personar «skuldar» kan tenke seg å gi tilbake til ein bestemt person. Handlekrafta i den sosiale kapitalen ligg derfor ikkje berre i tidlegare erfaringar, men også i tanken på framtidige sosiale avkastningar. Det er noko ein kan kalkulere med på førehand og slik finne ut kva sosiale handlingar som samla sett vil løne seg eller vere nyttige. Å skulle forvalte «sosial kapital» er derfor *strategisk målrasjonell eller nyttekalkulerande handling*. Men føresetnaden for å forstå sosial kapital på denne måten er at alle tenkjer slik i sosiale samanhengar. Det er knappast tilfelle.

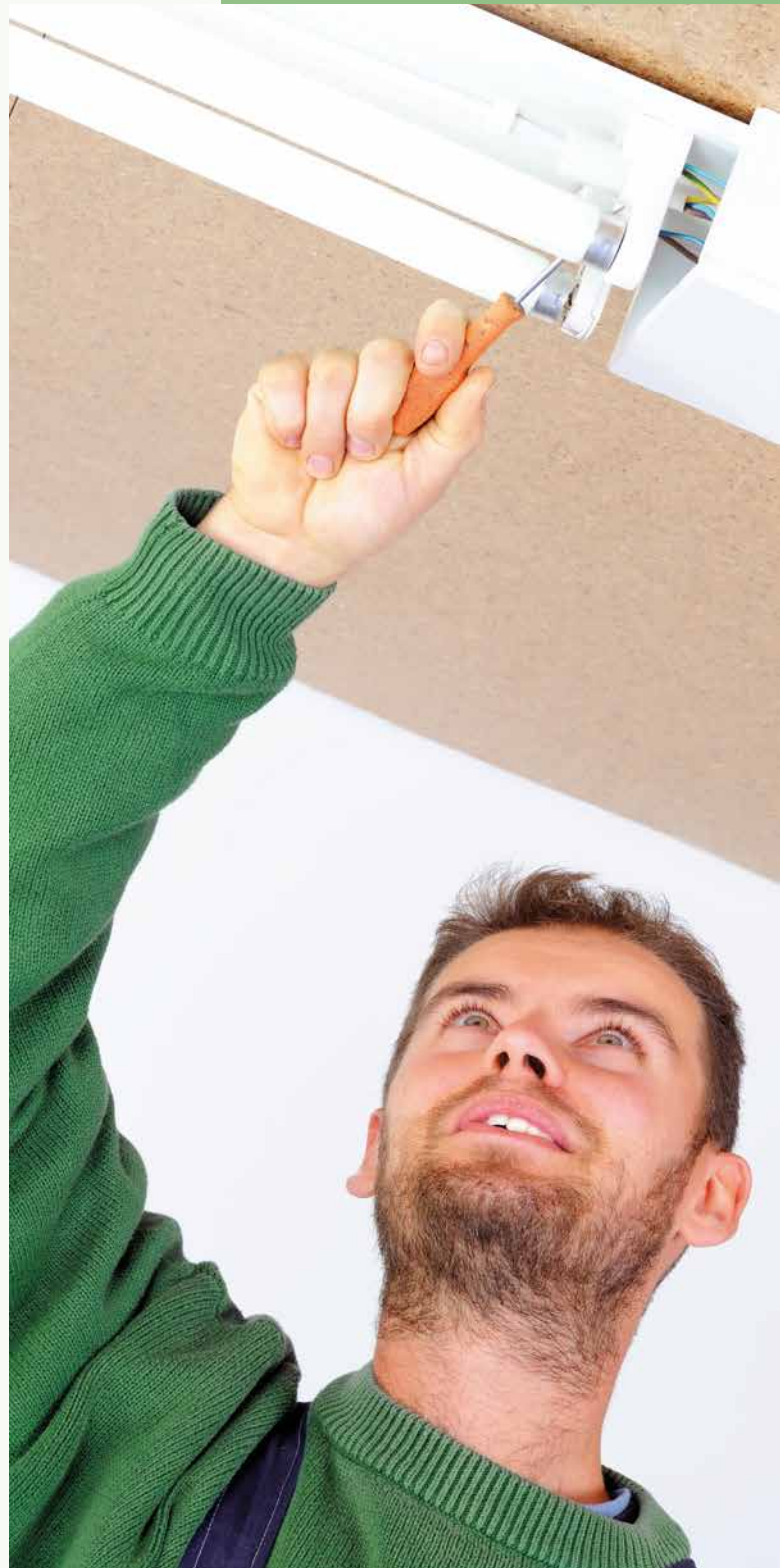
Strategisk eller altruistisk? Det vil være personar som ikkje alltid er i stand til å følgje med i og rekne gjennom sine framtidige sosiale igjenytingar som han/ho kunne gjere krav på. Slik er det også med enkelte særvilkårselevar – dei vil i mange tilfelle ikkje ha føresetnader for å gjere reknestykket. Andre vil avvise å tenke på denne måten, og vil hevde at sosiale handlingar i sitt vesen peikar i heilt andre retningar. Dei sosiale relasjonane er avgjerande for dei kollektive åtferds-

reglane dei held ved like – at vi er gjensidig forplikta overfor kvarandre i fellesskap og lokalsamfunn. Heile meininga med sosiale handlingar er å gjere personar tenester utan å krevje eller få noko att. Sosialt utbyte gjennom relasjonar er ikkje noko ein kan krevje inn som rettmessig sitt, som uteståande fordringar, ting eller skattar slik at rekneskapen kjem i balanse eller fordringane blir rett plasserte i «den sosiale skattekista». Om vi tenkte slik, hadde vi misforstått grunnfenomenet – *sosial samhandling er kommunikativ og skapande – ikkje målrasjonell og strategisk utbyteretta*. Sosial samhandling kan bere i seg ei glede eller ei meining som ikkje treng ytterlegare verdsetting. Å sjå på samhandling som noko anna ville vere eit instrumentelt mistak.

Problemstilling. Vi legg denne innhaldsavklaringa til grunn i det vidare arbeidet. Vi kan tenke oss at sosial kapital er kollektive mønster av ønske om å gi eller få informasjon, støtte og omsorg, fellesskap og menneskegjerrande samhandling. To nettverksvariablar er sentrale – storleik og tettleik (kor mange av mulege sosiale relasjonar er realiserte i det sosiale nettverket til den unge vaksne?). Vår undring er kva erfaringar som påverkar dei sårbare unge si handlingsevne i dette å skape seg sosiale nettverk i vaksen alder, ved 24 og ved 29 års alder. Kva er skuleerfaringane si rolle i dette?

Utsikta langtidskonsekvensar for sosial læring – korleis undersøke det?

Kombinerer vi utfall på dei to variablane nettverksstorleik og nettverkstettleik, kan vi få fram ein typologi over ulike variantar av sosiale tilpassingssituasjonar med ulikt innhald for den enkelte ungdommen når det gjeld sosial kapital. På denne måten seier vi noko om kvalitetane ved relasjonane mellom personar, det vil seie noko som ikkje kan reduserast til personeigenskapar. Analyserer vi mønsteret i relasjonane mellom personar kan vi såleis omtale ulike variantar av sosiale tilpassingssituasjonar som den enkelte kan vere i heller enn eigenskapar ved personen.



Tabell 1: Sosiale tilpassingssituasjonar

Tilpassingssituasjonar i starten av vaksenlivet		Nettverks-storleik	
		Liten	Stor
Nettverks-tettleik	Liten	I. Isolerande	II. Brubyggande (Bridging)
	Stor	III. Skjermande (Bonding)	IV. Integrerande

Situasjonane gir ulike retningar for den sosiale samhandlinga, men dei kan endre seg over tid dersom talet på personar og relasjonane mellom dei endrar seg. Slik sett kan dei ulike situasjonsvariantane seiast å ha relativ stabilitet. Varige nok til å gi meningsfull beskriving og analysar av sosiale tilpassingsmønster, men samstundes opne nok til at personane kan endre sin sosiale situasjon. På denne måten får vi fram ein kvantitativ målbar måte å analysere sosial marginalisering basert på nettverksdata. Innhaldet i dei ulike tilpassingssituasjonane er utdjupa i punkta I-IV nedanfor.

I Den første situasjonsvarianten er slik at den unge har berre få personar i ego-nettverket sitt. Det omfattar også sosial isolasjon. Då har personen ingen han eller ho vanlegvis er saman med i fritida. Eller situasjonen kan vere slik at berre få personar er med i nettverket, t.d. ein eller to personar. Når det ikkje er relasjonar mellom desse personane er samanvevinga i nettverket svak – nettverkstettleiken er liten. Det er lite sosial kapital i denne kategorien av sosiale nettverk, lite å trekke vekslar på. Men det kan vere denne eine personen som den unge har å falle tilbake på – den siste sikringa. Situasjonen gjer den unge sårbar. Han eller ho er i grenselandet til sosial ekskludering og isolasjon – sosialt marginalisert. Denne kombinasjonen av situasjonstrekk har vi valt å omtale som den *sosialt ekskluderande tilpassingssituasjonen*. Det er ein risikofull situasjon i så måte. Utan sosialt fellesskap kan den unge ende i isolert hjelpeløse. Difor

er det ei alvorleg sak om vi kan påvise utslagsgivande samanhengar mellom erfaringane i vidaregåande skule og sosial ekskludering på fritidsarenaen i starten av vaksenlivet.

- II Ein annan situasjonsvariant får vi når den sosiale tettleiken eller samanvevinga i nettverket er liten, men nettverket samstundes er relativt stort. Det betyr at den unge har parallelle enkeltrelasjonar til fleire personar utan at det er kontakt mellom dei. Dette kan vi sjå på sosiale utspel eller sosial prøving – forsøk på å skape sosiale relasjonar som fører utover i samfunnet – til dømes ut frå familien, ut frå eit sambuarforhold eller ut frå ein situasjon som eineforsytar mot nye venner. Dette er sosial brubygging. Då er den unge i ein *sosialt prøvande og brubyggande tilpassingssituasjon*. Situasjonen kan utviklast og endre karakter og bli sosialt integrerande og inkluderande dersom det blir skapt varige relasjonar mellom dei andre personane i nettverket. Men situasjonen kan også over tid føre tilbake til ein sosialt ekskluderande og isolerande posisjon dersom personar i nettverket går ut (til dømes på grunn av motsetningar og konflikt med den unge) utan å bli erstatta av andre.
- III Den tredje situasjonsvarianten har vi når nettverket omfattar få personar samstundes som det er sterke, nære eller tette relasjonar mellom desse personane. Det kan vere nære relasjonar til ein forelder, intimt vennskap mellom til dømes to jenter, to gutar eller gut og jente. Eller dei kan vere søsken eller nære venner. Denne situasjonen er også innoverretta og avgrensande. Situasjonen skjermar mot omverda, men utdjupar relasjonane mellom dei få gjennom nærleik – på godt og vondt. I gitte tidsperiodar kan den intimiseringa vere det einaste nødvendige – ein å stole på, ein til å vere trygg på. På den måten får vi det vi kan kalle ein *sosialt intimiserande tilpassingssituasjon*, ei tett samanvevd kjerne av svært få – to eller tre personar – medrekna den unge sjølv. Men dette kan også vere nettverk med grunnleggande negativt relasjonsinnhald. Dette er sosial samhaldsbygging med risiko for innkapsling.
- IV Den fjerde og siste situasjonskategorien finn vi når nettverket er stort og relasjonane mellom personane utanom den unge sjølv er mange, dvs. stor sosial tettleik



Mange særvilkårselevlar har gått i spesialklasse (4-gruppe), andre får spesialpedagogisk tilrettelegging innanfor ordinærlassa.

– *den sosialt inkluderande tilpassingssituasjonen.* Denne tilpassingssituasjonen ber i seg flest og best utsikter til å bli sosialt inkludert i fellesskap og representerer såleis den største sosiale kapitalen av dei fire tilpassingssituasjonane.

Sosial skjerming eller sosial prøving? Dei sosialt ekskluderande og dei sosialt intimiserande tilpassingssituasjonane (I og III) har eit meir defensivt, skjermende og ekskluderande preg anten vi ser det frå individuell eller kollektiv synsstad. Sett på denne måten kan vi også omtale desse to kategoriene av tilpassingssituasjonar som orienterte i retning av å gi skjermende sosial tryggleik. Dei sosialt prøvande og dei sosialt inkluderande tilpassingssituasjonane (II og IV) er meir offensive, opne og inkluderande både på det personlege og det kollektive planet. Med breiare og oftare gjensidig sosial forankring kan dei som er i denne tilpassingssituasjonen truleg oftare ta større sosial risiko – prøve ut det nye. Både den sosialt ekskluderande, intimiserande og prøvande tilpassingssituasjonen (i samanheng, må vi forstå dei) kan forståast som nyanseringar av sosial marginalisering. Dei er ulike forsøk på å balansere søking mot tryggleik og søking mot risiko, og dette viser noko av dynamikken i marginaliseringsprosessane.

Skuleerfaringar, spesialpedagogisk tilrettelegging og sosial læring – konsekvensar for nettverk, sosialt liv og tilpassing i vaksenlivet?

