

10 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 Individuelle opplæringsplaner 18 Er ikke smarte barn sosiale?
20 Utdanningskompetanse hos innsette i norske fengsel 30 Mobbing i barnehagen



Intelligente barn og spesialpedagogikk



Ellen B. Ruud

For mange vil nok tittelen over virke som en selvmotsigelse. Trenger egentlig svært intelligente barn spesialpedagogiske tiltak?

De fleste som jobber i det spesialpedagogiske feltet gjør nok dette for å hjelpe mennesker med spesifikke eller generelle vansker, slik som lese- og skrivevansker, matematikkvansker, synsvansker, hørselsvansker, utviklingshemming, ulike neurologiske vansker osv.

Hva trenger så svært intelligente barn hjelp til? Et ganske omstridt spørsmål blir tatt opp i Tonje Lovangs innstikk i dette nummeret av Spesialpedagogikk. Kan det at en del av disse barna har vansker i sin samhandling med jevnaldrende, og kanskje også med læreren, komme av at de mangler sosiale ferdigheter? Lovang hevder at dette kanskje vel så mye kan bunne i at de ikke finner venner som er på samme intellektuelle nivå som dem selv, som de kan dele felles interesser og få store nok utfordringer sammen med.

Det kan være lett å fordømme en tankegang der vi skal segregere intelligente barn i egne grupper. Hvis vi skiller ut de mest intelligente barna, vil vi ikke da bidra til at barna blir arrogante og lærer å føle seg bedre enn andre? Likhetsidealet står sterkt i Norge og likeså janteloven.

Målet må jo være at alle barn skal være i stand til å samhandle med andre uansett hvilken IQ de måtte ha. Likevel finner jo de fleste av oss venner vi kan dele felles interesser med og som vi kommuniserer godt med. Nå vil jo ikke det si det samme som at man bare kan eller bør samhandle med mennesker på samme intellektuelle nivå som en selv. Likevel finner vel de fleste av oss venner som vi oppfatter som nokså jevnbyrdige

Det kan kanskje være lett å kategorisere barna som sære. Jevnaldrende barn vil kanskje kalle dem «nerdete» og derfor ta avstand fra dem, eller i verste fall mobbe dem. Dette gjør i alle fall ikke situasjonen lettere med hensyn til å bli inkludert i fellesskapet og tilegne seg de sosiale ferdighetene de eventuelt ikke måtte ha fra før. Eksempler på at man har mistenkt at barna har hatt Aspergers syndrom eller at de har overambisiøse foreldre har også forekommet.

Barnehage og skole har ansvaret for alle barnas læring og trivsel både sosialt og faglig. Dette innebærer at man også må ta disse barnas utfordringer og tegn på mistrivsel på alvor på lik linje med de barna man vanligvis tenker på når det gjelder spesialpedagogisk hjelp.

Dette er siste nummer av Spesialpedagogikk i 2011, og jeg vil derfor benytte anledningen til å ønske alle lesere og bidragsytere en hyggelig julefeiring og et riktig godt nytt år!

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Gunnarshaug Trykkeri AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 20 74
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.) 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 6538 eks.

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

Forside: iStockphoto

Årgang 76

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT





Kan IOP virke
segregerende og
dermed motvirke
en viktig hensikt
med norsk skole?

artikkel side 4



*Det har vært lite forskning på
om mobbing forekommer i
barnehagen.*



4 Individuelle opplæringsplaner – mye
brukt, men lite utforsket

Carl Christian Bachke

18 Er ikke smarte barn sosiale?

Tonje Lovang

20 Utdanningskompetanse hos innsette i
norske fengsel

Terje Manger, Ole-Johan Eikeland
og Arve E. Asbjørnsen

30 Mobbing i barnehagen

Kari Nergaard

41 – Jeg vil bare forsvinne,
bare forsvinne...

Roy Gundersen

46 Hvem vet best hvor skoen trykker?
Om psykisk helse blant elever i 7. klasse

Fagfellevurdert artikkel av Per Egil Mjaavatn

58 Bokmeldinger

61 Nye bøker

Individuelle opplæringsplaner – mye brukt, men lite utforsket

Denne artikkelen omhandler individuelle opplæringsplaner (IOP). Den tar for seg historikk og forskning på området. Artikkelforfatteren drøfter temaer som hvorfor og hvordan man bør lage IOP-er, ulike IOP-modeller og mulige hindringer og etiske utfordringer i dette arbeidet.



Carl Christian Bachke arbeider som førstelektor ved Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder.

Betegnelsen individuell opplæringsplan (forkortet til IOP) kom som faguttrykk i Norge midt på 1990-tallet. I amerikansk pedagogikk ligger opprinnelsen ca. tjue år tidligere, og da under termen Individualized Education Program (IEP) (Aarnes 2008). Forløperen til dagens IOP-betegnelse dukket opp under termen individuell læreplan (ILP). Det nevnes i St.meld. nr. 54 (1989–90), og i St.meld. nr. 35 (1990–91) heter det: «Måltrettet arbeid med utvikling av individuelle læreplaner vil styrke opplæringen for barn og unge med særskilte behov».

I lys av spesialpedagogikkens historie og den generelle samfunnsutviklingen kan en se flere grunner til at IOP ble et redskap i arbeidet med elever med særskilte behov. Skoletilbud til elever med funksjonshemninger startet i annen halvdel av 1800-tallet som private initiativ hvor en ytte både opplæring og omsorg. Ganske snart kom det offentlige på banen. Fra midten av 1950-tallet hadde staten lederskapet gjennom sine regionsdekkende spesialskoler. Da var det solid statlig kontroll både med ressurstilgang og med

hvordan skolene ble drevet. Fra midten av 1970-tallet vokste det fram, i kjølvannet av integreringsbegrepets inntog, kommunale og dermed lokale tilbud. Den statlige kontrollen ble redusert, og den lokale kontrollen kunne variere. Innføring av IOP-er kan derfor ses som et svar på behovet for mer gjennomsiktig kontroll enn det som hadde vært tilfelle i årene etter kommunal overtakelse.

I samme periode, 1976–1990, fikk en et utvidet opplæringsbegrep: Undervisning omfattet ikke lenger bare de tradisjonelle skolefagene. Grensetermen mot skoletilbud, *opplæringsdyktig*, ble avskaffet. I stedet ble kommunens ansvar for å yte undervisning til alle som var i skolepliktig alder, understreket. Grunnleggende ferdigheter, som av-/påkledning, spising, toalettbruk, sosiale ferdigheter og arbeids-/botilvenning, ble mulig pensum. Dette ble kalt opplæring mer enn undervisning. Termforandringen hadde også til hensikt å understreke at skolen skulle være tilpassningsdyktig (Foros, 1988).

I tidsrommet 1970–90 fikk planarbeid som arbeidsområde innenfor samfunnsliv et voksende omfang. Nye «planord» kom på mote: Handlingsplaner, virksomhetsplaner, prosjektplaner (innenfor samfunnssektorer bredt), individuelle habiliteringsplaner, (pedagogiske) pleie-/omsorgsplaner (innenfor helsevesenet), lokale læreplaner



og individuelle læreplaner (ILP, i skolesektoren). I samband med dette skjedde det en profesjonalisering av fagpersoner innen ulike sektorer. De skulle ikke lenger være ekspeditører av sentralt foreskrevne tjenester, men også være medkonstruktører. Det innebar å skriftliggjøre planer for disse tjenestene, gjerne gi dem en lokal tilpasset form. Noen ganger skulle en skreddersy dem for mindre grupper og enkeltelever. Da er en svært nær IOP-konseptet.

I årene 1975–1990 fikk en også en eksplosiv vekst i antall elever som fikk spesialpedagogisk undervisning. Denne veksten ser ut til fremdeles å vare ved. For tiden er det nesten 8 % av elevmassen som mottar ekstra ressurser basert på enkeltvedtak, jf. § 5–11 i opplæringsloven (Østli, 2010). Mye av denne undervisningen foregikk som eneundervisning/i smågrupper. Samtidig kom det rapporter som målte effekter av slik segregert spesialundervisning. Rapportene var nedslående lesning (Stangvik, 1970/2001). Effektene synes å være ringe i den betydning at elever som fikk tilbud om segregert spesialundervisning på skoleprøver ikke oppnådde bedre resultater enn «likesinnede elever i lokale skoler». Noen stilte da spørsmål om spesialundervisning betaler seg. Det ble behov å sjekke om spesialundervisningen var fundert i utarbeidede planer, og om den gjennomførte opplæringen ble fulgt opp gjennom evaluering. Sjekken viste at dokumentert planlegging var for svak. Det medførte at en ønsket å innføre individuelle læreplaner etter mønster fra bl.a. USA og Danmark (se Egelund et al., 2009). En klar hensikt var også at IOP-er skulle bidra til å sikre kvaliteten på den integrerte undervisningen og på sikt heve den (Sjøvoll, 2002).

IOP som term – ikke enerådende IOP er ikke enerådende term. Som vi så, startet det med ILP. Noen har forfektet at tilpasset opplæring er det overordnede begrepet (TP). Derfor ser en stundom forkortelsen ITOP, som står for individuelle tilpassede opplæringsplaner. I Danmark er det også uenighet om hvilken term som er mest formålstjenlig: Individuelle undervisningsplaner eller individuelle lærings- og utviklingsplaner. Sistnevnte regnes for å være mer inkluderingsideologisk korrekt, men den er lang (Tetler, 2005). I Norge holdes det på IOP som term grunnet (a) den er mest anvendt i de senere års norske publikasjoner om emnet, (b) mange kommunale maler benytter dette som overskrift,

og (c) den er godt innarbeidet i det praktiske pedagogiske arbeidsfeltet i skoler og barnehager.

IOP som forskningsfelt Det er mest publisert forskning på engelsk om IOP. Søker en i den pedagogiske databasen Eric (EBSCO) på termen «Individualized Education Program» (IEP), får en et treffall på flere tusen om søket avgrenses til det siste tiåret. Ca. 10 % av dette er fagfelle-vurderte forskningsartikler. Disse undertemaene forskes det mest på:

- IOP og arbeid med mål: Betydning, skriving og konkretisering/operasjonalisering av mål
- IOP-møter: Hvordan gjøre dem funksjonelle og effektive?
- IOP, medvirkning og samarbeid, særlig hvordan øke deltakelse fra elever og foreldre
- IOP og juss
- IOP, hvordan få slike planer til å fungere
- IOP, hva hindrer den og hvordan bygge ned slike hinder
- IOP og etnisitet
- IOP, opplæring i skriving av slike planer
- IT, kan det være en hjelp i IOP-arbeid?

Flere av disse temaene er svært like det som praktikere i hverdagens IOP-arbeid omtaler som hindringer. At dette forskes på, kan tyde på at det jobbes aktivt med å redusere slike hindringer innenfor engelsk/amerikansk spesialpedagogikk. Forskningsinnsatsen på IOP i norsk sammenheng har til nå vært ganske begrenset. Av det lille som finnes, forekommer det meste som fagartikler i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, eller som masteroppgaver i dette faget. Her er eksempler på temaer:

- Sakkyndige vurderinger og IOP (Thorbjørnsen, 2009)
- IOP, redskap i yrkesopplæring (Aarvik, 2009)
- Fagfolks erfaringer med implementering, utforming og bruk av IOP (Angelskår, 2008; Pettersen, 2008; Johnsen, 2007, Baadshaug, 2000; Nilsen, 1997)
- IOP og foreldresamarbeid (Åmot, 2005)
- IOP som et middel i innovasjon og forbedring av spesialundervisning (Holst-Jæger, 2009)

Tematisk er det noe overlapp med den engelskspråklige forskningen, eksempelvis temaer som foreldremedvirkning, utforming/skriving av IOP som plandokument. Men hovedpoenget er at mye ennå ikke er utforsket når det gjelder praksis omkring IOP-er i skoleverket. Eksempler på etterlyste forskningsspørsmål poengteres av Sjøvoll (2002).

Hvorfor lage IOP?

Aarnes (2008) anfører tre hovedargumenter for innføring og bruk av IOP-er for elever som får spesialundervisning: Det juridiske, det pedagogiske (didaktiske) og det økonomiske.

IOPs juridiske grunnlag Myndighetene har lovpålagt utøvende pedagoger å lage IOP-er til elever som får tildelt spesialpedagogiske ressurser. Et slikt mandat gir dem store muligheter til å konkretisere og videreutvikle kjernen i pedagogikken: læreplanutvikling.

Individuell opplæringsplan ble et lovfestet begrep i opplæringsloven av juni 1998. Forarbeidet var gjort av et offentlig utvalg som startet sitt arbeid i 1993 og la fram forslag til en forbedret opplæringslov i 1995. Forslaget var bland annet preget av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Utgangspunktet var at den vanlige opplæringen skulle tilpasses den enkelte elev og ta utgangspunkt i hans/hennes evner og utrustning. Bare når vanlig tilpasning ikke var nok, skulle det igangsettes spesialundervisning. IOP ble innført i lovs form for elever som fikk spesialundervisning. Det gjaldt både elever i grunnskole og videregående opplæring (Markussen et al., 2007).

I opplæringsloven av 1998, § 5 (www.lovdata.no; endra med lov 17. juni 2005 nr. 105) som omhandler spesialundervisning, er det særlig fire underpunkter med direkte relevans for arbeidet med IOP. Disse er: (1) Det kreves som spesialundervisning (§ 5–1). Et slikt vedtak bygger på andre forutsetninger. (2) Foreldre/elev krever at det settes i gang undersøkelser med tanke på at eleven skal tildeles spesialundervisning. Eller (3) de samtykker i at skolens personale ønsker å undersøke dette (§ 5–4). (4) Det blir gjennomført en sakkyndig vurdering som basis for vedtaket. Den sakkyndige uttalelsen skal gjøre rede for og vurdere (§ 5–3):

- Eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innafor det ordinære opplæringstilbudet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbud

Dersom punktene over er oppfylt, heter det bl.a. i § 5–5, under overskriften «*Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa: For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast*».

