

SPESIALPEDAGOGIKK

Hvordan påvirker følelsene våre læring?

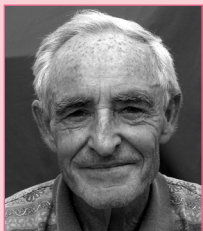
side 4

Mobbing i
videregående skole
side 12

Eleven med
ervertet hjerneskae
side 20

Skolenekting
side 36

Det er ikke farlig
å ha det vonet
side 44



av ARNE ØSTLI

Alle og den ene eller den ene og alle?

Fra tid til annen reises spørsmålet om hva som er det spesielle med spesialpedagogikken. Holder det ikke å snakke om god pedagogikk og evt. dårlig pedagogikk, har flere antydnet. Det er ikke mulig å svare uttømmende på slike spørsmål på denne plassen. Men ved årets begynnelse er det fristende å trekke fram to perspektiver på utfordringene i en skole, en klasse eller en basisgruppe.

Tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes lanserte uttrykket: *Rom for alle og blikk for den enkelte*. Det er et generelt uttrykk som kan fortone seg som en selvfølgelighet, men det kan også være med på å underbygge at utdanningssystemet skal ha plass til alle og at alle skal bli sett. Uttrykket begrunner så vel inkludering som reell tilpasset opplæring. Det gjelder alle, og det gjelder den ene. Det er det allmenne perspektivet.

Fra både forskning og praksis vet vi at det er vanskelig å gjennomføre en undervisning som er så tilpasset at den imøtekommer alles behov. Ikke minst har det kommet fram gjennom flere artikler i Spesialpedagogikk. Hvis vil holder fast på at det allmenne perspektivet innebærer å ta utgangspunkt i alle og samtidig ha øye for den ene, kan vi ved å snu på uttrykket si at et spesialpedagogisk perspektiv innebærer å *ta utgangspunkt i den enkelte og samtidig ha blikk for alle*. Begge perspektivene har *alle* felles, men det er forskjell i fokusering og forskjeller i kunnskaps- og erfaringsbakgrunn. Perspektivene vil komplettere hverandre og kunne bidra til at den ene (som kan være flere i en gruppe eller klasse) får en undervisning som er tilpasset og dessuten, delaktighet i det som gjelder alle.

I praksis vil de to perspektivene innebære at både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken føler ansvar for helheten og at man møtes i forhold til den. Forskjellen vil ligge i det utgangspunktet man har. I en gitt situasjon kan den forståelsen som det spesialpedagogiske perspektivet kan gi være fruktbart for helheten på samme måte som det allmenne perspektivet kan være avgjørende for den enkelte. For eksempel vi kunnskap om matematikkvansker fra spesialpedagogikken komme den enkelte til gode, men for å få dette til å gå sammen med fellesopplevelser – som alle trenger – må «alle-perspektivet» med.

En slik forståelse vil gjelde for alle nivåer og institusjoner i utdanningssystemet, i skolepolitisk sammenheng, i forskning- og utviklingsarbeid og på det enkelte sted hvor undervisning foregår. Det er stor enighet om at skolen bør videreutvikles. Og til spørsmålet i overskriften: Ja takk, begge deler! Godt år!

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Hvordan påvirker følelsene våre læring?
BEATE HEIDE
- 12 Mobbing i videregående skole
SANDRA VAL FLAATTEN
- 20 Eleven med ervervet hjerneskade
EVA MØLMEN
- 22 Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen
ODDBJØRN KNUITSEN
- 31 Ny logos – nå også for ungdom og voksne
ELISABETH LOMELAND
- 32 Bridge of Hope?
BRITA HELLEBORG
- 34 Ny behandlingsmodell mot atferdsvansker
HELGE FAGERLIE NILSEN
- 36 Skolenekting
BEATE HEIDE
- 44 Det er ikke farlig å ha det vondt
INGRID LUND
- 46 Selektiv hørsel
BEATE HEIDE
- 48 Bokmeldinger
- 52 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
christian@tank.no
linda@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Mette Vignæs
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av
Utdanningsforbundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturerings-
gebyr. (Enkelte temanummer
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6131 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 rettighetshaverens organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 71

ISSN 0332-8457

Hvordan påvirker følelsene våre læring?

– et reflekterende fenomenologisk studium for å belyse den emosjonelle lærings betydning i klinisk veiledning og arbeid

Del 1



av BEATE HEIDE

Beate Heide arbeider som pedagog ved Nevroseksjonen på Nic Waals Institutt.

Å BLI VEILEDET – TANKER UNDER UTDANNINGEN
I KLINISK PEDAGOGIKK

Puslespillet

Jeg har den i hendene mine, en flunkende ny eske med puslespill. Jeg har fått den i gave, og henført ser jeg på esken som jeg nettopp har pakket ut av innpakkingspapiret. Jeg løfter esken opp og ser nærmere på bildet som befinner seg på lokket. Det er et vakkert bilde med mange detaljer. Urolig flytter jeg meg på stolen. Det er så stort. Det har fryktelig mange brikker. Jeg har aldri lagt et så komplisert puslespill før. Hvor skal jeg legge det, og når skal jeg ha tid til å jobbe med det? Tankene farer gjennom hodet mitt der jeg sitter med den nye esken i hånden. Usikker takker jeg giveren. Jeg får et smil tilbake, og et oppmuntrende nikk.

Det er så mange vakre farger. Det er koboltblå himmel, og så et veldig hav. Mellom disse to ytterpunktene er det er vell av blomster i alle regnbuens farger. Jeg sukker, og river cellofanpapiret av esken. Bildet på lokket fremstår nå enda mer overveldende med sine detaljer og farger. Det er et vakkert bilde, et bilde som både rører og berører følelsene!

Sakte åpner jeg lokket på esken. Sakte tar jeg opp en brikke. Den er god å holde i hånden, og jeg kan kjenne at den er nøye avrundet i hjørnene, akkurat slik jeg liker at puslespillbrikkene skal være. Jeg ser på fargeprakten, og begynner ivrig å sortere brikkene etter farger. En haug for rosa, en for blå,

en for grønn og en for hvit. Jeg titter nøye på esken. 50x70 cm skal bildet bli når det er ferdig. Mon tro? Ivrig henter jeg målbåndet og kontrollerer. Jo da, den gamle bakstefjølen kan brukes til å legge bildet på. Ivrig måler jeg engang til, og jo da, puslespillet får plass under sofaen.

Hver dag etter at jeg er kommet hjem fra jobben tar jeg frem puslespillet. Det blir en brikke her og en brikke der. Snart kan jeg dele de blå brikkene inn i undergrupper. I grupper med asurblått, som skal være nederst i hjørnet der havet blir til et svimlende dyp, til den lyseste periwinkelblå som hører til øverst i himmelranden på bildet. Alle ytterkantene er på plass, det var et helt arbeid, men siden de har en rett side, er de lett å skille ut fra resten av brikkene.

Jeg feirer den dagen med et lite glass portvin, mens jeg beundrende ser på rammen. Innenfor her er det kampen om detaljene skal stå, sier jeg høyt til meg selv mens himmel og havbrikkene lever sitt eget liv i hendene mine. Snart ser jeg den vakre himmelen, både på forsiden av esken, men også i puslespillet mitt. Enda vakrere er den blitt enn bildet på eskelokket, enda mer storslått.

Jeg må ha en pause i arbeidet. Det blir så sterkt for meg at jeg trenger avstand.





Øyet oppfatter de små detaljene, skiftingene som markerer overgangene. Langsomt tar bildet form. Jeg er ikke lengre i tvil. Jeg skal greie det, selv om det innerste partiet vil by på mange vanskeligheter. En dag kommer hun som ga meg gaven på besøk. Rolige øyne spør hvordan det går. Jeg svarer ikke, drar bare frem puslespillet og viser arbeidet for meg. Hun ser på meg med øyne som lyser av interesse, og spør. Hvordan har du båret deg ad for å komme så langt, så fort? Jeg ler, befridd, og forteller om streven med det venstre hjørnet, med den merkelige grønne flekken i alt det blå, om øyet som har problemer med å se formen. Kloge øyne finner mine; Arbeidet tar den tiden det trenger, slår hun fast – og går.

Det går mot slutten. Jeg har bare noen få brikker igjen. De er desto viktigere å få i rett rekkefølge. Jeg er rolig nå, avslappet og litt sorgfull. Bildet har gitt meg så mange opplevelser, så mange utfordringer. Jeg er lei for at det går mot slutten.

Den dagen bildet er fullendt, feirer jeg med å heise flagget. Nå kan jeg se det hele. Både alle detaljene, helheten og rammeverket som befinner seg rundt. Jeg var mange ganger i tvil underveis, men nå er jeg glad for at jeg tok utfordringen ved gaven, og at jeg fullførte oppgaven. Hjertet synger høyt i brystet på meg.

Jeg ønsket å finne ut av om veiledningen i klinisk pedagogisk utdanning hjelper meg til å få en mer integrert forståelse av følelsenes betydning i arbeidet med barn. Som en tilnærming for å belyse temaet vil jeg gå inn i veiledningen som avspeiler rammeplanen i klinisk pedagogikk sine ulike hovedeler, observasjon, utredning og behandling. Jeg ønsker å vise hvilke utfordringer av emosjonell karakter jeg har fått i studietiden, dernest vil jeg fokusere på refleksjoner det har satt i gang hos meg som jeg mener har bidratt til å endre praksis. Jeg vil bruke eksempler fra min kliniske hverdag. Jeg vil søke å forklare veiledningsprosessen gjennom å belyse min egen læring på det emosjonelle planet. Prosess som tilnærming vil også stå sentralt i oppgaven.

Refleksjon

«I enhver konstruksjon kan feil forekomme. De kan lokaliseres ved hjelp av refleksjon, men må rettes gjennom konkret og bevisst handling. De beste samtaler vi har, er når vi sammen kan undre oss over handlinger og ytringer i hverdagen, og når ingen av oss gjør krav på å ha rett.»

(Juell, 2003, side 4)

Denne definisjonen har et praktisk handlende aspekt som sier noe om den pragmatiske bruken av redskapet refleksjon som et verktøy for å endre på sine egne feil, eller sin egen uskjønne praksis (Abrahamsen, 2000). Den uskjønne praksis er for meg en

metafor på forskjellen på den skjønne (og ufeilbarlige) teori i motsetting til den (uskjønne) praksis som ikke er i tråd med teorien. Dette blir også et uttrykk for forskjellen på det en tror en gjør, og det en faktisk gjør. Begrepet handler dermed om å tenke seg om, tenke over det man gjør, skal gjøre og har gjort, og ikke minst gir det innspill til nye utspill (Juell, 2003).

ERKJENNELSE OG ANERKJENNELSE

Erkjennelsesprosessen er en tenkt kognitiv prosess der økt bevissthet om egen måte å forholde seg til mennesker på står sentralt. Anerkjennelse handler i større grad om følelsen av å bli respektert og hørt. Dette aspektet er trukket frem som viktig i terapeutisk sammenheng. Jeg vil også påstå at det har stor relevans i veiledningsprosessen.

Når veileder i tillegg er dyktig til å vise hvordan anerkjennelse kan brukes terapeutisk har også veiledningsprosessen vært en praktisk opplæring i bruk av anerkjennelse. Jeg har erfart kraften i anerkjennelse ved at min historie har fått stå i fokus i veilederprosessen. Trøan (2004) viser i sin spesialistoppgave til at endringsarbeid er knyttet til nettopp anerkjennelse. Hun definerer anerkjennelse i praksis til: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse.

EN METAFOR PÅ DET Å OBSERVERE

Å gå på kunstutstilling.

Jeg tenker meg at jeg har tatt turen på en kunstutstilling. Der henger det kunst av en, for meg, ukjent kunstner. Formen han maler på er fremmed for meg, og motivet gir ingen mening ved første øyekast. Jeg er alene i utstillingslokalet. Det er stille rundt meg og jeg går rundt i rommet.

Jeg prøver å se på bildet fra ulike vinkler. Jeg går nært for å se om detaljene i bildet kan gi meg en pekepinn om hva det er jeg egentlig ser. Det er noen rosa flekker oppe i høyre hjørne som vekker min oppmerksomhet. Jeg går enda nærmere for å prøve å finne ut av hva det er jeg ser. Er det en rosa sky? Eller er det et vindu med gjenskjær av sollyset? Jeg spekulerer, tenker og funderer mens jeg sakte skifter perspektiv. Jeg iakttar bildet fra en annen vinkel. Jeg leter etter gjenkjennende holdepunkter. Hjernen min jobber med å danne mening, med å integrere mine synsinntrykk.

Det står en benk ved bildet. Jeg setter meg og lukker øynene et øyeblikk. Jeg fylles av bildets farger og jeg fornemmer at bildet vekker gjenklang langt nede i underbevisstheten. Det er noe ved bildet jeg

gjenkjenner, men det er så langt unna ennå at jeg kan ikke gi det en konkret tanke. Huff, der glapp det! Jeg konsentrerer meg, men nei, fornemmelsen er borte. Jeg åpner øynene, titter fort bort på bildet for å se om gjenkjennelsen holder seg, men nei. Det er borte. Jeg reiser meg og går rundt bildet. Jeg kniper igjen først det ene øyet, så det andre. Jeg prøver å gi bildet en sjanse til å fortelle meg noe. Jeg åpner meg innover og lytter til følelsene mine og til tankene.

Kanskje jeg har feil perspektiv? Kanskje jeg er for nær? Jeg går helt i ytterkanten av rommet og prøver å se bildet med en ny synsvinkel. Nei, dette ble helt feil!!! Nå ser jeg bare rammen på bildet. Alt i bildet blir farget av det! Fornemmelsen av gjenkjenning blir helt borte.

Nei, det var sterkere inntrykk da jeg satt på benken. Jeg rusler bort dit igjen. Setter meg. Åpner sansene mot bildet. Ser, lukter og prøver å kjenne etter inne i meg. Det er en følelse av sorg, av å ha tapt noe. Hva er det med dette bildet? Hva er det det representerer? Jeg blir forvirret og skjønner ikke min egen reaksjon. Sorgen og tristheten tiltar. De rosa flekkene oppe i høyre hjørne vokser.

Jeg kjenner det som jeg er et lite barn igjen. Nå er jeg ikke lenger alene i rommet. Jeg hører at det er flere folk i rommet. De kommer innover, stiller seg bak benken og begynner å snakke. Jeg kan ikke unngå å høre hva de snakker om. Det er hus og solnedgang de prater om. – Ser du de rosa skyene over takene på det blå og det grønne huset?, sier den ene. Han fortsetter å snakke om husene, og jeg skjønner etter hvert at det er hus i gaten rett utenfor utstillingslokalet de snakker om.

Hus som jeg har gått forbi tusen ganger. Hus som jeg har oversett. Hus som står der. Hus som er en del av dagliglivet mitt. Jeg har bare aldri sett dem fremstilt slik før. Jeg har aldri sett dem med de filtrene og det sløret kunstneren har lagt på bildet. Jeg gjenkjente ikke fargene, ikke husene, ikke solnedgangen. Etter å ha fått tolkning av andre øyne kjenner jeg også igjen landskapet, husene, fargene og solnedgangen. Jeg puster ut. Bildet gir mening.

Men hvor kom tristheten fra, tapsfølelsen? Jo, den er inne i meg. Den er et minne fra tidlig barndom. Fra en solnedgang på en strand. Fra minne om å ikke ville forlate leken. Fra fornemmelsen at det er trist når en fin dag er over.

Det dukker opp flere minner. Flere følelser. Det rosa, det er kjolen jeg som barn ikke fikk. Det er også en vakker tur i fjæra da solen brant seg ned i havet. Det er kjærlighetssorgen, den første.

Tankefull reiser jeg meg og går sakte ut av rommet.

Første seminaråret: Observasjon

Å gå inn i et nytt fagfelt er som å lære seg å se sin egen praksis på nytt igjen. Jeg har en lang yrkeserfaring som pedagog og spesialpedagog. I slike sterke roller kreves det at en har ledelse i klasserommet og styrer den pedagogiske virksomheten med bestemt, men kjærlig hånd. En bieffekt av en slik sterk rolle er at en lærer å se på seg selv som en som ikke gjør feil. En som kan et håndverk og som utøver det etter beste skjønn. En som er utlært.

Ved å bytte yrkesfelt fra det spesialpedagogiske til det barnepsykiatriske satt jeg plutselig i en rolle der jeg slett ikke var utlært. Jeg var derimot en novise som omgivelsene stilte ulike krav til. Innad i klinikken ble jeg sett på som ei som var i en opplæringssituasjon. Ei som jobbet seinere enn de andre. Ei som trengte mer tid. Det i seg selv er en ydmykende rolle å bli satt i for et autonomt menneske som er vant til å ha hele styringen og regien i klasserommet.

Utdat var det de samme vante kravene til tydelighet og høy kompetanse. Disse kryssende rollene fikk prestasjonsangsten til å stige. Begynnelser er forbundet med angst og håp. Disse er preget av forventninger basert på tidligere erfaringer (Salzberger-Wittenberg, Henry og Osborne, 1986). Hva hadde jeg gitt meg ut på?

Den nye universitets- og høyskolereformen legger vekt på mappevurdering som evaluerings form. Dette medfører at kandidatene leverer inn skriftlig arbeid til vurdering hvert semester.

Begynnelsen

Jeg var veldig spent på hvordan det ville bli å ha en veileder. Mitt fokus var ikke så mye over hva vi skulle nytte tiden til, men jeg var spent på om hun ville like meg. Det var ganske sjokkerende å innrømme at jeg faktisk var opptatt av et så banalt tema som om en annen person ville like meg. Jeg var opptatt av det, og det fikk meg til å reflektere over hvor sårbar jeg er som menneske i disse møtene med andre. Jeg ville så gjerne bli likt, akkurat som de barna som jeg møtte i min kliniske hverdag. En 17. mai-tale for noen år tilbake har gjort uslettelig inntrykk på meg. En ung kvinnelig skuespiller sa:

«Alle lengter vi etter å være et elsket barn»
(Strøm, 2001)

Jeg kjente hvor sant dette var. Jeg lengtet virkelig etter å bli sett og likt av nettopp min veileder, som jeg skulle tilbringe så mye viktig tid sammen med.

Med skrekkblandet fryd gikk jeg til første møte.

Jeg syntes veilederen min var skrekkinngytende ved første øyekast. Hun kunne så mye. Da hun sa at vi måtte bli kjent med hverandre, ble jeg straks tryggere. Hun fortalte om sin bakgrunn og jeg om min. Vi utvekslet erfaringer og straks hadde vi en ørliten plattform å stå på. Hun hadde takket ja til å være veileder, og jeg var heldig som hadde fått henne.

Veilederen la vekt på å skape forutsigelige og trygge rammer. Jeg kjente hvor godt og viktig det var for meg som var så utrygg. Dette er en integrert lærdom jeg har tatt med meg. Når jeg nå skal møte et barn for første gang, henter jeg frem min egen følelse av utrygghet fra første veiledningstime og så tenker jeg på de strukturer som trygget meg, på rammene, og så jobber jeg med det.

Line kom første gang til BUP i oktober 2002. Hun var tilmeldt som 12 åring for utredning av ADHD. Hun møtte sammen med sin far. Hun hadde trukket jakken helt opp i halsen og gjemte hodet så godt hun kunne nedi jakken. To blå øyne stirret på meg. Skuldrene var heist opp. Jeg henvendte meg til Line og skjønte intuitivt at hun var engstelig. Jeg la vekk henvisningen, som jeg hadde tenkt å gå gjennom. Jeg tenkte at her var det viktigere å skape en relasjon, å begynne å bygge tillit. Det andre fikk vente. Jeg husket fra oppstart av veiledning hvor viktig relasjonsbygging var for meg. Jeg så at Line trengte noe annet enn å bli konfrontert med sine egne problemer akkurat nå.

På det emosjonelle planet erfarte jeg at jeg har akkurat de samme behovene som barna jeg jobber med. Gjennom første møte med veileder også bevisst mine egne følelser og eget behov for trygghetsfremmende tiltak. Jeg kjente på hvordan et fast klokkeslett, fast struktur og avklaring av hva vi skulle gjøre når vi var sammen virket angstdempende og skapte tillit til veilederen. Ikke minst viktig var avtalene fra gang til gang om hva vi skulle tematisere. Det ga meg en sterk følelse av å bli ivaretatt. Samtidig som vi hadde avtaler, var det et rom for det umiddelbare, det som presset seg frem. Da måtte jeg prioritere, og velge ut hva som var viktigst for meg akkurat den dagen. Det var lærerikt for meg å gjøre slike prioriteringer. Det gjorde meg mer bevisst på mine egne behov i veiledningen. Jeg tok dette med til klientene i praksis.

Etter tre ganger var Line blitt så trygg at hun tok av seg jakken da hun kom på kontoret mitt. Hun hadde en historie som var vond for henne å fortelle. Hun fortalte at hun trodde hun hadde ADHD. Jeg lurte

på om det var noen andre som hadde snakket med henne om akkurat det. Hun nikket. Jeg tok frem tilmeldingsskjemaet og viste henne at det var kryssset av for ADHD der. Hun slapp pusten. Det var tydelig at hun hadde vært engstelig for hva andre hadde sagt om henne. Nå kunne vi gå gjennom henvisningen sammen. Hun nikket og kjente seg igjen i beskrivelsene. – Vil du at vi skal undersøke om du har ADHD?, spurte jeg. Hun nikket igjen. Jeg fortalte henne hvilke undersøkelser det innebar. Jeg tilbød meg at hun kunne møte meg først. Neste gang kunne vi gjøre en klinisk pedagogisk undersøkelse. Hun lurte på hva det var. Da jeg hadde forklart det, sa hun: Greit!

Observasjon – tryggheten i å begynne med det kjente

Observasjon var det første temaet vi skulle gå løs på. Jeg skulle observere et normalbarn på Skolefritidsordningen en time per uke i ti uker. De andre på kullet hadde jobbet i barne- og ungdomspsykiatrien mye lenger enn meg. Jeg følte meg både lita og verdiløs, og som et barn som så verden for første gang. Nå skulle jeg lære å se gjennom barne- og ungdomspsykiatriens briller. Det var et komplisert og sammensatt landskap jeg så, og jeg kunne så lite! Det virket uoverkommelig, og altfor vanskelig. Følelsen av å ville gi opp var fremtredende. Jeg møtte min egen maktesløshet, og torde kjenne på den.

Gjennom fremlegging av klinisk materiale i observasjon fikk jeg mye anerkjennelse for hva jeg hadde festet til papiret. Veilederen min roste meg også, men uten at jeg helt torde tro på at jeg holdt mål. Mine forventninger til meg selv var at jeg skulle forstå og mestre alt med det samme. Det var vanskelig å ta til seg ros når jeg ikke trodde selv på at det jeg gjorde var bra nok. Jeg begynte å reflektere over barna i kliniske undersøkelser.

Line strevet med å skrive ferdig historien. Da hun var ferdig, lurte jeg på om hun eller jeg skulle lese den høyt. – Du kan gjøre det, for den er ikke noe god. Jeg leste en lang historie om hvordan Eva berget seg i land. Line krympet seg i stolen mens jeg leste høyt. – Det var en fin historie, sa jeg, takk for at jeg fikk lov å lese den høyt. Hun så på meg og sa: – Den er dårlig, og jeg skriver så stygt. Jeg la arket ned ved siden av henne. – Tenker du at du kan skrive penere enn dette?, spurte jeg. Hun nikket. – Det blir ikke sånn som jeg har tenkt at det skal bli, sa hun og sukket. – Og når resultatet ikke blir slik du har tenkt, hvordan er det for deg?, sa jeg. Hun sukket igjen

og bøyde hodet. – Da blir jeg lei meg. Jeg sa at det kunne jeg forstå. Jeg lurte på om det var vanskelig at jeg sa at jeg likte historien hennes når hun var mer opptatt av at den ikke så noe pen ut på arket. Hun nikket igjen.

Det å jobbe med observasjon ble også en utforsking i meg selv. Jeg, som hadde hatt et bilde og en image av meg selv som en kjapp jente, skulle få hilse på andre sider av meg selv som jeg slett ikke kjentes ved. Abrahamsen (1997) snakker om det blinde selv i drøftingen av Joharivindu. Hun peker på Det blinde selv som et bilde på den delen av vår personlighet som er kjent for andre, men ukjent for oss selv. Dette blinde selv oppleves som den delen av meg selv jeg ikke har noe forhold til.

Tempo

Jeg ble kjent med langsomheten i meg selv. Denne dwellende følelsen av å måtte tenke en tanke flere ganger før den ble ferdig. Dette ønsket om å trenge gjennom panseret av teori som fagfeltet omgav seg med. Det gjorde det uklart for meg. Jeg leste faglitteratur og tenkte. Ofte kom jeg ikke mer enn et par sider av sted før en tanke hadde festet seg i hodet. En tanke jeg ikke kunne forstå, en tanke jeg trengte hjelp med. Det var et nytt perspektiv. Nå hadde jeg beveget meg inn i et fagfelt der jeg intuitivt forstod at jeg var en detektiv som prøvde å løse kriminalgåter: Jeg skulle forstå barns emosjonelle og atferdsmessige uttrykk på et vis som gjorde at jeg som pedagog kunne ha noe å bidra med inn i det barnepsykiatriske teamet.

Veilederen min fulgte tempoet mitt. Langsomt utforsket vi det jeg hadde sett i observasjonspraksisen. Vi snakket om hvordan jeg kunne forstå det jeg så. *Hva betydde det?*

Veileder hjalp meg å utvide forståelsen, hun anerkjente arbeidet mitt (Trøan, 2004).

Line kom inn på kontoret. Skuldrene var heist opp. Hun smilte med munnen. Smilet nådde ikke øynene. Jeg lurte på hvordan hun hadde det? – Bra, sa hun, med flat stemme. Jeg lurte på om det hadde skjedd noe hjemme eller på skolen siden sist. Hun slapp pusten ut i et dypt sukk, og sank sammen i kroppen. – Ja, det har det. Så kom hele historien.

Kliniske eksempler hjalp meg å vurdere det jeg hadde sett. Hjalp meg å oversette observasjonene til praktisk anvendt kunnskap inn i den kliniske hverdagen. Hva betydde det når et barn smilte samtidig som kroppsspråket sa meg at de var lei seg? Veiledningsprosessen

var på vei inn i en ny fase. Jeg så etter veier inn til innsikt som skulle gi meg *endring av praksis* (Berge og Repål, 2003). Famlende prøvde jeg å finne teori som passet til tema. Slik gikk litteraturstudiene hånd i hånd med praksis. Jeg hadde et sterkt ønske om å forstå både min egen prosess og de barna som kom til meg i klinikken.

Holdninger, kan vi identifisere dem?

Veilederen min er helstøpt i så måte at de holdninger hun frembærer er en integrert del av personligheten. Sånn fremstår hun som trygg og rolig, som autentisk. Hun er et eksempel til etterfølgelse. Noe å strekke seg etter. Jeg lærte meg sakte men sikkert å utvise respekt overfor dem jeg jobbet med, barn og familier gjennom å omtale dem respektfullt selv om det veltet opp alle slags negative følelser i meg.