For særvilkårselevane eller dei sårbare unge vi har følgd, var situasjonen (i skulefasen siste halvdel av 1990-talet) som ved starten av vidaregåande skule slik at hovuddelen (2/3) av dei er gutar, Meir enn fire av fem går i yrkesretta klasser og kurs. Indikasjonar i vårt materiale² tyder på at to av ti unge på ordinærvilkår sluttar skulen før to år er gått eller brukar

lenger tid. I samanlikning sluttar eller bryt nærare åtte av ti særvilkårselevlar av før to år er gått – eller dei brukar lenger tid. Det er såleis ein markant skilnad i den kontekstuelle innramminga som elevlar på særvilkår og ordinærvilkår erfarer – kva som er det normale løpet, kva som er det avvikande og kva ein sjølv er assosiert med. Dette og andre erfaringar ligg til grunn når særvilkårselevane eller dei sårbare unge i intervju seier at dei gjerne vil bli oppfatta som normale.

Status i 20 – 21 årsalderen. Mange særvilkårselevlar har gått i spesialklasse (4-gruppe), andre får spesialpedagogisk tilrettelegging innanfor ordinærlassa. Dei som går i denne typen spesialklasse, opplever å vere utskilde som nokre få spesielle, ulike dei andre i ei undervisning der innhaldet er vesentleg endra. Dei møter ikkje lenger forventningane om at dei vil greie å følgje med i undervisninga og progresjonen i arbeidet med dei abstrakte skulefaga. Å vere i spesialklasse til vanleg verkar sosialt avgrensande og skjermende. Kontakten mellom spesialklasseelevane og dei andre elevane er vanlegvis svært avgrensa. Mange av dei sårbare unge har samansette vanskar, men få har meir enn to tiltak, der eitt i dei fleste tilfella er ekstratimar i fag dei slit med. Dette er bakgrunnen for å undersøke kva konsekvensar erfaringane frå livsfasen med vidaregåande skule har for tilpassinga i vaksenlivet. Korleis verkar læreføresetnadane og dei personlege eigenskapane, den spesialpedagogiske tilrettelegginga og familiesituasjonen inn på det å forme sosiale nettverk i starten av vaksenlivet? Dette er ein overgang der den unge etter kvart møter vesentlege endringar i normer og forventningar.

I analysane av overgangar til vaksenlivet har vi nytta «lite sosialt nettverk» som fellesnemning på dei sosialt ekskluderande og dei sosialt intimiserande tilpassingssituasjonane (tilpassingssituasjon I og III, jf. tabell). Desse har eit meir

avgrensande, defensivt, skjermande og ekskluderande preg. Vi analyserer data om dei unge er i ein slik tilpassingssituasjon – eller ikkje. Er personen ikkje i ein sosialt ekskluderande eller sosialt intimiserande tilpassingssituasjon, er han i ein sosialt utprøvande eller ein sosialt inkluderande tilpassingssituasjon (tilpassingssituasjon II og IV), som er meir offensiv, open og inkluderande både på det personlege og det kollektive planet. Dei som er i denne tilpassingssituasjonen, vil truleg oftare ta større sosiale risiko – prøve ut det nye. Dette er den avhengige variabelen (som skal forklarast) i dei logistiske regresjonsanalysane. Etter vidaregåande opplæring, er dei unge sårbare vaksne i isolerande, skjerma, innoverretta sosiale nettverk – eller ikkje, og kva forklarar at det er slik?

Denne artikkelen bygger på longitudinelle data der i underkant av 500 særvilkårselevar er følgde gjennom vidaregåande skule og ut i vaksenlivet ved 24-års alder (datasett frå 2002). Analysane er studiar av verknadene for desse elevane av ulike organiserings- og differensieringsformer i vidaregåande opplæring, som t.d. det å gå i spesialklasse eller ordinærklasse, og korleis dei sosiale nettverka som desse sårbare unge er med i ved overgangen til vaksenlivet, er påverka av skuleerfaringane. Dette er analysert og samanlikna med den samtidige innverknaden frå andre relevante faktorar som relevante personlege eigenskapar og føresetnader, funksjonsnivå, kjønn og familiesituasjon. Dei sosiale nettverka som tidlegare særvilkårselevane har ved starten av vaksenlivet, kan vere ulike – frå omfattande og intens samhandling til isolasjon og einsemd.

Verknaden av spesialklasse/firer-gruppe. Ungdom som får særskild tilrettelegging i vidaregåande opplæring, har forskjellige slags problem av psykisk, sosial eller somatisk art. Naturleg nok influerer dette den seinare tilpassinga. Men kva er verknaden av den spesialpedagogiske tilrettelegginga i spesialklasser for den sosiale samhandlinga og relasjonar etter overgangen til tidleg vaksenliv?

Analysane viser at det er erfaringane frå spesialklasse/4-gruppe som er den tunge forklaringsfaktoren. Har den sårbare unge gått i 4-gruppe som gjennomgåande tiltak, er risikoen 3,5 gonger større for å vere i eit isolerande, intimiserande og lite sosialt nettverk etter overgangen frå vidare-

gåande samanlikna med om den unge ikkje hadde denne tilrettelegginga (dvs. hovudsakleg erfaring frå tilrettelegging i vanleg klasse). Den samtidige innverknaden frå dei andre faktorane – individuelle eigenskapar som språk- og kommunikasjonsvanskar, psykososiale vanskar og kontekstuelle faktorar som samhandlingsvanskar i familien, her kalla psykososialt stress (alle vurdert etter sakkunnig vurdering) – er ikkje påviselege eller signifikante.

Analysere vi gutar og jenter kvar seg, er risikoen for å kome i skjermande, isolerande nettverk ved starten av vaksenlivet nesten fem gonger større for jentene og tre gonger større for gutane. Men kan ikkje dette berre vere tilsynelatande samanhengar, slik at intellektuelle funksjonsvanskar ligg bak og forklarar at tilrettelegging i spesialklasse slår ut nettopp på denne måten? Det meste tyder på at dette ikkje er tilfelle. Det er konstruert ein samlevariabel av alle funksjonane eller eigenskapane som er nytta i beskrivinga av dei sårbare unge og ordna denne i kvartilar. Det viser at 27 prosent av dei som går i spesialklasse, er å finne i dei to høgste kvartilane, dvs. dei mest velfungerande. I tillegg til dette viser historisk forskning av Sætersdal, at familie og slekt samhandlar med personen meir heilskapleg og utvidar på den måten normalitetens grenser. Diagnostisk definerte eigenskapar får mindre vekt, og det blir truleg stilt krav og formidla reaksjonar både når handlingane er byggande (t.d. at dagleg arbeid er vel utført) og problemskapande. Nettverk av dette slaget blir derfor meir romslege, og eigenskapar som er definerte av ekspertar i hjelpeapparatet, kjem i bakgrunnen. Dette kan også kaste eit visst lys over korleis det å ha gått i spesialklasse har verka inn.

Tendensar og supplerande forklaringsfaktorar. Og kva er så utfallet om vi analyserer meir spontant danna nettverksituasjonar? Dette kan dreie seg om det å gå ut og vere med på aktivitetar saman med venner i same alder, til dømes på dansestader, situasjonar der ein innleiar relasjonar til det andre kjønn med tanke på å få seg kjærast eller partner eller musikk- eller idrettsaktivitetar og liknande. Vi har samla data om nettopp dette ved å stille spørsmål om kor ofte dei er ute på aktivitet saman med jamaldra. Her viste analyse-resultata at personlege faktorar som psykososiale vanskar og kognitive vanskar er variablane som signifikant forklarar,

samanlikna med verknaden frå dei andre uavhengige variablane, om den unge vaksne er med i eit spontant nettverk av jamaldra i tidleg vaksenliv. Har den unge hatt psykososiale vanskar i starten av vidaregåande opplæring, er risikoen 2,8 gonger større for at han/ho ikkje er med i eit spontant nettverk av jamaldra etter overgangen frå vidaregåande samanlikna med dei unge som ikkje hadde slike vanskar. Om den unge har kognitive vanskar, er risikoen 2,3 gonger høgre for å ikkje vere med i eit slikt spontant vennenettverk enn for dei som ikkje har slike vanskar. Kontrollerer vi for kjønn, ser vi at for unge jenter med kognitive vanskar er risikoen 4,6 gonger større for at desse ikkje vil vere med i spontane nettverk av jamaldra enn for jenter utan slike vanskar. For gutar med språk- og kommunikasjonsvanskar eller psykososiale vanskar i starten av vidaregåande skule er risikoen 4,6 gonger større for at dei ikkje vil vere med i slike spontane nettverk i tidleg vaksenliv. Skulevariabelen har her ingen påviseleg eller signifikant forklaringseffekt. Vi kan her oppsummere med at det å skulle vere med i eit spontant nettverk med andre ungdommar stiller større krav til den unge om å hevde seg sjølv og vere en kompetent aktør. Nettopp dette er krevjande for sårbare unge med dei vanskane som her har forklaringseffekt.

Så er spørsmålet om dette er konsekvensar av at dei sårbare unge ved å gå i spesialklasser har vore skjerma frå samhandling med andre jamaldringar – og at det derfor for begge desse ungdomskategoriane er vesentlege kvalifikasjonar i den sosiale læringa som dei ikkje har fått møte og lært av. Når skal dei som veks opp, lære seg samhandling med dei som er «annleis» om det ikkje skjer i skulen? Konsekvensane av å ha vore varig i ei lita spesialklasse i vidaregåande gir erfaring frå små innoverretta sosiale nettverk, som naturleg nok er sosialt avgrensande. Dette reduserer utviklinga av den enkelte sårbare unge sin sosiale kapital, og den krafta som eit meir utoverretta og inkluderande sosialt nettverk

kan representere. Og dei andre unge blir avstengde frå viktig sosial læring med tanke på eit inkluderande samfunn.

Konklusjon og konsekvensar. Dette gir eit meir utfyllande inntak til analyse av avvik, normalitet og meistring enn bare eit spørsmål om individuelle føresetnader og eigenskapar. Vi kunne kalle det *komplementerende diagnostisering* for å utforme spesialpedagogiske tiltak. Poenget er at dei individ- og eigenskapsretta diagnosane ikkje er gyldige utan at det samstundes blir gjort diagnosar av den sosiale konteksten personen handlar eller gjer erfaringar i. Dette har vi valt å kalle *system- og kulturdiagnosar* og legg til grunn at funksjonshemming er sosialt relatert og definert, og at definisjonsmakta er asymmetrisk.

Persondiagnosar gir såleis lite mening dersom dei ikkje samstundes blir kombinert med diagnosar av organisasjonen og arenaene personen er ein del av store deler av kvardagen gjennom heile året – her skulen. Utan situasjonsdiagnosar gir våre faglege briller misvisande bilete av den andre – han blir lett oppfatta som berre funksjonshemma. Vi oppfattar ikkje at han samstundes kan vere vesentleg funksjonshindra, men ha handlingsevne. Vi ser berre den funksjonshemma med avvikande eigenskapar, men då blir synsfeltet for snevert. Mest truleg blir arbeidet med å støtte meistring og myndiggjering svekt utan at profesjonstøveren sjølv ser det.

Desse konsekvensane av skulens kvalifisering til sosialt liv i vaksen alder er neppe tilsikta. Funksjonshemma unge er såleis samstundes funksjonshindra i skular som gir funksjonshemma tilrettelegging. Og mykje tyder på at dette er forankra i organisasjonskulturen på skulen – handlingane har ei slags mening til kvardags, «it makes sense» for å seie det med Weick, men aktørane ser ikkje mønsteret bak. Til det trengst det longitudinell forskning. Mønsteret i dette datamaterialet tilseier at tilrettelegging i varige spesialklasser

Mønsteret i dette datamaterialet tilseier at tilrettelegging i varige spesialklasser bør avgrensast til eit minimum og ressursane overførast til ordinærklasser.

bør avgrensast til eit minimum og ressursane overførast til ordinærklasser.

Vidare forskning under arbeid. Det neste forskingsspørsmålet er så kva mønster vi kan finne om vi undersøker dei same samanhengane fleire år seinare. Vi analyserer data som er samla inn frå informantane fem år etter dei funna vi har presentert her, og samanliknar datasetta frå 2002 og 2007, når informantane var 24 og 29 år gamle (artikkel under arbeid). Vi ønskjer no å studere om dei setta av uavhengige variablar som ved starten på vaksenlivet forklarte sjansane for å vere med i et lite og isolerande sosialt nettverk – eller ikkje, også har forklaringsseffekt fem år seinare. Verkar skulevariabelen – å ha vore i spesialklasse eller ikkje i vidaregåande – framleis inn på utsiktene til å danne sosiale relasjonar i vaksenlivet? Har personvariablane (psykososiale vanskar og kognitive vanskar) framleis forklaringsseffekt på det å vere saman med jamaldra i spontant danna nettverk? Og kva betyr det å vere saman med jamaldra i denne vaksenfasen av livet? Er innhaldet i jamaldringsrelasjonane dei same i slutten av 20-åra som fem år tidlegare? Eller har desse nettverka no endra innhald og form?