Briseid (2006) kommenterer dette lovbaserte grunnlaget slik:

1. Den individuelle opplæringsplanen har sitt startsted i den generelle delen av læreplanen (for grunnskolen i dag, Kunnskapsløftet av 2006)
2. Elevens lærevansker er et annet utgangspunkt
3. Elevens sterke sider og mestringsområder må identifiseres, og utnyttes i den IOP som skal lages
4. Elevens læringsprognose er også et utgangspunkt for planen, jf. den sakkyndige vurderingens punkt om «realistiske opplæringsmål for eleven».

IOPs pedagogiske og didaktiske forankring Det umiddelbare svaret på hvorfor man skal lage IOP, er at både fagpersonell, elever og foresatte trenger dem. De sentrale læreplaner omtaler og «regulerer» nemlig bare i en viss utstrekning det lokale pedagogisk virke, og i enda mindre grad individuelt tilpasset undervisning. I de sentrale læreplaner fins få føringer for hvordan opplæring og undervisning av barn og unge med funksjonshemninger skal foregå. I stedet har de gjennomsnittseleven som utgangspunkt. I L 2006, den generelle delen, knesettes prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Det betyr at alle elever i norsk skole skal ha tilpasset opplæring ut fra evner, anlegg og forutsetninger. For elever med mindre «avvik» fra den tenkte gjennomsnittseleven er det da tale om mindre justeringer i forhold til den sentrale læreplanen. Mangelfulle tilpasninger vil kunne ramme slike elever noe, men som oftest ikke i stort

Forskningsinnsatsen på IOP i norsk sammenheng har til nå vært ganske begrenset.

omfang. Verre stilt vil elever med utviklingshemming eller annen betydelig funksjonssvikt kunne være. Deres ofte langsomme innlæringshastighet vil medføre at «de faller fortere av undervisningslasset til resten av klassen». Dersom de ikke tilbys en IOP, kan de leve et skoleliv uten noen formell, langsiktig, offentlig tilgjengelig og meningsfull læreplan. Da kan det være tale om diskriminering og et uforsvarlig pedagogisk tilbud.

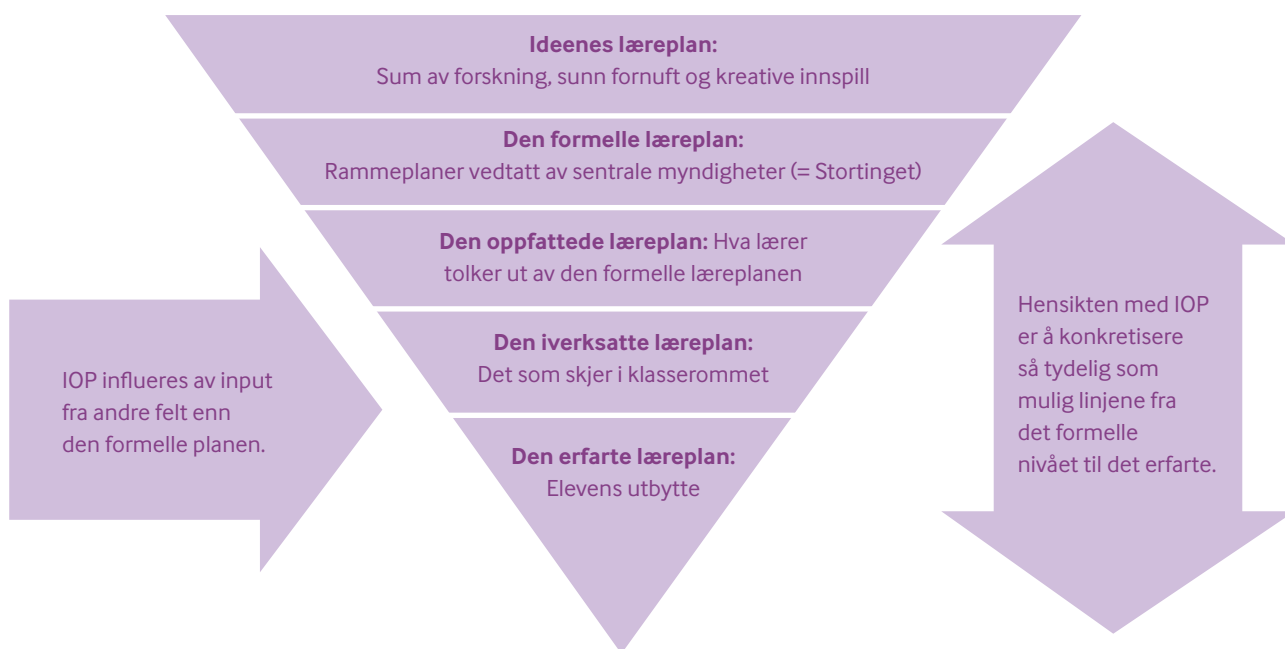
Ved siden av dette viktige praktiske læreplanaspektet finnes det også utviklingslinjer innenfor generell læreplan-teori de siste femti årene som kan kaste lys over hvorfor IOP er blitt et lovfestet tiltak. Innenfor didaktikken har det siden 1970-tallet vært særlig to retninger som har influert norsk didaktikk, både de generelle læreplaner og i noen grad spesialundervisningen. For *det første* amerikansk didaktikk med Taba (1962) som en typisk representant. Hun målbar et teknologisk perspektiv på læreplanteori. Basis for denne var troen på at en kunne få en klar og kontrollert styring av undervisningsopplegg gjennom å bygge på en trippel-analyse av samfunnets behov, fagets/kunnskapens egenart og elevens forutsetninger for læring. På grunnlag av analyseresultatene skulle mål velges. De skulle formuleres som synlig atferd eleven skulle beherske. Det innebar at målene konkretiserte innholdet eleven skulle jobbe med og de læringserfaringer han/hun skulle gjøre. Likeledes gjorde de det lett å evaluere om eleven hadde oppnådd målet eller ikke. Implisitt i Tabas tenkning lå antakelser om at grundige forhåndskartlegginger kunne være tilstrekkelig grunnlag for omfattende og detaljerte undervisningsplaner for elever på ulike alderstrinn. Videre tenkte en at konkretiseringskravet skulle tydeliggjøre hvordan en deduserte fra den generelle planen til den enkelte klasses plan, og videre til enkelt-elevs læreplaner. Sann sett lå ideen om ulike læreplan-nivåer skjult i kortene. John Goodlad (1979) var den som lanserte teorien om «læreplanenes fem ansikter». Metaforen

inneholdt en beskrivelse av fem læreplannivåer, og at det mellom de ulike nivåene lå fortolkningsmuligheter som den utøvende pedagog måtte ta stilling til ut fra kontekst og enkeltelevers situasjon. Oppbyggingen i de ulike nivåene følger dimensjonene fra abstrakt/ objektiv til konkret/sub-jektivt opplevd. (Se fig. 1 neste side).

Våger en å tenke spesialpedagogikk og IOP inn i fig. 1, kan de to pilene eksemplifisere dette. Den vertikale dobbelt-pilen viser hvordan en i utarbeidelsen, så vel som i bruken av IOP, må bevege seg opp og ned gjennom Goodlads lære-plannivåer. Hovedvekten må legges på tolkning av den formelle planens relevans og gyldighet for IOP-en til eleven som mottar spesialundervisning, jf. Briseids første punkt.

Den horisontale pilen signaliserer at en i utviklingen av en IOP ikke bare kan ta hensyn til en deduktiv fortolkning av eksisterende rammeplan/mønsterplan. Det er andre forhold og sågar opplæringstemaer/-fag som kan være aktuelle for eleven som tildeles spesialpedagogisk ressurs (jf. Aarnes, 2008). Slike andre forhold er også implisitt i *den andre* didaktiske hovedstrømningen innen norsk undervisningstenkning: Den didaktiske relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978). Tenkningen har tysk-norsk basis og kjennetegnes av et utvidet didaktisk perspektiv og et innsnitt av systemteoretisk tenkning. Det vil si at den omfatter mer enn de tradisjonelle fire didaktiske faktorene som Taba beskriver; mål, innhold, læringserfaringer og evaluering. Didaktiske forutsetninger gis stor plass (Gunnestad, 2007). Det innebærer at elevens behov og forutsetninger sammen med praktiske, økonomiske, juridiske forhold (= ramme-faktorer) vektlegges i planarbeidet. Dermed blir det for snevert å basere utvikling av opplæringsplaner kun på en deduksjon fra formelt vedtatte planer. Planer for opplæring influeres dermed også av systemiske og vekselvirkende prosesser. Den horisontale pilen i fig. 1 illustrerer innflytelsen fra denne retningen i didaktikken.

Fig. 1: Goodlads læreplannivåer med fiktivt innarbeidet IOP-refleksjon



Økonomiske og andre argumenter for IOP-er som verktøy

Flere har vært inne på at kravet om økt kvalitet til planlegging av spesialundervisning, og dermed innføring av IOP i lovverket, også hadde en økonomisk besparende side. Porten inn til ekstra bevilgede ressurser skulle smalnes inn for å temme den «ville» veksten i spesialundervisningen. En skulle både få bedre kvalitet og det skulle koste mindre – i alle fall ikke mer (Aarnes, 2008).

Jeg var selv med på å innføre IOP som verktøy i flere kommuner på Sørlandet i 1990-årene. Erfaringer fra dette arbeidet utkrystalliserte at IOP-er tjente mange og viktige funksjoner, som samlet og hver for seg peker på argumenter for at IOP er et godt spesialpedagogisk verktøy:

1. Planleggingsfunksjonen. Kravet om en plan vil gi økt systematikk i arbeid og læring for alle i den pedagogiske prosess. Fagfolk får et redskap som kan virke styrende på alle aktørene og samordne deres innsats mest mulig. Det blir mer helhet for barnet og for dem som har ansvaret for barnets opplæring, jf. ideen bak samhandlingsreformen.

2. «Forskningsfunksjonen». Pedagogen Lawrence Stenhouse (1975) oppfordret lærere til å være fagplanforskere på sin egen undervisning. Når dette kobles til IOP, er det i mange tilfeller snakk om å iverksette aksjonspregede forskningsdesign hvor en systematisk prøver ut mål, innhold, læringsmåter og utstyr med den hensikt å avdekke hva som fungerer for akkurat en særskilt elev med hans/hennes behov for spesialpedagogiske tilpasninger. En leter etter en plan for det unike og optimale opplegg for ham/henne. Dette krever en forskningsbasert tilnærming og tenkning.

3. Kommunikasjonsfunksjonen. IOP-en gir alle aktørene i ansvarsgruppa rundt eleven en felles plattform å snakke ut fra, en plattform som eleven selv også skal være kjent med. Informasjonen er åpen og trolig etter hvert ført i en språkdrakt som deltakerne kjenner seg igjen i. Opplæring blir ikke bare episodiske hendelser, men i større grad uttalt og bevisst kunnskap. Ekstra viktig blir dette momentet overfor IOP-elever med innvandrerbak-

grunn der kulturforskjeller og ulike pedagogiske tradisjoner kan vanskeliggjøre en felles forståelse (Gunnestad, 2007). Trolig vil IOP-en også bidra til at kommunikasjon mellom politikere og administrasjon så vel som administrasjon og praktikere bedres når en gjennomfører nødvendige evaluerings- og planleggingsmøter.

4. *Økonomi- og ledelsesfunksjonen.* Det administrative apparat får et dokument å forholde seg til i utøvelsen av sine oppgaver. Dette kan være viktig fordi en i ganske stor grad kan forebygge overraskelsesmomentet på bevilgnings-/ressurssida. Dessuten gir evalueringsrapporter av elevens læringsutbytte muligheter til å kontrollere hvordan investerte penger og ressurser gir resultater (se også Aarnes, 2008).

5. *Evalueringsfunksjonen.* Se ovenfor (3). I tillegg vil IOP kunne være til stor hjelp i den løpende evalueringen og som redskap til å foreta justeringer underveis.

6. *Den spesialdidaktiske funksjonen.* Tradisjonelt i spesialpedagogikken har det vært mest fokus på kjennetegn ved, forekomst av og årsaker til ulike former for funksjonshemninger og lære-/fagvansker. En spesialdidaktikk med eget begrepsapparat har i liten monn blitt utviklet. I stedet har det vært slik at i den grad en har jobbet med spesialdidaktikk, har en benyttet allmenndidaktiske uttrykk. IOP-er konkretiserer læreplaner for elever med lovfestet rett til spesialundervisning. Erfaringer med IOP-er i bruk, samlet opp systematisk over noen tid, bør kunne være et godt grunnlag for utviklingen av en spesialdidaktikk.

Hvordan lage en IOP?

Lovparagrafen gir pekepinner på prosesser som inngår når det skal lages en IOP: (a) hendelser som utløser en kartlegging av elever, (b) veien fra sakkyndig uttalelse til et vedtak om spesialundervisning, og (c) prosesser rundt utformingen av plandokumentet. Dessuten stilles det tre krav til innhold: målformuleringer, temabeskrivelser og omtale av hvordan opplæringen foregår.

Faser i IOP-arbeidet Lovverket antyder altså at det er faser i planarbeidet. Forståelse av og valg innenfor disse fasene

påvirker hvordan en lager en IOP. Holmberg & Ekeberg (2001) skiller mellom en forberedelsesfase og en oppfølgingsfase.

Forberedelsesfasen omfatter året før IOP iverksettes. Det skilles mellom søknadsarbeid med kartlegging, rapportering og valg av tiltak; og tilretteleggingsarbeid som plassering i skole og klasse, etablering av kontakter mellom fagfolk og mellom dem og elev/foreldre, og hvordan tiltaket organiseres. Noen vanlige spørsmål som stilles i tilknytning til kartleggingen er:

- Hvem skal involveres i kartleggingsarbeidet: Foreldre/foresatte, skolens ansatte, representanter for PPT, andre spesialister?
- Hvilke fokus skal en anlegge i kartleggingen: Individfokus med vekt på elevs/brukers ressurser og/eller vansker? Eller elevgruppas og skole-systemets forutsetninger med både de nære og de overordnede rammene?