Veileder tilkjennega en empatisk forståelse både for klientene sine og meg (Nielsen, 2000). Denne forståelsen styrket min selvfølelse og ga en opplevelse av sammenheng og mening. Gjennom denne prosessen er jeg blitt tilhører til mine *egne holdninger* til andre mennesker. Jeg har illusjoner om hvordan jeg uttrykker mine holdninger til andre mennesker. De underliggende holdningene som ikke er stuerene, kan vi kanskje skjule når ingen titter oss i kortene. Veiledning ble en så intim setting, at jeg, gjennom mine fortellinger, ikke kunne unngå å se mine egne «uskyldige» holdninger rett i hvitøyet.

Line snakket om moren, som er alkoholisert.

– Hun er alkoholiker og kan ikke for at hun drikker.
– Hun kunne ikke møte meg på tirsdag.
– Jeg hørte at hun var full. Jeg kjente på Lines skuffelse over moren som ikke greide stille opp denne gangen. Dette var noe som gjentok seg med jevne mellomrom. Sinnet veltet opp i meg. Hvordan kunne en mor svikte sitt barn så grovt? Hvordan kunne hun velge å ruse seg fremfor å møte Line? Jeg visste at det var i tillit Line hadde fortalt meg om morens svik. Det var avgjørende for tilliten mellom oss hvordan jeg mottok historien hennes. Hun hadde minst av alt bruk for min fordømmelse av mor! Det ville være skadelig å gi Line mine holdninger, basert på at hun sviktet barnet sitt. Jeg undertrykket mine egne følelser og spurte: – Hvordan var det for deg at mor ikke kunne møte deg i dag?

Veilederen min har en Sokratisk holdning til fagfeltet (Berge og Repål, 2003). I Sokrates debattlære blir *dialogen* fremstilt som en gjensidig hjelp til bedre erkjennelse.

Veilederen har gjennom et langt yrkesliv tilegnet seg holdninger som ligger implisitt i hennes tilnærming til mennesker. Dette at respekt for andre historier og opplevelser sto i fokus også i veiledning av meg, og at jeg opplevde hvor godt det var å bli tatt på alvor, gjorde at jeg kunne lære av den mer tause kunnskapen hun formidlet. Det å vise frem sine egne feil kan være både skambelagt og skremmende. Jeg føler meg ofte blottlagt i forhold til veilederens kritiske blikk. Samtidig er dette en læringsprosess, og som all annen læring er den smertefull. Det koster alltid noe å tilegne seg ny kunnskap, enten den er av teoretisk eller praktisk karakter.

Det har krevd mot å bringe inn alle «føler meg makteløs»- og «jeg får ikke til»-situasjonene. Det har trigget skammen over å ikke være fullkommen. Ved å trosse skammen, har jeg lært at det å tematisere egne skambelagte følelser er skammens verste fiende. Skam synes å leve av å bli usynliggjort. Ved å vedkjenne meg min egen uskyldige praksis nettopp ved å ta opp det jeg ikke får til, har skammen måttet gi tapt, og jeg har vært i stand til å inn inn andre perspektiv på å se utfordringene. Det er et både og; både en reise inn i andre muligheter enn de jeg selv ser i arbeidet, og at det er en som går ved siden av og støtter mine beskrivelser av hvordan jeg opplever praksis. Veilederen utviste toleranse for mine måter å løse oppgavene på.

Frustrasjoner

Hun gned seg forsiktig over pannen. Hodepinen var på full fart inn i hodet hennes. Hun saknet automatisk skrittene og slapp pusten i et dypt sukk. Bøkene hun bar på gled i armene hennes. Det var matpause. Kaffelukten sivet ut fra lærerrommet. Hun hadde mest lyst til å rømme. Mislykket, det var det hun følte seg.

Det hadde skjedd igjen. Tårene presset på bak øynene. Det brant heftig og hardt i hjertet. At hun ikke kunne lære! Aldri hadde hun hatt en slik utfordring i skolen. Hun var vant til å ha kontroll i klasserommet. Kontroll og ro var liksom de to stikkordene hun hadde som styremal i arbeidet med barna. Hun elsket arbeidet sitt. Elsket å komme på jobb og gå inn i krittluken, den spesielle lukten som blandet seg med lukten av konsentrerte barn med bøyde nakker som jobbet over bøkene. De var interessert, alltid i hennes timer. Men det var ikke sånn nå.

Hun sukket skjelvende og kjente at hjertet holdt på å roe seg i brystet.

Det var Daniel. Denne urolige sjelen i klassen hennes. Det var han som utfordret henne slik. Han kunne ikke sitte rolig. Det var som en hel bisverm holdt til inne i hodet hans. En bisverm som stadig

gjorde utfall mot de andre i klassen. Han var der det skjedde, nesten før det skjedde.

Hun så ham hele tiden. Han var der, i sentrum av begivenhetene. Sånn som i dag. Det hadde vært kaos da hun kom inn etter friminuttet. Og Daniel både ropte høy, og satt oppå lille Ada. Hun hadde blitt så sint. Provosert og forbannet! Før hun visste ordet av det hadde hun løftet Daniel opp etter gensen og frest til han at han fikk se til å finne plassen sin. Det hadde han gjort med et giftig blikk. Det traff henne midt i hjertet.

Hun hadde trøstet den såre gråten til Ada. Det hadde roet seg. Ungene kom i gang med arbeidet. De skulle regne. Adas gråt var gått over til såre snufs. Daniel hadde sett på henne. Alvorlig. Han hadde ikke tatt opp bøkene sine. Det gjorde han aldri. Alltid måtte han minnes på at han skulle starte. Alltid trengte han noe ekstra. Noe av henne. Hun var hans startknapp. Ikke greide han å holde oppmerksomheten heller...Hun sukket. I dag hadde han tegnet på pulten med sinte blyantstreker.

Hun hadde latt ham være. Latt han sitte der. Hun var rasende. Og så lille Ada da. Hun fikk unngjelde i dag. Stakkars liten sjel! Hun vandret mellom pultene. I nakken følte hun Daniels sinte blikk. Ved Adas pult stoppet hun opp. – Hva var det som skjedde, spurte hun, og la hånden over Adas lille.

Ada så på henne med øynene fulle av tårer. – Jeg var så ekkel med Daniel, hvisket hun med en bittelen stemme. – Jeg sa at han var stauerdum som ikke kunne lese. Hun kjente at hun ble stiv i kroppen. Var det derfor?

Daniel! Hjertet hennes stakk. Hun hadde dømt ham for hans handling mot Ada, og så var det Ada som hadde begynt!

Hun hadde ikke fått seg til å se på Daniel. Beskjemmet måtte hun innrømme for seg selv at dette så visst ikke var første gangen hun hadde gitt skylden for hendelser til Daniel.

Hun gikk inn på lærerværelset.

Del to som omhandler det andre og tredje seminaråret samt avsluttende kommentarer og refleksjon følger i neste nummer av Spesialpedagogikk.

LITTERATURLISTE:

- ABRAHAMSEN, G.** (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.
- ABRAHAMSEN, G.** (2000). Titt-tei lekens mange forkledninger i klinisk pedagogisk behandling. *Klin Nytt* nr 1.
- BERGE, T. & A. REPÅL** (2003). *Den indre samtalen*. Gyldendal Akademiske Psykologi.
- BREIVIK, M.** (2002). Undervisningsplan for 3-årig klinisk-teoretisk seminar for utdanning av kliniske pedagoger. Institutt for psykiatri og medisinsk adferdsfag, NTNU.
- BROWN, G.** (1971). *Human Teaching for human learning*. New York: Penguin Book Ltd.
- DALE, E. L.** (1989). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Gyldendal.
- DALLAND, O.** (1999). *Pedagogiske utfordringer for helse og sosialarbeidere*. Universitetsforlaget.
- EVANS, T. D.** (2000). Om psykologi, myter og vitenskap. I: Holte, A., Rønnestad, M. H. & Nielsen, G. H.: *Psykotering og psykoteringveiledning*, s. 147–165. Universitetsforlaget.
- GJEMS, L.** (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget.
- GOMMNÆS, I. L.** (2003). *Når følelsene kommer i veien*. Yrkeslitteratur.
- GAARDER, J.** (1996). *Hallo? – Er det noen her?* Gyldendal.
- HANNEVOLD, N. M. & H. B. STRÆTKVERN** (1999). *Skam i det psykoterapeutiske møtet*. Skriftlig arbeid godkjent innenfor spesialiteten i klinisk voksenpsykiatri (upublisert).
- HENRIKSEN, J.-O. & A. J. VETLESEN** (1997). *Nærhet og distanse*. Ad Notam Gyldendal.
- HOLDHUS, V.** (1989). *Pedagogisk behandling – hva er nå det?* PFI, UiO, Hovedoppgave i pedagogikk, nyoptrykk.
- ISACHSEN, K. & P. F. HØYDAL** (2001). *I all fortrolighet*. Cappelen.
- JUELL, E.** (2003). *Refleksjon – innspill til nye utspill*. N. W. Damm & Sønn.
- JUUL, J.** (1995). *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk Forum.
- LANDGRAFF, I.** (2004). *Fenomenologi som filosofi og vitenskap*. <http://www.nrrk.no/forskning/forskningsmetode>.
- LAUVÅS, K.** (1999). Etablering av tverrfaglige team. *Rehabiliteringsmagasinet BRIS*, 1.
- LAUVÅS, P. & G. HANDAL** (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- LINDSETH, A.** (2004-1). Upublisert forelesning Modum Bad under Familekonferansen «Tanker om tid».
- LINDSETH, A.** (2004-2): Dannelsessnobismen. *UNIPED*, årgang 27, Nr. 2, side 64–67.
- LUNDBY, G.** (1998). *Historier og Terapi*. Tano Aschehoug.
- NIELSEN, G. H.** (2000). «Psykoteringveiledning: Grunnleggende begreper og tilnæringsmåter». I: **HOLTE, A., M. H. RØNNESTAD & G. H. NIELSEN**: *Psykotering og psykoteringveiledning* (257–288). Universitetsforlaget.
- RAMMEPLAN FOR UTDANNING AV KLINISKE PEDAGOGER** (1999). Kliniske Pedagogers Forening.
- RIMEHAUG, T. & I. HELMERSBERG** (1995). Barnepsykiatrisk utredning – fra produkt til prosess. *Fokus på familien*, volum 22, 145–156.
- ROSENVINGE, J. H., E. LARSEN, F. SKÅRDERUD & K.-B. THUNE-LARSEN** (2004). Klinisk kompetanse i psykisk helsevern: Hva er det og hvordan kan det læres? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 41, 706–712.
- SALZBERG-WITTENBERG, I., HENRY, G. & E. OSBORNE** (1986). *Mellom lærer og elev – Følelsenes rolle i undervisning og læring*. JW Cappelen Forlag.

SETVIK, K. (2002). Forelesning på BUPIS 5.9. Upublisert.

STATENS HELSETILSYN (2001). *Håndbok i drift av psykiatriske poliklinikker*. 2.

STRØM, K. (2001). 17. mai tale på Andenes. Upublisert.

STÅLSETT, U. E., R SANDAL & W. TVETEN (1991). *Veiledningsmetodikk*. Tano Ascheoug.

TESLO, A.-L. (red) (2000). *Mangfold i faglig veiledning*. Tano Ascheoug.

TRØAN, S. (2004). Om anerkjennelse i foreldreveiledning etter Marte Meo metoden. Godkjent oppgave for spesialisering av psykologer, upublisert.

Playstation og Pedagogikk?

Det går faktisk an å kombinere pedagogikkstudier med full jobb, barn og andre ting du har lyst til å gjøre.



NKS Fjernundervisning
campus kristiania

Les mer på nks.no Gratis studiekatalog: SMS til 1960, NKSSPK eller ring 22 59 61 00.

Mobbing i videregående skole

En analyse av fem norske undersøkelser



av SANDRA VAL
FLAATTEN

Sandra Val Flaatten er cand. polit. i sosiologi og pedagogikk. Hun arbeider som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter.

Hva kjennetegner norsk forskning om mobbing blant ungdom? For det første at det er relativt få landsrepresentative undersøkelser å vise til. For det andre at forskningen overveiende er av kvantitativ karakter. Det kvalitative aspektet ved fenomenet mobbing i skolen er i det hele tatt lite belyst i den norske forskningen. For det tredje har det utelukkende blitt fokusert på skolearenaen i undersøkelsene. Vi har for eksempel praktisk talt ingen kunnskap om omfang av og kjennetegn ved mobbing blant læringer.¹ Lærlingene er, i likhet med elevene, omfattet av opplæringsloven og begrepet videregående opplæring. Men når det gjelder lærlingenes psykososiale og fysiske miljø, skal dette ivaretas gjennom arbeidsmiljølovens bestemmelser. Heller ikke fritidsarenaen har vært gjenstand for spesiell forsknings-messig interesse når det kommer til kartlegging av mobbingens omfang og kjennetegn (Tikkanen og Junge, 2004). Oppsummert kan det derfor sies om den nasjonale forskningen på mobbing blant ungdom at den er relativt sparsom, rettet mot skolearenaen og i all hovedsak av kvantitativ karakter.

I fortsettelsen følger en presentasjon av de fem undersøkelsene som er analysert. Deretter blir de sammenlignet med utgangspunkt i det som kan sies å være sentrale kjennetegn ved denne typen undersøkelser. Målsettingen med sammenligningen, er å finne ut hva som skiller dem fra hverandre og hva som kan sies å være felles for dem. Videre blir resultatene fra undersøkelsene presentert. Hva forteller de oss om omfanget av elever som oppgir at de henholdsvis blir mobbet og selv mobber andre? Er det mulig å fastsette et prosenttall for omfanget av mobbing i videregående skole? Og er det mulig å spore en trend over tid når det gjelder omfanget av mobbing i dette skoleslaget? Avslutningsvis blir analysen oppsummert, og det blir

lagt frem noen utfordringer for fremtidige kartlegginger av mobbing.

De fem undersøkelsene

Kriteriet for utvelgelsen av undersøkelser som skulle inkluderes i analysen, var at de skulle være kvalitets-sikret innenfor eller i samarbeid med et forskningsmiljø. Med dette som utgangspunkt, ble fem undersøkelser lagt til grunn for videre arbeid: Elevinspektørene, HEVAS-undersøkelsen, Ung i Norge, Mobbing i videregående skole og Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole. I fortsettelsen blir det gitt en presentasjon av disse fem undersøkelsene, forstått som instrument for kartlegging av omfanget av mobbing i videregående skole.

Med gjennomføringen av landsrepresentative, forskningsbaserte undersøkelser som *Elevinspektørene*, *Ung i Norge* og *HEVAS-undersøkelsen* er vi på vei mot en stadig bedre kvalitetssikring av kartleggingsresultat som rapporteres på fylkesnivå og nasjonalt nivå. Elevinspektørene har vært gjennomført blant elever i grunnskole og videregående skole siden skoleåret 2001/02. Årlige evalueringer av Elevinspektørene som kartleggingsinstrument, og analyse av resultatene fra undersøkelsen, har bidratt til justeringer underveis. Dette gjelder blant annet spørsmålet til elevene om de opplever seg mobbet eller selv mobber andre elever. Endringene som er foretatt er eksempel på at selv et så omfattende kartleggingsinstrument som dette kan, og bør, la seg endre dersom evalueringer tilsier det. En uheldig konsekvens av slike endringer er imidlertid at det blir vanskeligere, for ikke å si umulig, å sammenligne resultater henholdsvis før og etter endringen. HEVAS-undersøkelsen har vært gjennomført hvert fjerde år siden skoleåret 1985/86. Fellesnevneren for spørsmålene har vært helse

Gjennom Manifest mot mobbing har det vært rettet mye oppmerksomhet mot kartlegging, forebygging og håndtering av mobbing i skolen, spesielt grunnskolen. I denne artikkelen presenteres hovedfunn fra analysen av fem norske undersøkelser, fra perioden 1993 til 2004, hvor mobbing i videregående skole er tema. Den første delen i artikkelen dreier seg om hvordan forskningsresultat om omfanget av mobbing blant elever kartlegges og presenteres. Den andre delen viser hvilke resultat som presenteres fra undersøkelsene, noe som gir grunnlag for å drøfte og konkludere i forhold til hva som kan sies å være omfanget av mobbing i videregående skole.

og trivsel blant ungdom. De tre andre undersøkelsene er enkeltstående undersøkelser. *Mobbing i videregående skole og Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole* er gjennomført henholdsvis i en og tre fylkeskommuner.

Det er bare i undersøkelsen *Mobbing i videregående skole* at det nærmest utelukkende blir fokusert på temaet mobbing. I de fire andre undersøkelsene er det relativt få spørsmål om mobbing. Disse er satt inn i spørreskjemaet sammen med flere andre spørsmål, som til sammen er ment å gi et helhetlig bilde av elevenes trivsel i skolehverdagen eller deres antisosiale atferd.

Hvor like eller ulike er disse fem undersøkelsene? Svaret på dette spørsmålet har mye å si i forhold til en sammenligning av resultat fra dem. Det er som kjent et uttrykk som sier oss at «som vi spør får vi svar», og dette er det viktig å være oppmerksom på. Det er i løpet av de siste årene presentert nokså ulike

prosenttall som indikatorer for omfanget av mobbing i norsk skole. Er de til å stole på? Hvilket prosenttall speiler virkeligheten best? Det er lett å bli blendet av tallenes magi. La oss derfor se nærmere på noen av forholdene som har betydning for hva som til slutt presenteres som «omfanget av mobbing i skolen».

Definisjon av mobbing

Det kan ofte være vanskelig å tolke noe så dynamisk og sammensatt som menneskelig handling og samhandling. Førsteintrykket av en sosial situasjon stemmer ikke alltid med det som faktisk foregår. Mobbing er ett av mange eksempler på dette. Selv om de som mobber, og personen som blir mobbet, vet hva dette handler om, kan det være vanskelig for en utenforstående å se eller forstå hva det er som egentlig skjer. En teoretisk definisjon av begrepet mobbing setter ord på og klargjør hva som kjennetegner dette sosiale

Tittel	Ansvarlig institusjon	Tidspunkt for gjennomføring
Elevinspektorene	Utdanningsdirektoratet	Skoleåret 2003/04 Har vært gjennomført hvert skoleår siden 2001/02
HEVAS-undersøkelsen	HEMIL-senteret Universitetet i Bergen	Skoleåret 2001/02 Har vært gjennomført hvert fjerde skoleår siden 1985/86
Ung i Norge	NOVA Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring	2002
Mobbing i videregående skole	Lillegården kompetansesenter	1998
Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole	Senter for atferdsforskning Høgskolen i Stavanger (nå Universitetet i Stavanger)	1993

Tabell 1
Fem norske undersøkelser for kartlegging av mobbing i videregående skole

fenomenet. Dan Olweus formulerte i begynnelsen av 1970-årene en definisjon av mobbing, som har blitt anerkjent og anvendt både nasjonalt og internasjonalt:

En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer
(Olweus, 1992).

Selv om det ikke går direkte frem av definisjonen som først ble formulert, legger Olweus til grunn en forutsetning om en viss ubalanse i styrkeforholdet mellom de to partene som er involvert i mobbingen.

Erling Roland har lagt frem en definisjon som ikke er helt ulik Olweus' definisjon. Den rommer likevel visse begrepsmessige forskjeller, i tillegg til at informasjon om styrkeforholdet mellom de to involverte partene går tydelig frem:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid
(Roland og Vaaland, 2003).²

Hvilke definisjoner av mobbing ble presentert for elevene som deltok i de fem undersøkelsene? En sammenligning viser at de er nokså like i sin ordlyd, men at det likevel er nyanseforskjeller.

Felles for definisjonene som ble oppgitt i fire av de fem undersøkelsene, er at mobbing defineres som gjentatte negative handlinger, utført av en eller flere personer. Forutsetningen om et ujevnt styrkeforhold mellom de involverte partene går bare frem i to av dem. Det er bare i undersøkelsene *Elevinspektørene* og *Mobbing i videregående skole* at forutsetningen «over tid» er lagt inn i definisjonen, men uten at denne tidsangivelsen blir nærmere konkretisert. Det varierer i hvilken grad «negative handlinger» blir operasjonalisert for elevene. I *Elevinspektørene* gis det ingen eksempler på hva som menes med negative handlinger. Dette er til forskjell fra undersøkelsen *Mobbing i videregående skole*, hvor det blir oppgitt en rekke eksempler på hva som menes med disse.

Undersøkelsen *Ung i Norge* skiller seg fra de fire andre undersøkelsene ved at det ikke er mobbing i seg selv som blir kartlagt, men utbredelsen av ulike former for jevnalderekskludering i form av erting, plaging eller sosial isolasjon. Disse formene for ekskluderende og krenkende handlinger kan sies å være tre eksempler på negative handlinger, og sammen med elevenes rapportering av hvor ofte de har blitt utsatt for dem ligger vi nært inntil en operasjonalisering av begrepet mobbing. Dette er begrunnelsen for at *Ung i Norge* er tatt med analysen, selv om forskernes intensjon har vært å kartlegge ulike former for ekskludering blant ungdom, og ikke mobbing.

Tabell 2
Definisjonen
av mobbing ble
oppgitt til elevene

Tittel	Definisjon av mobbing som ble gitt til elevene
Elevinspektørene	En person blir mobbet eller plaget når han eller hun gjentatte ganger og over en viss tid blir utsatt for negative handlinger utført av én eller flere personer.
HEVAS-undersøkelsen	Vi sier at en elev blir mobbet når en annen elev eller flere andre elever sier eller gjør vonde og ubehagelige ting til ham eller henne. Det er også mobbing når en elev blir ertet gjentatte ganger på en måte som han eller hun ikke liker eller når de blir holdt utenfor. Men det er ikke mobbing når to omtrent like sterke (jevnbyrdige) elever slåss eller krangler. Det er heller ikke mobbing når noen blir ertet på en snill og vennskapelig måte.
Ung i Norge	Ingen definisjon ble oppgitt
Mobbing i videregående skole	Når en eller flere elever, eller andre i skolen, gjør ubehagelige ting mot en elev, og dette gjentar seg flere ganger over tid Det kan for eksempel være - erting, fleiping eller latterliggjøring som gjentar seg - utfrysing, isolering eller baksnakking som gjentar seg - fysiske overgrep som slåing, sparking og lugging som gjentar seg Også andre handlinger som gjentar seg og som føles ekkelt, sårende eller krenkende for den som blir utsatt for det, kan betegnes som mobbing.
Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole	Med mobbing eller plaging mener vi gjentatte negative handlinger mot en som ikke så lett kan forsvare seg mot dette. Mobbing kan utføres på flere måter. – Fysisk mobbing: Dytting, slag eller lignende – Verbal mobbing: Erting (ord som sårer) eller trusler (ord som skremmer) – Utestenging: Når en eller flere «fryser» ut en annen.

Undersøkelse	Spørsmålsstilling
Elevinspektørene HEVAS-undersøkelsen	Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene? Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?
Mobbing i videregående skole	Hvor ofte har du blitt utsatt for følgende dette skoleåret? – uønsket fleiping eller terging – isolering, utfrysing – baksnakking eller fiendtlig holdning – latterliggjøring – fysisk overgrep som dytting, sparring – trakassering som går på seksualitet eller kjønn – mottatt ubehagelige bemerkninger om utseende, hudfarge, språk, dialekt og lignende
Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole	Blir du selv utsatt for fysisk mobbing på skolen? Blir du selv utsatt for mobbing i form av erting eller trusler på skolen? Blir du selv holdt utenfor/isolert av medelever på skolen?
Ung i Norge	Har du i løpet av dette skoleåret blitt frosset ut, plaget eller ertet av medelever på skolen eller skoleveien?

Tabell 3
Spørsmål som
ble stilt til elevene

Spørsmålsformulering og tidsreferanse

Med unntak av *Ung i Norge*, ble den teoretiske definisjonen av mobbing oppgitt i spørreskjemaet som en referanse for elevene når de skulle svare på spørsmålet om mobbing. Tabell 3 viser også at undersøkelsen *Mobbing i videregående skole* skiller seg noe fra de andre undersøkelsene når det gjelder selve spørsmålsstillingen:

Når spørsmålsstillingene i de fem undersøkelsene ses under ett, er det tre forhold som skiller dem. Det ene er knyttet til operasjonaliseringen av mobbing. I *Elevinspektørene* og *HEVAS-undersøkelsen* blir det referert direkte til mobbing med en forventning om at begrepet er forstått av elevene i henhold til definisjonen som blir oppgitt for dem på forhånd. I de tre andre undersøkelsene refereres det til ulike former for negative handlinger. Det at «negative handlinger» blir operasjonalisert i spørsmålsstillingen til elevene, må antas å bidra til økt begrepsvaliditet. Det andre forholdet som skiller undersøkelsene, er at det veksler med hensyn til hvilke tidsperioder elevene blir bedt om å ta utgangspunkt i, enten «de siste månedene» eller «dette skoleåret». Hva skal forstås med «de siste månedene»? Her kan det være en fare for at elevene, i sine subjektive forståelser av uttrykket, legger ulike tidsreferanser til grunn for svaret. Når det gjelder tidsperioden «dette skoleåret», kan denne variere en god del, alt avhengig av når i skoleåret undersøkelsen blir gjennomført. Det vil gjøre en forskjell i elevenes rapportering av mobbing hvorvidt de svarer med utgangspunkt i perioden august til november, eller perioden august til mai. For det tredje varierer det mellom undersøkelsene hvilken stedsreferanse elevene blir bedt om å ta utgangspunkt i. Spørsmåls-

stillingen i *Mobbing i videregående skole* inneholder ingen slik referanse. Dermed ligger det en åpning her for at elevene kan ta utgangspunkt i andre arenaer enn skolen når de svarer på spørsmålet. I tre av undersøkelsene blir skolen spesifikt oppgitt som referanse, mens både skole og skolevei tydeliggjøres som stedsreferanse i *Ung i Norge*.

Svaralternativer

Svaralternativene som blir oppgitt til elevene fungerer som indikatorer for leddet «gjentatte ganger» i definisjonen av mobbing. Som det går frem av tabell 4 varierer det mellom undersøkelsene hvor mange svaralternativer elevene får oppgitt og hvor presise de er.

I fire av de fem undersøkelsene har elevene hatt fem svarkategorier å ta utgangspunkt i. *Elevinspektørene*, *HEVAS-undersøkelsen* og *Mobbing i videregående skole* har to svaralternativer mellom kategoriene «ukentlig» og «aldri», mens de to andre undersøkelsene bare har én svarkategori. De fleste svarkategoriene er tydelig formulert, men svaralternativ som «av og til», «aldri/nesten aldri» og «sjelden» kan være vanskelig for elevene å operasjonalisere. Det er derfor generelt grunn til å være oppmerksom på at også formuleringen av svarkategorier kan påvirke påliteligheten til resultatetne fra en undersøkelse.