Livsfasen frå tidlig vaksenliv til slutten av 20-åra er kanskje den mest hendingsfortetta perioden i ein person sitt liv, der det skjer mange og store endringar av ulik art som fører med seg store konsekvensar for den unge. Faktorar som det å ta utdanning, flytte, få partner, arbeid, få barn vil bety store personlege omveltingar for dei fleste, og vil kunne vere sentrale kjelder knytte til det å auke potensialet for sosial relasjonsdanning. I komparasjonen av sosial tilpassing og nettverksdanning mellom starten på vaksenliv og meir etablert vaksenliv vil vi også studere om det skjer kompensasjon og resiliens i relasjonsdanning etter som konteksten endrar seg for den enkelte, eller om ein finn ei forsterking av isolasjonsmønster i nettverket og vidare marginalisering for personen.



NOTE

1 Teksten bygger på m.a. følgjande artiklar:

BELE, I.V. & KVALSUND, R. (2013). On your own – within a network? Vulnerable youths' social networks in transition from school to adult life (artikkel under arbeid).

KVALSUND, R. AND BELE, I.V. (2010a). Adaptive Situations and Social Marginalisation in Early Adult Life: Students with Special Educational Needs. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12, s. 59-76.

KVALSUND, R. AND BELE, I.V. (2010b). Students with Special Educational Needs - Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, s. 15-35.

2 Data frå SKOLESKJEMA med spørsmål om totalt elevtall ved skulane og talet på særvilkårselevar med spørsmål om kor mange av desse to gruppene frå inntaksskulet i 1995 som har slutta og grunnane til dette.

Psykisk helse i 30-årsalderen

Ein longitudinell studie av tidlegare elevar med særskild tilrettelegging i vidaregåande

Vidar Myklebust er førstelektor ved Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda

Fleire norske undersøkingar viser at uførepensjonering for psykiske lidningar har blitt meir vanleg dei siste 20 åra. Denne pensjoneringa skjer ved yngre alder enn andre diagnosar og forårsakar dermed fleire tapte arbeidsår enn noko anna diagnosegruppe (Mykletun & Knutsen, 2009). Vidare viser forskning at lite utdanning gir auka sannsyn for utvikling av psykiske lidningar (Bjelland et al., 2008). Det er all grunn til å tru at ungdomen som vår studie tar for seg, får korte utdanningsløp og har eit betydeleg innslag av ungdom som utviklar psykiske problem.

Data som blir presentert her, vart henta inn i innsamlingsrunden i 2012. For å måle grad av psykiske vanskar brukte vi Hopkins Symptom Checklist, ein indeks som finst i fleire utgåver. Vi valde HSCL-10, som er eit rimeleg godt mål på angst og depresjon, og mellom anna er validert på norsk populasjon av Strand mfl. (2002). HSCL-10 er ein skala basert på 10 spørsmål om grad av ulike plager: ikkje plaga (1), litt plaga (2), ganske mykje plaga (3) og veldig mykje plaga (4). Ein legg saman skåren på spørsmål i skalaen, og deler med tal på spørsmål. Det er vanleg å rekna eit cut-off point på 1,85. Det vil seie at skåre 1,85 eller høgare er indikasjon på psykiske vanskar.

Blant dei 204 respondentane som svarte på spørsmåla om psykisk helse, fann vi eit samla gjennomsnitt på 1,39. Samanlikna med t.d. Strand mfl. (2002), er dette på linje med det ein kunne forvente for ein populasjon i denne alderen og med relativt lite utdanning. Vi fann ein skåre på 1,27 for mennene og 1,57 for kvinnene. Rundt 14 % av våre respondentar skåra 1,85 eller høgare, dvs. hadde klar indikasjon på psykiske vanskar. Vel 8 prosent av mennene og heile 22

prosent av kvinnene kom over denne grenseverdien.

I første datainnsamlingsrunde i 1996, då elevane var 17–18 år gamle, blei dei vurdert av lærar med omsyn til ulike typar vanskar: syn, hørsel, rørslehemming, motorisk koordinasjon, språk/kommunikasjon, tale/artikulasjon, lese-/skrivevanskar, reknevanskar, generelle lærevanskar, psykososiale vanskar, merksemdsvikt, medisinske problem og psykososialt stress. Berre tre av desse type vanskar synest å kunne indikere auka sannsyn for psykiske vanskar 16 år seinare.

Den einaste forma for lærevanske som viste samband med HSCL-10 skåre 16 år seinare, var reknevanskar. 10 % av dei med ingen eller små reknevanskar viste indikasjon på psykiske vanskar, medan heile 33 % av dei med store og svært store reknevanskar gjorde det same.

Lærarane si vurdering av psykososiale vanskar er ein klar indikator for seinare psykiske vanskar. I gruppa med ingen psykososiale vanskar var det 10 % som 16 år seinare hadde indikasjon på psykiske vanskar, medan heile 38 % av dei med store psykososiale vanskar hadde det same.

Psykososialt stress var i datainnsamlinga i 1996 definert som: «Gir uttrykk for forhold rundt eleven som gjør at eleven opplever psykososialt stress». Dette blei vidare eksemplifisert med: «samlivsvanskar i familien, understimulering, omsorgssvikt, rusproblem i familien, overgrep/mishandling». Av dei som var vurdert til å ikkje å ha noko psykososialt stress i alderen 17 – 18 år, hadde 10 % indikasjon på psykiske vanskar 16 år seinare, medan dette gjaldt heile 31 % av dei som blei vurdert til å ha ein eller annan grad av slikt stress.

Våre data tyder på at psykososiale vanskar ein har og psykososialt stress ein vert utsett for som tenåring, inneber klart auka fare for psykiske vanskar mange år seinare. Dersom ein først har behov for ekstra ressursar i vidaregåande skule, så synest andre funksjonsproblem og lærevanskar å ha liten prediktiv verdi med omsyn til framtidige psykiske vanskar. Unntaket er reknevanskar. Vi vil seinare gjennom nye analysar prøve å forklare kvifor reknevanskar slår sterkare ut enn andre lærevanskar.



REFERANSAR

- BJELLAND, I., KROKSTAD S., MYKLETUN, A., DAHL, A.A., TELL, G.S. & TAMBS, K.** (2008). Does a higher educational level protect against anxiety and depression? The HUNT study. *Social Science & Medicine* 66(6), s. 1334–1345.
- MYKLETUN, A. & KNUDSEN, A.K.** (2009). *Tapte arbeidsår ved uførepensjonering for psykiske lidelser. En analyse basert på FD-trygd*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- STRAND, B.H., DALGARD, O.S., TAMBS, K.R. & ROGNERUD, M.** (2003). Measuring the mental health status of the Norwegian population: A comparison of the instruments SVL-25, SCL-10, SCL-5 and MHI-5 (SF-36). *Nord J Psychiatry* 57(2), s. 113–118.

Tema for framtidige analysar

Det omfattande materialet frå dette longitudinelle forskingsprosjektet innbyr til mange nye analysar. Ei problemstilling er korleis alkohol- og nikotinbruken utviklar seg blant dei tidlegare særvilkårselevane. Tabellen under viser at dei med lågt funksjonsnivå røykjer i like stor grad som dei med høgre funksjonsnivå. Alkoholbruken er derimot lågast blant dei med størst funksjonsvanskar.

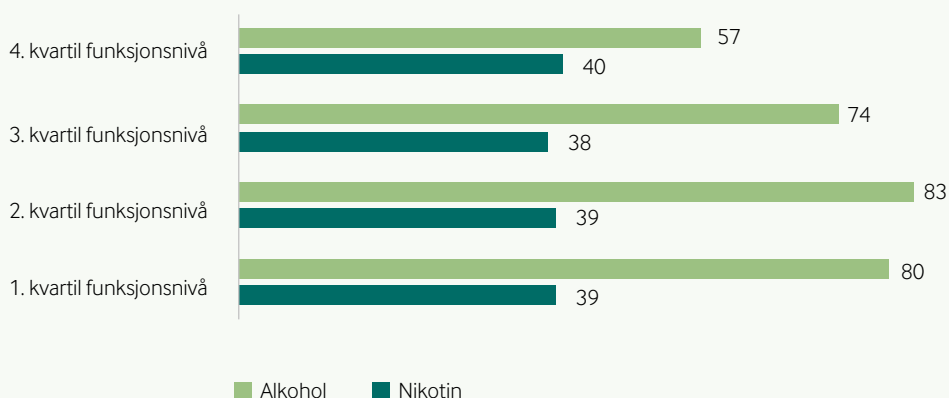
Eit kommande artikkeltema er korleis dette mønsteret endrar seg fram til midten av 30-årsalderen, sett i lys av teoretiske perspektiv og etablert forskning.

Nokre få prosent av dei tidlegare særvilkårselevane har hatt så vanskelege familieforhold at dei i delar av oppveksten måtte bu i barneheim eller fosterheim. Dette materialet eignar seg for kvalitativ analyse. Her kan også erfaringane frå dei intervjuar fosterforeldra brukast, for eksempel slik som her i anonymisert form: *Vi har hatt denne gutten med tung funksjonshemming i sju år. Han fyller 20 ved årets*

utgang, og da skal han ut i egen leilighet. Gutten har vært svært krevende, og det har vært en utfordring, men det har gått bra. Nå er vi litt slitne, men det har også vært interessant.

Eit aktuelt tema som også skal diskuterast i ein framtidig artikkel, er bruken av sosiale media og i kva grad denne aktiviteten supplerer eller erstattar andre former for sosial samhandling. Analysane av data om sosiale nettverk for dei sårbare unge viser at nokre er isolerte, andre er kontaktsøkjande og tar initiativ til å etablere kontakt. Ein tredje kategori er i ein skjerna og innoverretta tilpassingssituasjon. Spørsmålet er om bruken av sosiale media kompenserer for eller forsterkar dei nemnde tilpassingsstrategiane. Slike og andre tilpassings situasjonar vil bli analysert for dei tidlegare særvilkårselevane som no nærmar seg midten av 30-årsalderen.

Prosent som bruker alkohol eller nikotin i alderen 23 - 24 år. N - 494



Faglig informert



Berit Groven: Spesialpedagogen i endringstider

Den første læreboka som i sin helhet er viet framveksten og utviklingen av spesialpedagogen som profesjonsutøver.

Groven setter et viktig tema på dagsorden, nemlig hva som ligger i profesjonen spesialpedagogikk, og hun trekker fram et fagfelt som betyr svært mye i mange menneskers hverdag.

Boka har en oversiktlig inndeling:

- Del I gir et historisk innblikk i utviklingen av velferdsstaten og enhetsskolen, med lovverk, spesialundervisning og politiske og ideologiske føringer.
 - Del II handler om fagets teoretiske grunnlag og selve profesjonen.
 - Del III ser på praksisnære utfordringer i barnehage og skole.
 - Del IV belyser spesialpedagogens rolle ut fra kompetanse, etisk væremåte, engasjement, tiltro og mot.
- Kr 289,- • 205 sider



Inge Bø og Lars Helle: Pedagogisk ordbok

Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi

Når studenter begynner på et studium innenfor høyere utdanning, møter de begreper de ikke er fortrolige med: Hva betyr behovshierarki, begrepsvaliditet, betinget stimulus og sosial bytteteori, og hvordan oversettes kunnskapsløftet, begrepslæring eller fylkesdirektør for opplæring til engelsk?

NB! For å hjelpe dem som skal skrive faglige tekster på engelsk, er hvert oppslagsord etterfulgt av tilsvarende ord på engelsk, noen ganger også av en kort forklaring på engelsk på hva ordet betyr.

• Kr 349,- • 352 sider



Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik: Skolen som læringsarena **Selvoppfatning, motivasjon og læring**

En populær klassiker på pensumlistene – nå i ny utgave.

Noe av den viktigste læringen som skjer i skolen, er det elevene lærer om seg selv. Forfatterne viser hvilken betydning selvoppfatning har på en rekke områder, både for elevenes motivasjon og læring, for de valgene de gjør og for elevenes psykiske og emosjonelle reaksjoner.

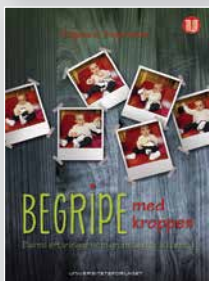
• Kr 389,- • 303 sider



Jorun Buli-Holmberg og Torill Rønsen Ekeberg: **Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle**

En lærebok og oversiktsbok som på en kortfattet og oversiktlig måte gjør rede for lærevansker og funksjonshemninger. Boka er også til god hjelp i et komplisert landskap av lover og regler.

• Kr 389,- • 256 sider



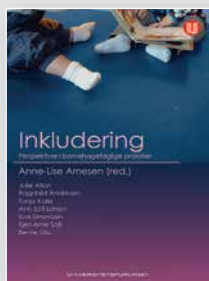
Biljana C. Fredriksen: Begripe med kroppen. **Barns erfaringer som grunnlag for all læring.**

En viktig bok som rister i forestillinger og fordommer om læring og gir håndfaste argumenter for at kroppslige erfaringer er grunnleggende.