I forberedelsesfasen ligger også arbeidet med å utarbeide selve plandokumentet. Da står en overfor andre viktige valg som:

- Hvor mye av kartleggingen skal skrives inn i IOP-en?
- Hvilke hjelpeverktøy og maler skal en gjøre seg bruk av? Bare sakkyndig rapport fra PPT, eller også skriftlig og muntlig dokumentasjon fra øvrige personer involvert?
- Hvilken IOP-modell/-mal er mest tjenlig for eleven?
- Hvor detaljerte skal beskrivelsene være; f.eks. mål på ulike nivåer, ulike målområder?
- Hva med innhold, arbeidsmåter, lengde på innlærings- og øvingsøker, evalueringstidspunkter og ansvarsgruppemøter?
- Hva bør IOP-en inneholde av personalia og beskrivelser av den organisatoriske settingen for undervisningen?
- Hvor konkret skal hjelpemidler og øvingsmanualer omtales?

Oppfølgingsfasen tar for seg første året IOP benyttes. Fasen har en oppstartsperiode, hvor en blir kjent med IOP-en og dens sosiale kontekst. Deretter følger en bruksperiode hvor planen anvendes og justeres i forhold til input fra evalue-

Kravet om en plan vil gi økt systematikk i arbeid og læring for alle i den pedagogiske prosess.

ringer og eventuelle nye kartlegginger. En bestemmer også om det skal skrives ny søknad for det påfølgende året. Noen vanlige spørsmål å stille i denne perioden er:

- Hvordan aktiveres IOP-en i det daglige arbeidet? Hvem bruker den og har tilgang?
- Hvem har ansvar for og hvordan markeres oppnådde resultater i forhold til mål? Hva rapporteres videre til hvem? Hvem har ansvar for oversendelser, og når gjøres det?
- Hvilke rom er det for mindre justeringer utenom ansvarsgruppemøter (pedagogisk frihet for fagfolk med det daglige ansvaret)? Når foregår slikt arbeid? Hvem tar ansvar? Hvem må bidra, og hvem kan bidra?

Råd og ansvar for arbeid med en IOP

Basert på erfaringer med de ulike fasene kan følgende råd anbefales:

1. *Klargjør rammene* både for enkelteleven som får «merkede» ressurser og for klassen/gruppa. Forsøk å oppdage eventuelle pedagogiske «frirom» for begge. Hele ansvarsgruppa må på banen, men spesialpedagogen bør ha et overordnet ansvar.
2. *Gjennomfør brede kartlegginger.* Start med å avklare hva som er gjort. Så: hva må gjøres? Det er viktig at kartleggingen ikke bare dreier seg om individet. Gruppa/klassen må under lupa. Likeså et videre utsyn i forhold til andre «likesinnede» elever i kommunen slik at det kan foretas ønskelige koblinger til bestemte aktiviteter (undervisning/aktiviteter/fritid). Dessuten blir en aldri helt ferdig med kartlegging, jf. behovet for løpende evaluering og begrepet *diagnostisk undervisning*. Kartleggingsarbeid kan pålegges enkeltpersoner innen ansvarsgruppa, men det bør sies tydelig gjerne skrevet ned – hvem som har

ansvar for hva. PPT vil være en sentral aktør i og med at den også har et ansvar for å trekke inn andre- og tredje-linjetjenester der det trengs.

3. *Grundighet i målsettingsprosessen svarer seg.* Alle i ansvarsgruppa bør trekkes inn i noen grad eleven selv også. Jo eldre han/hun er, jo mer ansvar skal eleven ha for egen læring. Når det gjelder *langsiktige mål*, vil de være hele ansvarsgruppas sak. Langsiktighet bør for IOP-er være tre til fire år framover, til tross for at mange pedagoger mener at de da blir fratatt pedagogisk selvråderett og frirom. De skjuler seg ofte bak argumentet om at det er vanskelig å «spå» så langt fram. Imidlertid skal en da huske på at alle normalbarn har undervisningsplaner som ligger og venter på dem for opp til 10–12 år framover. Følgelig burde det være en menneskerett for en elev med funksjonshemming å få langsiktighet i minst en tredel av denne tiden. De langsiktige målene vil være av mer generell karakter og angi områder som det bør jobbes med (innhold, ferdigheter og holdninger) over noe tid. De bør ikke være for mange (tre til fem). Hensikten er at de også tjener som lyskastere på områder hvor en kan få til overlapping med den generelle planen for gruppa/klassen.

Når det gjelder *kortsiktige mål*, skiller en vanligvis mellom to kategorier: halvårs-/årsmål og periodemål. Førstnevnte er det viktig at hele ansvarsgruppa er med på å utforme. Sistnevnte bør være ansvaret til de som daglig og ukentlig arbeider med eleven. Også for de kortsiktige målene er det viktig at de har en klar sammenheng med de langsiktige målene og med målene for klassen. Som regel vil det være klokt å beskrive de kortsiktige målene i form av atferdstermer: Hva barnet skal kunne utføre og under hvilke hjelpebetingelser. Dette er til stor hjelp i evalueringen.

4. *Vektlegg presisjon i beskrivelser av innhold og aktivitet.* Dersom målene er presist uttrykt, gir mye seg selv. Likevel må det understrekes at detaljrikdom er til stor hjelp i bruk av IOP-en i den daglige undervisningen. Et godt hjelpemiddel kan være bruk av egne programmer for individuell læring som f.eks. Willy-Tore Mørchs BA-materiale (Mørch, 1986). Da kan en ved hjelp av enkle koder angi både hva pensum er og hvordan dette skal jobbes med. Å finne fram til gode innholds- og aktivitetskoder bør særlig være en oppgave for spesialpedagog og PPT-ansatte, og noe det bør brukes tid på i ansvarsgruppemøter. Presise beskrivelser gjør det også lettere for ansvarsgruppa å trekke linjer fra IOP-en til klassens generelle plan, og dermed påvise overlappinger som kan fremme inkludering.

5. *Forebygg at ansvaret for IOP-en pulveriseres.* De fleste har en stresset arbeidsdag, også medlemmer av IOP-ansvarsgrupper. Det kan derfor være lett å gripe til unnskyldningen: «Jeg har ikke tid/fått tid til det.» En god medisin mot unnfallenhet av dette slaget er å nedfelle ansvar for oppgaver skriftlig i IOP-en. Da blir det tydelig avtalt hvem som skal følge opp hva. Om planen lykkes eller ikke, er en annen sak. Frykten for å mislykkes må ikke fjerne viljen til ansvar for og dokumentasjon av IOP-arbeid.

6. *Evaluerer er nødvendig.* I IOP-arbeid er det nødvendig at vi praktiserer et *utvidet evalueringsbegrep*. Dvs. at hele planen og alle aktørene blir gjenstand for vurdering. Da blir det enklere å vinne ny innsikt i både det som lykkes og mislykkes. Hele ansvarsgruppa må delta i evalueringen, som bør gjøres grundig minst to ganger i året. IOP-arbeid er utfordrende og kan metaforisk sammenlignes med krav til «turnens» C-momentnivå. Derfor skal en ikke være flau om ikke arbeidet fungerer etter planens oppskrift. Skal en lykkes med både å få optimal individuell tilpasning (= IOP) og maksimal inkludering, må det jobbes pedagogisk grensesprengende. Grundige evaluering av alt og alle involverte synes å være veien å gå for å skape slik «over grensen»-kunnskap.

7. *Gi stort rom for øvingsaspektet.* Som punkt 6 indikerer, krever IOP-er at nytt kunnskapsland skal brytes. Faglige ansvarlige må legge av seg en for stor grad av muntlighet og privatpreget pedagogisk praksis som har preget spesialpedagogikken i lang tid. I stedet må en venne seg til åpenhet og skriftlig dokumentasjon av praksis slik at arbeidet synliggjøres. Dette krever øving, prøving og feiling, før suksess oppnås.

Hvordan lage og bruke IOP-er – en skjematisk oppsummering

Tar en utgangspunkt i de seks faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, mange av de kommunale maler for IOP-er som finnes, og de råd/ideer som er omtalt over, utkrystalliserer det seg noen sentrale momenter en bør ta hensyn til i IOP-arbeid. Disse momentene er oppsummert og systematisert i skjemaet i fig. 2 (neste side) som kan tjene som en oppskrift for de prosesser og faktorene en bør være oppmerksom på i IOP-praksis.

I tillegg til momentene som er med i figuren på side 13, bør IOP-malen ha en egen forside med plass til viktige formalia for eleven og skolen: Elevens navn og fødselsdato; foreldres navn med adresser/telefonnummer; opplæringsinstitusjonens navn, adresse, telefonnummer; klassetrinn, medlemmer av ansvarsteamet, og sentrale punkter vedrørende tildelte spesialpedagogiske ressurser og gjerne de forpliktende underskrifter (Holmberg & Ekeberg 2001).

En siste side kan inneholde en oversikt over hva slags tester og prøver eleven har gjennomgått fra sakkyndiges side (PPT, kompetansesentre, helsevesen) og tidspunkter for disse. Den kan gjerne kompletteres med en oversikt over etater som er involvert og beskrivelser av deres ansvar og oppgaver. Da synliggjøres tverrfagligheten som ofte er påkrevd i en IOP slik at en lettere kan huske også å vurdere kvaliteten på dette arbeidet og avdekke eventuelle manglende aktører (Holmberg & Ekeberg 2001).

Ulike IOP-modeller? På basis av bredere læreplananalyser og en helhetstenkning omkring elevers lærebehov foreslår Sjøvoll (1993) ulike modeller for IOP-er. Felles for disse er at grundig kartlegging ligger i bunnen for utarbeidelse av planens fire kjernefaktorer: mål, innhold,

Fig. 2: Oversikt over viktige prosesser og faktorer som inngår i IOP-maler

PROSESSTEG	IOP'S DIDAKTISKE FAKTORER
1. Kartlegging	For begge kulepunkter under er det viktig å vektlegge muligheter mer enn begrensninger: • Rammefaktorer som personalressurs, organisering av personalet, medelevers ressurser, mulige klasseroms-organiseringer, økonomi, timer til disposisjon, tilgjengelige hjelpemidler, rom, møblering, uterommets muligheter, m.m. • Elevens læreforutsetninger: Kognitive sider som intelligens og språkutvikling; sosiale og emosjonelle sider, fysisk og motorisk utvikling/hvilke ferdigheter beherskes, særinteresser og motivasjonsfremmende forhold (forsterkere).
2. Målsettingsarbeid	Målformuleringer med hensyn på forskjellige tidsaspekter. • Langsiktige mål, minimum 3–4 år fremover (ta høyde for «de store» overganger som barnehage, skole, småskole – mellomtrinnet, mellomtrinnet – ungdomsskole, osv.) • Årsmål/hovedmål: Omfatter mål for de viktigste fagene og funksjonsområdene • Månedlige/halvårsmål/delmål: Læremål for uker, måneder, halvår også innenfor de viktigste fagene og funksjonsområdene.
3. Innholds- og metodebeskrivelser + gjennomføring av undervisning	(a) Innhold i fag/emner. (b) Arbeidsmåter/metoder. (c) Hjelpemidler/ansvarlig. Dagsplaner/ukeplaner. Variasjon/MAKVISE. Bøker/programmer, osv.
4. Evaluering av prosesser/ læringsutbytte/ opplegg	Det er viktig hele veien å ha en utpekt ansvarlig koordinator for hver IOP. Vedkommende sørger for at evalueringen foretas i henhold til planen. Vurderingen omfatter både prosesser og læringsresultater og foregår jevnlig: • Daglige tilbakemeldinger (til elev/kolleger). • Ukentlige tilbakemeldinger (i fagteammøter). • Kvartalsoppsummeringer (i ansvarsgruppa hvis mulig). • Halvårlig (med elev og foreldre, og til rektor/skoleeier, i desember). • Årlig (med elev og foreldre, og til rektor/skoleeier, i juni). • Hvert 3. år: De større overganger i skolesystemet (hele ansvarsgruppa).
5. Justeringer	Justeringer skjer når det er behov for det. Behovet kan meldes av: • Eleven selv • Foreldre/foresatte • Medlemmer av ansvarsgruppa • Oppvekst- og opplæringsmyndigheter

arbeidsmåter og evaluering. Modellene bygger delvis på ulike utgangspunkter.

De to første modellene baserer seg på tradisjonelle læreplaner og deres utgangspunkt i faginnndeling. For elever med generelle lærevansker og lettere grad av utviklingshemming bør *helhetlig reduksjonsplan* være et godt konsept. Den innebærer at eleven gis opplæring i alle skolens fag, men det kreves slakere progresjon og lavere måloppnåelse enn den generelle læreplanen fordrer. Elever med innvandrerbakgrunn og alminnelig evneutrustning bør også i oppstartsfasen av skolegang i Norge kunne benytte dette plankonseptet. Konseptets mal bør derfor være tydelig på alle de seks didaktiske faktorene i relasjonsmodellen.

Modell nummer to baseres på samme tenkning, men en avgrenser til færre fag, og delemner struktureres til moduler. Derfor taler en om *modulbaserte* læreplaner. Modulene velges ut basert på grundige pedagogiske overveielser av elevens forutsetninger og de antatte nytteverdier kunnskapen kan ha for vedkommende på lengre sikt. Noen bortvalg er særdeles krevende, da noen av fagene i skolens fagkrets fjernes helt eller langt på vei. Eksempelvis kan undervisning i lesing/skriving kuttes da slik ferdighetstrening anses som å gi tilnærmet ingen fremgang, og således oppleves som en plage for eleven. Det modulbaserte læreplankonseptet vil passe best for elever med moderat grad av utviklingshemming, og muligens også for elever med innvandrerbakgrunn og noe kognitiv funksjonssvikt.