Resultatrapportering

Hvor stort er egentlig omfanget av mobbing blant elever i videregående skole? Hvor mange prosent av elevene oppgir at de selv mobber eller deltar i mobbing av medelever? Og lar det seg gjøre å sammenligne de fem undersøkelsene for å spore en trend med hensyn

Tabell 4
Svaralternativer som ble oppgitt til elevene

Elevinspektørene	HEVAS-undersøkelsen	Mobbing i videregående skole	Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole	Ung i Norge
Ikke i det hele tatt	Har ikke blitt mobbet	Aldri	Aldri/nesten aldri	Aldri
En sjelden gang	Det har skjedd en eller to ganger	Sjelden	Av og til	Sjeldnere
2 eller 3 ganger i måneden	2 eller 3 ganger i måneden	Av og til	Omtrent en gang i uken	En gang i uka
Omtrent 1 gang i uken	Omtrent en gang i uken	Omtrent ukentlig	Omtrent 2–3 ganger i uken	Noen ganger i uka
Flere ganger i uken	Flere ganger i uken	Flere ganger pr. uke	Omtrent hver dag Flere ganger om dagen	Hver dag eller nesten hver dag

til utvikling av omfanget av mobbing, sett over tid?

I forskningsmessig sammenheng blir det definert en terskelverdi for hva forskere rapporterer videre som omfanget av opplevd eller utøvd mobbing. En sammenligning av de fem undersøkelsene, viser at denne terskelverdien ikke er trukket på samme sted.

I *Elevinspektørene* og *HEVAS-undersøkelsen* er den satt til «2–3 ganger i måneden eller oftere». Rapporteringen av mobbing i de tre andre undersøkelsene baseres på grenseverdien «en gang i uken eller oftere». Med dette som utgangspunkt, formidler forskningsmiljøene bak undersøkelsene prosenttall for mobbing i videregående skole som ikke uten videre lar seg sammenligne.

Som vist i tabell 4, ligger det henholdsvis en og to svarkategorier mellom kategoriene «aldri» og «ukentlig». Disse svarkategoriene er indikatorer for den mer sjeldne forekomsten av negative handlinger. Likevel er det nettopp den lavfrekvente forekomsten av mobbing som oftest blir rapportert av elevene. Dette er et forhold som er verdt å være oppmerksom på. Generelt er det et uttrykk for at det psykososiale miljøet ved studieretningen eller i skolen som sådan kunne vært bedre. Men det er også viktig å tenke på at selv om det går mer enn en uke mellom hver gang en elev opplever en negativ handling fra en eller flere medelever, er opplevelsen av den fysiske eller psykiske

krenkelsen nødvendigvis ikke mindre negativ av den grunn. Også tiden *mellom* de gangene krenkelsen finner sted, kan oppleves vel så ubehagelig av eleven som det at den faktisk finner sted.

Med solid kunnskap om hvordan omfanget av mobbing i videregående skole ble kartlagt, er det på tide å avsløre hva som ble rapportert som resultat i de fem undersøkelsene. Prosenttallene er vist i tabellen nedenfor. Som nevnt varierer terskelverdiene for rapportering av mobbing mellom undersøkelsene. Prosenttallene i parentes viser hva som ville vært prosenttallet dersom terskelverdien hadde vært definert som «ukentlig eller oftere».

Resultatet i undersøkelsen *Mobbing i videregående skole* på 11 % skiller seg en god del fra de andre resultatene, og krever derfor nærmere omtale. Det er flere mulige forklaringer på dette høye prosenttallet. Det er allerede vist til at det i denne aktuelle undersøkelsen er lagt stor vekt på en konkretisering for elevene av hva som menes med mobbing. Elevene svarer ikke på hvor ofte de har opplevd seg mobbet, men hvor ofte de har opplevd ulike negative handlinger. Kan denne omfattende operasjonaliseringen tenkes å ha bidratt til økt forståelse blant elevene for hva de faktisk blir spurt om, og at dette igjen gir en svarfordeling som skiller seg fra de andre undersøkelsene? En omfat-

Tabell 5
Elevrapportert mobbing

Tittel	Svarkategorier basert på terskelverdi	Kumulativ %
Elevinspektørene	2 eller 3 ganger i måneden + omtrent en gang i uken + flere ganger i uken	5,8 (3,7)
HEVAS-undersøkelsen	2 eller 3 ganger i måneden + omtrent en gang i uken + flere ganger i uken	4,0 (3,0)
Mobbing i videregående skole	Omtrent ukentlig + flere ganger pr. uke	11,0
Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole	Omtrent en gang i uken + omtrent 2–3 ganger i uken + omtrent hver dag + flere ganger om dagen	2,7
Ung i Norge	En gang i uka + noen ganger i uka + hver dag eller nesten hver dag	4,3

tende svensk undersøkelse i grunnskole og videregående opplæring, kan se ut til å gi støtte til denne antagelsen (Osbeck, Holm og Wernersson, 2003). I denne undersøkelsen ble fokuset flyttet fra begrepet mobbing til gjentatte krenkelser. Elevene som deltok i spørreundersøkelsen fikk ikke oppgitt noen definisjon av begrepet mobbing, men ble likevel spurt om hvor ofte de hadde opplevd seg mobbet på skolen. 7 prosent av elevene som gikk andre året på gymnaset svarte bekreftende på spørsmålet om mobbing. De ble også spurt om de hadde opplevd å bli krenket gjentatte ganger i form av verbale utsagn eller fysiske handlinger som de hadde blitt opprørt, sint eller lei seg for. Det ble oppgitt en rekke eksempler på slike handlinger, og elevene måtte ta stilling til hvert av disse. En oppsummering av elevsvarene på disse spørsmålene viste at hele 20 prosent av elevene oppga at de gjentatte ganger hadde opplevd ulike former for krenkelser i løpet av skoleåret. I analysen av elevenes svar, mente forskerne at denne forskjellen hadde sammenheng med at elevene la ulik vekt på ordene «mobbing» og «krenkelse». En annen mulig forklaring på det høye prosenttallet i undersøkelsen *Mobbing i videregående skole*, er at den er gjennomført i en enkelt fylkeskommune. Kan det tenkes at det psykososiale miljøet i de videregående skolene i dette fylket skilte seg mye ut fra tilstanden i andre fylker på det tidspunktet undersøkelsen fant sted? Dessuten ble undersøkelsen gjennomført på våren. Kan en så vidt lang tidsreferanse som åtte til ni måneder ha hatt noe å si for elevenes svar? Også manglende stedsreferanse for elevenes rapportering av negative opplevelser kan tenkes å bidra til dette høye prosenttallet.

Selv om de rapporterte resultatene er samlet inn på ulike måter, gir oversikten i tabell 5 likevel en viss pekepinn på hva som kan sies å være et fornuftig prosentintervall for omfanget av mobbing i videregående skole. Med unntak av resultatet i undersøkelsen *Mobbing i videregående skole*, viser oversikten at omfanget av mobbing i dette skoleslaget varierer mellom 3 og 6 prosent over en periode på ti år.

Det er viktig å være oppmerksom på at dette prosentintervallet kun representerer den høyfrekvente mobbingen, og det kan være grunn til å dvele ved spørsmålet: Skal lavfrekvent mobbing telle med som mobbing, eller ikke? Det er ulike synspunkt mellom forskningsmiljøene på hvor terskelverdien for rapportering av mobbing bør settes (Bakken og Nordahl, 2003). I denne analysen har terskelverdien «ukentlig eller oftere» av praktiske grunner tjent som en felles referanse for presentasjon av resultat fra de fem undersøkelsene, fordi det var den eneste svarverdien som

var felles for dem. Det å trekke grensen ved «ukentlig eller oftere» kom i strid med at terskelverdien er satt til «2–3 ganger i måneden eller oftere» for rapporteringen fra *Elevinspektørene* og *HEVAS-undersøkelsen*.

Et alternativ til en teoretisk drøfting av «hva som skal gjelde som mobbing» i forskernes analyser og rapporteringer av resultat fra dem, er å spørre elevene selv om de opplever de negative handlingene, uansett frekvens, som ubehagelige eller ikke. Er det ikke denne informasjonen vi tross alt er på jakt etter? En slik fremgangsmåte ble brukt i undersøkelsen til Osbeck, Holm og Wernersson (2003). I tillegg til å undersøke hvor ofte elevene hadde opplevd verbale, sosiale eller fysiske krenkelser, spurte forskerne samtidig: «Hvordan reagerte du på dette?». På denne måten ble det lagt til rette for innsamling av data som ga grunnlag både for *objektivt* å bestemme omfanget av krenkelser, basert på en fastsatt terskelverdi for videre rapportering, og som også ga informasjon om elevenes *subjektive* opplevelse av det å bli krenket. Det er med andre ord mulig å benytte flere ulike måter å kartlegge mobbing på i ett og samme måleinstrument, noe som samlet sett bidrar til en styrking av undersøkelsens validitet.

Hvor mange elever er det som mobber medelever?

Så langt har det vært fokusert på ulike metodiske forhold ved de fem undersøkelsene og hvor mange prosent av elevene i videregående skole som opplever seg mobbet ukentlig eller oftere. Hva viser undersøkelsene når det gjelder elevenes rapportering av mobbing som de selv utøver? Spørsmål til elevene hvor de skal svare på om de selv har mobbet eller vært med på å mobbe andre, er tatt med i fire av de fem undersøkelsene. Resultatrapporteringen i tabell 6 er basert på terskelverdien «ukentlig eller oftere». Tall i parentes viser hva som ville vært prosenttallet dersom terskelverdien hadde vært definert som «2–3 ganger i måneden eller oftere», altså det prosenttallet som forskningsmiljøene selv har offentliggjort.

I likhet med resultatrapporteringen knyttet til elever som opplever seg mobbet, lar det seg vanskelig gjøre å oppsummere resultatene i tabellen som noe mer konkret enn et prosentintervall. Med unntak av resultatet i undersøkelsen *Mobbing i videregående skole*, viser oversikten at mellom 4 og 6 prosent av elevene i videregående skole mobber eller er med på å mobbe en medelev ukentlig eller oftere.

Oppsummert viser gjennomgangen av de fem undersøkelsene at det bak de resultatene som forskerne rapporterer videre som mobbing i videregående skole, skjuler seg forhold som i større eller mindre grad har påvirket dem: Utvalgets representativitet og

Tabell 6
Elever som oppgir at de mobber eller har vært med på å mobbe andre elever

Tittel på undersøkelse	Spørsmål	Svarkategori «ukentlig eller oftere» %
Elevinspektørene	Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på skolen de siste månedene?	3,4 (5,6)
HEVAS-undersøkelsen	Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en annen elev/andre elever på skolen de siste månedene?	3,0
Mobbing i videregående skole	Jeg er med på å gjøre ting som kan oppfattes som mobbing Jeg er med på å «fryse ut» eller isolere noen Jeg terger og fleiper med andre elever på en slik måte at det kan oppfattes som mobbing av noen Jeg er med på «morsomme» påfunn mot andre elever Jeg bruker fysisk makt mot noen Jeg terger gutter/jenter på vår linje som etter min mening har lite å gjøre her i dette faget	13,0
Psykososiale vansker og problematferd blant elever i videregående skole	Deltar du selv i fysisk mobbing av andre elever på skolen? Deltar du selv i verbal mobbing, det vil si erting av eller trusler mot andre elever på skolen? Deltar du selv i utestenging/isolering av andre elever på skolen?	3,8

størrelse, definisjonen av mobbing som ble oppgitt til elevene og graden av operasjonalisering, spørsmålsstilling, tids- og stedsreferanse og svaralternativer. Det vil i fortsettelsen være av betydning for valideringen av kartlegginger av mobbing i skolen å legge sterkere vekt på disse metodiske forholdene.

Tendens over tid

Kun én av de fem undersøkelsene i denne analysen gir mulighet for å si noe relativt sikkert om omfanget av mobbing i videregående skole, sett over tid. Som en repetert tverrsnittsstudie, gjør *HEVAS-undersøkelsen* det mulig å studere trender i barn og unges helse. Her i Norge har studien vært gjennomført etter en standardisert protokoll, samme måned, hvert fjerde år siden skoleåret 1985/86. En analyse av data fra *HEVAS-undersøkelsene* i perioden 1993 til 2001 viser at omfanget av mobbing, grunnskole og videregående skole sett under ett, har vært stabilt (Torsheim mfl., 2004). Denne trenden er interessant, fordi den står i en viss motsetning til funn som er gjort i undersøkelser blant grunnskoleelever. Her vises det til en økning på henholdsvis 50 prosent i perioden 1983 til 2001 (Olweus 2002) og 70 prosent i perioden 1995 til 2001 (Roland 2003).³

Avslutning

Analysen som denne artikkelen er basert på, viser at det ikke uten videre er mulig å slå fast hva som er omfanget av mobbing i videregående skole. Vi har sett at de fem undersøkelsene skiller seg fra hverandre med hensyn til både utvalgskriterier, definisjonen

av mobbing som blir oppgitt til elevene, spørsmålsformulering, tidsperiode som referanse for negative hendelser, svaralternativer og terskelverdi for rapportering av resultat. Sammenligningen viser videre at prosenttallene i undersøkelsen *Mobbing i videregående skole* skiller seg en del fra de andre undersøkelsene. Det er vist til at dette kan ha sammenheng med flere ulike forhold. Med unntak av de høye prosenttallene i denne undersøkelsen, viser analysen at rapporterte prosenttall for omfanget i videregående skole varierer gjennom den aktuelle tiårsperioden. Når det gjelder elever som opplever seg mobbet ukentlig eller oftere, varierer resultatene mellom 3 og 6 prosent. Rapporterte resultat for elever som oppgir at de har mobbet eller vært med på å mobbe en medelev, varierer mellom 4 og 6 prosent.

Gjennom arbeidet med å skulle finne svar på ulike problemstillinger som lå til grunn for analysen av de fem undersøkelsene, har det dukket opp nye spørsmål. Et av disse er hvor godt samsvar det er mellom forsker-rapportert mobbing og det elevene selv opplever som mobbing. En avkrysning for at negative handlinger er opplevd 2–3 ganger per måned de siste månedene, trenger nødvendigvis ikke bety at det finner sted mobbing. Det kan hende at premissen om et ujevnt styrkeforhold mellom de to involverte partene ikke er innfridd, eller at eleven selv ikke har opplevd hendelsene som spesielt sårende eller krenkende. Men, bak en avkrysning i svarkategorien «av og til» kan det faktisk også skjule seg en stor psykisk belastning for eleven, selv om ikke avkrysningen ikke blir rapportert

videre av forskerne som mobbing. Alvorlige, krenkende handlinger som forekommer sjelden kan være like ubehagelige for en elev som negative handlinger gjentatt over tid.

Den teoretiske definisjonen av mobbing og terskelverdien for hva som skal «telle med som mobbing» trenger nødvendigvis ikke alltid uttrykke et godt samsvar med det som skjer i virkeligheten. I artikkelen er det vist til undersøkelsen av Osbeck, Holm og Wernersson (2003) som eksempel på at elevene, i tillegg til å rapportere med utgangspunkt i den teoretiske definisjonen av mobbing, også oppgir sin subjektive opplevelse av krenkelsen. Denne svenske undersøkelsen kan tjene som eksempel på hvordan forskere har vært oppmerksomme på forholdet mellom objektive kriterier, formulert av forskere, og elevenes subjektive opplevelse.

De fem undersøkelsene som er analysert, har gitt oss kunnskap om hvor mange elever som utsettes, og som utsetter andre elever, for krenkende ord og handlinger. I tillegg til å satse på denne formen for kvantitativ orienterte kartlegginger i årene som kommer, vil det også være viktig å gjennomføre kvalitativt orienterte undersøkelser av mobbing og andre former for krenkelser blant ungdom (Frånberg, 2003; Thelin og Williamsson, 2004). I tillegg til kunnskap om omfanget av mobbing i videregående skole, trenger vi også god kunnskap om *hvorfor* ungdom utøver krenkende handlinger, hvordan de kommer til uttrykk og hvordan de blir opplevd av dem blir utsatt for disse – både på og utenfor skolearenaen.

NOTER

1 Lærlingsinspektorene ble, sammen med Elevinspektorene, innført som elektronisk kartleggingsverktøy av Lærlingssenteret i 2001, men så langt artikkelforfatteren kjenner til er det sparsomt med publiserte resultat på nasjonalt nivå fra Lærlingsinspektorene.

2 I denne definisjonen brukes uttrykket «psykisk og/eller fysisk vold» for å understreke at det dreier seg om negative handlinger av svært alvorlig karakter.

3 Resultatene i Elevinspektorene har også variert fra år til år, men siden endringene antas å ha sterk sammenheng med endringer i måleinstrumentet og overgangen til obligatorisk gjennomføring av undersøkelsen er det ikke naturlig å referere til dem her.

LITTERATUR

- BAKKEN, A. OG T. NORDAHL** (2003). *Mobbing og sosial isolasjon i ungdomsmiljøene. Hva viser NOVAs ungdoms- og skoleundersøkelser?* Notat. <http://mobbing.is.no/dav/2DAF74A4FF4246528B5DE1BCD38A4859.pdf>
- FLAATTEN, S. V. OG G. SANDSLETH** (2005). *Bry deg! Ingen mobbing i videregående opplæring. Veileder for skolens ledelse og ansatte*, Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- FRÅNBERG, G.-M.** (2003). Mobbing i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor, Nordiska Ministerrådet, Temanord 2003:508, København.
- OLWEUS, D.** (2002). Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandringer over tid. *Sammendrag av utvalgte deler av Olweus' presentasjon ved fagseminar om lærings- og oppvekstmiljø, arrangert av Utdannings- og forskningsdepartementet*.
- OLWEUS, D.** (1992). Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Universitetsforlaget.
- OSBECK, C., A.-S. HOLM OCH I. WERNERSSON** (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Centrum för värdegrundsstudier (Cevs), Göteborgs universitet.
- ROLAND, E.** (2003). Pluss 70 prosent mobbing. *Utdanning*, 3, 79–81.
- ROLAND, E. OG G. S. VAALAND** (2003). *Lærerveiledning. Zero. SAFs program mot mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- SANDSLETH, G. OG H. M. FOLDVIK** (2000). *Mobbing i videregående skole. Rapport fra en undersøkelse ved 9 skoler*. Skriftserie 1/2000. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- THELIN, A. A. OG H. WILLIAMSSON** (2004). Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm, Nordiska Ministerrådet, ANP 2004:724, København.
- TIKKANEN, T. OG A. JUNGE** (2004). Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002–2004. Rapport RF – 2004/223. Stavanger: Rogalandsforskning.
- TORSHEIM, T. MFL.** (2004). Helse og trivsel blant barn og unge. Norske resultater fra studien «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-studie i flere land». HEMIL-rapport nr. 3–2004. Bergen: HEMIL-senteret.
- VAALAND, G. S.** (1994). Problemattferd – er det noe problem? Presentasjon av resultater fra en undersøkelse om psykososiale vansker blant elever i videregående skole. Stavanger: Senter for atferdsforskning.



Gudrun Holmøy, LTN (t.v.) får overrakt blomster av prosjektleder Eli M. Killi, Øverby kompetansesenter.

av Eva Mølmen

Konferansen ble arrangert på bakgrunn av Øverbys landsdekkende oppdrag innen det spesialpedagogiske feltet for barn, unge og voksne med ervervet hjerneskade, et oppdrag Øverby har hatt siden 1992.

Bakgrunnen for konferansen er et nasjonalt prosjekt ved Øverby ved samme navn, som hittil er involvert i 10 fylker, og som planlegges utvidet med flere innen utløpet av prosjektperioden 2006. Prosjektets målsetting er kunnskaps- og kompetansebygging for PPT, skoler/ barnehager, helsesektor, rehab/habiliteringstjenester i helseregionene og Statped, i forhold til målgruppa barn og unge med ervervet hjerneskade, slik at det kan etableres gode tilbud lokalt der barna og de unge befinner seg.

Faglig nettverk for ervervet hjerneskade

Åpningsfordraget på konferansen ble holdt av Dr. med Erik Bautz Holter fra Ullevål Universitetssykehus i Oslo. Han er leder for et 3-årig prosjekt «Faglig nettverk for ervervet hjerneskade» som er et samarbeid mellom Ullevål og Landsforeningen for trafikkskadede (LTN). Han ga en kort gjennomgang av medisinske behandlingsrutiner som iverksettes når personer får en traumatisk hjerneskade og havner på sykehus. Deretter snakket han om behovet for at de som får en ervervet hjerneskade får tett oppfølging i tiden etter utskriving fra

sykehuset. Han rettet også oppmerksomheten mot ny forskning som viser at de med tilsynelatende minimale hjerneskader, kan få store vansker i etterkant og at det derfor bør utvikles rutiner for oppfølging av disse personene, slik at det tas tak i evt. vansker som viser seg først i senfasen.

Bautz-Holter orienterte også om det nettverket han leder og at de planlegger en nasjonal konferanse i 2006. Han tenker at denne konferansen kan bli utgangspunkt for et nærmere nettverks-samarbeid mellom pedagogiske og medisinske miljøer.

Første dag på konferansen var hovedforelesningen med lege, forsker og utviklingskonsulent Kjeld Fredens fra Århus i Danmark. Han har lang erfaring fra rehabilitering og nevropedagogisk praksis i Danmark og blant annet arbeidet ved Vejlefjord Rehabiliteringsenter.

Det sosiale og kulturelle ved mennesket og ikke bare det biologiske

Han tok utgangspunkt i boka som han ga ut i 2004, som heter «Mennesket i Hjernen – en grunnbok i neuropedagogikk», der tittelen signaliserer at fokus er på det sosiale og kulturelle ved mennesket og ikke bare det biologiske. Forelesningen omhandlet kognitiv rehabilitering, og hvilke forhold en må ta med i vurderingen når en skal lage et rehabiliteringstilbud som både tar hensyn til individets forutsetninger, og til



Inspirerende forelesere bidro til god stemning i salen.

omverdenen. Han bruker den didaktiske relasjonsmodellen som kompass når han snakker om læring, og hvordan og i hvilke sammenhenger mennesket lærer best. Han bruker begrepet nevropedagogikk, som både omfatter de didaktisk/metodiske overveielser og hensynet til den enkeltes funksjonsnedsettelse som følge av skade eller sykdom i hjernen.

Til slutt første konferansedag snakket spesialpedagogisk rådgiver Marta Ingvaldsen, Øverby om elever med ervervet hjerneskade sine opplevelser og følelser rundt det å ha fått livet forandret etter en alvorlig hendelse. Tittelen på hennes foredrag var «En gang i 5. klasse var jeg glad...»

Om kvelden var det felles middag for konferansens deltakere, med kulturelt innslag av elever fra Gjøvik kunst- og kulturskole.

Viborg-modellen

Konferansens andre dag startet med barnenevropsykolog Åse Tromborg fra Viborg i Danmark. Hun orienterte om en modell i Danmark som er laget for å ivareta barn og unge inntil 18 år med ervervet hjerneskade, og deres familier. Modellen heter «Viborg-modellen», og forteller hvordan Hjerneskadesamrådet fungerer i Viborg Amt (fylke) og noen andre fylker i Danmark. Det er et tverrfaglig team bestående av barnelege, barnenevropsykolog, ergoterapeut, fysioterapeut, sosialrådgiver og nevropedagog,

Eleven med ervervet hjerneskade

Nasjonal konferanse om barn og unges behov for sammenheng og kontinuitet sett i et nevropedagogisk perspektiv

Øverby kompetansesenter på Gjøvik har arrangert Nasjonal konferanse «Eleven med ervervet hjerneskade» på Rica Hotel Gardermoen 9. og 10. november 2005. I overkant av 130 personer fra hele Norge med interesse for den problematikken barn og unge møter når de får en hjerneskade etter at de tidligere har hatt en normal utvikling. Slike hjerneskader kan en få etter ulykker, eller sykdom i hjernen.

som oppsøker barna og familiene, driver utredning, samtaler med barna, foreldrene, søsken, holder kurs for foreldre og for fagpersoner, gir råd om hva som kan gjøres i forhold til læring både faglig og sosialt, og skaper sosiale arenaer ved treff for barna som har fått en hjerneskade. Hjerneskadesamrådet skal i prinsippet møte barnet og familien så fort som mulig etter at skade er påført, for å være til hjelp for familien helt fra begynnelsen, og bistå i gjenopptrening så raskt som mulig.

Daugaardmetoden

Andre del av forelesningen snakket hun om «Daugaardmetoden». I det praktiske arbeidet har Hjerneskadesamrådet i Viborg Amt utarbeidet denne metoden for intervensjon, som involverer barnets og familiens nettverk i rehabiliteringen. Nettverket kan være foreldre, besteforeldre, andre familiemedlemmer, naboer, venner, pedagogisk personale fra barnehage/skole, lokal fysio- og/eller ergoterapeut, logoped, helsesøster osv. Metoden baserer seg på frivillig innsats for ca. 3 måneder av gangen. Fagpersonene fra Hjerneskadesamrådet kan kontaktes under hele forløpet. Det lages konkrete handleplaner i forhold til hvert enkelt tiltak, med ansvarspersoner fra nettverket. På denne måten blir både

offentlig og privat nettverk aktivisert for å bistå barnet i rehabiliteringen.

Motorikk og kognisjon

Etter dette foreleste fysioterapeut Eva Mølmen, Øverby om hva barnehager og skoler bør ta hensyn til når barn får motoriske vansker etter ervervet hjerneskade og forbindelsene mellom motorikk og kognisjon i en læringssammenheng.

Sosialpedagogisk konsulent Roar Dalin, Øverby snakket om sosiale vansker etter ervervet hjerneskade og om vi tar disse alvorlig nok? Hans hovedbudskap var at sosial læring er svært viktig, også i skolen, og han viste til noen metoder som kan brukes i arbeid med sosiale vansker.

Etter lunsj ga nevropsykolog Anne-Marie Aarestrup fra Øverby en forelesning om sin undersøkelse av 19 barn som var operert for hjernesvulst og som ikke var cellegift eller strålebehandlet og hvilke nevropsykologiske vansker hun fant hos disse.

Spesialpedagogisk rådgiver Elinor Hasli, Øverby snakket deretter om de utfordringene hun ser barn med ervervet hjerneskade møter på skolen, og hvordan en kan ta tak i disse gjennom tverrfaglig samarbeid og tilrettelegging slik at det blir sammenheng og kontinuitet i opplegget. Melde- og samordningsrutiner rundt barn

med spesielle behov er særlig viktig der hvor barn får en ervervet hjerneskade. Spesialpedagog Jorunn M. R. Langåker fra PPT Karmøy orienterte om hvilke rutiner hennes kommune har og hva de planlegger, når det gjelder melde- og samarbeidsrutiner.