Gjennom konkrete eksempler viser forfatteren hvordan barn lærer av egne erfaringer. Hun synliggjør bl.a. hvordan barns unike kombinasjon av personlige erfaringer bidrar til at de opplever egen kunnskapsutvikling som meningsfull og seg selv som en verdifull bidragsyter til fellesskapet. I tillegg viser hun hvordan «mikro-oppdagelser», hvor barn opplever at de mestrer bittesmå egen-initierte problemløsninger, er kimen til kreativitet, til motivasjon for læring og til begeistring for nye utfordringer.

• Kr 389,- • 365 sider • Boka kommer første uke i oktober.

– og oppdatert



Anne Lise Arnesen (red.): Inkludering

Perspektiver i barnehagefaglige praksiser

Inkludering er en av de viktigste utfordringene i dagens barnehager. Barnehagens ansvar for å sikre god og tidlig hjelp til barn som trenger det er et krav som viser seg å være både komplisert og fullt av dilemmaer i møte med de institusjonelle ordningene og den praktiske virkeligheten.

• Kr 349,- • 277 sider



Ruth Ingrid Skoglund og Ingvild Åmot (red.):

Anerkjennelsens kompleksitet – i barnehage og skole

Er det mulig å tenke nytt om anerkjennelse som fenomen i pedagogisk sammenheng?

Anerkjennelse som begrep er sammensatt, komplisert og kan relateres til flere dimensjoner og aspekter.

De ulike kapitlene i denne boka vil nærme seg anerkjennelsens betydning på ulike pedagogiske arenaer.

Begreper som misbruk av makt, utestenging, stigmatisering eller usynliggjøring er aktuelle i drøftinger omkring fravær av anerkjennelse, og vil bli belyst i flere kapitler.

• Kr 299,- • 240 sider



Gunvor Løkken og Frode Søbstad:

Observasjon og intervju i barnehagen

En innføring i observasjon, intervju, samtale, praksisfortelling og andre metoder

Med økt fokus på kvalitet stilles det større krav til barnehagelærerne, også i forhold til observasjon og intervju. Derfor blir også nyere litteratur som drøfter observatørrollen trukket inn. Denne utgaven er revidert i forhold til lovendringer og nye forskrifter for barnehagen og trekker inn nyere og mer kritiske perspektiver på metodebruk i barnehagen. • Kr 329,- • 138 sider



Inge Bø: Barnet og de andre

En viktig bok om hvordan barn og unge sosialiseres og dannes.

Med sin tverrfaglighet introduserer boka nettverkstenkning i fag som utviklingspsykologi, allmennpedagogikk, sosialpedagogikk og miljøarbeid. Den er rik på eksempler, illustrasjoner og ideer til hvordan forhold for barn og unge kan forbedres i hjem, barnehage, skole og samfunn. I denne 4. utgaven er det større fokus på barnehagebarn, flerkulturalitet, oppdragelse og danning. • Kr 369,- • 336 sider



Ingerid Bø: Foreldre og fagfolk

Betydningen av et godt samarbeid mellom fagfolk som arbeider med barn, og barnas foreldre, er vel kjent fra nasjonal og internasjonal forskning. Men utover spørsmål om hva, hvordan og hvorfor samarbeid, er forfatteren opptatt av foreldrene og deres livssituasjon; å forstå deres personforutsetninger og situasjonsforutsetninger når et samarbeid skal tilrettelegges.

Eksempler og erfaringer er særlig knyttet til barnehage og skole, men boka er like relevant for ansatte i barnevernet, helsesøstre og andre grupper av fagfolk. • Kr 329,- • 238 sider



Herdis Garmann

Eriksen:

Juss for skoleledere

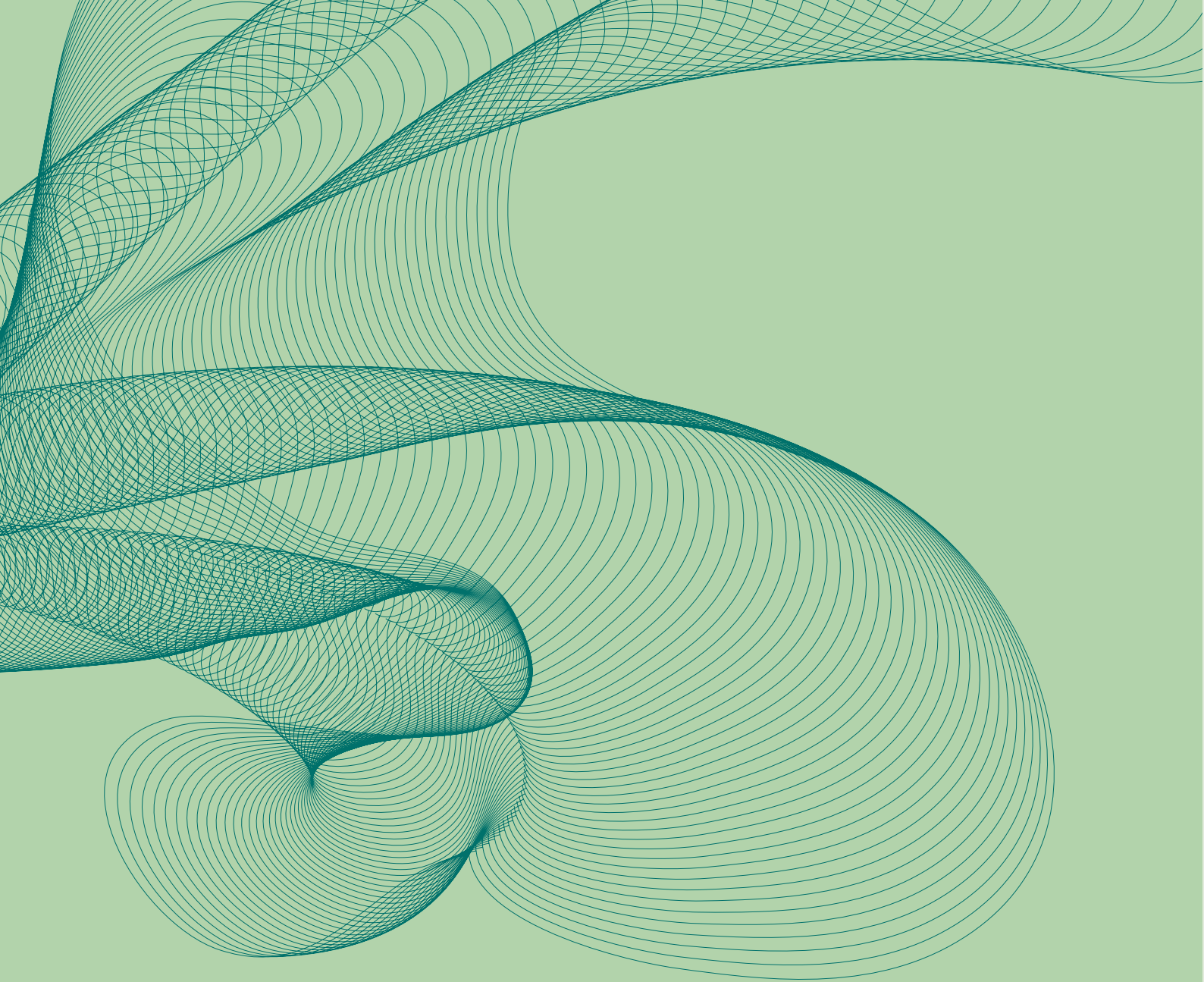
«Vi mener at boka vil ha stor praktisk nytteverdi for skoleledere over hele landet med sin samlede oversikt over juridiske temaer med henvisninger til lovparagrafer og tilleggs litteratur, slik at leseren kan lese seg opp ved behov.»

• Kr 379,- • 350 sider

KJØP BØKENE
📞 www.universitetsforlaget.no
@ bestilling@universitetsforlaget.no
☎ 452 27 865



UNIVERSITETSFORLAGET



Forskningsdel

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

Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid

Per Einar Garmannslund, cand.polit.,
høgskolelektor, Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Sammendrag

Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid ble undersøkt blant 409 førsteårselever i videregående skole. Elevene vurderte, i tillegg til negativ og positiv utsettelsesatferd, motivasjon, målsetting, planlegging og egen innsats på skolen. Sammenhenger mellom variablene ble analysert ved bruk av korrelasjoner og strukturell modellering. Undersøkelsen viser en klar negativ sammenheng mellom utsettelsesatferd og de andre variablene. Resultatet avdekket tydelige sammenhenger mellom negativ utsettelsesatferd og ulike sider ved elevenes læringsarbeid. Utsettelsesatferd har en særlig negativ effekt på elevers innsats og illustrerer at problemene må løses gjennom en helhetlig tilnærming til elevers læringsarbeid.

Summary

Procrastination as a strategic approach to learning and studying was examined among 409 first-year senior highschool students. The students assessed their own motivation, goal-setting, planning and effort in school, as well as negative and positive procrastination. Relationships between the variables were analyzed using correlations and structural modeling. The study demonstrates a clear negative relationship between procrastination and the other variables. Obvious relationships between negative procrastination and various factors concerning student learning and studying were uncovered. Procrastination has a particularly negative impact on students' effort, which illustrates that such problems must be dealt with through a holistic approach to student learning and studying.

Nøkkelord

ARBEIDS- OG LÆRINGSVANER
UTSETTELSESATFERD
MOTIVASJON
METAKOGNISJON

Innledning

I sosialkognitiv teori brukes begrepet selvregulert læring (heretter SRL) for å beskrive elever som er effektive i sine lærings- og arbeidsvaner (Perry, Phillips, & Dowler, 2004). En sentral tanke i sosialkognitiv teori er at SRL setter elevene i stand til å regulere egen læring og ta ansvar for egne læringsprosesser. SRL betraktes gjerne som en funksjon av elevens bruk av læringsstrategier, motivasjon, selvdisiplin og metakognisjon (Boekaerts & Corno, 2005). Imidlertid er det grupper av elever som ikke greier å regulere egen læring på en hensiktsmessig måte. Årsakene kan være mange, men fenomenet utsettelsesatferd eller prokrastinering er foreslått som en mulig forklaring (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Steel, 2007). Prokrastinering betraktes som tendensen til å utsette oppstart og ferdigstilling av viktige oppgaver, selv om en er klar over at dette forringer utførelsen (Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006; Klassen et al., 2008; Lee, 2005; Steel, 2007). Forskningslitteraturen opererer med ulike former for prokrastinering som generell prokrastinering, akademisk prokrastinering, nevrotisk prokrastinering og prokrastinering knyttet opp mot det å fatte beslutninger (Sirin, 2011). De to første forbindes gjerne med det å utsette oppgaver, mens de to siste forbindes mest med å utsette beslutninger.

Generell prokrastinering er en alminnelig atferd som de fleste av oss kan oppleve ulike grader av, men for noen blir utsettelsesatferden så markant at det får betydelige konsekvenser (Harriott & Ferrari, 1996; Steel, 2007). Prokrastinering knyttet opp mot skole og læringsarbeid betraktes som akademisk prokrastinering (Academic procrastination). Dette relateres til å utsette utførelsen av plikter en er pålagt som elev, som å levere hjemmearbeid eller å forberede seg til viktige prøver eller eksamener (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009). Akademisk prokrastinering kan fylle mye av elevers tid, f.eks. med spill, tv-titting og soving (Pychyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000). Oppgaver eleven kjenner motvilje mot, og som ikke gir gevinst på kort sikt, blir lettest utsatt. Denne utsettelsesatferden er ødeleggende for elevene fordi den lett fører til sløsing med tid, svake prestasjoner og økt stress (Chu & Choi, 2005).

Elever med utstrakt utsettelsesatferd knyttet mot skole og læringsarbeid står i kontrast til elever som beskrives med begrepet selvregulert læring (Wolters, 2003). De selvregu-

lerte elevene har høye forventninger om egen mestring (self-efficacy) og i tillegg gode kognitive og metakognitive ferdigheter. En rekke forskningsfunn viser sammenhenger mellom svak mestringsforventning (self-efficacy) og prokrastinering (Ferrari, 2001; Klassen et al., 2008; Steel, 2007; Wolters, 2003). Studier viser at lav mestringsforventning gir økt tendens til prokrastinering. Forventning om mestring eller mestringsforventning defineres av Bandura slik: «*an individual's belief regarding his/her own ability in exhibiting certain behaviours successfully*» (Bandura, 1997). Bandura var den første som pekte på sammenhenger mellom mestringsforventning og prokrastinering (Bandura, 1986; Sirin, 2011). Klassen et al. (2008) finner at forventning om å mestre regulering av egen læring (self-efficacy to self-regulate) i vesentlig grad predikerer akademisk prokrastinering. Dette samsvarer med funn som tilsier at når mestringsforventning er høy, minker akademisk prokrastinering (Corkin, Yu, & Lindt, 2011; Steel, 2007).

Antagelsen i studien beskrevet i denne artikkelen er at mestringsforventning er et dypereliggende forhold som kommer forut for prokrastineringsatferd. Undersøkelsen inkluderte derfor ikke variabler som måler elevers mestringsforventning.