Den tredje modellens grunnprinsipp er basert på læringsmuligheter ut fra utviklingsområder innenfor barne- og ungdomspsykologien; derav navnet utviklingsorienterte læreplaner. Linken til skolefagenes innholdselementer er brutt. Sånn sett er utgangspunktet annerledes enn i vanlige læreplaners fagdidaktikk. En kan snakke om en psykomedisinsk tradisjon utviklet innenfor spesialskoler og behandlingshjem/-avdelinger for barn og unge med mer alvorlig grad av utviklingshemming og sammensatte lærevansker og varianter av multifunksjonshemminger. I slike planer blir det forutgående kartleggingsarbeidet av elevens utviklingsområder enda grundigere enn for reduksjonsplanene. Samtidig står planleggeren overfor et vanskelig analysearbeid omkring hva som krever behandling (og dermed tilhører pleie-/omsorgssektoren), og hva som

fordrer opplæringstiltak (og dermed er en del av det pedagogisk didaktiske fagfeltet). Begge deler er viktige i en individuell plan, men bare det siste hører strengt tatt hjemme i IOP-arbeid. Sjøvolls (1993) forslag til «mal» for denne type plan rommer tre hovedpunkter:

1. Kartlegging av elevforutsetninger og rammer
2. Kobling fra utviklingsområde til læringsmål (hvor bruk av målinndelingen i kunnskap, ferdighet og holdning antydes)
3. Utmeisling av link mellom utviklingsområde og opplæring hvor mål, innhold, arbeidsmåter og evaluering konkretiseres (ibid. s. 50–51)

Den fjerde modellen har sitt utgangspunkt i hva en person må beherske for til å klare seg mest mulig selvstendig i dagliglivet, eller ferdigheter som må mestres i en form for tilrettelagt jobb. Sjøvoll (ibid.) kaller dette konseptet *mestringsorienterte individuelle læreplaner*. Pensum er ikke skolens tradisjonelle fagplaner, men ADL-ferdigheter (aktiviteter i dagliglivet). Undervisningsrommet er i liten grad det vanlige klasserommet, men mer rom som ligner på hjemmets, eventuelt arbeidsplassens eller dagsenterets. Viktige fagfelt blir botrening, egen helseomsorg, personlig økonomi, deltakelse på fritidsaktiviteter, etc. Når konseptet skal munne ut i en IOP, krever det på den ene siden en mal med stort rom for grovskisserte langtidsmål grunnet langsom innlæringshastighet; og på den andre siden solid plass til beskrivelse av arbeidsmåter, innhold og treningsmaterieell som inngår i mer kortsiktig særtrening av delferdigheter. Sjøvoll frigjør seg i stor grad fra de didaktiske hovedfaktorene når han skisserer en malmodell for mestringsorientert plan.

Sjøvolls erfaring er at det i praksis forekommer store variasjoner med tanke på hvilke modell som har mest gjennomslag i utformingen av IOP-er innenfor spesialpedagogikken. Han sier:

Når det i spesialpedagogikken i dag gjennomføres en noe ulikeartet praksis i å utvikle individuelle planer, og planene varierer ifra å være fagplansentrerte, utviklingssentrerte og mestringsentrerte, har dette med flere forhold å gjøre. Vanskenes størrelse og behovet for å avvike fra skolens tradisjonelle

Kan IOP virke segregerende, og dermed motvirke en viktig hensikt med norsk skole?

undervisningsopplegg vil være blant de faktorene som avgjør hva slags modell som bør velges for den individuelle læreplanen. Også alderstrinn og utviklingsnivå spiller inn i denne sammenheng (1993:52).

Han åpner selvsagt også for å kombinere tenkningen bak de forskjellige modellene. En skal også merke seg at innbakt i denne tenkningen omkring ulike modeller finner en et moderne syn på kunnskap. Av Sjøvoll's beskrivelser fremgår det at mye mer enn de tradisjonelle skolefagene innhold er relevant i utformingen av IOP-er. «Hverdagskunnskap» er gitt en sentral posisjon. Ikke minst viser erfaringer at innlæring av basisferdigheter knyttet til de første leveårs naturlige utvikling er viktige innholdselementer i slike IOP-modeller; f.eks. blikk-kontakt, felles oppmerksomhet, toalett- og spiseferdigheter, egenomsorgsferdigheter.

Hindringer og etiske utfordringer

Hindringer i IOP-arbeid Erfaringer og forskning tyder på at implementering av IOP i skoleverket møter lite entusiasme og en del negative holdninger som vanskeliggjør realiseringen. Det fins ikke entydige svar på hvorfor det er slik, men noen hindringsfaktorer er identifisert (jf. Farstad, 1998; Stangvik, 2001; Tetler, 2005; Pettersen, 2008; Holst Jæger, 2009). Noen hindringer er rasjonelle, f.eks. hevder fagfolk med ansvar for å praktisere IOP-er at:

- (a) De mangler kunnskaper om teoretiske termer i lover, forskrifter, offentlige læreplaner og faglitteratur grunnet for dårlig opplæring i temaet i grunnutdanningene sine.
- (b) De sakkyndige rapporter som er grunnlaget for utarbeidelse av IOP-en er ofte skrevet i et vanskelig språk; f.eks. å konkretisere i operasjonelle termer (jf. Holst-Jæger, 2009).
- (c) Malene for IOP er ofte vanskelig å forstå, lite brukervennlige og i noen grad for kortsiktige (ibid.).
- (d) Det ytes for lite veiledning fra IOP-kompetente fagfolk, både i å skrive og bruke planene.
- (e) Hele ansvarsgruppen involveres i liten grad aktivt i utarbeidelse og bruk av planen, noe som medfører for mye soloarbeid og følt ensomhet hos ansvarlig

pedagog. Åmot (2005) påviser at særlig elev og foreldre/foresatte burde være mer med.

- (f) Det er for stor lokal frihet i IOP-arbeid. Økt sentral styring etterlyses, jf. (c).
- (g) Den begrensede økonomi medfører at tilgjengelig tidsressurs gjør at det blir et umotiverende stort gap mellom lovens ideelle fordringer og den daglige praksis.

Slike *rasjonelle hindringer* kan det åpent og fordomsfritt snakkes om, og de er derfor lettere å gjøre noe med. Andre hindringer er av mer følelsesbasert art – kan hende preget av skjulte og halvåpne verdier hos fagfolkene. Farstad (1998) kaller disse for *irrasjonelle hindringer*. De krever andre strategier for å bearbeides. Eksempler på slike hindringer er at pedagoger:

- ikke er overbevist om formålet med IOP-er, og derfor lar være å anvende dem.
- er usikre på hvilke språkbruk en skal ha i planen, særlig fordi planen skal være tilgjengelig for både eksperter og foreldre. I det hele tatt settes det spørsmålsteget ved nødvendigheten av skriftlighet (jf. Persson, 1995).
- opplever IOP-arbeidet som en tidkrevende, «skjematygende» jobb som følgerlig utføres med lunken innstilling.
- erfarer at planen gir adgang til innsyn og dermed kontroll av egen pedagogikk, noe som et brudd med en langlivet tradisjon i norsk skole, lærers metodefrihet, og det oppleves som en trussel fordi en ønsker å beskytte seg mot innsyn, kontroll og kritikk.
- tenker at IOP-er krever samarbeid med andre, og noen opplever dette utrygt.
- hevder at individuelle planer for elever med funksjonsnedsettelse virker segregerende for dem med hensyn til klassefelleskapet og dermed hindrer inkludering (Egelund et al., 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009).

IOP og etikk IOP fordrer en rekke *valg*. Skal en sende bekymringsmelding til nærperso-ner og be om samtykke til en utredning? Når kartleggingen er i havn, skal det søkes ressurser til spesialundervisning? Hvis ja, hvem skal være

med på å utarbeide en IOP? Hvilke mål og hva slags innhold og arbeidsmåter skal inngå? Hvilke fagområder skal ha IOP, og i hvilke fag følger eleven gruppas eller klassens ordinære plan? De fleste av disse valgene har en faglig kjerne, og i tillegg en juridisk pusher i og med at noen av handlingene er lovstyrt. Men valgene har også i seg et etisk element fordi en i alle valg berører de etiske hovedprinsipper som autonomi, ikke-skade, gjøre vel og rettferdighet. Feks. hvem bestemmer planens mål og innholdskomponenter: den faglige ekspertene eller eleven/nærpersonene. Dermed blir det et spørsmål når en «forlater autonomiprinsippet» og styres av ikke-skade og/eller gjøre vel som en del av en mild form for paternalisme. Med hensyn til økonomi og ressursbruk spøker nesten alltid spørsmål om rettferdig fordeling i bakgrunnen (rettferdighetsprinsippet).

Aarnes (2008) reflekterer over noen *begrepsmessige dilemmaer* som berøres i IOP-tenkningen. Også disse har etikk i seg. Det første dreier seg om opplæringsbegrepet. Skal det oppfattes snevert eller utvidet? Aarnes (2008: 67) argumenterer med at «det er et inngrep i elevens integritet å bli fratatt retten til å følge en normal fagkrets». Straks en velger å gi undervisning i ADL-ferdigheter eller i grunnleggende kommunikasjon som felles oppmerksomhet, pekefunksjon, språklydetablering, etc., så forlater en normalplanenes fagbaserte fokus og det snevre opplæringsbegrepet.

Det andre begrepsparet ligger halvsjult i grunnskolens formålsparagraf om selvstendig menneske versus gagns samfunnsmenneske. Ligger det i IOP-konseptet muligheter for stor frihet fra den felles kunnskapskulturen og anledninger til å dyrke særegenheten slik at det går på bekostning av det sosiale fellesskapet? Kan en ane at det bak dette også befinner seg spørsmålet om IOP virker segregerende, og dermed motvirker en viktig hensikt med norsk skole: Det å la alle elever oppleve å være en del av et inkluderende fellesskap? Det samme kan relateres til det tredje begrepsparet: utviklingsorientert versus en fagbasert opplæringsplan. Aarnes hevder i tillegg at med et utviklingsorientert perspektiv er faren overhengende for at eleven blir et objekt. Det medfører fokus på det syke og defekte som skal utbedres. I en fagorientert læreplan er det større rom for et subjekt-subjekt-forhold. Da kan lærer og elev sammen forholde seg undersøkende til faget som objekt. Et annet begrep som kan

være relevant i denne sammenhengen, er *det instrumentelle* som ligger i målstyrte opplæringsplaner. Klare og kontrollerbare mål skal gjerne formuleres i IOP-er – gjerne enda mer konkretiserte enn i de generelle læreplanene som «L06 – Kunnskapsløftet». Målbeskrivelsene i IOP-er virker derfor segregerende i stedet for inkluderende. I samme gate ligger det faktum at ikke alle mål er mulig å virkeliggjøre ad instrumentell vei. Skal en da ikke jobbe med slike mål for elever som har IOP?

Et fjerde begrepspar er spørsmålet om hvilke psykologiske grunnperspektiv som skal vektlegges: behaviorisme versus gestalt? Velges det første, blir en ofte bundet opp i små elementer og deler, noe som lett kan prege arbeidet med å realisere delmål i IOP-er. Dermed gis det mindre rom for at eleven får anledning til å tilegne seg helhetlige forståelser som «gestalter» i form av sammenhengende fortellinger representerer. Innbakt i disse perspektivene ligger også spørsmålet om elevers «rett» til å erfare anvendelse av flere læringsteorier i sin undervisning; både behavioristisk betingingslæring og gestaltpreget læring ved innsikt. Er det da etisk forsvarlig å la noen elever få en IOP som så å si utelukkende fokuserer på bruk av betingingslæring?

Analysen av slike begreper avdekker et samlet bilde av at IOP er et redskap som ivaretar elevers spesialpedagogiske, individuelle lærebehov, som ikke kan dekkes inn av den vanlige læreplanen. Dette er fagområder som tradisjonelt er dårlig dekket av både læremidler og metodikk. Derfor må både mål, innhold og arbeidsmåter skreddersys. Det krever etiske overveielser, og disse er så langt lite eksponert i publisert faglitteratur om emnet.

■

REFERANSER

- AARNES, A.** (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- AARVIK, A.K.** (2009). *Hvordan kan skolen legge til rette for å tilby elever med spesielle opplæringsbehov en yrkesutdanning gjennom individuell opplæringsplan?* Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- ANGELSKÅR, T.** (2008). *Individuell opplæringsplan: hensikt og praksis*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.
- BAADSHAUG, B.S.** (2000). *Hvordan bør en individuell opplæringsplan være for at den skal være funksjonell i vårt daglige arbeid?* Prosjekt-oppgave yrkesrettet utviklingsarbeid. Bekkestua: Høgskolen i Akershus.
- BRISEID, L.G.** (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*, Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- BJØRNDAL, B. & LIEBERG, S.** (1978). *Nye veier i didaktikken?* En innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: Aschehoug.
- EGELUND, N. & TETLER, S.** (red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pedagogiske vilkår i kompliserte læringssituasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København/Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- EKEBERG, T.R. & HOLMBERG, J.B.** (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FARSTAD, A.-L.** (1998). En individuell opplæringsplan – og den «røde tråd». *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 37–40.
- FOROS, P. B.** (1988). Læreplanarbeid ved tilpassa opplæring. *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 9–15.
- GOODLAD, J.I.** (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- GUNNESTAD, A.** (1992). *Spesialpedagogisk læreplanarbeid*. Oslo: Grunnskolerådet/Universitetsforlaget.
- GUNNESTAD, A.** (2007). Didaktikk for førskolelærere. En innføring. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOLST-JÆGER, J.** (2009). Arbeid med individuelle opplæringsplaner. *Spesialpedagogikk*, nr. 9, s. 28–35.
- JOHNSEN, G.** (2007). Praksisøvelse 2: Å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP). I: J. Sjøvoll (2007). *Praksisrettet veiledning: om tilpasset praksis i spesialpedagogisk utdanning*.
- MARKUSSEN, E., STRØMSTAD, M., CARLSTEN, T. C., HAUSSTÄTTER, R. & NORDAHL, T.** (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Oslo/Hamar: NIFU STEP/Høgskolen i Hedmark.
- MØRCH, W.-T.** (1986). *B-A-materiale*. Oslo Vernepleierhøgskole, Oslo: Holtet Bo-senter trykkeri (kilden lite tilgjengelig, bygger på muntlig opplysning fra Mørch, 21.10.2011).
- NILSEN, S.** (1997). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner: en intervjuundersøkelse*. Bind 5 i serien «Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer: et paraplyprosjekt».
- PETTERSEN, M.** (2008). Fra visjon til virkelighet. Evaluering fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Bodø.
- SJØVOLL, J.** (1993). *Individuell læreplanutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- SJØVOLL, J.** (2002). Implementering av individuelle opplæringsplaner i videregående skole. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 80, 4, s. 233–245.
- STANGVIK, G.** (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- STENHOUSE, L.** (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- ST.MELD. NR. 54** (1989–90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 35** (1990–91). Tillegg til St.meld. nr. 54 (1989–90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- TABA, H.** (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- TELLEVIK, J.M., NÆRLAND, T. OG MARTINSEN, H.** (2006). *Individuelt & tilrettelagt: Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan*. Oslo: Autismenheten.
- TETLER, S.** (2005). Individuelle lærings- og utviklingsplaner – som grundlag for (spesial) pedagogiske innsatser i en inkluderende skole. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 3, s. 328–342.
- THORBJØRNSSEN, L.K.S.** (2009). *Fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan: en dokumentanalyse av hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- WWW.LOVDATA.NO.** <http://www lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-3>
- ØSTLI, A.** (2010). Spesialundervisningen øker. *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 2.
- ÅMOT, I.** (2005). IOP helhet og foreldresamarbeid. *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 26–32.