Pårørende er skolens viktigste samarbeidspartner

Gudrun Holmøy fra LTN (Landsforeningen for Trafikkskadde), som selv er mor til et barn med en ervervet hjerneskade var siste foredragsholder. Hun fokuserte på de behovene som melder seg både hos den skadde og den nærmeste familien etter hvert som det skadete barnet vokser og utvikler seg. Hun snakket om sårbare overganger mellom klassetrinn og skole-slag, og om vansker med å finne gode sosiale nettverk og meningsfylte aktiviteter i fritida. Hun formidlet også mange tanker rundt dette å ikke miste troen på at situasjonen kan bli bedre, selv om det er mange og gjentakende frustrasjoner. Gudrun Holmøy har en stilling som foreldrekontakt i LTN og leder det foreldre-nettverket LTN er i ferd med å bygge opp.

Opplysninger om foreldrenettverket kan fås ved henvendelse til LTN på e-post foreldre@ltn.no eller på telefon 22 35 71 00 (mandager 10.00–14.00).

Eva Mølmen er fysioterapeut ved Øverby kompetansesenter.

Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen

Erfaringer fra forsøk og utviklingsarbeid er som oftest hentet fra gjennomsnittlige og store skoler. I denne artikkelen omtales evaluering av iverksetting og gjennomføring av Program Zero ved ni fådelte skoler. Hensikten er å øke forståelsen for hvilke forutsetninger, muligheter og hindringer som kan være knyttet til gjennomføringen.



av ODDBJØRN
KNUTSEN

Oddbjørn Knutsen har embetseksamen i spesialpedagogikk fra Universitet i Oslo. Han er høyskolelektor ved Høgskolen i Nesna og har siden høsten 2003 jevnlig hospitert som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT for Ytre Helgeland.

Våren 2003 satte Senter for atferdsforskning (SAF) i gang sitt program mot mobbing, med Læringscenteret som oppdragsgiver. Program Zero er en «revitalisering» av et program mot mobbing, som SAF gjennomførte i 1996/1997, og er rettet mot grunnskoler. Engasjement og forpliktelse i hele skolesystemet, der det skal være null-toleranse overfor mobbing, er kjernepunkter i programmet. I forbindelse med gjennomføringen av programmet skal skolene bygge opp egen kompetanse og arbeide med holdninger. De skal også utvikle gode rutiner og sette i gang konkrete tiltak, der målsettingen er at alle elevene skal oppleve skolen som et trygt sted å være (SAF, 2003).

Program Zero forutsetter at alle aktørene på de ulike nivåene i skolesystemet må involveres i arbeidet. Dermed kan en si at programmet er blitt systemgjennomgripende. For å kunne vurdere og avgjøre eventuelle modifiseringer og forbedringer av et slikt program mot mobbing, er det viktig å skaffe seg kunnskaper om hvordan programmet fungerer i praksis ute i skolen.

Program Zero ble skoleåret 2003–2004, gjennomført ved til sammen 12 grunnskoler, fordelt på to kommuner i regionen. Disse utgjorde både store byskoler og udelte-/fådelte skoler. Vi er to kolleger ved Høgskolen i Nesna som har utgjort den faglige støtten for disse skolene, og for kommunenivået i de to deltakerkommunene. Siden denne faglige støttefunksjonen har omfattet både kursing, seminarer og veiledning,

kom vi nært innpå aktørene ved de enkelte skolene. Denne nærheten gjorde det mulig for oss å registrere enkelte responser og reaksjoner hos aktørene, både om iverksettingen av programmet og om prosesser underveis i arbeidet. Men det er ikke sikkert at våre egne registreringer, og våre tolkninger av disse, stemmer overens med den virkeligheten aktørene selv har opplevd. Synspunkter og formidlede erfaringer fra aktørene selv, vil kunne bidra til økt forståelse og nye kunnskaper, når det gjelder iverksetting og gjennomføring av slike programmer i skolen.

I følge Melheim (1998) har det ikke vært gjennomført mange sentralt initierte utviklingsprogrammer i de fådelte skolene. Utviklingsarbeid som har vært gjennomført, har i hovedsak vært beregnet for store skoler. Derfor var det interessant å undersøke nærmere hvordan iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero, har fungert ved fådelte deltakerskoler.

På bakgrunn av dette valgte jeg følgende tema for arbeidet: «Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen». Jeg fokuserte her spesielt på hvilke forhold som kunne gi muligheter for eller hindre iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero ved 9 ulike fådelte skoler.



TEMAETS AKTUALITET OG RELEVANS

Omfanget av mobbing i norsk skole har fått sentrale myndigheter til å reagere. Endringer i opplæringsloven gjeldende fra 1. april 2003, gir elevene rett til å oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Skolen er forpliktet til å iverksette tiltak når mobbing meldes og er oppdaget. I tillegg har regjeringen tatt initiativ til et Manifest mot mobbing, der samarbeidspartene forplikter seg til å arbeide aktivt mot mobbing blant barn og ungdom. Videre gis det støtte til Olweus-programmet og Program Zero som er to nasjonale forskningsbaserte programmer mot mobbing i skolen. Disse programmene blir nå gjennomført både ved store urbane skoler og ved små fådelte grendeskoler.

Programmer og prosjekter som initieres sentralt, har ofte ikke tatt høyde for de spesielle forholdene i små skolekretser (Melheim, 1998). Utviklingsarbeid som har vært gjennomført i fådelte skoler, har i hovedsak vært beregnet for store skoler. Dette har ført til at de som har fått ansvaret for å gjennomføre slike programmer ved fådelte skoler, ofte må gjøre lokale tilpasninger. Etter mitt syn kan dette øke faren for å komme ut av kurs i forhold til målsettinger, arbeidsmåter og strategier som ligger i programplanene. Det vil derfor være viktig å få erfaringer med hvordan sentralt

initierte programmer implementeres ved små fådelte skoler, for å få identifisert faktorer som både kan fremme, og eventuelt hemme gjennomføringen.

Våre erfaringer støtter Melheims syn på at sentralt initierte programmer må tilpasses fådelte skoler. Vi har vært nødt til å foreta spesielle tilpasninger av både tidsplanen for programmet og organisatoriske tilpasninger av hensyn til geografiske og kommunikasjonsmessige hensyn. Dette har imidlertid vært gjort i dialog med Senter for atferdsforskning og med skoleledelsen på kommunenivået. Men dette har vært tilpasninger ut i fra vårt ståsted som faglig støtte i programmet, og ikke i forhold til hvordan aktørene selv kan ha opplevd selve programgjennomføringen. Før undersøkelsen ble gjennomført, visste vi ikke så veldig mye om hvilke erfaringer, tanker og synspunkter den enkelte deltaker hadde.

EGEN ROLLE

Jeg utgjorde en del av den faglige støtten i Program Zero. Dette gjaldt også overfor de skolene der jeg gjennomførte undersøkelsen. Siden jeg blant annet skulle ta del i løsningen av praktiske problemer sammen med aktørene ved denne skolen, lå det et betydelig element av aksjonsforskning og innovasjon i prosjektet. Dette innebar at både min hjelp som faglig støtte, og min forskning foregikk parallelt. Dette aktualiserte et viktig spørsmål: Kunne jeg gjennomføre ei evaluering av iverksettingen og gjennomføringen av et program, når

jeg samtidig deltok i programmet som faglig støtte? Min vurdering var at dette skulle kunne kombineres. Mitt fokus i evalueringen var rettet mot kontekst, input og prosesser, og ikke mot selve resultatene av programmet (graden av måloppnåelse). Dette tror jeg kom i mindre konflikt med kravet om objektivitet enn om jeg skulle ha evaluert resultatene. I tillegg fant jeg støtte for dette synet hos Holme og Solvang (1991), som mener at en kan kombinere forskning og konkret rådgivning overfor den gruppa forskningen er rettet mot. Jeg hadde imidlertid ikke noe primæransvar for de tiltakene som ble iverksatt.

Programmer og prosjekter som initieres sentralt, har ofte ikke tatt høyde for de spesielle forholdene i små skolekretser.

PROBLEMSTILLING

Mitt prosjekt var en problemidentifiserende undersøkelse på organisasjons-, institusjons- og individnivå. For å kunne synliggjøre hva som har skjedd, foretok jeg derfor en analyse av implementeringen av Program Zero og hvordan samarbeidet har vært på – og mellom – ulike nivå.

Siden dette var en evaluering av noe mindre omfang, var det viktig med avgrensning. Avgrensningen omfattet i hovedsak utvalget. Samtidig ønsket jeg at denne undersøkelsen skulle bidra til å øke kunnskapen og forståelsen for hvilke muligheter, men også hvilke hindringer, som påvirker gjennomføringen av et slikt program ved små fådelte grendeskoler.

Dette dannet grunnlaget for følgende problemstilling: *Hvilke forhold kan ha gitt muligheter for eller hindret iverksettingen og gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler?*

Jeg ville med denne undersøkelsen prøve å finne ut av denne problemstillinga gjennom å stille følgende fire delspørsmål: *Hvilken oppfatning har aktørene av hva som er mobbing?*

Hvordan oppfatter og forstår aktørene målsettingene for programmet, og hvor relevante mener de at disse er i forhold til behovet ved skolene?

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd organiseringen av programmet?

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd oppstarten, og det som har skjedd videre i arbeidet med programmet?

De svarene jeg fikk på disse spørsmålene dannet grunnlag for å kunne vurdere hvilke forhold som kan ha fremmet eller eventuelt hemmet iverksettinga og gjennomføringen av Program Zero. Problemstillingen med de fire delspørsmålene gir retning, og dannet basis for utviklingen av en kunnskapsbase med en evalueringsmodell, avklaring av utvalg og datainnsamlingsmetoder, samt de konklusjonene som eventuelt kunne trekkes ut i fra resultatet.

MÅLSETTINGER MED EVALUERINGEN

Hensikten med ei evaluering av implementeringen av Program Zero, var å kartlegge, problematisere og bevisstgjøre forhold ved planleggingen, iverksettingen og gjennomføringen av programmet. Her ønsket jeg å rette oppmerksomheten mot implementeringen av programmet, for å øke forståelsen for hvilke forutsetninger, muligheter og hindringer som kan være knyttet til gjennomføringen. Dersom en skal kunne få gjort virkningene av programmet, må resultatene relateres til prosessene underveis. Å se nærmere på det jeg vil kalle for indre vilkår i programgjennomføringen, ble viktig i denne undersøkelsen. Dette omfatter sammenhengene mellom målsettinger og virkemidler i tiltakene (prosesser og «prosessresultater»). Det jeg vil kalle ytre vilkår handler derimot om i hvilken grad tiltakene som iverksettes oppfyller målsettingene med programmet (programresultater). Da vil målsettingen med undersøkelsen være å beskrive og analysere i hvilken grad utforming, organisering og strategier i programmet framstår som realistiske i forhold til å kunne nå programmålene – altså selve implementeringen (iverksettingen og gjennomføringen).

FORMIDLING OG NYTTEVERDI UTOVER SELVE RAPPORTEN

Undersøkelsen vil kunne være et viktig bidrag for å utvikle kunnskaper om implementering av denne typen programmer. Dette tror jeg kan ha overføringsverdi til andre lignende tiltak. I tillegg representerer undersøkelsen et forskningsarbeid der fådeltskolen er i fokus. Arbeidet ville derfor kunne skaffe til veie ny generell kunnskap om fådeltskolen, og spesiell kunnskap om viktige forutsetninger for utviklingsarbeid i små fådelte skoler. Resultatene vil også kunne danne grunnlag for videre forskning og utviklingsarbeid i fådeltskolen basert på nye problemstillinger og spørsmål som kommer fram i denne undersøkelsen.

Problemstillingen har utledet fire delspørsmål. Disse delspørsmålene ble deretter knyttet til overordnede evalueringskategorier.

I prosjektet ønsket jeg å se nærmere på iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero i fådelte skoler.

Som en avgrensning rettet jeg hovedfokus mot kontekst, input og prosesser. Dermed var det menneskene (aktørene) som deltok i programmet, som ble de viktigste informantene. Sentralt i dette arbeidet var å få tak i hvilke oppfatninger de hadde om gjennomføringen, organiseringen av arbeidet og relasjonene mellom dem. Begreper som holdninger og verdier, samspill og samhandling, forståelse og prosesser, er typiske kvalitative begreper. For meg ble det derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Da ville jeg kunne avdekke hvilke forutsetninger som ligger i aktørenes oppfatninger og felles forståelse av de ulike oppgavene i programmet. I tillegg ble det viktig å få vite hvilket innhold de har gitt seg selv og programgjennomføringen, og i hvilken grad dette samsvarer med målene i selve programmet.

For å se sammenhenger mellom kategoriene (variablene), og for å kunne sammenlikne erfaringene fra flere ulike deltakerskoler, ville en kvantitativ tilnærming være relevant.

Evalueringen av implementeringen av Program Zero, hadde hovedfokus mot implementeringsanalyse. Jeg ønsket primært å kunne få tak i kunnskaper om hvilke betingelser som har vært til stede i forbindelse med implementeringen av programmet. Her ble det sentralt å kunne identifisere forhold som hadde gitt muligheter for implementeringen, men også forhold som kan ha hindret denne. Et viktig mål var da å kunne forklare hvorfor det gikk som det gikk, og gi kunnskap som kan utvikle vår forståelse av det som skjer i endringsprosessen (Sjøvoll, 2003). For å klargjøre min forståelse av evalueringsarbeidet, utarbeidet jeg en modell som viser variabelområdene og de ulike nivåene som er involvert. Jeg vil fortløpende presentere evalueringsmodellen, evalueringskategorier og de ulike nivåene. Disse evalueringskategoriene er utgangspunktet for valg av metode for datainnsamlingen, og danner basis for analysen av de innsamlede data.

Program Zero har til hensikt å skape endringer på ulike nivåer, slik at arbeidet mot mobbing befestes som varige ordninger ved deltakerskolene. For å kunne forstå hvilke handlingsmuligheter som finnes ved skolene, vil jeg foreta en analyse av hvordan aktørene på ulike nivåer samarbeider for å kunne gjennomføre programmet. Derfor blir det viktig å kunne identifisere objektive strukturer av betingelser og forhold, relatert til skolenes måte å oppfylle programmålene på. Utformingen og organiseringen av programmet, omfatter tiltak og forbedringer ved deltakerskolene i programåret. Dette skal kunne føre til kontinuitet i arbeidet mot mobbing ved disse skolene og gi retning til utviklingsprosessen.

Målsettingen om å kunne finne ut hvilke forhold som kan ha gitt muligheter for eller hindret iverksettingen og gjennomføringen av Program Zero, dannet grunnlaget for mine valg av kategorier og tilnæringsmåter. For å klargjøre min forståelse av evalueringsarbeidet, har jeg tatt utgangspunkt i Stufflebeams (2000) «CIPP-modell» (context, input, process, product), og i Bronfenbrenners økologiske modell (Evenshaug og Hallen, 1993). Siden det var iverksettingen og gjennomføringen som var i fokus for evalueringen, har jeg utelatt «product» (resultat). Oppsummert omfatter evalueringen kontekst, input og prosessene på ulike nivåer (det økologiske perspektivet), og at disse prosessene relateres til den virkeligheten disse nivåene befinner seg i.

Det var ingen som egentlig tvilte på at elever ved skolen ble mobbet.

ORGANISATORISKE FORHOLD

Det tredje delspørsmålet var:

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd organiseringen av programmet?

Dette delspørsmålet er knyttet til evalueringskategorien «input». Etter min mening kan Program Zero sies å representere et ytre krav om endring i deltakerskolene som organisasjon. Jeg har valgt å definere «organisasjon» som en rasjonell koordinering av flere aktørers aktiviteter, for å kunne nå de bestemte målene for programmet. Dette kan gjøres gjennom fordeling av arbeidet, og fordeling av forskjellige funksjoner på ulike nivå. I følge Schein (1990) forutsetter dette en tydelig ansvarsavklaring. Oppgavene kan løses på forskjellige måter. Jeg mener vi må analysere de strukturelle og ressursmessige tilretteleggingene for å kunne forstå rammene for hvilke handlingsmuligheter som ligger i den sosiale settingen. Dette støttes av Bourdieu og Waquant (1995), som påpeker viktigheten av å definere de objektive strukturene av omstendigheter og betingelser som gjelder for organisasjonen og som griper inn i måten systemet utfyller sin rolle på. Derfor må fokuset settes på organiseringen av programmet, der ledelse og struktur er aktuelle momenter. Det vil i denne sammenhengen være viktig å finne ut hvilke administrative strategier som er tatt i bruk for å kunne nå målene for programmet. I tillegg vil det være vesentlig å få informasjon om tilretteleggingen for beslutningsprosesser på ulike nivåer, og rammebetingelser som økonomi, tid og menneskelige ressurser.

FORHOLD KNYTTET TIL PROSESSER I ARBEIDET

Det fjerde delspørsmålet var:

Hvordan har aktørene på ulike nivåer opplevd oppstarten, og det som har skjedd videre i arbeidet med programmet?

Dette delspørsmålet er knyttet til evalueringskategorien «prosess». I følge Hargreaves (1996) er de mest vellykkede organisasjonene, de som kjennetegnes av kreativitet, tilpasningsevne og fleksibilitet. I tillegg kommer evne til å gripe muligheter, samarbeidsevne og det å ha ei positiv innstilling til problemløsning. I evalueringen vil jeg knytte samordning og integrering av de ulike oppgavene, til aktørenes motivasjon og evne til nytenkning gjennom samspill og felles forståelse. I denne prosessen mener jeg at det skjer en motivering og en oppbygging av en beredskap for handlinger, som er i samsvar med målene i Program Zero. Her vil kreativitet og innsats hos aktørene, ligge der de skal iverksette endringene i programåret. Dette vil bli synliggjort gjennom planleggingsarbeid, samarbeid og valg av arbeidsmåter. I denne sammenhengen blir det etter min mening, også viktig å finne ut hvordan de ulike aktørene definerer egne roller, og sitt ansvar i gjennomføringen av programmet. Utfordringer og motivasjonen hos aktørene for å gjennomføre programmet, blir viktig å få avklart. I tillegg vil jeg forsøke å få informasjon om hvordan aktørene vurderer viktigheten av dette arbeidet, og om det er preget av nytenkning og frivillighet. Et viktig spørsmål her vil være om aktørene ser at skolens tradisjon er i endring, basert på erfaringene fra arbeidet.

Metoder for datainnsamling

KVALITATIVT INTERVJU OG KVANTITATIV UNDERSØKELSE
Den kvalitative delen er en case-studie der intervju er benyttet som metode. I case-studiet er det et relativt begrenset antall informanter på de ulike nivåene, som har gitt meg innsyn i sine opplevelser av arbeidet med programmet. Derfor vil jeg være varsom med å trekke for bastante konklusjoner av intervjuundersøkelsen, men kan i stedet utforme antakelser som ikke alene kan danne grunnlag for generaliseringer.

Spørreskjemaundersøkelsen omfattet deltakerne i ressursgruppene ved alle de øvrige 8 deltakerskolene i kommunen, og der variablene i stor grad speilet intervjuguiden og hovedkategoriene i intervjuundersøkelsen. En sammenlikning av resultatene mellom case-studiet og spørreskjemaundersøkelsen, vil kunne danne grunnlag for å vurdere generaliseringsfaktoren av de resultatene som foreligger.

Forhold som kan ha gitt muligheter for implementering

Jeg vil først ta for meg forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen (case-studiet). Deretter vil jeg ta for meg forhold som kom fram i den kvantitative undersøkelsen (spørreskjemaundersøkelsen).

FORHOLD SOM KOM FRAM I DEN KVALITATIVE UNDERSØKELSEN

Skolen hadde erfaring med arbeid mot mobbing allerede før Program Zero ble iverksatt. Dette har trolig ført til en klar bevissthet om viktigheten av å arbeide mot mobbing. Denne bevisstheten har utgjort et godt grunnlag for å kunne lykkes med programmet. Selv om det ble uttrykt en del skepsis blant lærerne omkring bruken av prosenttall med så pass lite elevtall i elevundersøkelsen om mobbing før programstarten, var det ingen som egentlig tvilte på at elever ved skolen ble mobbet. Dette gjorde at de fleste som ble intervjuet, oppfattet programmet som relevant i forhold til de behovene skolen hadde ved oppstarten av programmet, og at de hadde forventninger til det arbeidet de var kommet i gang med. Dette gjaldt spesielt økt fokus på forebyggende arbeid, at alle er blitt mer oppmerksomme, at en skal utvikle gode melderutiner for elevene og at handlingsplanen sikrer riktige prosedyrer for problemløsning når mobbing avdekkes.

Kommunenivået satset mye på å få programmet til å skulle lykkes gjennom tilrettelegging i forhold til å sikre økonomiske rammer og til fellessamlingene. I tillegg ble det etablert en nær og god kommunikasjon opp mot den faglige støtten. Dette gjorde det mulig for de eksterne veilederne i programmet (faglig støtte) å møte skolelederne i rektormøter, der felles utfordringer, problemstillinger og strategier i arbeidet kunne tas opp og drøftes. Disse møtene ga også muligheter for kollegaveiledning, og det å kunne få tilbakemeldinger på egne følelser i forhold til utfordringer og eventuelt vanskeligheter som oppsto i forbindelse med arbeidet ved den enkelte skolen. Det var også en stor fordel at de eksterne veilederne kunne opptre i par. Dette sikret god tilpasning og utvikling av veiledningsarbeidet, gjennom at de to fagpersonene kunne drøfte og reflektere både faglige problemstillinger og opplevelser i praksisfeltet.

Fleksibiliteten, den positive innstillingen, god informasjon, tilgangen på materiell og hjelpsomheten fra Senter for atferdsforskning (SAF), har vært til stor hjelp for både kommunenivået og for faglig støtte. Det har vært gitt aksept fra SAF for at en har vært nødt til å gjennomføre dels betydelige tilpasninger fordi kommunen har en meget desentralisert skole-

struktur med stor geografisk spredning og lange avstander mellom skolekretsene. I programåret var ca. 56 % av deltakerskolene fådelte øyskoler. Selv om programmet i seg selv gir muligheter for lokale løsninger, var det behov for også å tilpasse tidspunktene for milepælene i selve programplanen.

Arbeidet i ressursgruppa har gått meget bra. Dette har vært sikret gjennom en klar og tydelig ledelse fra rektor, og at hverdagen har vært tilrettelagt slik at gruppa fikk muligheter for å arbeide med programmet. Elevrepresentantene har vært svært motiverte og har gjort en stor innsats, både i ressursgruppa og blant de andre elevene.

FORHOLD SOM KOM FRAM I DEN KVALITATIVE UNDERSØKELSEN

Resultatene viser at rektorene og foreldrene har en bra forståelse av hva mobbing er, men de ser ut til å mangle motivet når de definerer begrepet. Halvparten av elevene har en noenlunde bra definering.

Det er høyt eierforhold hos rektorene. De har ledet ressursgruppene, og det høye eierforholdet har trolig medført godt motiverte rektorer som har vært aktive ledere av arbeidet med programmet ved skolene. Rektorene har hatt store forventninger til programmet, og de har også opplevd sin egen rolle som klar og tydelig. De har i tillegg opplevd at de har bidratt og vært nyttige i arbeidet.

Elevene ser ut til å ha tro på at arbeidet med programmet vil være nyttig og at det vil ha betydning for skolen. De oppga også å ha lært mye om mobbing.

Rektorene og lærerne har opplevd at målene for programmet har vært drøftet og diskutert, og de ga uttrykk for at målene for programmet har vært godt synlig i arbeidet.

Alle informantgruppene har hatt gode muligheter for å delta på felles kurssamlinger som er knyttet til programmet. De oppga også å ha lært mye om samarbeid. Flesteparten av rektorene, lærerne og elevene mente at Program Zero passer for skolen sin.

FORHOLD SOM KAN HA HINDRET IMPLEMENTERINGEN
Her vil jeg først ta for meg forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen (case-studiet). Deretter vil jeg ta for meg forhold som kom fram i den kvantitative undersøkelsen (spørreskjemaundersøkelsen).

FORHOLD SOM KOM FRAM I DEN KVALITATIVE UNDERSØKELSEN

Det ser ut til å ha vært lite eller ingen forutgående diskusjoner og prosesser ved skolen, før det ble bestemt at skolen skulle delta i Program Zero. Lærerkollegiet,

elevene og foreldrene har ikke vært med på å utforme noen plan for arbeidet med programmet ved skolen. I tillegg opplever flere av informantene at Program Zero er mer tilpasset større skoler enn ei lita fådeltskole. Dette skyldes kanskje at det har vært for mye fokus på strukturen i forhold til prosessene. Konsekvensene er da blitt at motivasjonen for arbeidet og eierforholdet til programmet ikke har vært til stede hos alle i tilstrekkelig grad. Arbeidet har i første rekke har ligget hos deltakerne i ressursgruppa, og programmet er således blitt for lite systemgjennomgripende. Det ser også ut til å ha vært gitt lite informasjon om arbeidet som har foregått i ressursgruppa. Både lærerkollegiet, elevrådet og foreldregruppa er blitt for lite involverte i arbeidet. Flere av lærerne oppga at det har vært lite, eller ingen felles drøftinger av målene for programmet. Det kan derfor stilles spørsmål ved i hvilken grad alle ved skolen kjenner til innholdet i Program Zero, selv om det var mange som deltok i felleskurset for alle. Skolen har i for stor grad vært overlatt til seg selv etter fellessamlingene. Det har vært for liten kontakt mellom alle på skolen og faglig støtte, og mellom skolen og kommunenivået. Det er i hovedsak rektor som har hatt kontakt med faglig støtte. Unntaket var

Fleksibiliteten, den positive innstillingen, god informasjon, tilgangen på materiell og hjelpsomheten fra Senter for atferdsforskning har vært til stor hjelp for både kommunenivået og for faglig støtte.

skolebesøkene våren 2004 i forbindelse med handlingsplanarbeidet. Dermed har skolen kanskje manglet den direkte faglige oppfølgingen som skal sikre at den gode innovasjonsprosessen holdes i gang. Det ble også lagt ned for lite arbeid for å sikre et godt grunnlag for en god innovasjonsprosess. Dette kan skyldes at programmet har ei relativt kort tidsramme.

Undersøkelsen viser at aktørene på alle nivå, har noe ufullstendig kunnskap av hva som er mobbing. Det kan også stilles spørsmål ved om det er tilstrekkelig kunnskap om innovasjon og utviklingsarbeid hos de som har hatt det operative ansvaret for å drive programmet lokalt. Dette aktualiserer spørsmålet om det ble gitt for lite teoretisk skoling for å kunne gi alle en tilstrekkelig kunnskapsbase for arbeidet med programmet. Dersom programmet hadde vart over to skoleår, kunne en ha brukt mer tid på innledende

kompetansebygging. I tillegg kunne faglig støtte ha deltatt aktivt sammen med de andre på den enkelte skolen. Dette kunne ha vært direkte veiledning i forhold til arbeidet med målene for programmet, oppfølging av det som ble presentert på fellessamlingene og for å være med på å skape et godt grunnlag for innovasjonsprosessen.

programmet. Det er mulig at disse informantgruppene har vært usikker på hvem som har vært den egentlige programledelsen ved skolen.

Rektorene og lærerne har opplevd store krav i forbindelse med arbeidet. De mener også å ha lært lite om mobbing. Mange rektorer og de fleste av foreldrene mener at Program Zero ikke passer for sin skole.