I elevenes læringsprosess griper kognitive og metakognitive prosesser og strategier i hverandre. I læringsforskning betrakter en læringsstrategier som de aktive handlinger eleven utfører i møte med ulike læringsoppgaver. Begrepet «læringsstrategier» beskrives som enhver tanke, atferd, oppfatning eller emosjon som støtter tilegnelsen, forståelsen eller senere overføring av ny kunnskap eller nye ferdigheter (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000). Dette er en generell beskrivelse av læringsstrategier som gir uttrykk for alle bestrebelser en elev gjør for å lykkes med sitt læringsarbeid. En kan derfor betrakte læringsstrategier som et overordnet begrep, som handler om å planlegge, gjennomføre og evaluere egen læring (Calfee & Berliner, 1996; Schunk, 2004).

Når det gjelder relasjonen kognitive prosesser og prokrastinering, er det studievaner i tillegg til tidsbruk og kontroll som har et fokus i forskningslitteraturen. Dietz, Hofer, and Fries (2007) viser til at grad av struktur på bruk av tid betraktes som en relevant determinant for prokrastinering. Alvorlige former for prokrastinering går sammen med svak

struktur på tidsbruk (Chu & Choi, 2005). Kontroll av egen bruk av tid dreier seg om elevenes metakognitive prosesser og strategier. Metakognitive prosesser betraktes som: «one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products ... the active monitoring and consequential regulation of those processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear» (Flavell, 1976, s. 232). Det skilles mellom metakognitiv kunnskap og metakognitiv kontroll (Flavell, 1979; Ozsoy, Memis, & Temur, 2009; Pintrich, 2002). Metakognitiv kunnskap dreier seg om innsikt i generelle strategier som en behøver for å løse en oppgave, og kunnskap om hva som er egnet under gitte omstendigheter (Pintrich, 2002). Metakognitiv kontroll er regnet som evnen til å bruke kunnskap til å regulere og kontrollere kognitive prosesser (Ozsoy et al., 2009). I litteraturen skilles det mellom fire elementer i metakognitiv kontroll: prediksjon, planlegging, oppfølging og evaluering (Desoete, 2008). Oppsummert kan en si at metakognitiv kontroll er kognitive prosesser som elever bruker for å overvåke, kontrollere og regulere egen læring og kognisjon (Pintrich, 2002). I denne studien er hovedfokus på variabler som vil falle inn under det som her kalles metakognitiv kontroll som målsetting, planlegging og tidsstyring.

Men det er de som peker på at utsettelsesatferd kan ha positive trekk (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005; Steel, 2007). Da handler det om en strategisk bruk av dette ved bevisst å utsette noen oppgaver til fordel for andre man mener er viktigere (Klassen et al., 2008). Likevel er denne positive tilnærmingen til prokrastinering betraktet som sekundær i litteraturen, og fokuset er på de negative trekkene ved atferden. De fleste som opplever prokrastinering som et problem, ønsker da også å redusere atferden (Steel, 2007). Likevel inkluderer denne studien variabler som søker å måle en slik strategisk bruk av prokrastinering da dette er interessant å undersøke i en norsk kontekst.

Forskning rundt prokrastinering som fenomen har i stor grad konsentrert seg om mulige årsaker til atferden, mens det i mindre grad er undersøkt hvordan utsettelsesatferd påvirker elevers arbeids- og læringsvaner (Dietz et al., 2007). Det ser heller ikke ut til å være forskningsarbeid som vektlegger effektestimater for hvordan prokrastinering innvirker på ulike sider ved elevers arbeids- og læringsvaner. Formålet

med denne artikkelen er å fokusere på sentrale sammenhenger mellom utsettelsesatferd og viktige sider ved elevers arbeids- og læringsvaner i en norsk skolekontekst.

Følgende problemstillinger ligger til grunn for arbeidet som beskrives i artikkelen:

- Hvilke sammenhenger er det mellom elevers rapportering av prokrastinering og deres bruk av metakognitive strategier?
- Hvilken effekt, direkte og indirekte, har prokrastinering på elevers bruk av metakognitive strategier?

Metode

Utvalg I denne undersøkelsen deltok 409 førsteårselever fra fire videregående skoler. Til sammen åtte skoler fra tre fylker ble valgt ut og invitert til en nettbasert undersøkelse. Tre skoler hadde ikke anledning til å delta, mens en skole ble ekskludert fra undersøkelsen da internett på skolen var meget ustabil selve undersøkelsesdagen og mange av de deltagende elevene ikke fikk fullført spørreundersøkelsen.

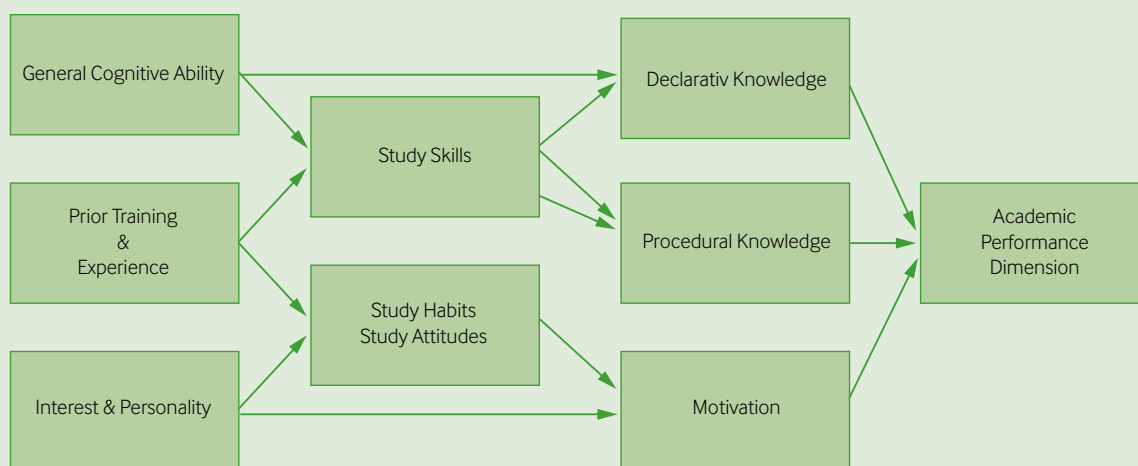
De fire skolene i utvalget har fra 56 til 116 førsteårselever.

Alle følger utdanningsprogram for studiespesialisering. Skolene plasserer seg i også i et midlere sjikt når det gjelder inntakspoeng, og gjennomsnittskarakter i norskfaget for de fire skolene er på 3,9.

Prosedyre Det ble utviklet et spørreskjema som elevene fylte ut. Hver variabel ble målt gjennom to til fire spørsmål eller utsagn¹. Elevene ble bedt om å ta stilling til hvert spørsmål/utsagn ved å besvare et av fem mulige svaralternativer: helt uenig, uenig, verken eller, enig og helt enig. Undersøkelsen ble gjennomført i slutten av elevenes første år i videregående skole. Reliabilitet ble målt ved Cronbachs alpha (Cronbachs) og er for de ulike konstruktene i størrelsesorden 0,73 til 0,87. Alpha-koeffisienter over 0,70 regnes å ha god indre konsistens (Nunnally & Bernstein, 1994), jf. tabell 1.

Arbeidet bygger på en hypotetisk modell med utgangspunkt i en metaanalyse av Credé and Kuncel (2008). I denne presenteres en modell hvor Credé og Kuncel forklarer ulike dimensjoner ved elevers arbeids- og læringsvaner som medierende faktorer mellom elevers personlige egenskaper (f.eks. generelle intellektuelle evner og interesser) og skoleprestasjoner, jf. fig. 1.

Figur 1. Modell fra Credé og Kuncel (2008)



Credé og Kuncel deler dimensjonene ved arbeids- og læringsvanene i tre forhold: studieferdigheter (Study Skills), studievaner (Study Habits) og holdning til studier (Study Attitudes). Disse igjen har en indirekte virkning gjennom mer avgjørende faktorer som har en direkte virkning på elevers skoleprestasjoner. De avgjørende faktorene er henholdsvis deklarativer kunnskaper (kunnskaper om fakta og prosedyrer), prosedurale kunnskaper (ferdigheter til å gjøre det som er nødvendig i en situasjon) og motivasjon (vilje til å engasjere seg i og opprettholde et høyt nivå av innsats for å fullføre oppgaven). Med bakgrunn i tenkningen til Credé og Kuncel ble det utviklet en modell med seks variabler som beskrives i fortsettelsen.

Passiv prokrastinering Nyere studier antyder at prokrastinering også kan ha visse positive sider (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005; Klassen et al., 2008). I denne sammenheng skilles det mellom såkalte passive og aktive prokrastinere. Den passive prokrastineren er hemmet av de tradisjonelle negative sidene ved prokrastinering, men de aktive prokrastinere bruker prokrastinering strategisk ved å utsette noe til fordel for annet som er mer viktig (Choi & Moran, 2009). Et viktig skille mellom de passive og de aktive prokrastinere vises i hvordan de forholder seg til å arbeide under tidsfrister. De passive prokrastinere blir stresset og pessimistiske når de må arbeide under strenge tidsfrister, mens de aktive liker å arbeide under tidspress.

Passiv prokrastinering ble målt gjennom tre utsagn som vektlegger unngåelsesatferd relatert til skolearbeid (eks: *Selv om jeg setter av tid for å gjøre skolearbeid, får jeg det likevel ikke gjort*) (Choi & Moran, 2009; Ferrari, 2001; Harriott & Ferrari, 1996). Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs $\alpha = 0,77$.

Aktiv prokrastinering Aktiv prokrastinering ble målt gjennom tre utsagn som vektlegger hvordan eleven forholder seg til å arbeide under strenge tidsfrister (eks: *For å bruke tiden min effektivt, utsetter jeg bevisst noen oppgaver*). Indre konsistens i dette konstruktet ble målt til Cronbachs $\alpha = 0,83$.

Generell motivasjon. Motivasjon regnes å ha betydning for hvilke aktiviteter elevene velger å gå inn i, og for hvilken innsats og utholdenhet de har i forhold til en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ifølge teori om indre motivasjon blir elever engasjert i skolerelaterte aktiviteter når de opplever at undervisningen er interessant, relevant for deres liv og bekreftende på deres kompetanse (Deci & Ryan, 2000; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Antagelsen i denne sammenheng er at elevers generelle motivasjon kan virke som en medierende variabel med hensyn til utsettelsesatferd, dvs. enten svekker eller øker betydningen av utsettelsesatferden. I denne undersøkelsen blir elevenes generelle motivasjon målt gjennom tre utsagn (eks: *Jeg liker å arbeide med skolefagene*). Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs $\alpha = 0,87$.

Målsetting Mål er sentralt for gode arbeids- og læringsvaner hos elevene fordi de selvregulerende prosessene opprettholdes og veiledes av elevens mål (Pintrich, 2000, s. 453).

Elevenes egne mål for læringsarbeidet er utgangspunktet for selvregulert læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 206). Mål kan ha ulike elementer i seg. Elever kan sette seg mål for prestasjon, som for eksempel karakterer. Noen elever velger også mål for tidsbruk og hensikten med selve læringsprosessen. Elevenes mål har betydning for deres motivasjon på minst fire områder (Zimmerman, 2008, ps. 268-267).

For det første: mål motiverer elevers valg av og oppmerksomhet når det gjelder relevante oppgaver. Det andre er at mål øker motivasjonen for å gjøre en innsats. Det tredje er at mål øker elevers utholdenhet i læringsarbeidet. Til sist vil mål påvirke elevers motivasjon indirekte gjennom å øke elevens tilfredshet og tro på egen mestring.

Ifølge Zimmerman vil elever som er proaktive, sette seg mål som er mer spesifikke og utfordrende, men de reaktive oftere vil ha mål som er vage og ustrukturerte («Social psychology of education,» ; Zimmerman, 2008, s. 280). De proaktive elevene er også ifølge Zimmerman mer beslutsomme med å sette og følge læringsmålene sine. De fleste modeller for selvregulert læring deler den oppfatningen at mål, eller en eller annen form for standard, gir grunnlag for å bedømme egen læring og veilede den selvregulerende prosessen (Monique Boekaerts & Lyn Corno, 2005, s. 201).

Mål har en omfattende funksjon både for å overvåke progresjonen i måloppnåelse, eventuelt tilpasse og regulere erkjennelse, motivasjon og atferd med hensyn til å nå målene (Schunk, 2001, s. 1; Vrugt & Oort, 2008, s. 124). Her måles elevenes målsetting gjennom to utsagn (eks. *Jeg setter meg mål i de ulike fagene*). Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs α 0,75.

Planlegging Planlegging er for de fleste en nødvendighet for å lykkes med å nå langsiktige mål. Elevers planlegging inkluderer å ha spesifikke og regelmessige tider hvor skolearbeid og hjemmeoppgaver skal utføres (Dietz et al., 2007; Voss, Galvan, & Gonsalves, 2011; Wood, Quinn, & Kashy, 2002). I denne undersøkelsen er dette aspektet operasjonalisert gjennom to utsagn. Det første fokuserer på vilje til å planlegge tiden (*Jeg planlegger hvordan jeg kan bruke tiden best mulig til selvstendig studiearbeid (hjemmearbeid, forberedelse til prøver, og lignende)*), mens det andre fokuserer på mer generelle aspekter ved planlegging av eget læringsarbeid (*Jeg prøver å tenke over hvor, når og hvordan jeg best kan gjøre selvstendig studiearbeid*.) Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs α 0,73.