Er ikke smarte barn sosiale?

AV TONJE LOVANG

Tove Hagenes leverte i 2009 sin master-oppgave i sosiologi om begavete barn i norsk grunnskole. Hun fant at de fleste av de omtrent 5 % i norsk skole som er høyt begavet, strever uforholdsmessig mye sosialt. Begavete barn og deres foreldre ble stemplet som avvikere fordi det oppsto brudd mellom skolens forventninger, elevene og foreldrenes atferd. Barna opplevde derfor vansker i skolen.

Skolen på sin side tolket barnas vansker i noen tilfeller som mulig sykdomsdiagnose.

Fagfolk og forskere er enige om at intelligente barn er like sosiale som andre (Kyed 2007). De har ofte stort behov for å vise omsorg, og er ofte mer enn normalt følsomme, med stor empati. Hvorfor da nerdestempelet?

Intelligens er så mangt. Jeg kunne godt ha brukt uttrykket intelligente barn i stedet for smarte. Med «smart» mener jeg å favne barna som lærer fort, sjelden har behov for repetisjoner og har stor læringskapasitet og evne til å se de store sammenhengene. Den gruppen jeg snakker om her, er ofte ikke det samme som de skoleflinke barna. Det er heller ikke de barna som er sosialt velfungerende og finner utbytte i å leke med jevnaldrende. Det er flott og bra med dem som drar nytte av både undervisning og sosialt liv i skolen. Noen barn derimot synes både skolen og jevnaldringsgruppen byr på få utfordringer. Deres nære utviklingsbane ligger et annet sted.

Jeg har opplevd at smarte barn kan få manglende sosial erfaring og «sosial friksjon» blant likesinnede. Denne erfaringen har jeg først og fremst som

observatør gjennom mange år av egne og andres barn. I likhet med mange spesialpedagoger er det ikke denne gruppen barn jeg har ansvar for i mitt daglige virke. Ansvarsområdet mitt er knyttet til elever på den andre siden av «middelhavsfarerne».

Grovt (og urettferdig) forenklet kan en si at skolen passer for de 85 % av befolkningen som har en målbar og tolkbar totalskåre på mellom 80 og 120 i IQ.

Min påstand om sosiale erfaringer for barn som har en totalskåre (eller fungering som det) på >120–130 i IQ er at de har vanskeligheter med å finne jevnaldrende som matcher dem nok til å oppleve en reell tilhørighet. Disse barna absorberer ofte inntrykk raskt, tenker fort, har en humor som det kan være vanskelig å forstå, og kan irritere med sine spørsmål, analyser og refleksjoner. De blir derfor avhengig av å ha gode samtalepartnere blant voksne og kan fremstå som einstøinger blant jevnaldrende.

Det kan være at de velger bort sine jevnaldrende. Ikke fordi de ikke får være med i leken. Ikke på grunn av mobbing, utestengning eller subtile ekskluderingsmetoder. Det skjer fordi jevnaldrende ikke er interessante. En sunn og normal sosial utvikling utvikles gjennom sosial læring. Dette betinger likeverdige relasjoner over tid, der vennskap dannes, endres og dannes igjen.

Kyed mener det er diskrepansen mellom fysisk, intellektuell og følelsesmessig modning som kan gjøre at omgivelsene sliter med å forholde seg til dem på en relevant måte. Når

vi identifiserer (og forsker på) smarte barn er det deres kognitive modningsnivå vi snakker om, ikke deres følelsesmessige eller fysiske. Mange av barna som blir gjenstand for denne forskningen, vil derfor kunne ha et kognitivt modningsnivå som overstiger andre utviklingsområder.

På mange tester vil barna skåre over 2 standardavvik; altså på 95 percentilen (jf. normalfordelingskurven). Mange smarte barn har høy grad av kreativitet og humor. Dette kan bli feilskjær. Det kan skje at den innforståtte testbetingsen; at testleder gir oppgaver, og barnet utfører etter beste evne, ikke er tilstrekkelig utfordrende. Barn som synes oppgavene er lette, og situasjonen er kjedelig, kan utfordre seg selv eller testleder ved å lete etter andre mønstre og sammenhenger eller svare noe annet enn det som umiddelbart ser riktig ut. En høy skåre på en evnetest er aldri feil dersom testen er riktig utført. Den kan imidlertid være for lav. Matriser kan være spesielt sårbare i dette henseende, men også verbale (del)tester og annet testpersonen synes er kjedelig og enkelt. De kan også spille et sosialt spill med testleder for å observere testleders reaksjoner.

Den danske organisasjonen «Gifted children» viser, gjengitt på nettsidene til den norske foreningen for begavete barn «Lykkelige barn», differansen som ofte gjør seg gjeldende mellom skoleflinke barn og intelligente barn. Mens de skoleflinke barna ofte liker skolen, liker å lære, fremstår som interesserte, har god hukommelse, er bevisste og mottakelige, er de smarte barna de som ofte

ikke liker skolen, verken det sosiale eller det læringsmessige.

De er ofte nyskapende, nysgjerrige, gode på å gjette, kan ha ville ideer, trives med kompleksitet og kan være ekstremt selvkritiske. I disse barnas oppvekst kan det skje at de ikke trives i skolen, at de får en rolle av de andre som einstøing (dette kan virke som årsaksforklaring til mobbing), og de utvikler et dårlig selvbylde som kan forsterkes av omgivelsenes manglende forståelse for dette merkelige barnet.

Dette gir ikke gode prognoser for barnet selv. Det gir heller ikke gode prognoser for samfunnet som virkelig trenger disse menneskene. Det er disse som kan, om vi tar godt vare på dem, bli de som skaper store endringer i samfunnet. Disse barna tåler ikke å møtes av nedlatende holdninger, paternalisering og moralisering. De vokser på å bli møtt som likeverdige samtalepartnere, av voksne som har tålmodighet til å lytte til deres utlegninger, og til å forsøke (jeg sier forsøke, det er ikke alltid lett) å besvare alle deres spørsmål i tide og utide. De står stødig dersom de blir tatt på alvor. De står til og med så stødig at de tåler at det lenes litt ekstra ansvar på dem.

Noen barn har et modningsnivå fysisk (men kanskje ikke alltid følelsesmessig) som ligger tett opp til det intellektuelle. De vil altså, fysisk og kognitivt, fremstå som eldre enn de er. Dette gir en annen lite utforsket problemstilling. Disse barna møter vi instinktivt som om de var flere år eldre enn deres biologiske alder. Hvilke positive og problematiske følger har dette?

Dette er spørsmål og enkelte påstander fra meg. Jeg mener jeg har observert dette nok til å ønske mer forskning på området og en større bevissthet i fagmiljøer på denne gruppen, slik at vi ikke står i fare for å gjøre barna og ungdommen urett på bakgrunn av våre egne fortreffelige kategorier som vi vil passe dem inn i.

Det vi kan gjøre, vi som møter disse barna, er å ta initiativ til sosiale fellesskap, studiegrupper, spillklubber og møteplasser i og utenfor skolen. Ved å gi barna og ungdommene anledning til å tilegne seg «real-life skills» ved alminnelig sosial omgang og nødvendig «sosial friksjon» blant like-sinnede, får de anledning til å bli bekreftet av andre som de kan sammenligne seg med.

Skoleledelse, spesialpedagoger, sosiallærere og PPT har et ansvar i skolen. Ved å vise mot og kreativitet i arbeidet med denne gruppen er det en mulighet til stede for at skolene vil få inspirasjon og faglig styrke tilbake som et biprodukt av et styrket sosialt miljø for disse elevene.



Utdanningskompetanse hos innsette i norske fengsel

Innsette i norske fengsel har same retten til utdanning og opplæring som alle andre. Likevel har over halvdel av dei innsette eit utdanningsnivå som tilsvarende nivået før 1970 i Noreg. Ein høg prosentdel av dei innsette rapporterer vanskar i lesing, skriving og matematikk. Som gruppe har dei klart svakare ikt-kompetanse enn elevar på tiande steget i grunnskulen. Denne artikkelen viser resultat frå ei kartlegging av utdanningskompetanse hos innsette i alle norske fengsel. Det er første gongen ei slik kartlegging blir gjort etter at det kom opplæringstilbod i alle fengsel.

Terje Manger er dr.philos. og professor ved Institutt for samfunnspsykologi, UiB.

Ole-Johan Eikeland er cand.polit. og seniorforsker ved Eikeland forskning og undervisning.

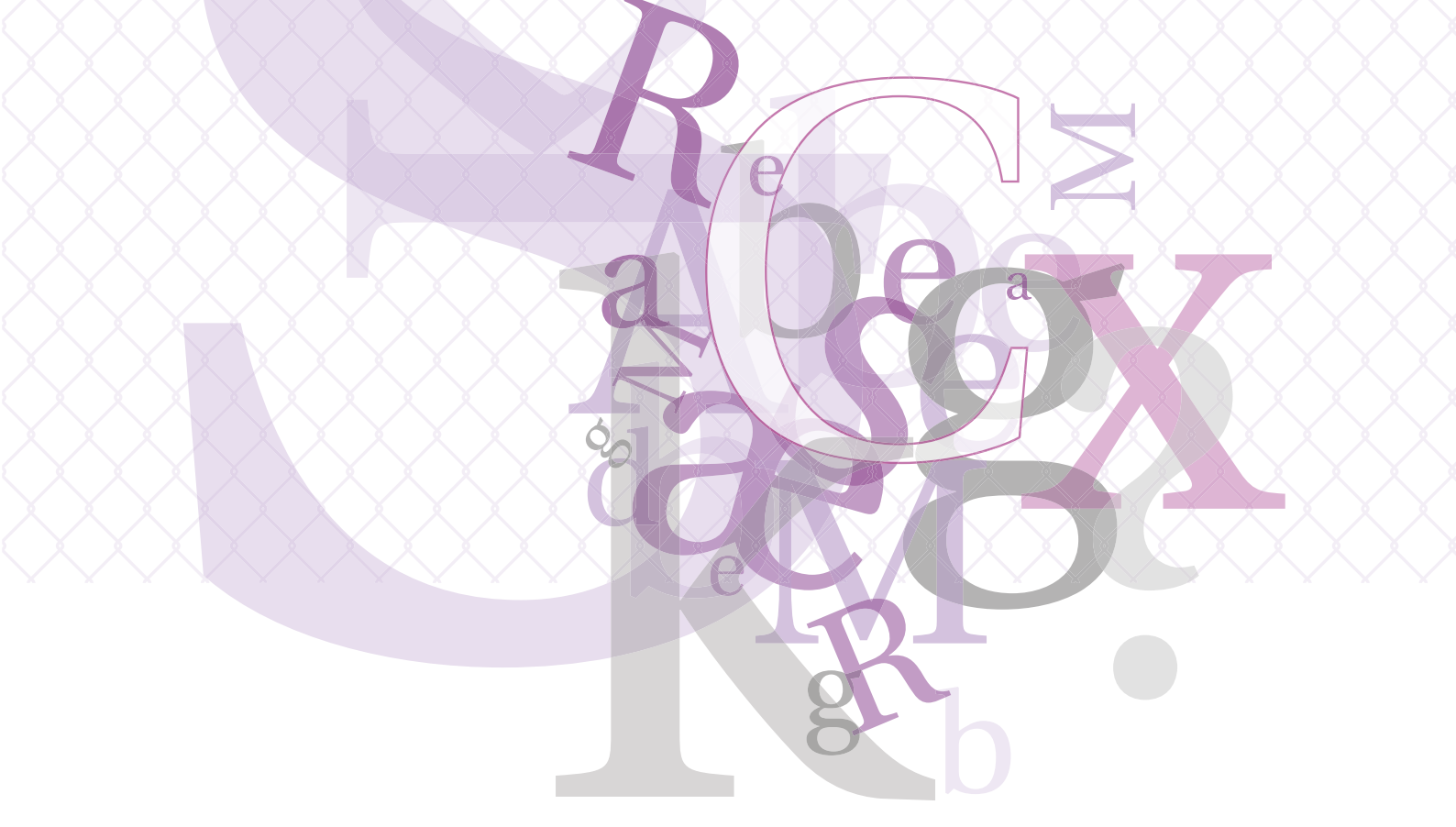
Arve E. Asbjørnsen er dr.psychol. og professor i logopedi ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, UiB.

Dei innsette sine rettar til utdanning er regulerte av lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), straffegjennomføringslova og internasjonale konvensjonar og tilrådingar. Medlemsstatane i SN (Sameint nasjonar) og Europarådet har forplikta seg til å følgja opp konvensjonane og tilrådingane som dei har vore med å vedta. Til dømes har dei nordiske landa inkorporert Den europeiske menneskerettskonvensjonen i lovverket sitt. Dette lovverket skal også sikra rett til utdanning for personar som sonar i andre land sine fengsel.