Sammenligning av resultatene fra begge undersøkelsene

SAMMENFALLENDE RESULTATER

I begge undersøkelsene kom det fram at elevene ga uttrykk for at det var viktig å arbeide mot mobbing i skolen, og at programgjennomføringen ville ha betydning for skolen. Det kom også fram at elevene var motiverte for å kunne arbeide med programmet.

Det kom fram i begge undersøkelsene at alle informantgruppene har hatt gode muligheter for å kunne delta i fellessamlingene, og at det har vært lagt godt til rette for dette. I begge undersøkelsene kom det fram at rektorene har utøvet en aktiv ledelse av programgjennomføringa på den enkelte skolen.

Det kom også fram i begge undersøkelsene at arbeidet internt i ressursgruppene (arbeidsgruppene) har gått bra.

Begge undersøkelsene avdekket at aktørene på alle nivåer hadde noe ufullstendig kunnskap om hva mobbing egentlig er.

I begge undersøkelsene kom det også fram at flere av informantgruppene hadde lite eierforhold til programmet.

Det kom videre fram i begge undersøkelsene at mange av informantene opplevde at programmet ikke passer for sin skole. I den kvalitative undersøkelsen presiseres dette nærmere, gjennom at flere av informantene ga uttrykk for at de opplevde at programmet var mer tilpasset store skoler enn ei lita fädelt skole.

MOTSETNINGER I RESULTATENE

Flere informantgrupper, og da særlig elever og foreldre, ga uttrykk for at målene for programmet hadde vært for lite drøftet i fellesskap. Litt paradoksalt kan det imidlertid synes å være at den kvantitative undersøkelsen viste at rektorene og lærerne allikevel har opplevd at målene har vært drøftet og diskutert. Det er derfor nærliggende å tenke at årsaken kan ligge i mangel på systemgjennomgripende prosesser og i mangelfull felles informasjon.

I den kvalitative undersøkelsen kom det fram at det har vært tilrettelagt slik at ressursgruppa (arbeidsgruppa) fikk muligheter for å kunne arbeide med programmet. I den kvantitative undersøkelsen oppga

Alle informantgruppene har lært mye om samarbeid.

I en kommune med slik geografisk spredning mellom skolekretsene, lå det til rette for bruk av en utstrakt bruk av IKT i arbeidet med programmet. Men databruken har i hovedsak vært for å gi informasjon ut til den enkelte skolen om samlinger og utsending av forelesningskompendier. Skolene ser ut til å ha varierende kompetanse på IKT-området, og det har dels vært noen uklarheter omkring e-postadresser m.v. Men det er ingen tvil om at en aktiv bruk av IKT med særlig fokus på prosessveiledning, ville både ha vært rasjonelt og gitt skolen god tilgang på faglig støtte ved behov. Det ble gjort forsøk på å kunne bruke IKT som et aktivt hjelpemiddel i veiledningsarbeidet, men en lyktes ikke med dette i særlig grad. Programmet burde kanskje derfor ha lagt inn forutsetninger på dette området i programplanen.

FORHOLD SOM KOM FRAM I DEN KVALITATIVE UNDERSØKELSEN

Alle informantgruppene hadde noe ufullstendig definering av hva mobbing egentlig er, siden makt-motivet ikke ble nevnt av noen. Foreldrene og elevene ga uttrykk for at de hadde lite eierforhold til programmet. Hos lærerne var eierforholdet moderat. Det var også moderate forventninger til programmet hos lærerne og elevene, og mindre forventninger til programmet hos foreldrene.

De fleste foreldrene og halvparten av elevene, mente at målene for programmet hadde vært lite synlig i arbeidet. Både elevene og foreldrene mente at målene for programmet hadde vært lite drøftet og diskutert. Elevene har opplevd bare å være noe eller lite til nytte i arbeidet med programmet.

De fleste av informantgruppene mente at det i moderat eller i mindre grad hadde vært lagt til rette for arbeidet med programmet ved sine skoler. De fleste lærerne og elevene mente at programledelsen har vært moderat eller lite synlig i arbeidet med

informantene derimot at det i moderat eller i mindre grad hadde vært lagt til rette for arbeidet ved deres skoler.

I den kvalitative undersøkelsen oppga informantene at de har opplevd en klar og tydelig ledelse fra rektors side. Men i den kvantitative undersøkelsen mente de fleste lærerne og elevene at programledelsen hadde vært moderat eller lite synlig i arbeidet med programmet. Imidlertid kan det tenkes at en med «programledelse» like gjerne kunne ha ment faglig støtte. Men dette kom ikke tydelig fram i resultatet fra spørreskjemaundersøkelsen.

ULIKE RESULTATER

De ulike resultatene har nok trolig sammenheng med de ulike tilnærmingene, siden kvalitative undersøkelser og kvantitative undersøkelser i hovedsak gir ulike data i forhold til bredde og dybde. Med utgangspunkt i dette, vil jeg her belyse resultater som bare kom fram i den kvalitative undersøkelsen og resultater som bare kom fram i den kvantitative undersøkelsen.

I den kvalitative undersøkelsen kom det fram at lærerne var skeptiske til bruken av prosent-tall, når det var så pass få elever med i elevundersøkelsen før oppstarten av programmet. Data om enkeltelever ville da kunne slå alt for mye ut rent statistisk. I denne undersøkelsen uttrykte informantene spesielt sterkt fokus på forebyggende arbeid, at alle må bli mer oppmerksomme i forhold til mobbing, og at det utvikles gode melderutiner for elevene. Dette settes i sammenheng med handlingsplanen som skal sikre at de riktige rutinene blir fulgt i forbindelse med problemløsning, når mobbing er avdekket.

Informasjon om den gode hjelpen og støtten fra Senter for atferdsforskning kom tydelig fram i den kvalitative undersøkelsen. Det kom også fram at det hadde vært gitt aksept fra Senter for atferdsforskning på nødvendigheten av lokale tilpasninger av arbeidet med programmet.

I denne undersøkelsen kom det også fram at elevrepresentantene i ressursgruppa (arbeidsgruppa) hadde vært svært motiverte, og at de hadde gjort en stor innsats både i ressursgruppa og blant de andre elevene ved skolen.

Et annet forhold som kom fram i den kvalitative undersøkelsen, var at skolen i for stor grad hadde vært overlatt til seg selv i arbeidet med programmet etter fellessamlingene og programstarten. Her nevnes spesielt for liten kontakt mellom faglig støtte og alle på skolen, og at det i hovedsak har vært rektor som hadde kontakt.

Informasjonen viser også at det ble lagt ned for lite arbeid for å sikre den gode innovasjonsprosessen.

Bruk av IKT har i hovedsak omfattet utsendelse av informasjon og dokumenter. Men IKT har ikke vært benyttet i forbindelse med prosessveiledning. I tillegg kom det fram at det var en del uklarheter når det gjelder e-postadresser til enkelte av skolene.

I den kvantitative undersøkelsen kom det fram at særlig rektorene har hatt høyt eierforhold til programmet. Rektorene har opplevd sin rolle i programmet som klar og tydelig. De oppga også at de har opplevd at de har bidratt og at de har vært nyttige i arbeidet.

Alle informantgruppene har lært mye om samarbeid. Den kvantitative undersøkelsen viste også at rektorene og lærerne har opplevd store krav i forbindelse med arbeidet med programmet.

I den kvantitative undersøkelsen kom det også fram at rektorene og lærerne mener de har lært lite om mobbing.

Oppsummering

Undersøkelsen viser at det er forhold som både kan ha gitt muligheter for, men også forhold som kan ha hindret implementeringen av Program Zero. Synet på viktigheten av å arbeide mot mobbing i skolen, og at programmet ville ha betydning for egen skole er et sentralt punkt. At elevene også var motiverte for arbeidet, skapte et positivt arbeidsklima ved skolene. God tilrettelegging for å kunne delta i fellessamlinger er en annen faktor som trolig har virket positivt inn. Den aktive ledelsen fra rektorenes side har også vært viktig.

Selv om det ble gjennomført felleskurs om mobbing, kom det fram at aktørene hadde noe ufullstendig kunnskap om hva mobbing egentlig er. Flere av informantgruppene ser ut til å ha hatt lite eierforhold til programmet. Dette skyldes nok i hovedsak mangel på drøftinger og diskusjoner før skolene ble meldt på programmet, og som kunne ha sikret den gode innovasjonsprosessen. Mange informantgrupper opplevde også at programmet var mer egnet for større skoler enn for små fådelte skoler.

Jeg håper at denne undersøkelsen kan bidra til kunnskap om fådelte skoler. Dette vil særlig gjelde implementering av programmer mot mobbing ved fådelte skoler spesielt, men også skoleutvikling generelt. Sikring av gode innovasjonsprosesser er svært viktig. God planlegging, eierforhold til utviklingsarbeidet og motivasjon hos aktørene på alle nivå, utgjør viktige forutsetninger for å kunne lykkes med å nå utviklingsmålene. Etter min mening bør disse forutsetningene ha status som grunnleggende og tydelige rammebetingelser i programplanene når omfattende

utviklingsarbeid som for eksempel nasjonale programmer mot mobbing i skolen eller andre skoleutviklingsprogrammer planlegges.

LITTERATURLISTE

- ALSAKER, F. D.** (1997). *Hva vet vi om mobbing i barnehagen?* (27–38). I: Pettersen, Reidar J (red) (1997). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Sæbu Forlag.
- BOURDIEU, P. OG L. J. D. WAQUANT** (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- DAHLBERG, G OG H. LENZ TAGUCHI** (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en möteplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- DALIN, P.** (1994). *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget A.S.
- EVENSHAUG, O. OG D. HALLEN** (3. utgave, 4. opplag 1993). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HOLME, I. M. OG B. K. SOLVANG** (2. utgave 1991). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO A.S.

MELHEIM, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Oslo: Det Norske Samlaget.

RIGBY, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

- **SAF – ELEVUNDERSØKELSE** (2003). Om mobbing og trivsel i forbindelse med ZERO, våren 2003. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

SCHEIN, E. (1990). *Organisasjons-, kultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri Libro Forlag A.S.

SENTER FOR ADFERDSFORSKNING (2003). *Program Zero. Program mot mobbing*. Informasjonshette. Stavanger: Senter for Adferdsforskning.

SJØVOLL, J. (2003). *Evalueringsforskning. Som intern og ekstern vurdering*. Bodø: Høgskolen i Bodø.

STUFFLEBEAM, D. L. (2000). *The CIPP Model for Evaluation* (278–317). I: Stafflebeam, Madaus & Kellaghan (Ed.): *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* Second Edition. London: Kluwer Academic Publishers.

TIKKANEN, T. OG A. JUNG (2004). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge*. Sluttrapport. Stavanger: Rogalandsforskning.



STIFTELSEN SOR

Samordningsrådet for arbeid for mennesker med utviklingshemming.

STIFTELSEN ELI VINDEGGS FORSKNINGSFOND TIL FORDEL FOR UTVIKLINGSHEMMEDE

vil i samarbeid med

NORGES RØDE KORS FORSKNINGSFOND TIL BESTE FOR PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE

dele ut inntil kr. 250.000,- til forskningsprosjekter.

Fondenes oppgave er å støtte forskning på alle områder som kan tjene til større forståelse av psykisk utviklingshemning og føre til bedre metoder for forebygging, behandling, opplæring og aktiv deltakelse fra mennesker med utviklingshemning.

Det bevilges støtte til forprosjekter, ferdig planlagte eller igangværende forskningsprosjekter. Det ytes ikke bidrag til kongresser, studiereiser eller til prosjekter som inngår i hovedfagsstudier.

Søknad i 4 eksemplarer sendes innen 1. mars 2006 til:

Stiftelsen SOR

Diakonhjemmet høgskole
Postboks 184 Vinderen
0319 Oslo

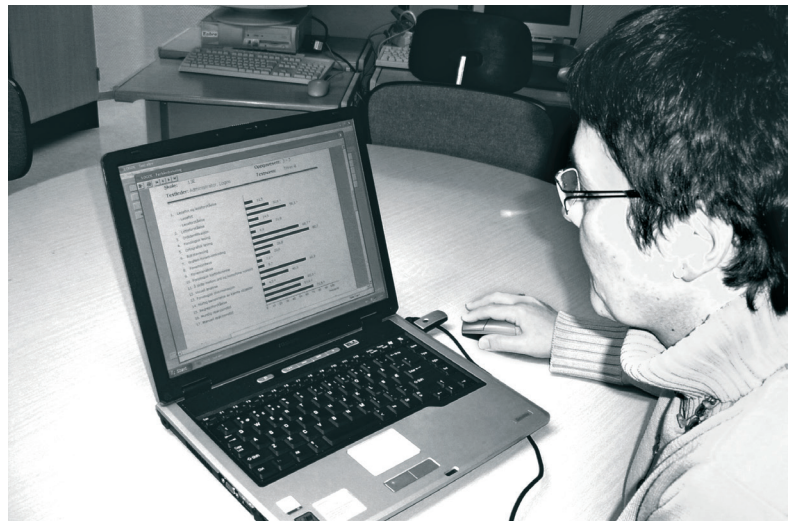
Veiledning og søknadsskjema kan hentes fra SORs nettside:

www.samordningsradet.no

Ytterligere informasjon gis fra SORs sekretariat:

Tlf. 22 96 37 07 - Fax 22 96 37 08 E-post: sor@sor-nett.no

SAMORDNINGSRÅDET FOR ARBEID FOR MENNESKER MED UTVIKLINGSHEMMING



NY LOGOS

– nå også for ungdom og voksne

AV ELISABETH LOMELAND

Logos er en databasert diagnostisk lesetest. For ca. ett år siden ble testen utgitt for trinn 3–5. Nå foreligger en utvidet versjon av testen. Den nye versjonen omfatter to oppgavesett: Ett for trinn 3–5 og ett for trinn 6–10 og voksne.

I løpet av året som gikk, har jeg benyttet Logos i diagnostiseringen av lesesvake elever, og min erfaring er at testen absolutt har innfridd mine forventninger. Logos er lett å gjennomføre, elevene synes det er gildt å bli testet med Logos, og testresultatene presenteres på en oversiktlig måte både i tabeller og grafer. Logos gir detaljerte kunnskaper om ulike delferdigheter som leseprosessen bygger på. Dette gjør det mulig å stille en mer presis diagnose og legge til rette et undervisningsopplegg tilpasset den enkelte elev. Jeg synes óg det er svært nyttig at Logos inneholder konkrete forslag til pedagogiske tiltak, alt etter hvilke lesevaner eleven strir med.

Ny versjon med to oppgavesett

Som tidligere nevnt inneholder den nye versjonen to oppgavesett. Dette gjør at Logos blir enda mer anvendelig. Når det gjelder oppgavesett 2, er dette standardisert

på ca. 1200 elever fordelt på trinn 6, 8 og 10. For voksne med lesevaner er det naturlig å benytte normeringsresultatene på trinn 10 som utgangspunkt for beregningen av testresultatene.

Oppgavesett 2 inneholder en rekke deltester som er tilpasset for eldre elever. Oppgavesettet kartlegger:

- leseforståelse
- lytteforståelse
- begrepsforståelse
- ordlesing
- ortografiske kunnskaper
- fonologisk lesing
- fonemisk bevissthet
- fonologisk korttidsminne
- arbeidsminne
- visuelt korttidsminne

Testresultatene gir dermed informasjon om hvordan eleven fungerer på en rekke

ferdighetsområder relatert til leseprosessen, og disse kunnskapene gir grunnlaget for valg av hvilke undervisningstiltak som bør iverksettes for den enkelte elev.

Forskningsbasert test

Et viktig aspekt ved testen er at den er forskningsbasert. Valg av tester og forslag til pedagogiske tiltak tar utgangspunkt i resultatene fra nyere tids leseforskning. Håndboka, som følger med testen, gir leseren en god teoretisk oppdatering. Personlig synes jeg det er et stort pluss at testen utgis samtidig både på nynorsk og bokmål, og at det koster lite for de som alt har kjøpt den første versjonen, å kjøpe en oppgradert versjon av Logos.

Mer informasjon om den nye versjonen av Logos kan en finne på nettsiden til Logometrica AS (www.logos-test.no).

Se mer utførlig omtale av grunnversjonen i nr 10-04.



Bridge of Hope

Finnes det en bro av håp?

AV BRITA HELLEBORG

Et vellykket pilotprosjekt for funksjonshemmede i Armenia tyder på det. Men det er behov for støtte. Først og fremst anerkjennelse, men naturlig nok også finansiell bistand. Det bør vi kunne gi, for vi har også noe å lære av dem.

Det var i alle fall veldig inspirerende å høre på foredrag av Susanna Tadevosyan i den frivillige organisasjonen Bridge of Hope fra Armenia på «Brukerforum for likeverdig opplæring» i Oslo 7. desember 2005. Brukerforum arrangeres fire ganger i året av Utdanningsdirektoratets råd for inkluderende opplæring.

Representantene fra Bridge of Hope hadde da vært på to ukers besøk i Norge for å lære om inkluderende opplæring. De kommer til oss for å lære, men jammen har vi mye å lære av dem også.

Armenia er en av de tidligere Sovjetrepublikkene med Tyrkia, Iran og Russland som naboland. Utdanningssystemet er svært autoritært. De ca. 8000 barna med funksjonshemming i Armenia har normalt ikke muligheten til å vokse opp sammen med andre barn. Historiske fordommer i befolkningen resulterer i marginalisering og diskriminering, og sørger effektivt for at de aller fleste barna blir utestengt fra utdanning og sosial tilhørighet.

Vellykket pilotprogram

Bridge of Hope ble etablert i 1996, og har de siste tre årene drevet et vellykket pilotprogram: «Åpne døren for alle». Når barn

lærer sammen, så lærer de å leve sammen. Målet med programmet er å gjøre læring tilgjengelig for barn med funksjonshemninger og de barna som vanligvis er forhindret fra å delta på skolen av sosiale og økonomiske årsaker.

De har lykket med å inkludere 155 elever med mange ulike funksjonshemninger på en god måte i de fem skolene i Yerevan som er med i pilotprosjektet. 21 av disse elevene har allerede bestått de årlige testene og er overført til videregående klassetrinn. Dette er en stor prestasjon med de rammebetingelsene de jobber under. De har en veldig godt utviklet tenkning på dette området. Prosjektet deres kan på mange måter sammenliknes med LP-modellen og PALS som er anerkjente skoleutviklingsprosjekter i Norge for tiden. De har en helhetlig systemtilnærming. De fokuserer på inkludering. Det innebærer at det er systemet som må endre seg, og ikke barnet. Skolene må kunne takle forskjellighet.

Bridge of Hope fokuserer på at barn med funksjonshemming må inkluderes i skolen ut fra sine lærebehov, og ikke ut fra hvilken diagnose de har. Hovedaktivitetene i prosjektet er: vurdering av behov, utvikling og implementering av IOP'er, opplæring av lærere, utvikling av foreldrenes kapasitet og utvikling av politikk.

Stor grad av foreldreinvolvering

Det området der Bridge of Hope tydeligst går lenger enn LP-modellen og PALS,

gjelder graden av foreldreinvolvering i prosjektet. Bridge of Hope har foreldre støttegrupper som gir foreldrene kompetanse på hvordan støtte egne barn og hvordan støtte hverandre. De informerer også om rettigheter og hvordan foreldrene kan klage ved behov. Støttegruppene er en kilde for informasjon om hva som fungerer, og en kilde til oppmuntring fra foreldre i samme situasjon som dem selv. Erfaringen til Bridge of Hope et at foreldrene er en veldig viktig del av prosjektet.

Innsatsen til Bridge of Hope er imponerende, og jeg tenker at vi må finne måter til å støtte det arbeidet de gjør. Det er to typer støtte Bridge of Hope i Armenia trenger:

- De trenger anerkjennelse, slik at myndighetene i Armenia ser hvilket verdifullt bidrag denne organisasjonen representerer.
- De trenger finansiell støtte. Alt de gjør, er drevet for penger de får donert.

Mulig tiltak for å gi støtte som dekker begge behov:

- Norske myndigheter har via utenriksdepartementet et offisielt samarbeide om inkluderende opplæring i Georgia. Hovedstaden i Georgia er bare 4 timer unna hovedstaden i Armenia, og det ville være svært gunstig å se dette i sammenheng og inkludere Armenia



FOKUS PÅ MATEMATIKK

Stort temanummer om matematikkvanser i mai 2006

i dette offisielle samarbeidet. I forbindelse med et offisielt samarbeidsprosjekt er det naturlig at det gis noe støtte.

- Dersom Norge etablerer et eget pilotprosjekt etter modell av det som Bridge of Hope i Armenia gjør, så vil det være en tydelig anerkjennelse overfor myndighetene i Armenia. Dersom Norge skal etablere et pilotprosjekt etter modell av Bridge of Hope, er det naturlig at vi betaler for kompetanseoverføringen.

Mer ble det ikke plass til her, men i neste nummer av Spesialpedagogikk kommer en artikkel som mer utførlig og konkret beskriver hva pilotprosjektet går ut på.

De som ønsker å vite mer alt nå kan kontakte Bridge of Hope ved deres president Susanna Tadevosyan (bridge@arminco.com).



BRITA HELLEBORG
(hhellebo@online.no) ER MED I DET INTERNASJONALE NETTVERKET EDUCATIONAL CHANGE. HUN ER MEDLEM AV FORELDREUTVALGET FOR GRUNNSKOLEN OG UTDANNINGSDIREKTORATETS RÅD FOR INKLUDERENDE OPPLÆRING.

TEMANUMMERET VIL:

- presentere nytt stoff på området og vise bredden i det fagmiljøet i Norden som nå vokser fram om matematikkvanser
- inneholde artikler med en didaktisk og praktisk vinkling som samlet dekker den spesialpedagogiske hverdag fra barnehage til voksenopplæring
- komme med reportasjer fra interessante prosjekter
- være av særlig interesse for lærere, spesialpedagoger og personell i pp-tjenesten

Abonner allerede nå så er du sikret et innholdsrikt nummer som vil være nyttig i ditt daglige arbeid!

Spesialpedagogikk vil også i 2006 komme med 10 utgivelser.

Ny behandlingsmodell mot atferdsvansker

En ny behandlingsmodell for unge med alvorlige atferdsvansker på fremmarsj i Norge. Modellen er et resultat av norsk-svensk samarbeid, og taes nå i bruk på en ny type institusjon. Institusjonene vil ha egne utredningsteam med høy faglig kompetanse, og skal gjennomføre utredning av behandlingsbehov for hver enkelt ungdom som tas inn. Sentralt i behandlingen er at atferdsproblemer blir sett som resultater av risikofaktorer hos ungdom og ungdommenes omgivelser.

TEKST OG FOTO: HELGE FAGERLIE NILSEN

MultifunC er en modell mer enn en institusjon. Vi tenker systematisk, og hvert team er manualisert bygget opp. Det er utarbeidet manualer for hvordan teamene skal arbeide, og disse retningslinjene er klare og veldig strikt sammensatt. Noe som innebærer et intensivt og systematisk arbeid med brukerne og deres familier. Vi griper fatt i ungdom med problemer i nærmiljøet, og skal lære dem å takle dette. Målet er at ungdommen skal tilbake til nærmiljøet. Det er Ole Morten Eyra, psykolog og leder i utredningsteamet ved Bergen Ungdomssenter og Jon Ekrem, leder i pedagogisk team, som slik forklarer hva som kjennetegner den nye behandlingsmodellen.

Utvikling av MultifunC ledes av en egen prosjektleder, psykolog Tore Andreassen. Modellen er basert på nyere forskning omkring årsaksfaktorer til atferdsvansker, og på sosial læringsteori, kognitiv atferdsteori og systemteori. Atferdsvansker forstås som et resultat av risikofaktorer hos ungdommen og hans/hennes omgivelser, og samspill mellom disse. I samsvar med modellens forståelse av atferdsvansker rettes behandlingsarbeidet mot de samme forholdene som har bidratt til atferdsvan-

skene, og som bidrar til å opprettholde vanskene dersom disse forholdene ikke forandres. Forsøk på endring av atferdsvansker har størst sannsynlighet for å lykkes dersom det fokuseres både på ungdommen og på omgivelsene ungdommen lever i. Behandlingsarbeidet rettes derfor mot forandring av slike faktorer på alle aktuelle områder. Behandlingen legges opp blant annet ved at belønningssystemer for atferd forandres fra støtte til negativ atferd til støtte for prososial atferd.

Nett av sentre

Negativ atferd som tyverier, bruk av løgn og aggresjon må erstattes med positive alternativer. Ungdommene må gis økt selvkontroll og ferdigheter i problemløsning. Videre skal kontakt med jevnaldrende med atferdsproblemer reduseres, og kontakt med annen ungdom økes. Staben skal også arbeide med å få til bedring av ferdigheter og deltakelse på skolen. Det skal dessuten settes inn innsats for en forbedring av familiekommunikasjon og foreldrenes oppdragelseskompetanse. Personalet ved institusjonene skal arbeide med å hindre negativ oppførsel, som aggresjon, rus og

kriminalitet. Ungdommene blir tatt med på råd om behandlingsopplegget. I hele behandlingsprosessen er det et mål å få beboerne til å fungere bedre på skolen og sørge for kontakt med positive ungdomsmiljøer. Samtidig skal ungdommene ha mindre kontakt med jevnaldrende med atferdsproblemer.

Blant de viktigste risikofaktorene til atferdsvansker er problematferd fra tidlig alder, rus, antisosiale eller kriminelle holdninger og svak evne til problemløsning. Utstrakt samvær med venner som har atferdsproblemer og liten kontakt med vanlige jevnaldrende regnes som sterke risikofaktor for å opprettholde atferdsvansker. Dårlige skoleprestasjoner drar i samme retning. Andre viktige risikofaktorer er foreldres manglende oversikt og usikker eller dårlig foreldrepraksis, konflikter, foreldreproblemer, kriminalitet og forskjellige psykososiale problemer. Ofte handler dette om barn som i utgangspunktet har bestemte problemer eller et vanskelig temperament, som det kan være vanskelig for foreldre å mestre eller påvirke.

Bergen Ungdomssenter åpnet i midten



Vi griper fatt i problemene brukerne har i forhold til nærmiljøet. Målet for behandlingen er å lære dem å takle dette bedre, sier Ole Morten Eyra, (t.v.) og Jon Ekrem til Spesialpedagogikk.

av november, og er den første institusjonen i sitt slag i Norden for ungdom mellom 14 og 18 år med alvorlige atferdsvansker. Det skal etableres en institusjon i hver av de fem regionene til Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat), en i Oslo og to i Sverige. Region vest er først ute med sin institusjon. MultifunC, som skal brukes ved alle de nye ungdomsinstitusjonene, er utviklet som et norsk-svensk samarbeidsprosjekt. Dette er finansiert av Barne- og familiedepartementet og de svenske samarbeidspartnerne Statens Institusjonsstyrelse og Institutet for utveckling av Metoder i Socialt arbete. Utvikling av modellen startet i praksis etter en større ekspertkonferanse om hva som best hjelper barnevernsbarn. Etter det skrev Tore Andreassen en bok om hva forskning sier om behandling av ungdom i institusjon.