Innsats Selv om læreren har innflytelse på elevenes læring og mulighet til å lære, er det til syvende og sist eleven selv som avgjør hvilken innsats han/hun vil legge i skolearbeidet. Innsats betegner kognisjonsprosesser som Kahneman (2011) beskriver som resultat av anstrengelsesfylt læringsarbeid. Innsats er relatert til hvor mye tid, anstrengelse og arbeid eleven er villig til å investere i skolearbeidet (Kyriakides, 2005). Dette er i undersøkelsen operasjonalisert gjennom spørsmål som: *Når jeg gjør skolearbeid gjør jeg alltid mitt beste*. Den indre konsistensen i konstruktet, som er satt sammen av tre utsagn, ble målt til Cronbachs α 0,73.

Resultat

Analysene ble gjennomført ved hjelp programvaren SPSS og AMOS. Det analyserte utvalget besto av 409 elever etter at alle med missing verdier var ekskludert fra videre analyse.

Tabell 1: korrelasjon, middelerdi, standardavvik og Cronbachs alpha

	1	2	3	4	5	6
1. Passiv prokrastinering	--	-0,15	-0,43	-0,18	-0,28	-0,59
2. Aktiv prokrastinering		--	0,14	0,08	0,03	0,03
3. Generell motivasjon			--	0,26	0,21	0,43
4. Målsetting				--	0,2	0,3
5. Planlegging					--	0,23
6. Innsats						--
Middelerdier	12,14	11,14	8,45	7,35	6,66	9,58
Standardavvik	3,43	3,73	2,71	1,84	1,65	2,51
Cronbachs alpha	0,77	0,83	0,87	0,75	0,73	0,73

Tabell 1 viser korrelasjoner mellom variablene i undersøkelsen. Her kommenteres hvordan sider ved elevenes lærings- og arbeidsvaner korrelerer med negativ prokrastinering. Alle korrelasjoner er statistisk signifikante og negative. De sterkeste sammenhengene er å finne mellom negativ prokrastinering og elevenes innsats (-0,59) og elevenes generelle motivasjon (-0,43). Disse viser klart en utvikling hvor økt negativ prokrastinering gir svekket motivasjon for skole og mindre innsats med skolearbeid. Men også for de andre variablene er det negative sammenhenger med negativ prokrastinering, selv om disse er noe svakere.

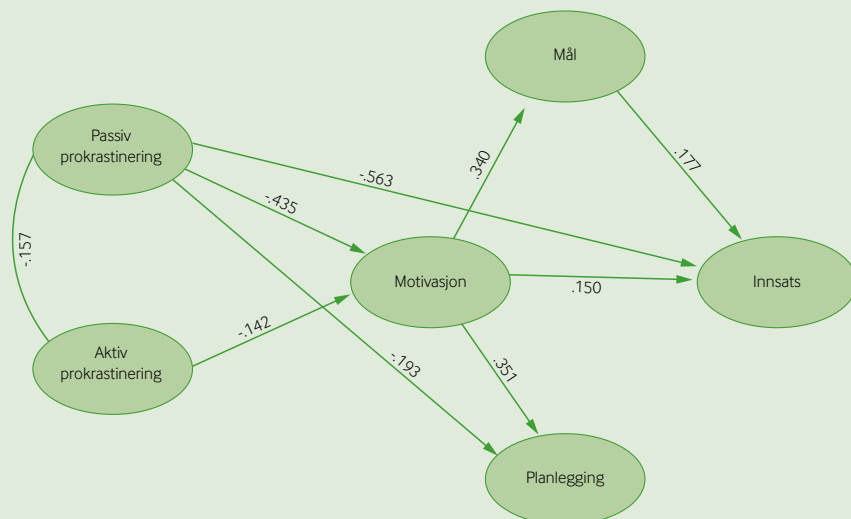
Selv om korrelasjonene som vises i tabell 1 gir grunn til bekymring, er det vanskelig å forestille seg utbredelsen av utsettelsesatferd hos elevene ut fra korrelasjonene. I tabell 2 vises derfor svarfordelingen for utsagnene som er inkludert i variabelen negativ prokrastinering. For det første utsagnet vises det klart at til tross for en beslutning om å yte innsats, utsetter likevel mer enn halvparten (55,3 %) av elevene å gjøre skolearbeidet. Når elevene faktisk har satt av tid til skolearbeidet, synker andelen (27,9 %) som markerer utsettelsesatferd. Likevel er det rundt halvparten (49,4 %) av elevene som sier seg enten enig eller helt enig i at de utsetter skolearbeid til siste minutt.

Tabell 2: Svarfordeling utsagn negativ prokrastinering

Item	helt uenig	uenig	verken /eller	helt enig
Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet	4,4 %	18,8 %	21,3 %	10,8 %
Selv om jeg setter av tid for å gjøre skolearbeid, får jeg det likevel ikke gjort	13,4 %	37,7 %	21,0 %	4,2 %
Jeg pleier ofte å utsette skolearbeid jeg skal gjøre til siste minutt	7,8 %	20,0 %	22,7 %	12,7 %

For å vurdere om de hypotetiske modellene passer observerte data, ble det benyttet χ^2 -statistic, RMSEA (root mean square error of approximation), GFI (goodness-of-fit index) og CFI (comparative fit index). Standard kriterier ($p > .05$; GFI and CFI $> .95$; and RMSEA $< .05$) ble benyttet for god «fit». Videre, $p > .05$; GFI and CFI $> .90$; og RMSEA $< .10$ ble benyttet som akseptabel «fit» mellom modellen og data (Blunch, 2008; Kline, 2005).

Figur 2: SEM-analyse med standardiserte koeffisienter



Modellutprøvingen tok utgangspunkt i en modell med innsats som avhengig variabel. Modellen leses fra venstre mot høyre. Fit-indeksene for denne strukturelle modellen ble betraktet som akseptable: $p(\chi^2 = .000)$ «with degree of freedom» (df) = 90, RMSEA=.043, GFI=.940, CFI=.964, jf. figur 1. Samlet sett predikerer modellen 56,2 % av varians i den avhengige variabelen (innsats). I den strukturelle modellen er kun signifikante koeffisienter oppgitt. Modellen leses fra venstre mot høyre og viser at negativ prokrastinering, direkte og indirekte, har tydelig negativ effekt på elevenes innsats. Den negative effekten finner vi også i forhold til elevers motivasjon og planlegging og målsetting, men med lavere effektestimater. Når det gjelder aktiv prokrastinering, som i noen grad ansees til å være en mulig positiv faktor ved utsettelsesatferd, så har det i denne modellen liten eller ingen effekt på elevenes innsats i læringsarbeidet. Heller ikke i forhold til de andre elementene i elevenes arbeids- og læringsvaner finner en her noen særlig effekt av aktiv prokrastinering.

Diskusjon

Resultatet av undersøkelsen viser for det første at mange elever i utvalget har en tendens til å utsette skolearbeid. For det andre viser stianalysen at for de elevene som utvikler uheldig utsettelsesatferd, medfører dette klare negative effekter på deres arbeids- og læringsvaner. Spesielt uheldig

virker negativ prokrastinering på elevers innsats. Imidlertid viser stianalysen at negativ prokrastinering ikke har noen tydelig direkte effekt på elevers målsetting og planlegging rundt eget skolearbeid. Det var forventet at negativ prokrastinering ville ha en negativ innflytelse på mål og planlegging siden de direkte kan relateres til kognitiv kontroll.

Hvorfor mange elever velger å utsette viktig skolearbeid og som en konsekvens yte lite i forhold til skole, kan ha flere forklaringer. For det første kan deres utsettelsesatferd dreie seg om en grunnleggende svikt i selvregulerende ferdigheter. Klassen et al. (2008) peker på det de kaller «self-efficacy for self-regulation» som en sterk prediktor for negativ prokrastinering. «Self-efficacy for self-regulation» forstår de som den oppfatningen en elev har av egne læringsmuligheter, dvs. at vedkommende i denne sammenheng ikke bare har sviktende arbeids- og læringsvaner, men også manglende tro på at det kan oppnås. Undersøkelsen til Klassen et al. (2008) peker da også på sterke sammenhenger mellom manglende «self-efficacy for self-regulation» og elevers utsettelsesatferd. I den grad dette kan være en del av forklaringen på elevers utsettelsesatferd, kan det tyde på at skole og opplæring har lagt for liten vekt på å utvikle elevenes læringskompetanse og spesielt gitt elevene tro på at de kan utvikle hensiktsmessige læringsstrategier.

For det andre kan elevers negative prokrastinering dreie seg om personlige verdier. Dietz et al. (2007) hevder at en mulig forklaring på negativ utsettelsesatferd kan være elevers personlige verdier. De viser til at elever som har liten eller ingen utsettelsesatferd, oftere har tradisjonelle moderne verdier, f.eks. som verdsetter det å ha klare mål samt yte innsats med skolearbeid. Motsatt viser de til elever som i noen eller større grad har negativ utsettelsesatferd, oftere har mer postmoderne verdier som verdsetter sosiale aktiviteter, spontanitet og selvrealisering. Dette får støtte i tilsvarende studie som betrakter sammenhenger mellom personlige verdier og valg elever settes på i forhold til skolearbeid – fornøyer (Hofer et al., 2007). Elever som verdsette fornøye (Well-being values) mer enn prestasjon (Achievement values), investerer mindre tid i studier og vice versa. I den grad dette kan være en forklaring på elevers utsettelsesatferd, kan det ha en dypereleggende årsak enn

det skolen alene kan hankses med. Verdier er ofte dypt personlig og har også elementer av sosial arv i seg. Skolen alene kan ikke endre dette.

For det tredje kan elevers utsettelsesatferd handle om manglende læringstrykk i skolen (Dale, 2009). Denne skolen preges gjerne av høy aktivitet, men også av lavt læringsfokus. I så fall kan det handle om at skolen i for liten grad vektlegger å prioritere at elevene har fremdrift i skolearbeidet ut ifra en fornuftig disponert tidsplan. Hofer et al. (2007) viser at elever som er uhensiktsmessig selvregulert, har nytte av å få hjelp til å utvikle ferdigheter rundt planlegging av tidsbruk. En rekke andre studier viser at elever som får trening i ferdigheter som ligger opp mot kognitiv kontroll, som målsetting, strategisk planlegging og selvkontroll, opplever både økt motivasjon, samt økt engasjement og innsats i skolearbeidet (Cleary & Zimmerman, 2004).

Implikasjoner for praksisfeltet

De mulige forklaringene kan føre til strategier og tiltak for hvordan skole og lærere skal forholde seg til elevers utsettelsesatferd.

Mange møter svak selvkontroll og dårlig bruk av tid med å lage strategier for å takle utfordringene. Må en opp en tidlig morgen, setter en gjerne vekkerklokken lenger unna enn vanlig, for å tvinge seg selv opp av sengen. I skole og studier legger lærere opp til ulike frister for arbeidsgang og innlevering av selvstendige arbeidsoppgaver som elevene skal utføre. Thaler and Sunstein (2009) omtaler dette som et «dytt» (nudge) for å hjelpe den de gjelder til å ta hensiktsmessige valg og utvikle gode egenstrategier. De bruker begrepet «choice architecture» som en betegnelse på hvordan man noen ganger må styre eller påvirke ulike valg mennesker må ta.

Det kan være en fruktbar tilnærming å styrke elevers metakognitive kontroll gjennom å gjøre målsetting, planlegging og tidsstyring til en obligatorisk del av elevers skolearbeid. Dette betyr at læreren ikke bare etterspør løsningen på en selvstendig arbeidsoppgave, men også ber om at prosessen dokumenteres. Dette må formodentlig ha et visst omfang for å befeste gode arbeids- og læringsvaner hos elever. Vaner utvikles gjennom hyppig å repetere fordel-

aktige handlinger som er knyttet mot vanen (Wood et al., 2002). Det er kanskje nødvendig å styre elevenes arbeidsprosesser i opplæring fordi elever erfarer en virkelighet hvor de møter mange fristelser og distraksjoner som konkurrerer om deres oppmerksomhet (Fries & Dietz, 2007).

Begrensninger ved undersøkelsen

Enhver undersøkelses resultater må betraktes i forhold til mulige begrensninger, og enhver måling av det slaget som er gjennomført i denne undersøkelsen, er derfor beheftet med usikkerhet. Dette begrenser undersøkelsen validitet og reliabilitet. Her erkjennes forskningsbidragets begrensninger og jeg velger å belyse dette ved hjelp av Cook og Campbells generelle validitetssystem for kausale undersøkelser (Cook, Campbell, & Day, 1979; Lund, 1996; Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Begrepsvaliditet Spørsmål om begrepsvaliditet gir opphav til en vurdering om vi makter å måle det vi faktisk ønsker å måle gjennom våre konstrukter. De strukturelle modellene viser at det er krevende, men ikke umulig å skjelne de ulike begrepene som skal måle ulike typer elevatferd. Trass disse vanskelighetene viser det seg at noe effekt kan beregnes, spesielt for negativ prokrastinering i forhold til elevenes innsats.