I stortingsmelding nr. 27 (2004–2005) *Om opplæringa innanfor kriminalomsorga «Enda en vår»*, står det at målet for opplæringa innanfor kriminalomsorga er det same som for all anna utdanning. Ei godt tilrettelagt opplæring kan ha mykje å seie som del av ei vellukka rehabilitering, og er difor ei investering for framtida, heiter det. I stortingsmelding 37 (2007–2008), *Straff som virker – mindre kriminalitet* –

tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding), står det at god opplæring er eit av dei viktigaste verkemiddel for å få straffedømde til å meistra livet etter soning og eit viktig kriminalitetsførebyggjande tiltak. I meldinga blir det lagt vekt på at opplæringa i fengsel skal ha same høge kvaliteten som i samfunnet elles.

Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* vektlegg fem grunnleggjande dugleikar: Å kunne uttrykkja seg munnleg, å kunne lesa, å kunne rekna, å kunne uttrykkja seg skriftleg og å kunne bruka digitale verkty (ikt-utstyr). Opplæringa innanfor kriminalomsorga følgjer dei same læreplanane som skuleverket elles. Difor inneber dei innsette sin rett til utdanning på lik line med andre borgarar også at dei har rett til å få styrkt kompetansen sin på dei områda Kunnskapsløftet skildrar som grunnleggjande. Denne artikkelen, som byggjer på ei undersøking i alle norske fengsel ei veke i 2009, gir informasjon om kor stor del av innsette



som har fullført grunnskuleutdanning, vidaregåande opplæring og universitets- eller høgskuleutdanning. Til sist viser vi sjølvrapportert kompetanse i lesing, skriving, matematikk og ikt, saman med lærevanskar.

Låg utdanning og lærevanskar

Svært mange innsette har avbroten skulegang, låg kompetanse i dei sentrale skulefaga og store lærevanskar (Eikeland & Manger, 2004; Eikeland, Manger & Diseth, 2006). Samstundes har mest tre firedelar av dei ønske om å ta utdanning medan dei sonar (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2010).

Lese- og skrivevanskar og matematikkvanskar, som innsette ofte har, kan skuldast svikt i grunnleggjande kognitive evner. Vanskane kan også skuldast mangelfull opplæring eller trening. I ei undersøking i eit stort norsk fengsel vart det funne at mellom 50 og 70 prosent av deltakarane viste lesevanskar av eit slikt omfang at dei kan tilfredsstilla diagnostiske kriterium for lesevanskar (Asbjørnsen, Jones & Manger, 2008). Ein leseprøve viste likevel at den grunnleggjande lese-dugleiken ofte var på plass, men dugleiken var ikkje vidare utvikla etter avslutta grunnopplæring. Det er difor nærliggjande å i stor grad tolka resultata som ein konsekvens av manglande leseopplæring og mangelfull leseerfaring framføre at dei skuldast spesifikke fonologiske vanskar eller dysleksi. Dette samsvarer med svenske undersøkingar, som

indikerer at mange innsette har lese- og skrivevanskar som kjem av mangel på leseerfaring og avbroten skulegang (Alm & Andersson, 1997; Jensen, Lindgren, Meurling, Ingvar & Levander, 1999; Samuelsson, Herkner & Lundberg, 2003).

Ikt er ein viktig arbeidsreiskap for elevar og studentar. I stortingsmelding 17 (2006–2007), *Eit informasjonssamfunn for alle*, heiter det at det også er viktig å leggje til rette for bruk av ikt for dei som av ulike grunnar står utanfor informasjonssamfunnet, anten det er sjølvvald eller ikkje. I meldinga står det vidare at både digital tilgang og digital kompetanse er viktige føresetnader for deltaking og inkludering i samfunnet, og at godt digitalt innhald (tilgang) er ein nøkkel til kunnskap. I stortingsmelding nr. 27 (2004–2005) skriv departementet at opplæringa innanfor kriminalomsorga i utgangspunktet skal vera på same nivå som ordinær utdanning og kvalifisera for vidare utdanning, arbeid og meistring av dagleglivet. «Det kan knapt skje utan ikt-kompetanse» (s. 24). Ei nordisk undersøking viser at dei innsette etterlyser tilgang til meir ikt-utstyr for på den måten å letta deltaking i opplæringa i fengsel (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2008).

Undersøkinga

Målpopulasjon for undersøkinga var alle innsette over 18 år som i *veke 19* i 2009 sona dom, sat i varetekt eller var under forvaring. Ifølgje rapport frå Justisdepartementet var det

3359 innsette på det tidspunktet data vart samla inn. Ein del av desse var på permisjon eller var opptekne med andre ting, slik som rettssaker. Det var 3238 innsette som fekk eller burde ha fått skjemaet. Slik rekna er svarprosenten 63,7, med 2065 returnerte og utfylte skjema.

Skjemaet som vart nytta, var i stor grad bygd over delar av eit skjema som vart nytta i samband med ei anna undersøking av innsette i Noreg om lese- og skrivemåte, lese- og skrivemåte (Asbjørnsen, Manger og Jones, 2007; Asbjørnsen mfl., 2008). Det skjemaet vart grundig testa ut i ein pilot i Bergen fengsel. I tillegg vart spørsmål frå to undersøkingar i 2004 (Eikeland & Manger, 2004) og 2006 (Eikeland mfl., 2006) gjenteke der det var relevant. Desse spørsmåla og skjema vart også den gongen testa ut i ei pilotgruppe i Bergen fengsel. Dei innsette måtte i 2009 opplysa kva som var deira *høgaste fullførde* utdanning, kva utdanning dei var i gang med og eventuelle utdanningsønske. I skjemaet vart det også tatt med spørsmål om ikt-kunnskapen til dei innsette. Vi nytta eit kartleggingsverktøy som vart brukt som del av ei større undersøking om ikt i grunnskulen (Vold, 2007).

Ideelt sett burde vi ha utvikla skjema på alle innsette sine språk, men med personar frå 95 ulike land ville dette blitt altfor ressurskrevjande. Difor vart det berre laga ein engelsk versjon av skjemaet i tillegg til den norske. I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrera data-innsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Alle kontakt-personane vart like før utsending av skjema oppringt av Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten freista ein å sikra at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel.

Innsette som ikkje var stoe i norsk, fekk den engelske versjonen av spørjeskjemaet i tillegg som ei støtte. Spørjeskjemaet vart administrert slik at dei som hadde språkvanskar og/eller lese- eller skrivevanskar, fekk hjelp med å skjona og fylla ut skjemaet. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS, og er godkjent av Regional etisk komité for medisinsk og helsefagleg forskning, Region Vest.

Kvinner utgjorde 6,0 prosent av fangepopulasjonen i den aktuelle veka; i undersøkinga utgjorde dei 7,4 prosent. To av tre hadde norsk som morsmål; 66,5 prosent sa at Noreg var fødeland. Samanheld vi dette med tal frå Justisdepartementet

for den aktuelle veka, er innsette frå utlandet noko overrepresenterte. Gjennomsnittsalderen var 34,7 år.

Utdanningsbakgrunn

Ti prosent av dei innsette har ikkje fullført noko skule eller utdanning, mot under ein prosent av folket i Noreg samla. Kva utdanningsnivå har så dei innsette som har fullført grunnskulen samanlikna med Statistisk sentralbyrå (SSB) (2011) sine tal for folket i landet? Før vi svarar på dette spørsmålet, skal vi kort forklara korleis SSB (2006), i tråd med OECD sine retningslinjer, definerer innhaldet i dei tre nivåa grunnskule, vidaregåande opplæring og høgskule- eller universitetsutdanning.

Det som tilsvavar vidaregåande opplæring *før* Lov om vidaregåande opplæring vart sett i verk på midten av 1970-talet, blir no definert som vidaregåande opplæring uansett kor lang opplæringa var den gongen. Det som var vidaregåande opplæring frå perioden etter innføringa av vidaregåande opplæring på 70-talet, men før Reform 94, blir delt i to: dei som berre har gjennomført grunnkurs eller anna eittårig vidaregåande opplæring, blir plasserte på grunnskulenivå; dei som har fullført vidaregåande kurs I eller II (VK I eller VK II) eller tilsvarende, blir plasserte på vidaregåande nivå. Etter innføringa av Reform 94 blir berre dei som har fullført tre- eller fireårig vidaregåande opplæring, plasserte på det nivået. Dersom opplæringa er kortare, blir personane ut frå definisjon plasserte på grunnskulenivået.

I tabell 1 prosentuerer vi berre ut frå dei som har fullført utdanning. Det vil seia at dei utan grunnskuleopplæring eller tilsvarende ikkje er medrekna i prosentueringsgrunnlaget. SSB held dei som er yngre enn 16 år utanfor prosentueringsbasisen sin; i undersøkinga vår er det berre innsette over 18 år som er med (berre ni innsette var under 18 år den veka vi gjorde undersøkinga). Denne skilnaden i basis har her svært lite å seia. Gjennomsnittsalderen til dei innsette er som nemnd noko lågare enn til folket i landet. Det vil såleis vera litt misvisande å samanlikna innsette med folk i Noreg som har høgare gjennomsnittsalder, og difor ikkje var unge under «utdanningsrevolusjonen». I tabellen er difor aldersgrupper samanlikna.

Som vi ser av tabell 1, har over halvdelen av folket i landet under 25 år grunnopplæring som høgaste fullførde

Tabell 1. Høgaste fullførte utdanningsnivå i Noreg og hos innsette i 2009 etter alderskategoriar. Prosent.

	Innbyggjarane i Noreg 2009					Alle innsette 2009				
Høgaste fullførte:	Under 25 år	25–29 år	30–39 år	40–49 år	50 +	Under 25 år	25–29 år	30–39 år	40–49 år	50 +
Grunnoppføring	57,4	21,9	17,0	22,9	29,7	84,6	70,2	44,7	42,3	40,0
Vidareg. oppl.	39,9	37,1	40,4	43,2	47,7	12,0	18,8	38,6	35,4	33,1
Høgare utd.	8,6	41,0	42,6	33,9	22,6	3,3	11,1	16,6	22,3	26,9

* Dei som ikkje har fullført utdanning, er halde utanfor både i SSB sin prosentueringsbasis (SSB, 2011) og i undersøkinga av innsette.

utdanning. I eldre aldersgrupper opptil 50 år, er denne prosenten stabil kring 20. Blant dei innsette under 25 år er det ein mykje større del enn i folket som berre har grunnoppføring, og denne prosenten held seg høg også for dei under 30 år. For eldre innsette ligg prosenten med berre grunnoppføring over 40. Det er altså særleg dei yngste innsette som kjem dårleg ut samanlikna med folket. Tek vi med i prosentueringsgrunnlaget dei som ikkje har fullført noko utdanning, så står 87 prosent av innsette under 25 år utan fullført treårig vidaregåande opplæring. Til samanlikning fullfører 57 prosent av dei under 25 år i landet vidaregåande opplæring på normert tid og sju av ti fullfører innan fem år (SSB, 2010). Når det gjeld høgare utdanning, ser vi ein annan tendens: Blant folk i landet over 25 år er prosentdelen med høgare utdanning fallande med alder, medan han er aukande med alder hos dei innsette. Kjønnsskilnadene er små. Ein analyse der berre norske innsette er med, viser små endringar, og då på den måten at dei norske innsette dreg utdanningsnivået litt ned.

Dersom vi, mot nemnde innvendingar, likevel gjer ei samanlikning av *alle* innsette og *alle* i landet, finn vi denne klare tendensen: Femtiseks prosent av dei innsette som har fullført utdanning, har berre grunnskule, noko som kjenne-teikna folket i Noreg før 1970. Derimot har 15 prosent av dei innsette med fullført utdanning tatt fag eller grad på universitet eller høgskule, ein prosent som ein finn i folket så seint som i 1990. Ein ser altså ei slags polarisering i utdanningsnivået blant innsette.

Sjølvvurdering av kompetanse

Dei innsette fekk høve til å vurdere eigen dugleik innanfor dei fire områda som er sentrale i Kunnskapsløftet, nemleg lesing, skriving, matematikk og ikt-bruk. Nesten to av tre innsette (tabell 2) vurderte dugleiken i lesing til å vera 'svært god' eller 'god,' ein noko mindre del i skriving (57,1 prosent) og færre i matematikk (37,4 prosent) og ikt-bruk (35,4 prosent). Prosentdelen som svara at dei er 'svært svake' innanfor desse områda, er størst i ikt-bruk og matematikk.

Tabell 2. Dei innsette sine sjølvvurderingar av dugleik i lesing, skriving, matematikk og bruk av ikt. Prosenttal.

	LESING	SKRIVING	MATEMATIKK	IKT
SVÆRT SVAK	3,9	5,1	9,7	14,1
SVAK	5,8	10,7	19,9	17,4
MIDDELS	22,2	27,1	33,1	33,1
GOD	34,8	31,9	25,3	23,8
SVÆRT GOD	33,4	25,2	12,1	11,6
N=100 %	1934	1932	1915	1918

Ei godt tilrettelagt opplæring kan ha mykje å seie som del av ei vellukka rehabilitering.

Kring ti prosent opplever at kompetansen deira i lesing er under middels og kring 16 prosent opplever det same i skrivning. Når det gjeld kompetanse i matematikk og ikt, opplever kring 30 prosent at denne er under middels. Blant dei eldste innsette finn ein den største gruppa «svært svake» og den største gruppa «svært gode» i lesing og skrivning. Det same gjeld også matematikk, men her er skilnaden mellom aldersgruppene ikkje så klar. Dei yngste utgjer den største gruppa innsette som seier at dei er «svært svake» i matematikk. Ikt-bruken er det dei yngste som er mest fortrulege med, der ein av seks seier at dei er «svært gode». I dei to eldste gruppene er det ein av fem som seier at dei er «svært svake» når det gjeld ikt-bruk. Kvinner i fengsel oppfattar seg

i større grad enn menn som kompetente i lesing og skrivning, men det er omvendt i matematikk og ingen kjønsskilnader i opplevd ikt-kompetanse.