Behandling og etterbehandling

Senteret tar imot ungdommer som får hjelpetiltak fra barnevernet. Den tar også imot ungdommer som barnevernstjenesten har overtatt omsorgen for. Før et eventuelt opphold på institusjon skal hjemmebaserte tiltak, slik som Multisystemisk Terapi

(MST), være vurdert. Total behandlingstid for enkeltungdommer beregnes til 1012 måneder. Oppholdet ved institusjonen blir på seks måneder. Åtte ungdommer skal bo på senteret samtidig, mens åtte andre er i gang med etterbehandling utenfor institusjonen. De to sier videre at dette er en åpen institusjon som er bygget spesielt for det nye behandlingsopplegget. Den skal være en del av nærmiljøet, og det er derfor et klart mål å få til samarbeid med lokale skoler. Ole Morten Eyra og Jon Ekrem understreker at skoler får direkte bistand av dem, og at det er svært viktig å få til at skolene ikke skal oppleve det som en ekstrabyrde å få elever fra senteret.

Ungdomssenteret har en stab på 32 ansatte som arbeider sammen i faste team. Dette er utrednings- og planleggingsteam, pedagogisk team, miljøteam, og familie- og oppfølgingsteam. Anlegget har to avdelinger, for fire ungdommer i hver. Alle får eget rom. I tillegg til møterom og kontorer, er det også en besøksleilighet for familier. Ungdommene skal i størst mulig grad drive fritidsaktiviteter ute i nærmiljøet. MultifunC-institusjonene tar ikke imot akutt plasseringer. Ungdommer som tas

inn i denne behandlingen skal primært flytte tilbake til egen familie etter institusjonsoppholdet. For ungdom som ikke skal flytte hjem etter avsluttet behandling, skal fremtidige boforhold være avklart. Er det for eksempel snakk om et fosterhjem, vil dette hjemmet motta samme støtte og oppfølging som foreldre ellers vil motta. Denne bistanden til de voksne omkring ungdommen er en svært viktig del av oppfølgingsarbeidet etter institusjonsoppholdet.

Vårt klare inntrykk er at tenkningen er grundig, og modellen ser fornuftig ut. Senteret er satt sammen av et tverrfaglig miljø, med lang og variert praksis. Å få være med helt fra starten er utrolig spennende, og gir en følelse av faglig luksus. Men, det er klart at vi har store utfordringer. Alle ansatte skal være med å fylle en teoretisk modell med et faglig, praktisk og menneskelig innhold. Det er derfor det er så viktig med en fast og grunnleggende struktur, mener Ole Morten Eyra og Jon Ekrem.

Skolenekting

Et vedvarende problem i den norske skole er at elever uteblir fra undervisningen. For noen elever er dette forbigående, men for andre kan det bunne i alvorlige problemer. Det er derfor viktig at man som fagperson er klar over problemet, og kan i verksette hjelp for de det gjelder. Forskningen på området er noe mangelfull. Forfatterne ønsker derfor økt fokus på ulike årsaker til fravær og hvilke tiltak man kan jobbe ut i fra.



av ANN KARIN
AAREBROT HEIESTAD

Ann Karin Aarebrot-Heiestad tar mastergrad i spesialpedagogikk i Universitetet i Oslo.



av MARIE ROLAND
MALMING

Marie Roland Malming studerer spesialpedagogikk 2 ved Høgskolen i Akershus og arbeider som lærer ved Bjørkåsen skole.

Vi har valgt å bruke skolenekting som overordnet begrep da det kan omfatte alle typer av vegring mot å gå på skolen. Lauchlan bruker også begrepet *skolenekting* som et overordnet begrep og ser alle problemområdene under det (Lauchlan, 2003). Begrepet *skolevegring* blir gjerne brukt om elever som vegrer seg for å gå på skolen på grunn av forhold i skolen. Det kan for eksempel være mobbing, seksuelle overgrep på skolen eller uthenging i timen (Lauchlan, 2003).

Skolefobi blir brukt om problemer som har sitt utspring i forhold utenfor skolen. Problemet er et uttrykk for en sterk angst heller enn et ønske om å unngå skolen. Dette kan skyldes separasjonsangst, depresjon, fobisk angst, gal innlæring eller familieforhold (Sommerschield og Grøholt, 1997).

Skulk blir brukt om de elevene som ikke ønsker å være tilstede på skolen, i motsetning til de som Lauchlan sier lider av skolenekting. Skolenekterne skiller seg fra skulkerne ved at de ønsker å være til stede på skolen, men av forskjellige grunner ikke klarer det (Lauchlan, 2003).

Skolenekting

Skolenekting er et begrep det i første omgang er vanskelig å forstå og definere. Dette fordi problemet både defineres forskjellig i litteraturen, og fordi teoretikere har ulike forklaringer på hva begrepet omfatter. Forskjellige begreper brukes om det tilsynelatende samme atferdsproblemet. Det er imidlertid bred enighet om at det dreier seg om å unngå å gå på skolen. Et annet problem er hva som skiller betydingen i de over-

stående begrepene fra skulk. De aller fleste vil i løpet av skoletiden ha en eller flere perioder hvor de av ulike grunner ikke ønsker, eller unngår å gå på skolen. For de fleste handler dette om forbigående problemer, enten relatert til skole, venner eller hjemmet. For noen elever utvikler det seg til et vedvarende problem der ulike årsaker ligger til grunn. Elever dette gjelder refereres gjerne som skolefobikere, skolevegrere eller skolenektere.

Kvamsås viser til at skolefobi er et begrep som synes å være brukt i pedagogisk litteratur for første gang i USA på 1940-tallet. Det finnes ulike definisjoner av begrepet, som kanskje mer representerer en beskrivelse av problemet. Dette også fordi det bak drøftingen av begrepet ligger ulike synspunkter på fobiens opprinnelse, utløsende årsaker og dynamikk. Han sier videre at mange av definisjonene understreker at skolefobi gir seg utslag i en sterk motvilje mot å gå på skolen grunnet en ekstrem angst for enkelte situasjoner ved skolen. Dette kan være i forhold til læreren, kameratene, skoleveien, skolefagene eller andre sider ved skolemiljøet. Men han peker også på at det er en sterk angstopplevelse ved atskillelse fra hjemmet som betegnes som hovedproblemet. Dermed knytter han to aspekter til begrepet skolefobi (Kvamsås, 1985).

Lysne forstår skolefobi som vegring mot å gå på skolen, noe som ofte fører til skolefravær i lange perioder og som i noen tilfeller kan utvikle seg til permanent skolenekting. Videre støtter han seg til definisjonen av skolefobi som angstbetinget skolevegring og skolenekting. Han synes dermed å bruke begrepene skolefobi, skolevegring og skolenekting



om barn som har store hemninger mot å gå på skolen. Han henviser til at det i faglitteraturen er bred enighet om at de grunnleggende årsakene til angstbetinget skolevegring og skolenekting ligger utenfor skolen, og setter dermed fokuset mot familien og det nære omsorgsmiljøet. Det er ikke skolen barnet er i mot. Det ønsker å gå dit, men greier det ikke (Lysne, 1984).

I følge Lauchlan er det vanskelig å sette opp klare skiller og definisjoner av begrepene. Man trenger ikke nødvendigvis å ha angst for å være skolenekter. Den seneste forskningen antyder at elevene dette gjelder kan vise et mer komplisert problembilde der både skulk og ulike typer angstproblemer kombinert kan ligge til grunn for atferden. Dette indikerer at en bred kartlegging og undersøkelse av hvorfor eleven ikke vil gå på skolen blir et viktig skritt for å kunne avgjøre hva som skjer videre. Med andre ord vil forståelsen av problemet avgjøre hvilke tiltak som blir satt inn (Lauchlan, 2003).

Det er likevel en del felles trekk hos skolenektere som skiller seg ut fra vanlig skulk. Mens skulkere ofte henger rundt skolen, gjerne sammen med venner, vil skolenektere holde seg hjemme eller i nærheten av hjemmet (Sommerschild og Grøholt, 1997). Foreldrene til skolenektere er også ofte klar over situasjonen, og kan til et visst punkt godta at eleven er hjemme. Elever som faller under kategorien «vanlige skulkere» vil ofte prøve å skjule sitt fravær, og kan dermed lure foreldrene til å tro at de er på skolen. Et annet typisk trekk ved skolenektere er at de kan utvikle psykosomatiske plager. Disse plagene melder seg i forbindelse med at barnet skal/er på skolen. I enkelte tilfeller kan

skolevegringen også være forårsaket av depresjoner. Det kan være faktorer i miljøet som har en direkte eller en indirekte påvirkning på barnet. Familiesituasjon, med for eksempel foreldre som krangler, eventuelt opplever et samlivsbrudd kan være en direkte årsak til at et barn utvikler depresjon. Det blir da viktig å finne ut om depresjonen ligger til grunn for skolevegringen eller en virkning av denne (Kvamsås, 1985). De fleste fagfolkene på området slutter seg til en slik beskrivelse av skolefobi, skolevegring og skolenekting. Derimot har vi erfart at fagfolk har et ulikt perspektiv på hvorfor problemet oppstår.

Forståelse i et individrettet perspektiv

Ulike måter å forstå skolenekting på vil ha mye å si for hvordan man jobber med problemet. Forståelsen har også til dels skiftet fokus. Før har man tatt utgangspunkt i at årsakene først og fremst har ligget hos barnet. Nå ser man problemet i et helhetlig perspektiv, og ser årsakene mer i sammenheng med barnet og de systemene barnet er en del av. Eleven er en del av en større helhet, og kan ikke sees uavhengig av den.

Angst

Skolenekting knyttes til angst for å gå på skolen, enten det er forhold ved skolen eller hjemmet som er utslagsgivende for denne angsten. Det er vanskelig å gi en presis definisjon av angst, men det er enighet om at det er snakk om en ubehagelig følelsestilstand fulgt av psykiske og kroppslige reaksjoner. Angst er en naturlig menneskelig reaksjon som typisk oppstår når det er fare på ferde (Hougaard, 2004). Når faren er over



av MATHILDE
PETTERSEN

Mathilde Pettersen
studerer spesialpeda-
gagogikk 2 ved Høgskolen
i Akershus.



av TOVE BØKESTAD
UTVIK

Tove Bøkestad Utvik
studerer spesialpeda-
gagogikk 2 ved Høgskolen
i Akershus og arbeider
som lærer ved Svebu
skole.

forsvinner angsten, men hos noen oppstår angst uten at det er noen egentlig fare. Det å lide av alvorlig angst kan være et betydelig handikap i hverdagen.

Alle barn opplever angst i ulike former i løpet av barndommen, noe som er forventet i forbindelse med de forskjellige utviklingsstadiene i oppveksten. Noen ganger kan angsten hos barn bli så omfattende at den går utover hverdagslige aktiviteter, som skole eller sosial kontakt. Det er derfor viktig å ta angst hos barn alvorlig. Selv om mange former for angst forsvinner av seg selv, kan noen utløse mer kompliserte angsttilstander seinere. Dessuten kan barn ha vanskelig for å snakke om, eller forklare sin egen angst (The Farm 2004).

angst senere. Disse teoretikerne er opptatt av hvordan barnet får erfaringer i møte med de voksne gjennom de første leveårene, som de lagrer og tar med seg gjennom livet (Lund, 2004).

Bowlby hevder at barnet allerede fra fødselen av danner sterke emosjonelle bånd til andre mennesker. Det første leveåret er det foreldrene barnet knytter seg nærest til, men seinere i livet utvikles også andre bånd. Hvordan disse båndene utvikles og organiseres i barndommen, påvirker den psykiske helsen resten av livet (Lund, 2004). Han ser på behovet for tilknytning som et av de viktigste biologiske behovene, og denne tilknytningen vil skje uten store problemer om omgivelsene er gunstige. Hvis ikke kan det resultere i at barnet blir ubeskyttet og sårbart. Bowlby mener at relasjoner til andre mennesker og til omgivelsene er et viktig aspekt ved menneskers liv. I sin teori nevner han blant annet sikker tilknytning, som de fleste barn opplever og som fremmer en sunn utvikling. Og usikker tilknytning, som man kan se hos engstelige barn som blant annet frykter separasjon (Lund, 2004).

Ut fra Bowlbys teori om tilknytning, får vi en forståelse av hvor viktig den første tilknytningen til omsorgspersonene er, og også betydningen av å danne relasjoner i tidlig alder. Dette kan vi se i sammenheng med separasjonsangst som er mye vektlagt i forhold til skolenekting.

Separasjonsangst er en kjent form for angst hos barn, og er helt vanlig i perioder av barns utvikling. Begrepet trenger derfor ikke å være negativt ladet. Barnets separasjonsangst illustrerer også at det er oppstått en viktig tilknytning til omsorgspersonene, og at det begynner å forstå at mennesker i omgivelsene er unike og permanente. Barnet er i ferd med å tilegne seg innsikt i at omsorgspersonene finnes for dem, også når de er ute av syne. Siden barn ikke har full forståelse av tid, og dermed manglende innsikt i når omsorgspersonene vil komme tilbake, kan atskillelse fra dem innebære usikkerhet og angst. Barn som senere har problemer i forhold til separasjonsangst har ofte problemer med å være borte fra foreldrene eller andre nære familiemedlemmer. Dette kan da for eksempel vise seg ved at barnet engster seg for å gå på skolen, at det plages av magesmerter eller kvalme, mareritt, eller engster seg for å sove borte fra hjemmet (The Farm, 2004).

For noen kan denne angsten bli sterk og plagsom. Frykten for å gå på skolen, kan være et gjenkjennelig tegn på separasjonsangst. Separasjonsangst er også den teorien som har stått sterkest når det kommer til å skulle årsaksforklare skolenekting i tidligere litteratur.

Et typisk trekk ved skolenektere er at de kan utvikle psykosomatiske plager.

Angstens onde sirkel

Angsten kan ofte føre til at eleven unngår situasjoner som oppleves som spesielt problemfylte. Fraværet øker og etter hvert kan det bli svært vanskelig å dra tilbake til skolen fordi eleven da har vært borte i lange perioder. Den sentrale mekanismen bak angstlidelsen kan illustreres som en «ond sirkel» bestående av prosesser som bidrar til å vedlikeholde angsten (Hougaard, 2004). Det er derfor viktig at eleven bryter ut av det negative atferdsmønsteret han/hun har havnet i.

Kearney og Silverman mener at man har tre typer angst som er årsaker til at eleven nekter å gå på skolen. Den ene grunnen kan være at eleven har opplevd angst i forhold til noe på skolen, som korridorer, toaletter, eksamen eller et fag (for eksempel gym). En annen grunn for fravær kan ligge i at eleven vil unngå sosiale situasjoner som forårsaker angst. Eksempler på dette kan være mobbing, sosial isolasjon og ensomhet på skolen eller problem med en lærer. En tredje årsak kan være at eleven har separasjonsangst, og dermed har problemer med å gå på skolen (Lauchlan, 2003). Vi skal se litt nærmere på dette.

Tilknytningsteori

Tilknytningsteoretikere kan hjelpe oss til å forstå betydningen av de første relasjonserfaringene til barnet, som igjen kan ha betydning for separasjons-

Sosial angst

Mennesker som er plaget av sosial angst, er redde for en rekke situasjoner der andre mennesker vil se på dem, vurdere dem og danne seg en mening om dem. De frykter det pinlige ved å bli bedømt som nervøse, svake eller dumme (Berge og Repål, 1997:39).

Om elever sliter i flere år med angst i forhold til å bli vurdert negativt, kanskje både av medelever og lærer, kan dette være med på at eleven vegrer seg for å gå på skolen. De har da utviklet en sosial angst. Dette kan sees i sammenheng med selvfølelse og selvtilitt, at de ikke har tilstrekkelig tro på seg selv. Eleven kan ha stor tro på seg selv på andre områder, men får allikevel problemer i sosiale settinger. Sosial angst er ofte knyttet til bestemte situasjoner. Det kan for eksempel være å lese eller fremføre noe høyt i klassen (Lund, 2004).

Eksistensialismens ideer er bakgrunnen for en rekke teorier som skal prøve å forklare eller gi forståelse av menneskets handlinger. En av de sentrale ideene er at individet må eksistere før utviklingen av selvet kan begynne. (...) *vi mennesker styres utenfra gjennom de definisjoner som andre gir av oss, og som etter hvert blir våre egne definisjoner av oss selv*, (...) (Lund 2004:61). Ut i fra dette kan man danne seg en forståelse for at elever med lav selvoppfatning, vegrer seg for å gå på skolen nettopp på grunn av angst for å bli vurdert negativt av både medelever og lærer. Denne følelsen kan bli forsterket i samspill med andre eller av erfaringer fra tidligere samspill. Mobbing er også noe som raskt kan skape usikkerhet og negative tolkninger av seg selv.

Forståelse i et systemrettet perspektiv

Individperspektivet sier lite om miljøet og omgivelsenes betydning for atferdsproblemet, hva ved miljøet som virker og hvordan påvirkningen skjer. Bronfenbrenner mener at vi i større grad må studere miljøaspektet i utviklingsproblematikken for å forstå barns utvikling. Barn må studeres i de naturlige kontekstene hvor de hører hjemme, og da igjen studere de kvalitative sidene ved konteksten med fokus på hvordan de oppleves av elevene. Bronfenbrenner kaller dette en økologisk tilnærmingssåte. Han mener at siden barn står i et intimt samspillsforhold til sine omgivelser, kan vi ikke få noe riktig inntrykk av barnets utvikling hvis vi studerer det i situasjoner løsrevet fra sine større sammenhenger (Imsen, 2000). Et barn hører aldri til i bare ett miljø, men mange ulike miljøer samtidig. Familien og hjemmet, skolen, klassekamerater, venner

utenfor skolen, fritidsaktiviteter og så videre. Hver dag pendler barnet mellom de ulike miljøene, og tar med seg impulser på tvers av dem, forholder seg til dem og påvirker dem. Bronfenbrenner er opptatt av at barnet ikke bare studeres i forhold til de ulike miljøene, men at man også studerer miljøene i forhold til hverandre. Han tenker seg miljøene som et sammensatt system, hvor det ene avhenger av det andre, og de mer fjerne miljøene henger sammen med de nære (Imsen, 2000).

Noen ganger kan angsten hos barn bli så omfattende at den går utover hverdagslige aktiviteter, som skole eller sosial kontakt.

Lysne viser til at noen forskere mener at atferdsproblemet må forstås i en større sammenheng, selv om han selv plasserer problemet «i barnet» eller i samspillet mellom barn og foreldre; (...) *skolefobi må forklares som resultat av et uheldig samspill mellom en lang rekke faktorer, hvor blant annet de sosiale systemkrefter er viktige årsakskilder* (Lysne, 1984:30). De sosiale systemene mennesket er en del av vil være medbestemmende for hver enkelts emosjonelle utvikling. Hjem, skole og samfunn er de viktigste sosiale systemer som former mennesket, i samspill med dets biologiske og psykiske forutsetninger (Lysne, 1984).

Utviklingen av individet må, ut i fra en slik forståelse, sees i en større sammenheng, hvor alle miljøene barnet er en del av har innvirkning på barnets utvikling. På grunnlag av dette vil derfor dialog og samarbeid mellom de ulike miljøene være nødvendig, og man ser også ut i fra dette at skole-hjem samarbeid er viktig.

Hjemmet

Familien fungerer ofte som et filter for andre miljøpåvirkninger, og måten den fungerer på bidrar innen visse grenseverdier til å forsterke, dempe eller nøytralisere effekten av andre påvirkninger. Samtidig er barn kanskje mer sårbare for negative påvirkninger i familien enn for belastninger de utsettes for andre steder (Ogden, 2003). Avhengighetsforholdet mellom barn og omsorgsperson kan være komplekst. I utgangspunktet trenger ikke problemet å ligge hos barnet. Hvis for eksempel omsorgspersonene sliter med angstproblemer, kan det utvikles nevrotisk avhengighet til barnet. Dette kan igjen føre til et symbiotisk

avhengighetsforhold mellom foreldre og barn (Lysne, 1984). I et slikt tilfelle vil separasjonsangsten være tosidig, men det er gjerne barnet som blir symptom-bærer. Det skjer da en forskyvning av problemet. Et annet særtrekk ved separasjonsangsten er frykt for å miste nære omsorgspersoner, at det skal skje noe med foreldrene mens barnet er på skolen, eller angst for at de skal krangle og skade hverandre (Lysne, 1984).

Sårbarhet – stress hypotesen (The vulnerability – stress model)

Dette er en modell som er anerkjent innen psykologifeltet. Den er brukt i forbindelse med å forklare ulike psykiske lidelser. Modellen viser til at en person som er predisponert er mer sårbar ovenfor ulike stressfaktorer, og har derfor lettere for å utvikle en psykisk lidelse i et miljø som personen opplever som stressende. Ut i fra dette kan vi si at enkelte barn er mer utsatt for å utvikle psykiske lidelser enn andre. På et biologisk nivå vil sårbarheten være genetisk, mens

(Lauchlan, 2003). Samtidig kritiserer han forskere for å ha forklart atferden bare ut i fra kliniske årsaker hos eleven og problemer i hjemmet, og ofte oversett faktorer på skolen som kan være utslagsgivende for enkelte skolenektere. Forskning på området har antydnet at skoler med elever med stort fravær ofte har høyt fravær av både elever og lærere, lave scoringer faglig sett, store klasser, hard disiplin, lav yrkesmoral blant lærerne, autoritær ledelse og autoritære lærere (Lauchlan, 2003 refererer her til Elliott & Place). Reynolds mener at store skoler ofte har større andel av fravær. Han trekker også frem strenge regler, dårlig forhold mellom elever og lærere, dårlig skole-hjem forhold og institusjonell kontroll av elevatferd. De konkluderer med at skolen kan være en direkte årsak til skulk og skolenekting i enkelte tilfeller (Lauchlan, 2003).

Ulike tiltak

Under vårt arbeid med skolenekting har vi sett på flere tiltak for å jobbe med problemet, både i teorien og i praksisfeltet. Det er enighet blant mange om at man ikke nødvendigvis trenger å vite hvordan skolenektingen har oppstått før man iverksetter tiltak, men at man må ha en forståelse av hvor problemet ligger (Sommerschild og Grøholt, 1997). Hovedsaken er å iverksette hjelpetiltak så fort som mulig, for å få elevene fort tilbake til skolen. Jo lengre de er borte fra skolen, jo vanskeligere kan det være å få dem tilbake. Dette kan sees i sammenheng med angstens onde sirkel som vi tidligere har vært inne på.

Før man kan iverksette tiltak må man kartlegge årsaken til skolenektingen. Kartleggingen vil da skje gjennom skolens observasjoner og dokumentasjon av elevens atferd. Det er også viktig å hente informasjon gjennom samtaler med foreldrene. Etter hvert vil man kunne finne ut av om årsakene eventuelt ligger i skolen eller i hjemmet. Slik vil man kunne vurdere både elevens ressurser og behov.

Hjemmeundervisning har blitt foreslått som ett tiltak, men mange vil fraråde dette. Det å få undervisningen tilrettelagt i hjemmet, kan av barnet bli sett på som en belønning, og problematferden kan derfor stå i fare for å fortsette. Dette gjelder spesielt hvis en av årsakene til skolenektingen er forbunnet med separasjonsangst. Skolefraværet kan i seg selv være så alarmende at det faglige må komme litt i andre rekke, det må først og fremst fokuseres på å få barnet tilbake til skolen. Men når barnet først er tilbake, er det viktig å tilrettelegge faglig for å innhente det forsømte (Sommerschild og Grøholt, 1997).

Før man kan iverksette tiltak må man kartlegge årsaken til skolenektingen.

på et psykologisk nivå vil en vedvarende følelse av håpløshet og utilstrekkelighet gjøre barnet sårbart for utvikling av depresjon. Dette kan være forårsaket av forhold som ligger i hjemmet og familieforhold. Alle barn som begynner på skolen vil oppleve stress i større eller mindre grad fordi dette er en ny og fremmed situasjon for dem. Men hos barn som innehar en sårbarhet, enten biologisk eller knyttet til noe rundt familieforholdet, kan det å begynne på skolen oppleves som en utslagsgivende stressfaktor. Barn som opplever hjemmemiljøet som utrygt, kan det å begynne på skolen være en større belastning (Atkinson, 1996). Overbeskyttelse kan være en slik sårbarhetsfaktor. Hvis barnet blir overbeskyttet av omsorgspersonene, kan konsekvensen være at barnet utvikler dårlige sosiale ferdigheter. Barnet kan da få problemer med å være i samspill med andre når det begynner på skolen. Dette kan være en utslagsgivende stressfaktor som gjør at barnet isolerer seg, eller ikke har lyst til å gå på skolen. Lauchlan erkjenner på samme måte som Lysne at skolenekting også må sees i en familiesammenheng

Tiltak på individnivå

Man kan prøve å la eleven få kontroll over egne følelser og angsten ved å trene på avslappingsøvelser. Målet er å utvikle rolig og avslappet respons på angsten/frykten. Et annet tiltak er kognitiv omstrukturering, eleven skal analysere grunnen til at de ikke ønsker å delta på skolen, deretter diskuteres strategier for å redusere angsten eller hvordan man skal jobbe med årsakene til at eleven ikke går på skolen.

Gradvis tilnærming er en metode som blir mye brukt. En starter for eksempel med å kjøre eleven til skolen en dag, neste dag prøver eleven å gå inn på skolen, men ikke klasserommet, til slutt skal eleven gå inn i klasserommet og delta over et avtalt antall dager. Dette kalles også steg-for-steg metoden. På denne måten utsettes eleven for en gradvis eksponering i forhold til en situasjon han/hun frykter. Hvis eleven ikke klarer å gå på skolen i det hele tatt, kan eleven møte læreren et annet sted en periode og etter hvert kan det komme en eller flere elever fra klassen inn, for så klare å få eleven tilbake til klassen. Dette kalles også desensibilisering, og går ut på at det bestemmes, gjerne i samråd med eleven, en gradvis tilbakevending til skolen. Prinsippet brukes mye i behandling med fobisk angst (Sommerschild og Grøholt, 1997). Alternativt kan man tvinge eleven tilbake til skolen så fort som mulig. Med andre ord utsette eleven for angsten. Denne metoden er lik en teknikk som kalles flooding (denne kommer vi tilbake til). Blant mange forskere blir dette sett på som den mest suksessfulle metoden, hvis eleven lider av en mild eller veldig sterk form for skolenekting.

I noen tilfeller kan det være aktuelt med medisiner av eleven, men mange mener at det bør kunne unngås. Mens noen forskere mener at medisiner har lite å gjøre med behandling av skolenektere, er det andre som mener at det kan være en betydningsfull og medvirkende faktor for eleven, spesielt hvis det dreier seg om separasjonsangst eller depresjon (Lauchlan, 2003).