Selvrapportering kan være åpen for kritikk fordi data fra en survey framstår som subjektive data til forskjell fra for eksempel utenforstående personers observasjon. Her vil jeg støtte meg til Vaisey (2009) som hevder at:

Well-designed survey questions may measure practical knowledge better because they present the respondent with situations that are homologous with everyday decisionmaking processes... When we hear a survey question, we simply have to pick the response our practical consciousness prefers, the response that «feels right» or «sounds right» to us... In the same way, we may be able to rely on respondents' choices [i surveysammenheng] to gain insight ... and to predict their future behavior (s. 1689).

Indre validitet I mine modeller antas det at ulike former for prokrastinering påvirker elevens motivasjon, målsetting, planlegging og innsats direkte eller indirekte. En slik påvirkning vil måtte forutsette kausalitet. Men denne kausaliteten kan gå begge veier. Det er ikke urimelig å anta at

også motivasjon kan påvirke prokrastinering. Det er vanskelig å isolere en parts påvirkning fra en annen part i surveystudier av det slaget som er presentert i denne artikkelen. Eksperimentelle studier vil være bedre velegnet til å kunne trekke slutninger om hvilken vei kausaliteten går mellom de ulike dimensjonene i modellen.

Statistisk validitet Statistisk validitet er uttrykk for at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant og at utvalgsstørrelse har tilstrekkelig styrke (Lund, 1996). I denne undersøkelse uttrykkes dette først og fremst gjennom modelltestingens fit-indekser som uttrykker i hvor stor grad den hypotetiske modellen passer til de observerte data. Både for modell I og modell II er disse akseptable. Utvalgets størrelse var tilstrekkelig stort til å gi statistisk styrke (N= 409). Frafallet i undersøkelsen er neglisjerbart da alle elevene som var på de aktuelle skolene den dagen undersøkelsen ble gjennomført, valgte å delta i undersøkelsen. Den statistiske validiteten må derfor regnes som akseptabel.

Ytre validitet Denne undersøkelsen baserer seg på elevsurvey fra fire videregående skoler. Disse skolene er ikke resultat av tilfeldig trekking som sikrer representativitet, men resultat av at jeg fikk gjennomføre undersøkelsen ved nettopp disse fire skolene. Dette tilsier varsomhet når det gjelder slutninger om undersøkelsens ytre validitet. På den annen side er det ingenting som tyder på at elevene ved de fire skolene avviker fra det typiske blant norske videregående skoler. De aktuelle skolene ble spurt om å være med i undersøkelsen nettopp fordi de kan karakteriseres som skoler som har karakteristika som ikke skiller seg ut fra sentraltendensene av karakteristika (skolestørrelse, karaktergjennomsnitt) blant videregående skoler som har studiespesialiserende program. Slutningene som trekkes er at dette kan gi visse indikasjoner på hovedtendenser for de forhold ved elevenes arbeids- og læringsvaner som tas opp.

Takk

Takk til Eyvind Elstad (UiO) for gode faglige innspill. Takk til Ingrid Syse (HiSF) for hjelp til manus. Takk også til to anonyme fagfeller for verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger.

NOTE

1 EKSEMPLER PÅ SPØRSMÅL (Q)

Negativ prokrastinering

- Q1 Jeg pleier som oftest å fullføre oppgaver i god tid før tidsfrister.
Q2 Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte arbeidet
Q3 Selv om jeg setter av tid for å gjøre skolearbeid, får jeg det likevel ikke gjort
Q4 Jeg har en tendens til å vente med å igangsette skolearbeid som jeg vet jeg må gjøre

Planlegging

- Q8 Jeg planlegger hvordan jeg kan bruke tiden best mulig til selvstendig studiearbeid (hjemmearbeid, forberedelse til prøver, og lignende)
Q11 Jeg prøver å tenke over hvor, når og hvordan jeg best kan gjøre selvstendig studiearbeid

Mål

- Q17 Jeg setter meg mål i de ulike fagene
Q18 Jeg har ikke satt meg mål for skolearbeidet og skolefagene

Generell motivasjon

- Q24 Jeg liker å gjøre skolearbeid
Q25 Jeg liker å arbeide med skolefagene
Q27 Jeg liker de fleste skolefagene

Innsats

- Q28 Jeg gjør alltid så godt jeg kan når jeg gjør skolearbeid
Q29 Jeg slurver mye med skolearbeidet
Q31 Når jeg gjør skolearbeid, gjør jeg alltid mitt beste

Aktiv prokrastinering

- Q32 Jeg liker ikke å arbeide når det er strenge tidsfrister
Q33 Jeg blir opprørt og motvillig når jeg må arbeide under tvang og press
Q34 Jeg føler meg anspent og kan ikke konsentrere meg når det er for mye tidspress

REFERANSER

- BANDURA, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
BLUNCH, N.J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. Los Angeles: SAGE.
BOEKAERTS, M. & CORNO, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. [Article]. *Applied Psychology: an International Review*, 54(2), s. 199–231. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x

CALFEE, R.C., & BERLINER, D.C. (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library Reference.

CHOI, J.N., & MORAN, S.V. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *Journal of Social Psychology*, 149(2), s. 195–212.

CHU, A.H.C. & CHOI, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of «Active» Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), s. 245–264.

CLEARY, T.J. & ZIMMERMAN, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), s. 537–550.

COOK, T.D., CAMPBELL, D.T. & DAY, A. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally College.

CORKIN, D.M., YU, S.L. & LINDT, S.F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21 (5), s. 602–606. doi: 10.1016/j.lindif.2011.07.005

CREDE, M. & KUNCCEL, N.R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), s. 425–453. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

DALE, E.L. (2009). Fellesskolens utfordring. *Bedre skole nr. 1*, s. 75–80.

DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227–268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01

DENIZ, M.E., TRAS, Z. & AYDOGAN, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), s. 623–632.

DESOETE, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), s. 189–206.

DIETZ, F., HOFER, M. & FRIES, S. (2007). Individual Values, Learning Routines and Academic Procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), s. 893–906.

FERRARI, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), s. 391–406. doi: 10.1002/per.413

FLAVELL, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. I: L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), s. 906–911. doi: 10.1037/0003 066x.34.10.906

FRIES, S., & DIETZ, F. (2007). Learning in the Face of Temptation: The Case of Motivational Interference. [Article]. *Journal of Experimental Education*, 76(1), s. 93–112.

HARRIOTT, J. & FERRARI, J. R. (1996). PREVALENCE OF PROCRASTINATION AMONG SAMPLES OF ADULTS. *Psychological Reports*, 78(2), s. 611–616. doi: 10.2466/pr0.1996.78.2.611

HOFER, M., SCHMID, S., FRIES, S., DIETZ, F., CLAUSEN, M. &

- REINDERS, H.** (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), s.17–28. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.003
- HOWELL, A.J., WATSON, D.C., POWELL, R.A. & BURO, K.** (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), s. 1519–1530. doi: 10.1016/j.paid.2005.11.023
- KAHNEMAN, D.** (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Farrar, Straus and Giroux.
- KLASSEN, R.M., KRAWCHUK, L.L. & RAJANI, S.** (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), s. 915–931. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001
- KLINE, R.B.** (2005). *Principle and practice of structural equation modelling*. New York: The Guildford Press.
- KYRIAKIDES, L.** (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. [Article]. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(2), s.103–152. doi: 10.1080/09243450500113936
- LEE, E.** (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. [Article]. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), s. 5–14.
- LUND, T.** (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning: en kortfattet og enkel innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NICOL, D.J. & MACFARLANE-DICK, D.** (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), s. 199–218.
- NUNNALLY, J.C. & BERNSTEIN, I.H.** (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OZSOY, G., MEMIS, A. & TEMUR, T.** (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), s. 154–166.
- PERRY, N., PHILLIPS, L. & DOWLER, J.** (2004). Examining Features of Tasks and Their Potential to Promote Self-Regulated Learning. *Teachers College Record*, 106(9), s. 1854–1878.
- PINTRICH, S.R.** (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. I: M. Zeidner, S.R. Pintrich & M. Boekaerts (Eds.), *Handbook of self regulation* (s. 451–502). San Diego, Calif.: Academic Press.
- PINTRICH, S.R.** (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessment. *Theory Into Practice*, 41(4), s. 219–225.
- PYCHYL, T.A., LEE, J.M., THIBODEAU, R. & BLUNT, A.** (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. [Article]. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), s. 239–254.
- SCHUNK, D.H.** (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC/CASS Digest: Eric Clearinghouse on Counseling, Student Services, Greensboro N. C.
- SCHUNK, D.H.** (2004). *Learning theories: an educational perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- SHADISH, W.R., COOK, T.D., & CAMPBELL, D.T.** (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- SIRIN, E.F.** (2011). Academic Procrastination among Undergraduates Attending School of Physical Education and Sports: Role of General Procrastination, Academic Motivation and Academic Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), s. 447–455.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2009). Elevenes opplevelse av skolen. *Spesialpedagogikk nr. 8*, s. 36–47.
- SKINNER, E., FURRER, C., MARCHAND, G. & KINDERMANN, T.** (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. doi: 10.1037/a0012840. Social psychology of education.
- STEEL, S.** (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), s. 65–94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- THALER, R.H. & SUNSTEIN, C.R.** (2009). *Nudge: improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin Books.
- VAISEY, S.** (2009). Motivation and justification: A dual-process model of culture in action. *American Journal of Sociology*, 114, s. 1675–1715.
- VOSS, J.L., GALVAN, A. & GONSALVES, B.D.** (2011). Cortical Regions Recruited for Complex Active-Learning Strategies and Action Planning Exhibit Rapid Reactivation during Memory Retrieval. *Neuropsychologia*, 49(14), s. 3956–3966.
- VRUGT, A., & OORT, F.** (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123–146.
- WEINSTEIN, C.E., HUSMAN, J. & DIERKING, D.R.** (2000). Self-Regulation Interventions With a Focus on Learning Strategies. In M. Boekaerts, S. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (s. 417–450). San Diego, Calif.: Academic Press.
- WOLTERS, C.A.** (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), s. 189–205.
- WOOD, W., QUINN, J.M. & KASHY, D.A.** (2002). Habits in everyday life: Thought, emotion, and action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1281–1297. doi: 10.1037/0022-3514.83.6.1281
- ZIMMERMAN, B.J.** (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self Regulation. I: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.



Ein pionèr er gått bort.

Dr. Lilli Nielsen Danmark, døde 24. juni 2013. Med henne er ein pionèr innafor det spesialpedagogiske fagfeltet gått bort.

Lilli Nielsen født Reker, var fødd i Rønne på Bornholm 21. desember 1926. Ho vaks opp i ein søskenflokk på sju, der fire av dei var blinde. Om dei blinde søskena sa ho: eg såg ikkje på dei som handikappa, eg såg dei som mine søsken. At denne situasjonen har betydd noko for innsikt og verdival i arbeidet hennar er det rimeleg å anta. Ho skriv til dømes:

«Det er overordentligt vanskelig at være blind, hvis man også er åndssvag; det er overordentligt vanskelig at være åndssvag, hvis man også er blind, og problemerne mangedobles hver gang, der forekommer yderligere handicap som spasticitet, epilepsi og hørenedsættelse» (Grib og du kan begribe, 1994).

Trass i medisinske diagnoser og store livsutfordingar evna Lilli å sjå dei blinde eller multihandikappa barna som normalfungerande når det gjaldt læring og utvikling. Dette synet hadde ho også støtte for gjennom «development/diferense» – debatten i engelskspråkleg litteratur; multihandikappa barn føl normalutviklinga sine fasar, men utviklinga går berre meir langsamt. Lilli nytta difor ofte omgrepet barn med langsam læringstakt om desse barna. Ho forstod at det var gjennom sin eigen aktivitet, utforsking og eksperimentering at også desse barna kunne kome vidare i utviklinga si.

Med dette utgangspunktet skriv ho i 1977 ei artikkelsamling med tittelen «På vej mod en metodikk» Her ser ein starten på det som kom til å bli livsverket hennar: utvikling av opplæringsystemet «Active Learning» som i dag er nytta over heile verda, og som ho også har motteke Dannebrogordenen for.

Dr. Lilli Nielsen vart utdanna førskulelærar. Ho studere seinare psykolog og tok ein PhD grad ved Århus Universitet i 1988 med forskingsarbeid rundt «Det Lille Rommet» som ho hadde utvikla i åra 1981-83: «*Spatial Relations in Cogenitally Blind Infants*».

Frå tidleg på 70 talet skreiv ho ei heil rekkje fagbøker og artiklar, den siste: «*Communication: A Basic Part of Active Learning*» vart publisert i 2010. Vidare har ho i tillegg til «Det Lille Rommet» utvikla ei rekkje dynamiske hjelpemiddel. Dette er utstyr som set barna i posisjonar på ein slik måte at dei sjølve kan lære seg motoriske ferdigheiter i individuelt tilrettelagde læringsmiljø.