Vi gjekk litt grundigare inn på ikt-bruk, på ein måte som ikkje er undersøkt før. Dei innsette skulle på sytten område gjera greie for kor mykje dei kunne ved å indikera kompetansen sin på ein fempunkts skala frå 'kan ikkje noko' til 'kan alt'. Ved å gje desse svaralternativa talverdiar frå *ein til fem* kunne vi rekna gjennomsnittsverdiar som uttrykkjer kompetansen på dei einskilte områda. Vold (2007) har tidlegare undersøkt elevvar på fjerde, sjuande og tiande steg med same instrumentet. Vi samanlikna ikt-kompetansen til dei innsette i 2009 med dei elevane som ligg nærast i alder, nemleg

Tabell 3. Sjølvvurdering av ikt-kompetanse hos innsette (2009) og grunnskuleelevar på tiande steget (2005). Gjennomsnittstal på ein skala frå 1=kan ikkje noko til 5=kan alt.

IKT-område	Innsette	10. stegselevar
Bruka tastaturet på ei datamaskin	3,2	3,7
Bruka musepeikaren	3,6	4,4
Bruka «joystick»	3,0	2,6
Bruka internett til å søkja etter informasjon eller opplysningar	3,4	3,7
Leggja ut informasjon på internett	2,5	2,8
Bruka e-post	3,3	4,1
Senda bilete eller andre dokument med e-post (som vedlegg)	3,0	3,9
Laga ei personleg og eiga heimeside	2,0	2,4
Bruka «chatteprogram» (t.d. MSN)	3,0	4,3
Senda bilete, dokument eller musikk på MSN	2,8	4,2
Bruka datamaskin til å skriva brev	3,4	3,9
Bruka grafikk- eller teikneprogram	2,4	3,2
Bruka minnepinn, cd eller diskett i datamaskina	3,1	3,7
Bruka rekneark (t.d. Excel)	2,4	2,7
Bruka søkemotor (t.d. Kvasir eller Google)	3,3	4,4
Finna ut kven som har opphavsrett til informasjon på internett	2,4	2,9
Lasta ned og installere program på en datamaskin	2,9	3,6
Totalindeksen av alle ikt-områda	2,91	3,58

dei på tiande steget (tabell 3). Det må understrekest at Vold si datainnsamling vart gjort våren 2005; datainnsamlinga vår fire år seinare.

Ikt-utstyr blir meir og meir vanleg på fleire område i samfunnet, og den røynsla ein gjer seg blir meir og meir automatisert (og naudsynt) for å kunne fungera optimalt i samfunnet. Dette kan vanskeleggjera tolkingane av ei slik samanlikning over tid, sjølv om det her berre er tale om fire år. Totalkompetansen (alle sytten områda summerte og dividerte) viser at elevane på tiande steg ligg eit godt stykke over dei innsette i ikt-kompetanse. Vi legg merke til at elevane kan meir enn dei innsette på seksten av dei sytten områda det her er snakk om. Ein test av desse skilnadene viser at dei er statistisk signifikante. Skilnaden er størst når det gjeld bruk av MSN og søkemotor, minst når det gjeld generell bruk av internettet.

Sjølvvurdering av lærevanskar

I tillegg til å vurdere og rapportera dugleikane sine vart dei innsette også spurde om å gje ein vurdering av *vanskar* som dei eventuelt har når det gjeld lesing, skriving og matematikk. Tabell 4 viser resultata.

Tabell 4. Dei innsette sine sjølvrapporterte grad av vanskar i lesing, skriving og matematikk. Prosenttal.

	LESING	SKRIVING	MATEMATIKK
INGEN	56,8	46,8	29,5
JA, MEN BERRE LITT	20,9	24,1	25,5
JA, I NOKO GRAD	14,4	20,6	28,3
JA, I SVÆRT STOR GRAD	7,9	8,6	16,7
N=100 %	1934	1933	1935

Det er blant dei yngste ein oftast finn innsette som rapporterer om vanskar. Færre kvinner enn menn rapporterer om vanskar i lesing og skriving, medan det er omvendt i matematikk. Innsette frå Afrika og Asia rapporterer i større grad

enn andre at dei har lesevanskar, medan innsette frå Europa utanom Norden utgjer størst prosentdel som rapporterer at dei ikkje har matematikkvanskar. Når det gjeld lesing og skriving, må ein ta høgd for at nokon kan ha rapportert i forhold til morsmålet, andre i forhold til norsk eller engelsk som framandspråk.

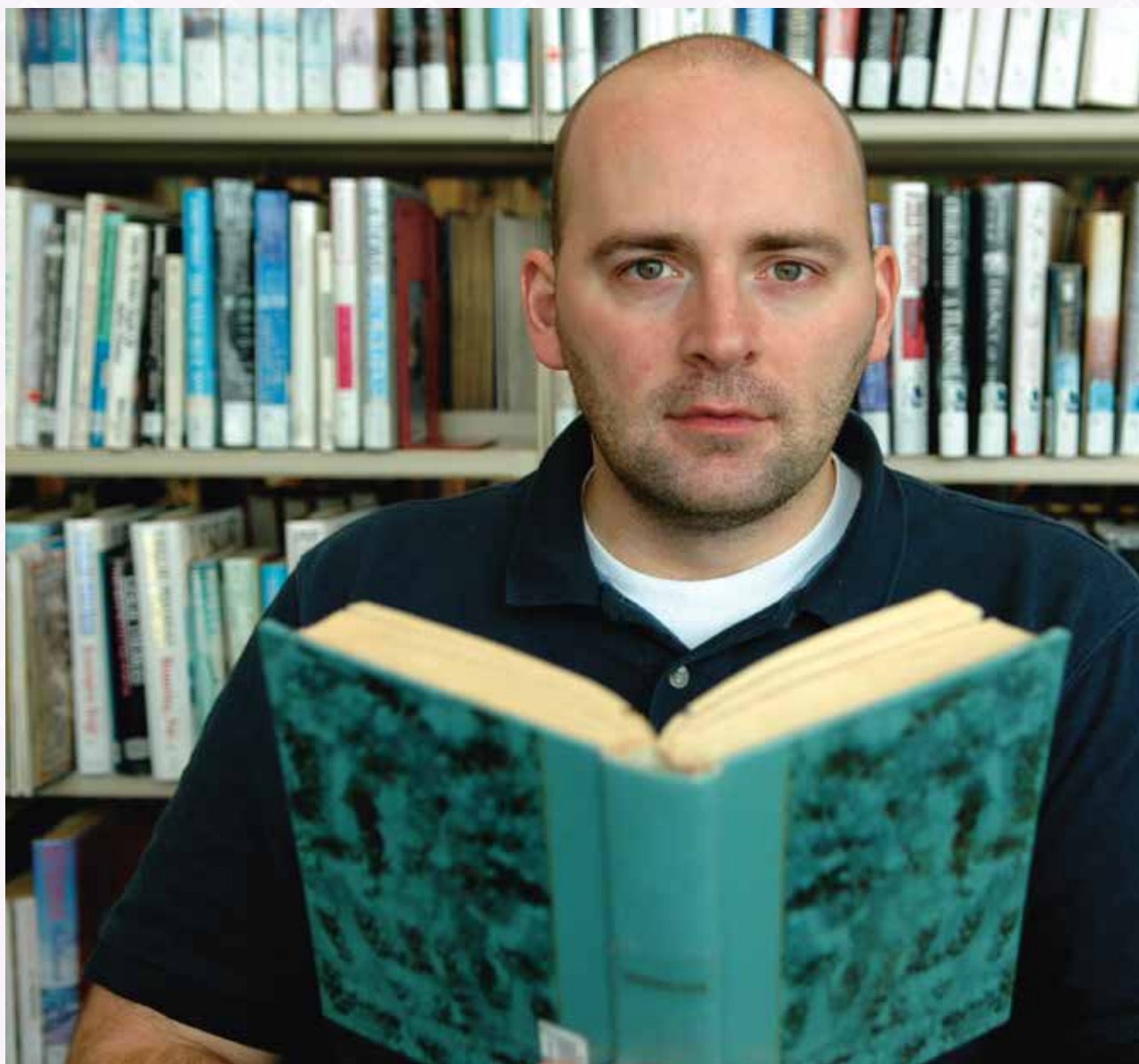
Biletet som kjem fram i tabell 4, blir noko meir nyansert når vi nyttar ein skala for sjølvrapportering av dyslektiske vanskar, nemleg *Adult Dyslexia Check List* (ADCL) (Vinegrad, 1994). Spørsmåla her dekkjer vanskeområde som er knytt til nyare kriterier for å nemne dyslektiske vanskar. Då viser det seg at 28 prosent av dei innsette rapporterer vanskar som i innhald og omfang tilsvare ein dysleksidiagnose. Det er også skilnad mellom dei som har fullført treårig vidaregåande opplæring og dei som ikkje har det. Innsette som ikkje har fullført slik opplæring, viser langt større omfang av vanskar enn innsette som har fullført.

Eit anna klart funn er at dei rapporterte vanskanene ikkje har mykje å seia for om innsette deltek i opplæringsprogram under soning. Nær halvdelen (45,6 prosent) av alle innsette deltek i ulike former for opplæring, medan 43,1 prosent av dei som rapporterer vanskar med lesing og skriving eller oppmerksomheit, deltek.

Oppsummering og drøfting

I undersøkingane samanliknar vi innsette sitt utdanningsnivå med tilsvarende nivå blant folket i Noreg basert på SSB sine tal for utdanningsnivået i landet. Prosenten innsette som er utan noko fullført utdanning eller opplæring, var i 2009 kring ti. Av dei som har fullført, har ei stor gruppe berre grunnskule. I motsett ende av utdanningsskalaen finn vi ei etter kvart veksande gruppe som har høgare utdanning. Dette heng saman med at også innsette har fått del i den auka tilgangen til universitet og høgskular. Variasjonen i utdanningsbakgrunn hos dei som sonar, er også i tråd med internasjonal forskingsbasert kunnskap om at ein del menneske som utviklar antisosial åtferd har hatt ein tilnærma normal barndom. Dei har så teke til med antisosial åtferd og kriminalitet i ungdomstida eller tidleg vaksen alder, utan at dette naudsynlegvis har ført til avbroten vidaregåande opplæring (Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Med grunnlag frå vidaregåande opplæring har denne gruppa også tileigna

*Sjølvrappporterte lese- eller skrivevanskar
predikerer ønske om å ta utdanning.*





seg studiekompetanse. På den andre sida har den største gruppa av dei som utviklar antisosial åtferd og kriminalitet, hatt store samansette vanskar frå barndomen av, noko som mellom anna har ført til fråfall i skule og utdanning.

Innsette under 25 år har i langt mindre grad enn andre fullført utdanning. Nær ein av ti har ikkje fullført vidaregåande opplæring, samanlikna med at sju av ti i same aldersgruppa i Noreg fullfører innan fem år. Skilnadene mellom menn og kvinner i fengsel er derimot små når det gjeld utdanningsnivå. Det same er skilnadene mellom norske og utanlandske innsette, sjølv om tala våre dekkjer over ein stor variasjon i utdanning i gruppa utanlandske innsette. Mange frå til dømes Afrika, har ingen eller svært låg utdanning.

Blant dei innsette i denne undersøkinga er det nær nitti prosent som meiner at lesedugleiken er middels eller betre. Vidare er det i overkant av åtti prosent som seier det same om dugleiken i skrivning og sytti prosent når det gjeld matematikk. 67 prosent vurderer dugleiken sin i ikt som middels eller over det. Ei samanlikning med elevar i tiande klasse i grunnskulen (Vold, 2007) viser likevel at dei innsette skårar lågare enn tiandeklassingane på 16 av 17 sentrale ikt-kompetanseområde. Dette resultatet må ein kanskje sjå i lys av at tiandeklassingar generelt kan ha høgare ikt-kompetanse enn eldre menneske flest, både innsette og andre.

Tala for sjølvrapportert kompetanse varierer ein del over aldersgruppene, og det er særleg den eldste gruppa (over 44 år) som skil seg ut med høg sjølvvurdering når det gjeld lesing og skrivning, til dels også i matematikk. På den andre sida er det i denne gruppa ein finn den største delen innsette som oppfattar seg svakast når det gjeld bruk av ikt-utstyr. Vi har også sett at utdanningsnivået blant dei innsette varierer systematisk med alderen deira: ein større del av dei eldste innsette rapporterer å ha gjennomført høgare utdanning. Innsette som har gjennomført høgare utdanning, er i større grad blitt eksponert for avanserte lesekrav og dei har dermed fått vidareutvikla lesedugleiken i langt større grad enn innsette som har avslutta utdanninga på eit lågare nivå.

Når det gjeld sjølvvurdering av vanskar, rapporterer om lag førti prosent av dei innsette at dei i liten eller større grad opplever å ha vanskar med lesing og skrivning, medan åtte prosent rapporterer å ha svært store vanskar med faga. Nesten dobbelt så mange rapporterer å ha gradar av vanskar

i matematikk, og nær sytten prosent seier at dei har svært store vanskar med dette faget. Dei innsette si utfylling av *Adult Dyslexia Check List* (ADCL) viser at meir enn ein firedel rapporterer vanskar som indikerer dysleksi, og at dette særleg gjeld dei som ikkje har fullført treårig vidaregåande opplæring. Held vi dette resultatet saman med tidlegare undersøkingar (Asbjørnsen mfl., 2008), indikerer resultatata at vi kan dela den store gruppa innsette som viser lese- og skrivevanskar i to: dei som har erfaringsbaserte vanskar (mangelfull lesetrening) og dei som har spesifikke vanskar (dysleksi).

Det er dei yngste som oftast rapporterer vanskar i lesing, skrivning og matematikk. Skilnadene mellom aldersgruppene er nok påverka av at yngre innsette i større grad gjennom skulegang i nær fortid har vore konfrontert med vanskane. Det er likevel interessant at lærevanskane ikkje har negative konsekvensar for det å delta i opplæringa i fengsel. Dette samsvarar med resultat frå ei tidlegare undersøking (Manger, Eikeland, Asbjørnsen & Langelid, 2006), som viser at sjølvrapporterte lese- eller skrivevanskar faktisk predikerer ønske om å ta utdanning. I fengsel kan skulen ha skilt seg positivt ut frå eit elles straffande system, og dei innsette kan ha fått auga opp for ein «ny start». Samanlikninga med andre som har tilsvarende vanskar som dei sjølve, kan også vera med å forklara velviljen overfor skule og utdanning.