Ved sosial angst kan trening i sosiale ferdigheter være et verdifullt tiltak. Svake sosiale ferdigheter og liten sosial kompetanse kan føre til dårlig selvbilde og forventning av svake utfall i sosiale situasjoner. Treningen går ut på å identifisere sosiale situasjoner som forårsaker angst og øve på å håndtere dem. Øvelser kan være å fokusere på sosiale regler, samarbeid med andre, aksept av individuelle forskjeller, relasjon til andre m.m. Andre årsaker til skolenekting kan som nevnt tidligere være problemer hos foreldre, for eksempel at mor og far har samlivsproblemer, har problemer med å samarbeide i forhold til barnets

problemer eller mangler ferdigheter til å håndtere barnets problemer. Et tiltak kan da være å gi foreldrene rådgivning, et alternativ som også kan passe for lærere, om hvordan å gi klare og bestemte beskjeder.

Flooding-teknikken kan også brukes som metode ved arbeid med elever med skolenekting. Denne teknikken går ut på at elevene blir fysisk hentet ut av hjemmet og inn i skolen. Flooding-teknikken blir gjerne brukt ved bearbeiding av diverse fobier. For eksempel ved å plassere et menneske med heisfobi inn i en heis og holde det der til «angstanfallet» er gått over. Ved skolenekting går dette ut på at elevene skal eksponeres for angsten. Som nevnt tidligere

Det å få oppleve å gjøre nye ting kan bidra sterkt til å styrke selvfølelsen og selvtiliten.

avhenger dette tiltaket av årsaken til skolenektingen. Denne metoden bør brukes dersom skolenektingen kommer av forhold i hjemmet, som for eksempel separasjonsangst. Hvis man bruker denne metoden for å få elevene tilbake til skolen, er det veldig viktig å holde eleven i klasserommet til angstanfallet er over. De må ikke få lov til å løpe ut av rommet og «forlate angsten» med det samme de er ankommet, da vil man bare bygge opp under angsten. Ofte vil mor prøve å argumentere for at barnet skal få være hjemme. Man må ikke gå inn i diskusjon med barn eller foreldre, ikke forhandle med dem, men heller forklare at barnet skal på skolen. Det å møte barnet med en slik normalforventning kan også være et virkningsfullt middel. Barnet må oppfatte og forstå at alle barn må gå på skole og at det derfor ikke er rom for diskusjon (Sommerschild og Grøholt, 1997). Rask intervensjon kan være avgjørende for et bra resultat.

Tiltak på systemnivå

Hvis en skole har problemer med elever med skolenekting, bør en se på om det kan være faktorer i skolen som utløser vegringen mot å gå på skolen. Skolen bør se på om det kan være mobbing og mye uro, om forholdet lærer-elev er for formelt, upersonlig eller kan fremstå som fiendtlig. Det er også viktig at steder som toaletter, korridorer og utearealer er tilstrekkelig inspisert. Å inkludere lærere i tilnærmingen til å redusere skolenekterens problemer er av stor

betydning. Lærere kan for eksempel velge ut en eller to passende kamerater med beslektede angstlidelser som kan gi likeverdig støtte. Ansvarsområder i klasserommet kan også være et hjelpende tiltak, som for eleven kan virke som en slags belønning. Skolen bør også passe på at tilbakekomsten for skolenekteren blir så problemfri som mulig, blant annet ved å sørge for at eventuelt nødvendig utstyr er tilskaffet, at eleven er beskyttet fra eventuell mobbing, at eleven blir beskyttet fra møte med enkelte lærere som kan fremskaffe angsten og eventuelt gi eleven tilgang på områder den kan oppsøke hvis angsten blir for stor. Et alternativt tiltak kan være å inngå en kontrakt mellom eleven og skolen. Kontrakten bør følges opp av både skolen og foreldre. Dette kan være hjelpetiltak som fungerer for noen skolenektere, men de samme tiltakene trenger ikke nødvendigvis være løsningen for alle.

Det er viktig å tenke på at barnet er en del av et komplekst bilde som må sees i sammenheng. Det kan være forhold på en arena som spiller inn på barnets oppførsel på andre arenaer. For eksempel kan det være forhold i hjemmet som er utslagsgivende for barnets oppførsel på skolen og omvendt. I den forbindelse er tverrfaglig samarbeid et viktig stikkord. Det kan være avgjørende med et godt fungerende samarbeid mellom skole, hjem og eventuelt PPT, BUP og barnevern.

Kartlegging og samarbeid

Flere av teoretikerne vi har studert beskriver begrepene skolevegring og skolefobi, og mener det er viktig å kartlegge hvor problemet ligger for så å kunne planlegge tiltak.

Vi er enige med de teoretikerne som mener at kartlegging er nødvendig. Vi ser hvor viktig det er å vite hvor problemet ligger før man kan bestemme hvilke tiltak som er hensiktsmessige. Bruker man for eksempel en metode som flooding på en elev med skolenekting kan det få store konsekvenser. Spesielt dersom problemet er forhold i skolen som for eksempel seksuelle overgrep av en lærer. Hvis man ikke vet hvor problemet ligger, kan denne metoden virke svært så brutal og dramatisk. Da vi først hørte om denne metoden tenkte vi også at dette kunne virke noe ekstremt, og vi ville kanskje heller brukt en metode som gradvis tilnærming, da denne kan fremstå som mer «vennlig». Skal metoder som denne benyttes, er det imidlertid viktig som vi har nevnt, at årsaken til skolenektingen er definert.

Er det forhold ved skolen må dette løses av skolen, eventuelt i samarbeid med PPT eller andre instanser. En god dialog mellom hjemmet og skolen blir da

viktig i forbindelse med kartlegging og løsning av problemet. Det er viktig at skolen anerkjenner omsorgspersonenes kunnskap om sitt eget barn, og de opplysningene de har. Dette er dyrebare opplysninger i forhold til arbeidet som må gjøres for å løse problemet.

Noen skoler legger opp til at elevene skal delta på ulike turer og arrangementer. Dette mener vi er en positiv måte å ruste elever på. Det å få oppleve å gjøre nye ting kan bidra sterkt til å styrke selvfølelsen og selvtilliten. Elevene lærer å kjenne seg selv på nye områder, og vil etter hvert oppdage at de mestrer nye ting. Følelsen av mestring mener vi er viktig for alle barn, og spesielt for de som har opplevd mange nederlag. Gjennom et slikt program tror vi at elevene vil kunne få et mer positivt forhold til skolen. På denne måten får elevene gjøre praktiske og morsomme ting, samtidig som de må gå på skole og ha vanlig undervisning. Et viktig prinsipp å jobbe ut i fra er å gi elevene skoleoppgaver som de vet de kan mestre. På denne måten kan man greie å opprettholde motivasjonen til elevene. Det finnes også skoler som er yrkesforberedende. Dette vil ruste elevene og gi dem mer selvtillit slik at de bedre kan mestre et framtidig yrkesliv. Da føles framtiden mer forutsigbar, noe som vi tror er spesielt viktig for elever som tidligere kanskje ikke har orket eller turt å tenke så langt, fordi framtiden til tider har virket ganske mørk.

Utfordringer

Det er skolens ansvar å kunne legge til rette for elever med ulike typer behov. I stedet for at ansvaret blir lagt på eleven, må skolen heller se på hva den kan gjøre for å skape et miljø som føles trygt for eleven. Det er derimot en viss uenighet om hvordan dette kan gjøres. Enkelte mener at det å ta eleven ut av undervisningen og heller tilrettelegge enetimer og/eller hjemmeundervisning er en god måte å nærme seg problemet på. Andre mener at det som blir viktig i første omgang er at dette skal gjennomføres i klasserommet. Det blir da viktig å skape en bedre trygghet ved hjelp av gradvis tilnærming. Vi mener at hjemmeundervisning vil frata eleven viktig omgang med andre elever. Eleven blir da mer isolert, og vil miste sosial trening som det kanskje sårt trenger.

Vi innser at årsakene til skolenekting kan være forskjellige. Men vi tror på at elevene i utgangspunktet må tilbake til skolen så fort som mulig. Om nødvendig bør eleven heller bytte skole fremfor å få hjemmeundervisning. Dette understrekes av de fleste fagpersoner og teoretikere: eleven må først og fremst tilbake

på skolen. Videre må man jobbe kontinuerlig for at eleven opplever skolen positivt og skolearbeid som konstruktivt, og gi eleven følelsen av å være en viktig del av klassefellesskapet.

Skolenekting er et fagområde som har vært lite beskrevet opp igjennom tiden. Problemet kan også bunne i ulike årsaker. Derfor er det viktig å se på problemet ut i fra ulike perspektiv. Forståelsen av problemet har stor betydning for hvilke tiltak man velger å jobbe ut i fra.

Vi har innsett at skolenekting kan være et veldig sammensatt problem. Dette må man ta alvorlig, enten man er foreldre eller en fagperson. Etter grundig arbeid med innhenting av informasjon har vi kommet frem til at tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser i barnets liv, vil være et nødvendig utgangspunkt for å kunne løse problemet på best mulig måte. Dette betyr at skolen må være aktiv og stille seg åpen i forhold til å samarbeide med foreldre og andre fagpersoner som har med barnet å gjøre. Det blir da viktig at skolen og den enkelte lærer har tilstrekkelig kunnskap om problemet, slik at man kan gi barnet den støtten og tryggheten det trenger.

LYSNE, ANDERS (1984). Skolefobi. Barn, nr 1.

LYSNE, A. (1984). Skolefobi. *Forskningsnytt*, årg. 29, 2.

LYSNE, A. (1985). Norsk forskningsprosjekt om skolefobi. *Spesialpedagogikk*, 8.

OGDEN, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

SELNES, B., E. SKJELSTAD OG F. MELBØ (1993). En etterundersøkelse av 27 ungdommer behandlet ved ungdomspsykiatrisk klinikk for langvarig skolevegning med fokus på symptomets etiologi og forløp. *Skolepsykologi*, 4.

SOMMERSCHILD, H. OG B. GRØHOLT (1997). *Lærebok i barne-psykiatri*. 2. utg. Tano Aschehoug.

WWW.ELEVSIDEN.NO/PSYKISKHELSE/1098313437

WWW.THEFARM.NU/63.HTM

Litteratur

ATKINSON, R. OG R. ATKINSON MFL. (1996). *Hilgard's introduction to psychology*. 12. utg. Harcourt Brace & Company.

BERGE, T. OG A. REPÅL (1997). *Trange rom og åpne plasser*. Hjelp til mestring av angst, panikk og fobier. Tano Aschehoug.

HELLENES, I.-M. (1997). Psykiatriens blålysbarn. *Spesialpedagogikk*, årg. 62, 6.

HOUGAARD, E. (1997). *Angst. Mestring av angst og panikk*. Tell forlag a.s.

IMSEN, G. (2000). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utg. Tano Aschehoug.

IMSEN, GUNN (1999). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. 2. utg. Tano Aschehoug.

JOHANSEN, A. OG P. A. TUFTE (2002). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. Abstrakt forlag as.

KVAMSÅS, J. (1985). Inntrykk fra debatten om skolefobi i pedagogisk presse i USA. *Spesialpedagogikk*, årg. 34, 8.

LAUHLAN, F. (2003). responding to Chronic Non-attendance: a review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 19, No. 2.

LUND, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

SPECIALPEDAGOGIKK 2006

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
1	05-jan	26-jan
2	02-feb	23-feb
3	09-mar	30-mar
4	06-apr	04-mai
5	23-mai	15-jun
6	03-aug	24-aug
7	31-aug	21-sep
8	05-okt	26-okt
9	02-nov	23-nov
10	23-nov	14-des

Det er ikke farlig å ha det vondt

Tallenes tale er klar: Mange barn i Norge sliter psykisk. Dagbladet har i den senere tid satt fokus på barns psykiske helse og tallene er: 39340 barn fikk i 2004 behandling for en psykisk lidelse, og flere enn 3000 stod på venteliste I dag får 3,6 % av befolkningen under 18 år hjelp for en psykisk lidelse.



av INGRID LUND

Ingrid Lund er cand. polit og arbeider som familierapeut og høyskolelektor ved Fakultet for pedagogikk, Høgskolen i Agder.

Atferdsforstyrrelser, angst og depresjon topper listen over diagnosene. (Kilde: SAMDATA Psykisk Helsevern 2004, SINTEF) Hvordan tør jeg da komme med en overskrift som kanskje kan virke bagatelliserende og provoserende i forhold til tallenes dystre tale?

I min jobb, enten det er i skolen som sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, i barne- og ungdomspsykiatrien som spesialpedagog og familierapeut vil jeg påstå at jeg aldri har bagatellisert barns opplevelser eller diagnoser, tvert i mot. Det jeg ønsker i denne artikkelen er å sette et fokus på de voksnes håndtering av barns smerte, fortvilelse, redsel eller avmakt. Er det en sammenheng mellom de voksnes (manglende) møte med alle disse vanskelige følelsene og det økende behovet for profesjonell hjelp? Er det slik at de følelsene som vi ikke selv klarer å håndtere i eget liv blir for vanskelig å møte i barna? Er det slik at vi lettere trekker oss unna, overlater til profesjonelle det vi kanskje selv kunne ha vært med på å forebygge, lindre og støttet gjennom?

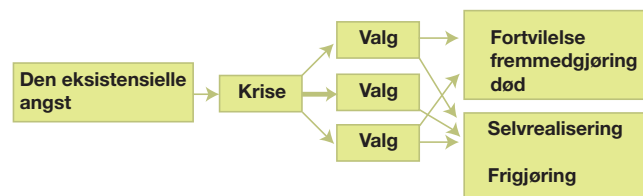
Den eksistensielle angst

Jeg ønsker å belyse disse spørsmålene gjennom å ta et eksistensialistisk perspektiv på dette. I eksistensialismen står angsten sentralt. Schibbye (2002) sier at det finnes ingen overskridelser uten gjennom angst. Med andre ord: Du må tørre å møte angsten og smerten som livet møter deg med for å komme videre. Det er ingen enkle veier utenom, ingen snarveier eller kjappe svar. Jeg snakker ikke her om angst som diagnose, den angsten som kan beskrives som livshemmende og truende, men angsten som det frie menneskets faste, ufravikelige følgesvenn (Nyeng, 2003:133).

Schibbye (2002) sier at: «Flukten inn i essensen, det ytre, kan forstås som et forsøk på å døyve ubehag og uro.» I følge eksistensialistene gir ikke det mennesket den roen det tror det skal finne i det ytre. Det fører tvert imot til en følelse av tomhet, uro, tomhet og ikke minst angst. Den eksistensielle krise oppstår når

mennesket drevet av denne angsten får anledning til å gjennomskue essensielle aspekter ved eget selv. I krisen får mennesket mulighet til forholde seg til eget selv, reflektere og ta et valg i forhold til essensen. Så krisen kan gi muligheter til selverkjennelse eller til en videre omfavelse av essensen. Det er nettopp i konfrontasjonen med essensen at eksistensialistenes frihetsbegrep ligger. Det er her det er muligheter for mennesket å fritt velge. Det gir muligheter for frigjøring og selvrealisering. Det betyr ikke at angsten både kan være skremmende og hemmende, men i følge eksistensialistene er den nødvendig for at mennesket skal kunne overskride nye grenser i seg selv.

På dette grunnlag kan vi lage følgende modell:



I. Lund, 2005

Hvordan vi forholder oss til angsten, til kriser og motgang er avgjørende for innsikt, selvrealisering og frigjøring, eller det motsatte. Det store skillet er å se kriser som noe fremmed *som hender meg*, eller se kriser som noe *som tilhører meg*, som uunngåelig inngår i min egen eksistens. For å møte angstens sanne ansikt er den siste holdningen helt avgjørende, hvis ikke forblir bare angsten helt fremmed og bare smertelig. Tapserfaringer hører til i et menneskeliv. Selv om de er vonde, er de ikke utelukkende negativt ladd i forhold til de eksistensielle verdiene frihet, autenticitet og ansvar.

«Ikke alt som får oss til å føle oss bedre er bra for oss. Ikke alt som gjør oss vondt, er nødvendigvis av det onde.»
(Botton, 2001:254)



Angsten er en emosjonell erfaring som er forbundet med vår forståelse av menneskelivet slik det er innenfra, gjennom levde erfaringer (Nyeng, 2003). Den eksistensielle angst er også forbundet med oppdagelsen av den menneskets eksistensielle ensomhet. Folkelig sagt: Når alt kommer til alt er du alene. Du er alene på ytterkantene i livet. Denne oppdagelsen er en stor og fryktsom oppdagelse for oss hvis vi tør å møte det. Jeg synes Erling Loe beskriver det flott i de to siste linjene i romanen *Tatt av kvinnen*:

«Og midt på natten våknet jeg. Lamslått av tanken på at den eneste i verden som skal leve mitt liv det er meg.»

I møte

Det er selvsagt ingen automatikk i det at om vi selv klarer å møte vår egen angst, klarer vi å møte andres. Men det som er sikkert er at vi i langt større grad har mulighet til å klare det atskillig bedre enn om vi ikke gjør det. Vi kjenner alle noen som har alle de riktige ordene på følelsene, de riktige svarene, men som ikke er i kontakt. Det er sikkert flere enn meg som mang en gang i møte med barn og unges kompliserte livsverden har rygget unna, mer eller mindre bevisst fordi jeg ikke har orket å forholde meg til det. I etterkant kan jeg se at det oftest har hatt sammenheng med min egen redsel for å ikke strekke til, bli «innblandet i noe», ikke være god nok, føle meg på gyngende grunn eller rett og slett ikke orke å ta inn smerten som blir formidlet. Feigt? Ja, så absolutt. Det slipper jeg ikke unna.

Skal det da kreves at alle som på en eller annen måte forholder seg til barn og unge, skal være i giv akt i forhold til barns følelser? Ja, det mener jeg faktisk.

Jeg arbeider for tiden med barn og ungdom som viser en innagerende atferd. Det er barn som absolutt er i faresonen for å komme inn i diagnosenes rike. Depresjon og angst ligger like under overflaten. Mange av disse er fortvilet over egen atferd, føler maktles-

løshet, tristhet, skam og skyldfølelse for ikke å få alt til like godt som de andre. Det er ingen enkle svar eller lette løsninger for å få det bedre, men det er mange muligheter. Og det som faktisk forundrer meg i dette arbeidet er ofte hvor lite som skal til før endring er mulig. Da snakker jeg ikke om barn som har fått diagnoser, men barn og unge som ved sin atferd viser oss at de trenger noe ekstra fra oss en periode.

Denne gruppen er et godt eksempel på voksnes unnvikethet. De krever ikke mye plass, de tar ikke plass, de irriterer oss kanskje med lite respons, avvising og taushet. Det er lett å skyve ansvaret over på dem ved å si: «De må bare ta seg sammen!»

Når vi våger å se *bak* den ytre atferden, dukker helt andre ting opp: Fortvilelse, usikkerhet og ønske om støtte og et godt blikk. Det er *ingen* av de elevene jeg har møtt som ikke ønsker og håper på de voksnes positive oppmerksomhet (I. Lund, 2004). Jeg tror at det lukkede uttrykket, den manglende responsen, det usikre og famlende treffer en del voksne midt i egen utilstrekkelighet over denne atferd og følelser. Denne gruppen barn og unge er bare et eksempel på en gruppe som det faktisk går an å drive forebyggende psykisk helsearbeid i forhold til.

Vi kan ikke annet enn å ta ansvar for oss selv og vårt eget forhold til utfordrende følelser i eget liv. Jeg tror ikke på en diagnosefri barne- og ungdomsverden. Men jeg tror på at vi i hjemmene, på skolen, i hjelpeapparatene og på fritiden kan forebygge gjennom å møte det som vi aller helst ønsker å bagatellisere, overse, overlate til andre eller håper går over.

LITTERATURLISTE:

- BOTTON, A. D. (2001). *Filosofi til lindring og trøst*. Pax forlag.
LUND, I. (2004). *Innagerende atferd*. Fagbokforlaget.
NYENG, F. (2003). *Eksistensens filosofi*. Abstrakt forlag.
SCHIBBYE, A. L. LØVLIE (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget.

Selektiv hørsel

I barne- og ungdomspsykiatrien får vi tilmeldt familier med mange slags ulike problemer. Ofte har de små og pussige historier å fortelle fra livet i heimen. Jeg liker godt disse små innblikkene i det indre familielivet og nå vil jeg dele en historie som gjorde sterkt inntrykk på meg.

AV BEATE HEIDE

I utredningen av barn vet vi sjelden hva som møter oss som behandlere når vi begynner arbeidet med en familie. Det er spennende å se hvem som skjuler seg bak de nokså strenge utsagnene i tilmeldingen.

Jeg hadde en noe oppgitt far på kontoret mitt en salig ettermiddag. Sønnen hans var under utredning for mulige konsentrasjonsvansker. I den anledning spør helsevesenet om all slags merkelige saker og ting, slik virker det i alle fall for foreldrene.

Denne faren var nokså oppgitt. – Guttene mine lider av selektiv hørsel, det er jeg brennsikker på! Sa han med bestemt stemme under en samtale. Han så nok at jeg så ut som et spørsmålstegn på andre siden av bordet, så han tok fatt på historien med en gang. Men først rigget han seg godt til på den ubekvemme stolen, slik en riktig forteller gjør det. Jeg skjønte intuitivt at jeg hadde en morsom historie i vente.

– Du skjønner, sa han, når jeg kommer ut på kjøkkenet om ettermiddagen, og oppvaskmaskinen ikke er tømt, så er det så stille i huset at jeg tror alle de tre sønnene mine er ute og holder på med sine hobbyer. Da nytter det ikke å rope for å spørre hvem sin tur det var å ha den jobben, altså å tømme maskinen, for ingen kommer, vær du trygg, jeg har prøvd!

Han så på meg fra over brillene, tok en kunstner-pause og så veldig konsentrert ut. – Og så fortsatte han: – Om jeg så snur meg rundt og lister meg bort til kjøleskapet, og forsiktig lirker døra opp uten at den lager en eneste liten knirkelyd...han gjør en meget-sigende pause, kremter, – og lirker ut en flaske Cola ut av det samme kjøleskapet. Da ser du, da skjer det saker rundt meg. Jeg prøver å åpne flasken uten at den

brusende lyden, du vet zzzzzz-, han lager lyden som av kullsyre i det en flaske blir åpnet. – Ja, da er det som et startskudd. På et øyeblikk står det tre gutter rundt meg og sier: – Å, pappa, jeg er så tørst, og ser på meg med bedende øyne. – Kan jeg få et lite glass brus? Han ser på meg igjen, og ler litt. – Det er selektiv hørsel, det der, sier han.

Jeg blir stille et øyeblikk mens tankene mine går tilbake til meg selv som barn. Det var ikke så mange brusflasker å få på den tiden. Med dagens forbruk av brus, føler jeg meg nesten som et fossil når jeg skriver det. Ikke hadde vi kjøleskap heller før jeg var store jenta. Jeg kjenner meg av den grunn ikke helt igjen i temaet i historien av den grunn, men jeg så hele scenen utspinne seg i heimen fordi jeg er utstyrt med en usedvanlig livlig fantasi: Faren som oppdaget at oppvaskmaskinen ikke var tømt, stillheten i huset. Og så han, en alminnelig stor og kraftig mann som lister seg rundt i sitt eget kjøkken. Jo da, det er gjenkjennelig, og det er morsomt! Jeg ser det så levende for meg at jeg ser de store hendene fiske ut brusflaska fra kjøleskapet og vri rundt korken. Det er nesten så jeg kan høre den lille zzzz-lyden komme ut av brusflaska. Jeg kjører min egen lille private kinoforestilling i hodet basert på denne farens lille historie. Jeg ler høyt for meg selv når jeg kommer til det punktet der de tre guttene står ved siden av faren og bedende ber om brus. Jo, faren har rett: Sønnene hans «lider av» selektiv hørsel. Nå vet jeg ikke om sønnene ville fått en diagnose, verken i somatikken eller i psykiatrien, men det er morsomt å høre at denne faren betoner dette lille særpreget ved guttene sine som en defekt.

Det er kanskje sånn at vi er utstyrt med en ekstra radar for lyder som betyr at noe vi ønsker oss er i gjære? Alle som vedkjenner seg barnet i seg, vil kunne erkjenne at de syntes enkelte repeterende arbeidsoppgaver i barndommen var drepene kjedelig, og at de kanskje, og i beste fall muligens, prøvde å lure seg unna dem. Når man så har lurt seg vekk, nettopp for å late som en har forlatt huset, er det ikke det lureste en kan finne på det å la seg styre av lysten på brus? Jeg vet ikke jeg; Kanskje handlet denne historien like mye om at det man har lyst på, går en gjerne gjennom ild og vann for å få, enn at hørselen er så selektiv? Den er i alle fall til glede og til å reflektere over. Den sier både noe om hvordan barn er, og hvordan vi som foreldre opplever dem.

Den sier kanskje også noe om at ved å fortelle historier så foredles de og blir noe mer enn en hverdagsberetning. De blir levende materiale som starter prosesser i andre som hører dem.

De gir farge og følelser til å se barn fra andre vinkler. De er frodig og de appellerer til fantasien. De er levende og forteller om hverdagslivet i en bestemt familie. De er biter verd å samle på, syntes du ikke? De er anekdoter som gir farge til hverdagslivet vårt som pedagoger og jeg fryder meg så tærne krøller seg under meg!



ILLUSTRASJON AV INGER MARGARETH KAURIN.

Epilepsiens mange ansikter

AV GITTE SVENDSEN OG MARI HORTEN

Boka «Epilepsiens mange ansikter» er aktuell for brukere, pårørende, fagmiljøer og alle som ønsker eller har behov for faglige kunnskaper om epilepsi og som samtidig vil ha nærmere kjennskap til hvordan det kan være å leve med denne diagnosen. Alle aldersgrupper, ulike funksjonsnivåer, mulige legemidler, undersøkelser og aktuelle behandlingsmetoder omtales. Dermed blir det gitt et helhetlig bilde av hverdagen med epilepsi.

Boka er inndelt i kapitler som omhandler hvert sitt tema. Hvert kapittel innledes med en fagartikkel, og de aller fleste faglige innleggene etterfølges av et eller flere fyldige bidrag fra brukere eller pårørende. Boka inneholder i alt 21 fag-artikler, 54 brukererfaringer og omtale av 8 ulike epilepsienheter innenfor utredning, behandling, habilitering og rehabilitering. Norsk epilepsiforbund og nasjonalt kompetansesenter har levert egne bidrag. Begrepene livskvalitet og mestring står sentralt.

Medisinske og psykologiske aspekter

De faglige innleggene presenterer blant annet ulike medisinske og psykologiske aspekter, pedagogiske utfordringer og psykososial fungering. Det medisinske innholdet er kvalitetssikret av fagfolks artikler. Artiklene er skrevet av bl.a. rektor og spesialpedagog Svein Helge Skaare, nevrolog Rasmus Lossius, sjefspsykolog Helge Bjørnæs og psykologspesialistene Kirsten Stabell og Einar Heminghyt, alle tilknyttet Spesialsykehuset for Epilepsi. Seksjonsoversykepleier Anne Amdam ved Rikshospitalet har i samarbeid med Lossius forfattet innlegg om barn/unge med epilepsi. Artiklene har fokus på livskvalitet og psykososial fungering.