Lilli Nielsen er kjend som ein inspirerande og kunnskapsrik kurs- og foredragshaldar. I 1977 heldt ho det første



kurset om Aktiv Læring utanfor Danmark. Det siste hadde ho på ein internasjonal konferanse i San Francisco i 2005. I Noreg har ho hatt mange kurs i åra mellom 1978 -2004. Ho har vidare undervist i ei heil rekkje land i alle verdsdelar.

For å formidle kunnskap og gi rettleiing til pedagogar og foreldre demonstrerte ho ofte arbeidet sitt ved å gå inn i leikesevensar med handikappa barn, medan kursdeltakarane fekk observere. Det kunne sjå ut som eit «mirakel» at ho fekk barn som elles var passive eller opptekne med sjølvskandande åtferd interesserte, og inn i eit aktivt samspel.

Det ho gjorde, var at ho gjennom erfaring og med kunnskap om normalutvikling raskare enn dei fleste fann ut kva funksjonsnivå barnet var på og på den måten fann «nøkkelen» som fanga barnet sin interesse. Ho gjentok ofte: dersom pedagogane ikkje har kunnskap om normalutvikling må dei skaffe seg det.

Kroppen er eit dynamisk system som ikkje lærer gjennom oppskrifter utanfrå (eks statiske hjelpemiddel og handleiing), seier systemteorien. Dette har Lilli i fleire tiår arbeidd ut ifrå.

Vi er mange som med takksemd vil heidle Dr. Lilli Nielsen sitt minne.

Oslo, 5. august 2013

Cand. polit. Astrid Årdal



Sosiale historier som metode

Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming

AV MONICA HELLAND TØSSE

Sosiale historier som metode ble utviklet i 1990-årene, og utgangspunktet for å utvikle metoden var å hjelpe barn og ungdom med autismespektertilstand til bedre forståelse og håndtering av det sosiale samspillet med andre. Etter hvert har metoden vært nyttet også overfor andre målgrupper, eksempelvis barn og ungdom med atferdsvansker, lærevansker og synsvansker. Fokuset i denne boken er på barn og ungdom med autismespektertilstand og/eller synsvansker, og hvordan man kan bruke sosiale historier som metode for å fremme sosial forståelse og fungering. Forfatterne definerer hva en sosial historie er slik:

«En sosial historie er en kort fortelling om en sosial situasjon og en sosial handling. Dette kan være å rekke opp hånden i et klasserom, eller å vente på tur til å snakke. Det kan også være beskrivelser av hva en kan gjøre når en skal leke med andre barn, hvordan en skal oppføre seg når en skal spise i kantina eller handle i butikken. Historiene øves på og læres i forkant av aktivitet.»

Boken har innledningsvis en kort presentasjon av bakgrunnen for tiltak med sosiale historier, en beskrivelse av hva en sosial historie er, forslag til hvem som kan ha nytte av denne metoden, samt et konkret eksempel på en sosial historie. Boken er videre delt inn i to deler, hvor den første delen er en teoridel med fokus på barn og ungdom med ulike sosiale forståelsesvansker, autismespektertilstander

og synshemming. Denne delen har til hensikt å gi leseren en grunnleggende forståelse for hva som kjenner tegner vanskene ved autismespektertilstander, samt utfordringer ved ulike typer synshemminger. Likhetsstrekk mellom de to vanskeområdene blir behandlet, og ved å vise til sammenfallende utfordringer reises viktige spørsmål: Står blindfødte barn i fare for å utvikle autisme? Eller kan forklaringen være at de to gruppene utvikler seg på lignende måte, fordi manglende syn i seg selv kan være en årsak til uvanlige utviklingstrekk?

Forfatterne konkluderer ikke med noe konkret svar på disse problemstillingene, men peker på sammenfallende trekk ved de to vanskeområdene som at de har sansemessige utfordringer, utfordringer knyttet til språk, forståelse og kommunikasjon, og at begge gruppene har en atypisk tilknytning til andre mennesker. Forfatterne advarer også om faren for å forklare atypisk bruk av synet som autismeatferd, og om faren for å forklare atypisk atferd med årsak i en synshemming.

I siste delen av del 1 gis en innføring i hvordan en forbereder, skriver og praktiserer metoden sosiale historier overfor barn med ulike sosiale forståelsesvansker.

I andre del av boken, som er bokens hoveddel, gis praktiske eksempler på hvordan historiene kan tilpasses og brukes i praksis. Det foreligger også 220 forslag til sosiale his-

torier, presentert i 16 historiekategorier. Eksempel på slike kategorier kan være; å være sammen med andre, å ta ansvar, om følelser, personlig hygiene, ADL-aktiviteter, selskapeligheter osv. Under hver kategori er det flere sentrale tema som er utgangspunkt for den sosiale historien som blir presentert. Innholdet i historiene omfatter hverdagsferdigheter som de fleste tilegner seg etter hvert som de vokser opp, men som for mennesker med autismespektertilstand eller synsvansker kan være utfordrende og vanskelige å tilegne seg bare gjennom det daglige samspillet med andre. Historiene er av allmenngyldig karakter, og er presentert slik at de kan tilpasses det enkelte barnet eller ungdommen.

Metoden sosiale historier er enkel å bruke, krever få ressurser og kan utformes og iverksettes uten at en trenger sertifisering for å bruke den. Det gjør denne boken aktuell for ulike profesjoner som pedagoger/spesialpedagoger, og andre som arbeider med barn og ungdom som har vansker med språk og kommunikasjon. Den egner seg også for studenter som studerer emner innenfor spesialpedagogikk. Foreldre og andre omsorgspersoner kan også med fordel lese om denne metoden og involveres i arbeidet med utformingen av historiene.

Det er i første rekke en praktisk bok, språket er lettfattelig og leseren trenger ikke å ha bred erfaring med fagterminologi for å ha nytte av den.

Bokens styrke er at den kan bidra til at barn og ungdom med autismespekter-tilstand eller synshemming får hjelp til å forstå og handle hensiktsmessig i sosiale situasjoner, som igjen kan ha stor betydning for opplevelse av mestring og livskvalitet. Sist men ikke minst kan metoden brukes overfor større grupper barn og ungdom, noe som er svært positivt sett i lys av inkluderingsperspektivet.



MAY NYHEIM, KARI TANGVOLD, MED
BEGHDADI & NILS KALAND

Sosiale historier som metode

Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming

1. utgave, 198 sider.

Kommuneforlaget, 2013

ISBN: 978-82-446-2156-4



Årets Jonaspris til Simon Flem Devold

Simon Flem Devold har fått Jonasprisen 2013 for sitt livslange engasjement for barn og deres rettigheter gjennom avisspalten «På skråss».

Basert på en pressemelding fra Institutt for spesialpedagogikk
FOTO: SHANE COLVIN/UIO

Jonasprisen er en ærespris som årlig tildeles en person, organisasjon eller institusjon som har gjort en ekstraordinær innsats for å fremme opplysning om funksjonshemmete og funksjonsdiskriminerte i samfunnet. Prisen som ble etablert i 1986, har fått navnet etter Jens Bjørneboes roman «Jonas» fra 1955. Boka setter kritisk søkelys på skolens evne til å inkludere barn med særskilte behov.

Jonasprisen deles ut av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Prisvinneren skal ha «medvirket til å skape et romsligere og mer tolerant samfunn, hvor menneskelig variasjon og personlige særtrekk vurderes som en berikelse og ikke som et problem.»

Tidligere prisvinnere har blant annet vært Lars Monsen, Wenche Foss, Gunnar Stålsett og Johann Olav Koss.

Årets prisvinner

Juryleder og professor Monica Dalen sier i sin omtale av årets prisvinner at han har vært en foregangsmann når det gjelder å stimulere barn og unge til å skrive og fortelle om sine opplevelser. Ikke minst barn og unge som har det vanskelig i livet og som trenger å bli sett, hørt og forstått.

Simon Flem Devold har vært en venn som har sett forbi barns vansker, lyttet til dem og ikke minst tatt dem på alvor. Han har også fått andre voksne til å se og snakke med barn de møter i hverdagen som har det vanskelig og utfordrende, sier juryleder Monica Dalen.

Stilling ledig innenfor spesialpedagogisk virkefelt?

Stillingsutlysninger i Spesialpedagogikk når ut til 50.000 faglig engasjerte og kvalifiserte kandidater!

spesialpedagogikk

I Norges eneste fagtidsskrift om spesialpedagogikk finner du det siste innen forskning på fagområdet, samt interessante artikler om spesielle opplæringsbehov hos barn, unge og voksne (f. eks. lese- og skrivevansker, ADHD, skolevegring)

**Kontakt oss idag
for stillingsutlysning**

redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Tlf: 24 14 23 53



UTDANNINGS
FORBUNDET



Invitasjon til tverrfaglig konferanse:



«Snakk med oss» - Barns
deltakelse og profesjonell praksis

- Hvordan kan profesjonsutøvere samarbeide med barn? Hva er deltakelse? Hvordan kan profesjonsutøvere skaffe seg nødvendig kunnskap om barnas hverdagsliv?
- Prosjektet «Snakk med oss» har rettet seg mot barn og unge som er i kontakt med barnevernet eller som har funksjonsnedsettelse. På konferansen presenteres resultater og metodiske tilnærminger. Workshop om samtaler med barn i profesjonell praksis og forskning.
- Tid: 4. og 5. november 2013
- Sted: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Deltakeravgift: kr. 1500
- Påmeldingsfrist: 15. oktober 2013
- Program og påmelding: www.hioa.no/snakkmedoss



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

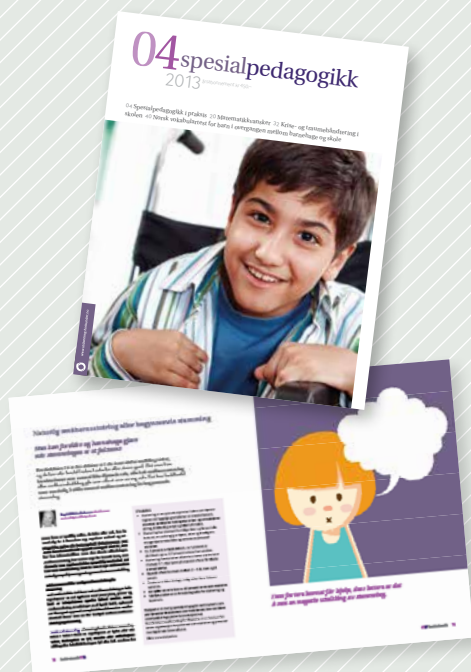
Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

spesialpedagogikk

ANNONSEFRISTER OG UTGIVELSER 2013

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



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement.

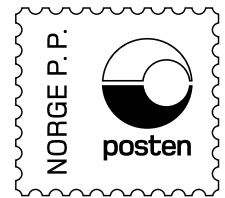
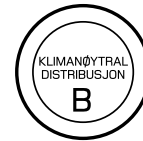
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Anne Dorthe Tveit** har doktorgrad i spesialpedagogikk og er nå aktiv i det spesialpedagogiske forskningsmiljøet ved Universitetet i Agder. Hun har deltatt i ulike forskningsprosjekter med temaer som samarbeid, profesjonsutøvelse og inkludering. **Irene Bele, Eli Fjeldseth Røys, Vidar Myklebust, Finn Ove Båtevik, Rune Kvalsund og Jon Olav Myklebust** er alle tilknyttet forskningsprosjektet «Sårbare menneske – fra ungdomstid til voksenliv» som er et longitudinelt forskningsprosjekt der en i mer enn femten år har fulgt ungdom som midt på 1990-tallet begynte videregående opplæring på særskilte vilkår. **Per Einar Garmannslund** har 25 års erfaring som lærer i grunnskole og videregående skole. Han har hovedfag i pedagogikk og underviser nå ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og etter- og videreutdanning i klasseleiing. Han arbeider også med ei phd-avhandling som dreier seg om elever og læringsstrategier. **Monica Helland Tøsse** arbeider som høgskolelektor ved NLA Høgskolen i Bergen og har mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Hun har tidligere skrevet artikkelen «Det er noe med barnet vårt. Foreldre til barn med Aspergers syndrom i møte med hjelpeapparatet» som sto i Spesialpedagogikk nr. 8 i 2012.

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

«20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske

skoler: Rune Sarromaa Hausstätters artikkel handler om hvordan man bør organisere spesialundervisningen i skolen. **Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere:**

En sosialkonstruksjonistisk tilnærming: Torill Moens artikkel bygger på en

intervjuundersøkelse om hvordan lærere og pp-rådgivere opplever samarbeidet seg

imellom. **Språktiltak for å fremme god leseforståelse:** Kari Holes artikkel

omhandler hvordan man kan benytte systematisk begrepslæring som metode.

Arbeidsminnetrening – Overføringseffekt til matematikk- og leseferdigheter for barn med ADHD?: Anne Aarlien mfl. har skrevet en

forskningsartikkel om arbeidsminnetrening ved hjelp av dataprogrammet RoboMemo.