Innledningsvis presenterer Anne Amdam «Hva er egentlig epilepsi?». Hun tar for seg fakta, forekomst, årsaker, ulike anfallsformer og behandling knyttet til epilepsi. Videre beskrives epilepsi hos barn, ungdom, voksne og eldre og dessuten hos

kvinner og utviklingshemmede. Boka omfatter i tillegg omtale av kirurgisk behandling og konsekvenser av dette. Barn som pårørende, og begrepet mestring omhandles i egne kapitler og ledsages av ulike epilepsienheter.

Brukernes situasjon og hverdag

I artiklene fra brukerne møter vi personer som beskriver sin situasjon og hverdag med epilepsi. Innleggene er basert på brukernes/pårørendes egne erfaringer, og viser hvordan epilepsi kan gi endringer i livskvalitet, samt få konsekvenser for livsutfoldelse.

Avhandlingen «Epilepsiens mange ansikter» belyser epilepsi ut fra et faglig og erfaringsmessig ståsted. Slik vi ser det, er denne vekslingen mellom faginnlegg og opplevelser knyttet til det å leve med epilepsi både som bruker og pårørende bokaes sterke side. Dette gjør boka konkret og håndfast, og ikke minst personlig. Den



er lettlest og vanskelig å legge fra seg, og den inneholder personlige artikler som påvirker leseren. Historiene belyser en hverdag med mange vonde og tøffe opplevelser. Vi håper at boka med dette ikke vil påvirke personer med nyoppdaget epilepsi på en negativ måte. Gjennom historiene ser vi at mange har ledsagende diagnoser som eksempelvis ADHD, Asperger syndrom og psykiske lidelser. Vi savner nyanseringer i forhold til hvorvidt det ene kommer av det andre, om det er selve epilepsien, bivirkninger av medisineren eller tilleggdiagnosen som kommer til uttrykk i deres hverdag. Samtidig påpeker boka at det er viktig å mobilisere mestringsstrategier med tanke på å ha krefter til å møte alle utfordringer som ligger i det å ha epilepsi og ha følelse av å ha kontroll over eget liv.

Vi synes tittelen på boka, «Epilepsiens mange ansikter», er treffende med hensyn til innhold. Leseren møter ulike personer

der epilepsien utarter seg på forskjellige måter. Det gjelder bl.a. anfallstyper, bivirkninger knyttet til medisineren, og andre tilleggsvansker. Tittelen belyser epilepsiens mangfold og nyanser.

Epilepsi-pedagogiske utfordringer

Artiklene er svært forskjellige. Noen artikler inneholder faguttrykk og fremmedord, andre er lettteste og konkrete. Stort pluss for utfyllende ordliste med forklaring av faguttrykk og fremmedord. Vi vil spesielt fremheve Skaares artikkel «Epilepsi-pedagogiske utfordringer». Han understreker viktigheten av å ha et helhetssyn på mennesket der alt henger sammen og påvirker hverandre. Det er et menneske bak kategorien! «Fritid» av Tor Arne Holmseth, fokuserer på mulighetene og ikke begrensningene. Han skriver bl.a.:

«La bare aldri epilepsien bli en unnskyldning for å la være! Det holder nemlig ikke.» Slik vi ser det, bør dette være en

positiv artikkel å lese.

Boka fremstår som interessant, håndfast og nyttig. Som leser får man mye informasjon, innsikt og forståelse knyttet til temaet. Det er ingen «tung» fagbok, og den praktiske oppbygningen gjør den også egnet som oppslagsverk.

Vi har lest boka med stor interesse, og gir den vår beste anbefaling.

Hilde M. Solheim Løvli og
Jane Gravklev-Ludvigsen (red.)
EPILEPSIENS MANGE ANSIKTER
Epilepsiforeningen i Grenland (EFG)
246 sider

DET SÅRBARE BARNET

Barn, foreldre og rusmiddelproblemer

AV CHARLOTTE U. JOHANNESSEN

Kari Killén og May Olovsson (red.), Grethe Lauritzen, Helge Waal og Rolf Lindemann retter i denne boken søkelyset mot barn som vokser opp i familier med rusmiddelproblemer, og de risikoforhold dette medfører for barnets utvikling. Rusmiddelbruk i svangerskap og etter fødsel utsetter barnet for høy risiko for utvikling av utviklingsforstyrrelser av biologisk og psykososial karakter. I tillegg kan dette i mange tilfeller også omfatte omsorgssvikt. Foreldres rusmiddelbruk er fortsatt et tabubelagt område. Faktorer som foreldrenes egen oppvekst, deres mistro til hjelpesystemet, behandleres beskyttelsesmekanismer og manglende kunnskap om denne gruppen, fører til at barna blir ekstra sårbare fordi hjelpesystemet ofte kommer inn på et sent tidspunkt. Forfatterne ønsker å rette fokus mot hvordan man kan se og hjelpe barna og deres foreldre i foreldrerollen, enten de blir fremtidig omsorgsgiver eller ikke.

Boken henvender seg til ulike grupper helse- og sosialarbeidere som møter barn, gravide og foreldre; barnevernsarbeidere, førskolelærere, helsesøstre, psykologer, lærere, sosionomer, sykepleiere, leger m.fl. Forfatterne har bred erfaring fra praksis og forskning, samt metodeutvikling i forhold til arbeid med familier med rusmiddelproblemer.

Rusmiddelbruk og psykisk helse

Bokens første del omhandler sammenhengen mellom rusmiddelbruk og psykisk helse i et generasjonsperspektiv. Økte rusmiddelproblemer fra ungdomsårene og inn i reproduktiv alder, gir økt risiko for skader hos fosteret og små barn. I tillegg fremheves den hyppige forekomsten av psykiske vansker hos personer med rusmiddelproblemer. Det er nødvendig å se dette i sammenheng med andre belastende miljøfaktorer og livshendelser. Det er samspillet mellom disse faktorene som vil gi en helhetlig forståelse av barnas oppvekstvilkår, og som kan danne grunnlag for tidlig intervensjon for barn og foreldre.

Rusmiddelbruk i svangerskapet

Deretter omhandles rusmiddelbruk i svangerskapet og hvilke konsekvenser dette har for fosteret og spedbarnsperioden. Det gis en grundig innføring i de ulike hovedkategorier av rusmidler; alkohol, nikotin, narkotika, beroligende- og sovemedisiner, smertestillende medisiner, psykofarmaka og sniffing. Skader på fosteret, grad av abstinenser og utviklingsforstyrrelser hos nyfødte varierer i forhold til type rusmiddel, hyppighet og omfang i løpet av svangerskapet. Barn som ikke utsettes for rusmidler i svangerskapet, men som har

foreldre med rusmiddelproblemer, er også en sårbar gruppe med tanke på utviklingsforstyrrelser, skader og omsorgssvikt. Alkohol er det rusmiddel som er undersøkt systematisk i forhold til senfølger for barnas utvikling. Resultatene viser betydelige atferdsmessige- og utviklingsmessige forstyrrelser. Dette sier noe om en gruppe barn som vil trenge langvarig hjelp og støtte for å oppnå optimale utviklingsbetingelser. Det understrekes at det er viktig å se senfølger for barnets utvikling i et multifaktorielt perspektiv, da det er mange ulike forhold som virker inn på barnets oppvekstbetingelser.

Rusmiddelproblemer og omsorg for barna

Den neste delen av boken tar for seg ulike aspekter ved foreldrenes rusmiddelproblemer og hvordan dette påvirker omsorgen for barna. Foreldrenes rusmiddelproblemer vil påvirke grunnleggende foreldrefunksjoner negativt, og dermed omsorgen barna får. Følelsesmessig vanskelighet vil alltid være til stede i familier med rusmiddelproblemer, men også andre former for psykiske, fysiske og seksuelle overgrep knyttes til rusmiddelproblemer og psykiske lidelser.

Videre fremheves samspills- og tilknyt-

Kari Killén og May Olofsson (red.)

Det sårbare barnet

Barn, foreldre og rusmiddelproblemer



Kommuneforlaget

BOKOMTALE

ningsforskning som en nøkkel i forståelsen av barnas oppvekstbetingelser. Oppfølgingsstudier av barns tilknytningsmønstre gjennom førskolealderen, gir informasjon om kvaliteten av omsorgen barna får. Rusmiddelproblemer påvirker foreldrenes sensitivitet og gjør at de blir mindre tilgjengelige for barna. De fleste barna viser i hovedsak utrygge tilknytningsmønstre til sine foreldre. Dette kommer til uttrykk ved unnvikende eller manøvrerende strategier som barna anvender i samspill med foreldrene. I tillegg opplever disse barna en hverdag med høyt stressnivå. Dette øker sjansen for skjevutvikling i deres psykiske- og sosio-emosjonelle utvikling. Betydning av andre tilknytningspersoner utenfor familien understrekes for å gi barna best mulig utviklingsbetingelser. De faktorene som er beskrevet over, vil til sammen utgjøre grunnlaget i en helhetlig vurdering av foreldrenes omsorgsevner overfor barna.

Tverrfaglig intervensjon

Den siste delen av boken viser hvordan man gjennom tidlig tverrfaglig intervensjon kan forebygge medfødte skader, utviklingsforstyrrelser og omsorgssvikt hos barn i familier med rusmiddelproblemer. I Danmark har man utviklet og utprøvd en modell, Københavnmodellen,

en tverrfaglig spesialavdeling for gravide rusmiddelbrukere og deres barn. Den beskrives grundig gjennom alle faser i tverrfaglig arbeid, fra oppfølging i svangerskap til barna er 6 år. Det fremheves at alle familier i utgangspunktet har et normalt utviklingspotensial såfremt de ikke utsettes for skadelige forhold. Derfor kan alle kjente skader hos barna som følger av foreldrenes rusmiddelbruk forebygges, dersom man med tverrfaglige intervensjoner kommer inn med behandling og støtte tidlig i svangerskapet. Denne arbeidsmåten har over år vist gode resultater i forhold til barnas utviklingsmuligheter i et helhetlig perspektiv.

Forfatterne retter avslutningsvis fokus mot de videre utfordringer vi står overfor i forebyggende- og behandlende tilnærminger. Det fremheves at det er behov for styrking av innsatsen i det forebyggende arbeid på primært, sekundært og tertiært nivå. Dette fordrer bedre utnyttelse av tilgjengelig kunnskap og ressurser, samt en styrking av det tverrfaglige samarbeidet.

Løft barna opp og fram!

Dette er en bok med sterk faglig tyngde, som sammen med praktiske eksempler skaper en helhetlig forståelse og tilnærming til problematikken. For leseren er boken en

oppvekker i forhold til alle de faktorer ved foreldrenes rusmiddelproblemer som gir så alvorlige følger for barnas videre utvikling over tid. Forfatterne fremhever det ansvar alle har for å se og hjelpe barn som strever med en smertefull barndom. Det er de voksne som må ta ansvar for barnas oppvekstbetingelser, ikke barna selv. Med dette får vi alle en utfordring om å løfte barna opp og fram fra en sårbar posisjon, og gi dem det alle barn har rett til; sunne og trygge oppvekstbetingelser! Boken er et viktig bidrag for styrking av kunnskaper om denne problematikken. Den bidrar også til økt forståelse av ytterligere behov for tverrfaglig intervensjon i det videre arbeidet.

Kari Killén og May Olofsson (red.)

DET SÅRBARE BARNET – BARN, FORELDRE OG
RUSMIDDELPROBLEMER

Kommuneforlaget 2003

ISBN 82-446-0883-8

201 sider

KURSTILBUD:

Undersøkelse og behandling av adoptiv- og fosterbarn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse eller tidlig følelsesmessig skade

VED PSYKOLOGSPESIALIST JOACHIM HAARKLOU

KURS DEL 1 OG 2

En innføring i utviklingspsykologisk teori med fokus på betydningen av tilknytningen barnet med tilknytningsvansker ikke har fått. Adoptiv- og fosterbarn som risikogruppe; skadeteegn og symptomer hos det tilknytningsskadede barn, undersøkelse og diagnostikk, samt behandling i hjem, barnehage, skole og institusjon.

KURS DEL 3

Kurs del 3 er utviklet i 2006 og er en videre fordypning i behandlingen av barn og ungdom med tilknytningsproblematikk.

KURS OM SELVUTVIKLING FOR ADOPTIV- OG FOSTERFORELDRE

Kurset tar opp forståelsen av barnets overføring av eget traumatisk materiale på adoptivforeldre og faren for motoverføring. Det fokuseres dermed mye på adoptivforeldre og deres bakgrunn og betydningen av denne for måten disse forholder seg til det tilknytningsskadede barn på. Bakgrunnen for hvorfor en velger å adoptere eller ha et fosterbarn tematiseres. Kurset begrenses til 30 deltakere og holdes i 2006 kun i Oslo og vil bestå av en del egenarbeid og gruppeoppgaver.

Målgruppe for kurs 1-3: Spesialpedagoger, førskolelærere og lærere, PPT og BUP, adoptiv- og fosterforeldre, samt fagfolk som arbeider med barn med tilknytningsproblematikk.

Priser: Selvutviklingskurs kr. 1000.- • Kurs del 1+2 kr. 2.400.- • Kurs del 3 kr. 1.400.- • Kurs 1-3 for kr. 3.400.-

www.haarklou.no Her finner du artikkelen «Emma tvert imot eller noe mer» og detaljert program for kursene, samt påmeldingsskjema.

Kurset arrangeres kl. 0900 til 1600 på følgende steder og datoer:

By:	Dato:	Kurssted:	Påmeld.frist
Oslo Selvutvikling	21.03.2006	Håndverkeren i Rosenkr.gt.	20.02.06
Oslo del 1 + 2	22.-23.03.2006	Håndverkeren i Rosenkr.gt.	20.02.06
Oslo del 3	24.03.2006	Håndverkeren i Rosenkr.gt.	20.02.06
Trondheim del 1 + 2	26.-27.04.2006	Radisson SAS Royal Garden	24.03.06
Trondheim del 3	28.04.2006	Radisson SAS Royal Garden	24.03.06
Stavanger del 1 + 2	04.-05.09.2006	Sola Strand Hotell	30.06.06
Stavanger del 3	06.09.2006	Sola Strand Hotell	30.06.06
Bergen del 1 + 2	18.-19.10.2006	SAS Hotell på Bryggen	18.09.06
Bergen del 3	20.10.2006	SAS Hotell på Bryggen	18.09.06
Kristiansand del 1 + 2	25.-26.10.2006	Rica Hotell Dyreparken	22.09.06
Kristiansand del 3	27.10.2006	Rica Hotell Dyreparken	22.09.06

PÅMELDING: (oppgi navn, telefon, betalers adresse, kurssted og dato)

- Psykologspesialist Joachim Haarklou AS, Noroddveien 2, 4816 Kolbjørnsvik
- Telefon 37 09 66 08 eller 92 29 44 38 og E-mail joachim@haarklou.no



nfu

Inkluderende skole – for alle?

NFUs skolepolitiske konferanse 2006

Quality Hotel Gardermoen, 28.-29. mars 2006.

Norsk Forbund for Utviklingshemmede inviterer til konferanse om skolepolitikk. Målsettingen med konferansen er en gjennomgang av hva som aktivt blir gjort for å nå målet om en kvalitativt god og tilpasset opplæring innenfor en inkluderende skole. Deltakere vil være fra alle ledd i opplæringssektoren.

For påmelding og program, se våre nettsider.

www.nfunorge.no

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter helsetjenester innenfor et bredt spekter. Foretaket har et samlet budsjett på 1,4 milliarder kroner og totalt vel 2.500 ansatte.

Helse Nordmøre og Romsdal HF

DISTRIKTSPSYKIATRISK AVDELING
Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus

Stilling nr. 295/2005.

Fagkonsulent

Ved Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus, er det ledig 100 % stilling som fagkonsulent f.o.m. 01.03.06.

For nærmere opplysninger om stillingen, ta kontakt med enhetsleder Odd Eirik Bergheim, tlf. 71 12 31 00, eller e-post odd-eirik.bergheim@helsenr.no.

Søknad sendes elektronisk via www.jobbnor.no

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved eventuelt intervju. Vi viser også til vår hjemmeside: <http://www.helsenr.no>

Søknadsfrist: 16. februar 2006.

Se fullstendig annonse på internett:
www.jobbnor.no

HELSE MIDT-NORGE

OCERO JN



Norsk Gestaltinstitutt AS
H Ø G S K O L E

PSYKOTERAPI • VEILEDNING • COACHING • ORGANISASJONSUTVIKLING

FR. NANSENSVEI 12, 0369 OSLO, TLF. 22 59 16 50

Utdanning i Gestaltterapi

Norsk Gestaltinstitutt tilbyr en privat høyskoleutdanning på deltid over 4 år med offentlig godkjent eksamensrett.

Vi starter nye klasser høsten 2006 i Oslo og Tromsø.

Gestaltterapi er en retning innen psykoterapi og brukes til personlig utvikling, coaching, organisasjonsutvikling og terapi. Opptakskrav er høyskole eller tilsvarende, erfaring fra arbeid med mennesker og egen erfaring med gestaltterapi.

Info.kvelder:

i Oslo 17. januar og 15. februar kl 18-21,

i Tromsø torsdag 9 febr kl 18-20

For nærmere info om instituttets tilbud: www.gestalt.no



Lillegården kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Lillegården kompetansesenter samarbeider med skole, PP-tjeneste og skoleeier om å arbeide systematisk med utvikling av gode læringsmiljø. Senteret har et landsdekkende mandat og er lokalisert i Porsgrunn.

Med utgangspunkt i økt oppmerksomhet fra utdanningsmyndighetene mot læringsmiljøets betydning for elevenes faglige og sosiale læring, har senteret fått tilført nye stillinger.

Inntil 3 stillinger som rådgiver innen skoleomfattende utviklingsarbeid

2 stillinger som rådgiver innen formidling og kommunikasjon

Senteret arbeider systemrettet med utgangspunkt i skoleforskning, og vil vektlegge både formell kompetanse og relevant yrkeserfaring.

For utfyllende informasjon om stillingene, se Statped's hjemmesider: www.statped.no eller Aetat: www.aetat.no

Søknad med CV og referanser sendes Lillegården kompetansesenter på e-post: lillegarden@statped.no, merket SØKNAD, innen 15. februar 2006

Psykiatrien i Vestfold HF Glennet autismesenter

Ved Glennet autismesenter er det ledig stilling som

Spesialkonsulent

Arbeidsoppgaver:

- Faglige konsultasjoner, råd- og veiledningsoppgaver til samarbeidende instanser i de kommunale systemer som innenfor den øvrige spesialist helsetjeneste.
- Planlegging og gjennomføring av kurs- og andre kompetansehevede tiltak internt og eksternt.
- Direkte og indirekte veiledning i klientsaker.

Søknadsfrist: 1. mars 2006

Full utlysningstekst på
www.glennesenter.no og
www.piv.no



**SANDNES
KOMMUNE**

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVER – SANDNES PPT

Pedagogisk-psykologisk tjeneste har 15 fagstillinger, leder og sekretær. Tjenesten er tverrfaglig sammensatt og faggruppene er organisert i team som dekker arbeidsoppgavene innenfor førskole, grunnskole og voksenopplæring. Vi har ledig fast stilling for pedagogisk-psykologisk rådgiver f.o.m. 01.03.06, samt ledig vikariat for pedagogisk-psykologisk rådgiver fra 01.03.06 – 01.03.07.

Arbeidsoppgavene i PP-tjenesten er mange og varierte; systemrettet og tverrfaglig samarbeid, sakkyndighetsarbeid, veiledning og konsultasjon til skole og barnehage, forebyggende arbeid og rådgivning til elever og foresatte.

Kvalifikasjoner

Embetsksamen/hovedfag i psykologi, pedagogikk eller spesial-pedagogikk. Test- og utredningskompetanse. Erfaring fra PPT/skole er ønskelig. Kontoret har pr. i dag en overvekt av psykologer og oppfordrer derfor spesielt personer med pedagogisk/spesialpedagogisk bakgrunn til å søke.

Generelle betingelser

Vi kan tilby faglig utvikling, lønn etter avtale, varierte arbeidsoppgaver i et ungt og dynamisk arbeidsmiljø.

Krav til søker

Evne til tverrfaglig samarbeid, personlig egnethet, interesse for arbeid med barn og unge. Søker må disponere egen bil.

Kontaktperson:

PPT-sjef Liv Kjersti Sandve, tlf 51 97 51 20.

Se fullstendig utlysning på www.sandnes.kommune.no

Vi oppfordrer søkere til å sende søknad elektronisk via www.sandnes.kommune.no

Søknadsfrist: 16.02.06

PSYKOLOGER - PPT FOR YTRE NORDMØRE

Kontoret har 15 fagstillinger. Vi har en gjennomgående pp-tjeneste og betjener kommunene på Nordmøre med kontorsted i Kristiansund.

Inntil 2 fagstillinger for psykolog ønskes besatt snarest mulig. Kontoret har en psykolog i dag med veiledningskompetanse.

Vi søker spesielt etter personer med relevant kompetanse og interesse for tiltaksetablering innefor det ordnære oppvekstmiljø for barn og unge.

En av stillingene kan søkes av personer med hovedfag i spesialpedagogikk. Angi ønsket stillingsprosent og lønnskrav i søknaden.

Virksomheten er organisert i team. Ut fra arbeidets art søker vi etter personer med god relasjon og formidlingskompetanse.

Kontoret er merkantilt og teknisk godt utstyrt. Tjenesten har faste regler for avspasering, hospitering og inntil to ukers studiepermisjon i forbindelser med ferier. Søker må disponere bil. Kontoret er behjelpelig med å skaffe bolig.

Referanser bes oppgitt i søknaden. Søkere oppfordres til å ta telefonisk kontakt. Aktuelle søkere vil bli innkalt til samtale. Helseattest og politiattest må fremlegges på forespørsel.

Søknadsfrist 1.mars 2006.

Søknaden sendes til Styret for Pedagogisk Psykologisk tjeneste for Ytre Nordmøre, Kongens plass 1, Postboks 331 6501 Kristiansund. Tlf: 715 86785. E-mail: steinar.waksvik@kristiansund.kommune.no

For nærmere opplysninger - kontakt leder Steinar Waksvik.



Sykehuset Østfold HF er et av de største helseforetakene i landet og driver utredning og behandling blant annet i Fredrikstad, Moss, Askim, Halden og Sarpsborg. Sykehuset Østfold HF dekker spesialisthelsetjeneste innen somatikk og psykisk helsevern med rusbehandling, primært til Østfolds befolkning på ca 255 000 innbyggere. Sykehuset Østfold HF har rundt 3900 årsverk. Det er somatiske akuttmodtak i Fredrikstad og Moss. Sykehuset er organisert i 7 divisjoner: Divisjon for psykisk helsevern, divisjon for akuttmedisin, divisjon for medisin, divisjon for kirurgi, divisjon for kvinne, barn og habilitering, divisjon for medisinsk service og divisjon for intern service og eiendom. Ledelsen for sykehuset er lokalisert i Fredrikstad. Sykehuset Østfold er et helseforetak i Helse Øst RHF.

Divisjon for psykisk helsevern

Avdeling for barne- og ungdomspsykiatri består av 5 poliklinikker, Åsebråten barnepsykiatriske klinikk, Skjærviken ungdomspsykiatriske behandlingshjem, ungdomspsykiatrisk poliklinikk og post 20 - ungdomspsykiatrisk seksjon.

Vær med på å forme morgendagens barnepsykiatri i Østfold Spennende utfordringer for deg som vil arbeide med endringsledelse

Hovedoppgaver:

- Utforming av strategi for ny organisasjon
- Gjennomføring av betydelig vekst og endringer
- Overordnet ansvar for klinikken

Kvalifikasjoner:

- Utdanning på høyskole- eller universitetsnivå
- Ansvarlig, positiv og løsningsorientert
- Bred erfaring innen arbeid med barn og unge

Vi søker leder for Åsebråten barnepsykiatriske klinikk, Fredrikstad

Saksnr. 7905093

Det er ledig stilling for leder ved Åsebråten barnepsykiatriske klinikk. Stillingen er nyopprettet. Tiltredelse snarest.

Åsebråten barnepsykiatriske klinikk består for tiden av to avdelinger, en avdeling for barn 0-13 år og en familieavdeling. Avdelingen for barn 0-13 år er delt inn i to avsnitt; Et dag/døgnavsnitt med 7 utrednings- og behandlingsplasser for barn i alderen 6-13 år og et ambulant team som primært har fokus på utredning av førskolebarn.

Det er vedtatt, som et ledd i opptrappingsplanen, en betydelig utbygging av virksomheten. Klinikken skal bygges ut med et akuttavsnitt med 4 plasser for barn i alderen 0-13 år. Videre skal de fylkesdekkende tjenester UPP (ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og et spisskompetanseteam i nevropsykologi samlokaliseres med klinikken.

Klinikken har f.t. 2 overlegestillinger, 1 sjefpsykologstilling, 1 psykologspesialiststilling, 6 familieterapeutstillinger, 13,5 miljøterapeutstillinger og 3 fagstillinger i et ambulant team. Etter utbyggingen vil det være ca. 70 stillinger knyttet til klinikken,

hvorav 4 legespesialister, 6 psykologspesialister, utdanningsstilling for lege og psykolog og familieterapeuter.

De samlede ressursene i klinikken skal bli benyttet fleksibelt mellom avsnittene og staben vil måtte betjene alle behandlingsavsnittene og arbeide både i og utenfor institusjonen.

Lederen vil ha det samlede overordnede ansvar for klinikken og skal aktivt bidra til utforming av en ny organisasjons- og funksjonsplan av den nye klinikken.

Oppstart er beregnet til våren 2007. Lederen rapporterer til avdelings-sjef BUP.

Vi tilbyr en spennende og krevende jobb i et godt arbeidsmiljø med ansatte med høy kompetanse og tverrfaglig fokus.

Det kreves helse- og/eller sosialfaglig utdanning på høyskole- eller universitetsnivå og arbeidserfaring fra barne- og/eller ungdomspsykiatrien. Søker må beherske skandinavisk språk både muntlig og skriftlig.

Konkurransedyktig lønn.

For nærmere opplysninger kontakt divisjonsdirektør **Irene Dahl Andersen**, tlf. 934 81 040 eller avdelingssjef BUP **Wolfram Löllke**, tlf. 934 81 035.

Søknad merket med saksnummer må være oss i hende innen 10.02.06. Søknad vedlagt CV sendes Sykehuset Østfold HF, personalsekretær psykisk helsevern, postboks 584, 1612 Fredrikstad eller på mail ansnev@so-hf.no. Vitnemål og attester medbringes ved intervju. Vi gjør oppmerksom på at søknadspapirer med vedlegg ikke blir returnert.

B-BLAD

Spesialpedagogikk
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.
Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

- ☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.
☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____
Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til: Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Du kan også bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no