Kor påliteleg er sjølvvurdering av dugleik og lærevanskar? Som ein lekk i avviklinga av ei internasjonal leseundersøking kom det fram at deltakarane i stor grad framstilte seg langt meir dugande enn kva som vart avdekt gjennom undersøkingar (Gabrielsen, 2000). Frå internasjonale studiar er det også vist at om lag kvar tredje vaksne person i Noreg manglar dugleik til å lesa på det nivået som eit moderne kommunikasjonssamfunn krev (Gabrielsen, 2005), og denne prosentdelen er høgare i mange andre land som inngår i same undersøking. Overvurderinga av eigen dugleik kan koma av at dei som svarar, vurderer kor dyktige dei er i forhold til eiga referansegruppe og at dei opplever eigne dugleikar som tilfredsstillande i forhold til dei lese- eller skriveoppgåvene dei til vanleg har. Dersom dagleg lesing er avgrensa til å skumma overskriftene i aviser, lesa korte sportsreferat og teikneseriar, stiller dette små krav til kor dugande ein er til å lesa, og ein opplever truleg å meiste dette. Derimot, viss leseoppgåvene

Svært mange innsette har avbroten skulegang, låg kompetanse i dei sentrale skulefaga og store lærevanskar.

blir endra til også å gjelda lesing av samanhengande tekst, dvs. tekst som inneheld eit større og meir avansert ordforråd eller krev bruk av anna form for informasjon (t.d. tabellar), blir krava til å kunne lesa større. Når lesekrava veks, vil dei svaktlesande i større grad oppleve mangelfull meistring.

Om vi held resultata frå undersøkinga vår saman med kunnskap frå generelle studiar av folk, ser vi at det blant innsette er eit klart større omfang som rapporterer nedsett dugleik og som også rapporterer ulike gradar av vanskar innanfor sentrale funksjonsområde som er viktige for utdanning og yrkeskarriere i eit moderne samfunn. Dette funnet er også klarast blant dei yngste innsette, noko som gjer denne gruppa endå meir sårbar overfor det å meistra arbeidsliv, tilpassing og inkludering i samfunnet. Basert på tidlegare funn blant innsette (Asbjørnsen, Jones & Manger, 2007; Asbjørnsen mfl., 2007) ser vi at trass i høg grad av samvariasjon mellom sjølvrapporterte og objektive lesedugleikar er det ei klar underrapportering av vanskar i lesing. Det kan også vera lite medvit om eigne manglar i lesing og skrivning. Dette fell inn under det ein kan kalla «selektiv eksponering»: Ein oppsøker i hovudsak utfordringar som passar med kor dugande ein er, og søkjer å unngå oppgåver som stiller krav ut over det. Dette medfører også «selektiv tilbakemelding». Sidan ein meistrar den «selektive oppgåva» vil ein også bli styrkt i opplevinga si av at ein er god til å lesa, men når ein blir stilt overfor større objektive krav om dugleik vil sjansen for å meistra vera langt lågare.

Det er gjennomgåande at dei innsette vurderer dugleiken sin i matematikk som svakare enn i lesing og skrivning, og skrive-dugleiken som svakare enn lesedugleiken. Vidare, og i tråd med dette, rapporterer også langt fleire innsette at dei har større vanskar med matematikk enn med lesing, og at vanskar i det å skriva blir vurdert til å vera ein stad mellom dei vanskane dei opplever i matematikk og lesing. Dersom dette skal omsetjast i praktiske tiltak, er det svært viktig å styrkje alle dei disiplinane som *Kunnskapsløftet* skildrar som grunnleggjande, nemleg lesing, skrivning, matematikk og ikt. Kanskje må ein først og fremst styrkja dugleiken både i lesing og skrivning, for å sikra den naudsynte plattformen for vidare opplæring og utdanning.

Nedsett lesedugleik kan, som vi har omtalt, skuldast ulike forhold, der ein av grunnane er spesifikke lærevanskar eller

dysleksi. Om det er mistanke om dysleksi, er det grunnlag for å gjera nøye undersøking av evner og føresetnader for å utvikla lesedugleiken. Det trengst då særskilde opplærings-tiltak som byggjer på det som er sterke dugleiksområde og oppøving av dugleik som er svakt utvikla. Dersom nedsett lesedugleik kan bli forstått som mangelfull leselæring eller mangelfull oppøving av lesedugleiken, vil stimulering til meir lesing og bruk av meir avanserte tekstar kunne betra dugleiken. Dette kan til dømes skje gjennom aktiv bruk av bibliotekressursar, lesesirklar eller aktiv bruk av ulike former for litteratur i skulearbeidet.

Noreg er det landet i Europa som fekk den første parlamentsmeldinga om opplæring innanfor kriminalomsorga. I stortingsmelding nr. 27 (2004–2005), med påfølgjande innstilling til Stortinget, nr. 196 (2004–2005) frå den dåverande kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen, vart det framheva som viktig å få kartlagt behovet for rettsbasert opplæring blant innsette i norske fengsel. Det vart så på kort tid lagt til rette for utdanning i alle norske fengsel. Dette har medverka til at nær halvdel av dei innsette no tek opplæring i fengsel. Det er difor viktig at kriminalomsorg og utdanningsstyresmakter til ei kvar tid kartlegg kven av dei innsette, særleg dei unge, som manglar obligatorisk grunnopplæring og vidaregåande opplæring. Nær tre av fire innsette ønskjer å ta utdanning i fengsel, og halvparten av dei som ønskjer å ta vidaregåande opplæring i fengsel, har yrkesopplæring som endeleg utdanningsmål (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2010). Det er difor viktig at utdanningsstyresmaktene analyserer og tek omsyn til dei som sonar sine ønske og framtidsmål. Dette inneber følgeleg at det må leggjast betre til rette for universitets- og høgskule-utdanning under soning, til dømes gjennom permisjonar og sjølvstudium i kombinasjon med rettleiing. For at retten til opplæring skal bli reell, er det ikkje minst viktig at innsette får hjelp til å realisera utdanningsønske også etter avslutta soning.



Artikkelforfattarane vil takke:

Seniorrådgjevar Torfinn Langelid, rådgjevar Paal Chr. Breivik og rådgjevar Sissel Mehammer hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørjeskjema, og Langelid oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. Fylkesmannen i Hordaland har etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga i Noreg, og forvaltar tilskotet til denne opplæringa. Vi rettar stor takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst alle innsette som svarde.

REFERANSAR

- ALM, J. & ANDERSSON, J.** (1997). A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, 3, 245–246.
- ASBJØRNSSEN, A. E., JONES, L. Ø., & MANGER, T.** (2007). *Innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- ASBJØRNSSEN, A. E., JONES, L. Ø. & MANGER, T.** (2008). *Innsatte i Bergen fengsel: Delrapport 3: Leseferdigheter og grunnleggende kognitive ferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- ASBJØRNSSEN, A. E., MANGER, T. & JONES, L.** (2007). *Innsatte i Bergen fengsel: Leseferdigheter og lesevaner*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- DISETH, Å., EIKELAND, O.-J. & MANGER, T.** (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- EIKELAND, O.-J. & MANGER, T.** (2004). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- EIKELAND, O.-J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A.** (red.) (2008). *Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon*. København: Nordisk Ministerråd.
- EIKELAND, O.-J., MANGER, T. & DISETH, Å.** (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- EIKELAND, O.-J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A.** (2010). *Innsatte i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- GABRIELSEN, E.** (2000). *Slik leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16–65 år*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- GABRIELSEN, E.** (2005). Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn? *Samfunnsspeilet*, 2, 45–49.
- INNST. S. NR. 196** (2004–2005). Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskingskomiteen.
- JENSEN, J., LINDGREN, M., MEURLING, A.W., INGVAR, D.H. & LEVANDER, S.** (1999). Dyslexia among Swedish inmates in relation to neuropsychology and personality. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 452–461.
- MANGER, T., EIKELAND, O.-J., ASBJØRNSSEN, A. & LANGELID, T.** (2006). Educational intentions among prison inmates. *Journal of Criminal Policy and Research*, 12, 35–48.
- MOFFITT, T., CASPI, A., HARRINGTON, H. & MILNE, B.J.** (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent limited antisocial pathways: Follow up at 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179–207.
- SAMUELSSON, S., HERKNER, B. & LUNDBERG, I.** (2003). Reading and writing difficulties among prison inmates: A matter of experiential factors rather than dyslexic problems. *Scientific Studies of Reading*, 7, 53–73.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2006). http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/art-2006-09-14_01.html
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2010). http://www.ssb.no/utdanning_tema/
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2011). Statistikkbanken. <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/SelectTable/main.asp?>
- ST. MELD. 17** (2006–2007). *Eit informasjonssamfunn for alle*. Oslo: Fornyings-, administrasjons- og kyrkjedepartementet.
- ST. MELD. NR. 37** (2007–2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- ST. MELD. NR. 27** (2004–2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår»*. Oslo: Utdannings- og forskingsdepartementet.
- VINEGRAD, M.** (1994). A revised Adult Dyslexia Check List. *Educare* (48), 21–23.
- VOLD, V.** (2007). Age-related development aspects in technological interface design. Dissertation for the degree of philosophiae doctor (ph.d.). Unpublished. University of Bergen.



Mobbing i barnehagen

Denne artikkelen baserer seg på artikkelforfatterens egne erfaringer etter å ha deltatt i prosjektet «Trygge barn i trygge barnehager, med blikk på den voksne», og hennes mastergradsavhandling som er basert på empiri fra dette prosjektet. Prosjektet var et toårig (2004–2006) samarbeidsprosjekt mellom Sør-Trøndelag fylke, Dronning Mauds Minne (høgskole for førskolelærerutdanning) og ni barnehager. Et av målene i prosjektet var å styrke barns sosiale kompetanse og aktivt forebygge mobbing og antisosial atferd gjennom å sette fokus på voksenrollen i barnehagen.



Kari Nergaard arbeider som høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne, høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim

En forsommerdag i barnehagen

Vi er på tur i fjæra med ei småbarnsgruppe som består av 9 barn i ett- til tre-årsalderen. Været er fantastisk, sola steker og vannet begynner å bli varmt. De små myke kroppene er godt smurt med solkrem, og de stabber rundt i bare trøyer og bleie. Vi har nettopp spist og alle har sittet sammen på sitteunderlag og tepper. Barna er gode og mette, og de har gått tilbake til vannkanten for å fortsette sin lek og utforsking av vann og sand med bøtte og spade. Det er fjære og mye deilig våt sand som det er godt å spa og klappe i. Vi voksne sitter igjen på sitteunderlagene og nyter resten av kaffekoppene i sola. Vi ser utover langfjæra og ser på barna som leiker så fint. Det sitter tre gutter sammen, tilfeldig plassert ved siden av hverandre. De spar sand i bøttene sine og i små hauger, som de klapper med spadene. En annen gutt sitter et par meter unna. Han nærmer seg de andre tre, og slår seg ned sammen med dem. Han begynner å spa sand på hodet til de andre, en etter en, og klapper med spadene. Noen protesterer og skyver han ifra seg. Han fortsetter å spa sand på de andre, til tross for tydelige protester. To av de andre begynner også å spa sand på hodet til hverandre, og klapper til med spadene. Det ser ut til at de tilfeldig prøver seg frem, kanskje for å finne ut hvem de kan gjøre det på. To av barna protesterer og viser tydelig at de ikke vil dette, mens den tredje ikke markerer seg så tydelig som de andre. De fortsetter med å spa sand på han alle sammen, og klapper med spadene. Han får sand på hodet, i ansiktet og nedover kroppen. Han gråter stille. De andre fortsetter, og det ser ikke ut til at noen av dem bryr seg om at han gråter.

Dette er en fortelling om det som kan skje mellom barn der noen som er sterke, kan finne seg en som er svakere og prøve ut om de kan gjøre slemme ting med. Om dette er en historie om mobbing, er mer usikkert, og noe jeg vil komme tilbake til. Episoden er fra ei småbarnsavdeling og er en tilfeldig, og kanskje naturlig måte for de små å utforske på. Hvor langt kan jeg gå? Det som slo meg da jeg observerte denne episoden, var at barna ikke stoppet når den andre gråt. Det kunne se ut til at de ikke brydde seg om det. Det var først en som ledet an og utforsket seg frem, og så ble de andre med. Det var en sterk handling, og det gikk fort for seg. Den som ble utsatt, var ikke i stand til å forsvare seg eller å få de andre til å slutte. Hvordan opplevde han dette? Og hvor langt ville dette ha gått om vi voksne ikke hadde sett det og grepet inn?

Det er mange spørsmål en kan stille seg om hvorfor slike ting skjer, hvilke drivkrefter er det i oss mennesker som skaper lyst til å gjøre andre noe vondt? Og hvordan kan vi i barnehagen arbeide for å styrke barnas empatiutvikling og forebygge antisosial atferd, både her og nå, men også på lang sikt?

Forekommer det mobbing i barnehagen?

Rammeplan for *barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2006) sier at barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av mobbing. Barnehagen skal fremme positive handlinger som motvirker avvisning, mobbing og vold. Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Videre sier rammeplanen at toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen og at personalet er viktige rollemodeller som skal bidra til at dette verdigrunnlaget etterleves, ved blant annet selv å bidra til å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø. Men hva innebærer det å jobbe med sosial kompetanse? Og på hvilken måte vil det i seg selv forebygge mobbing og annen antisosial atferd? Erfaringene fra prosjektet *Trygge barn* (2004–2006) sier at et viktig moment blir å øke kunnskapen om hva mobbing er og hvordan vi kan jobbe for å forebygge dette problemet, som fins på flere hold i samfunnet.

Mobbing har tradisjonelt ikke vært noe sentralt tema i barnehagen. Det har vært lite forskning på om mobbing forekommer i barnehagen og hvordan det i tilfelle gir seg utslag. Etter at det nye manifestet (KUD, 2011) kom, har

det i media vært større fokus på mobbing i skolen. Noen av historiene viser også eksempler på at barn i 1. klasse, allerede fra starten av skoleåret, har blitt utsatt for mobbing (Haabeth, 2008). Et spørsmål vi da kan stille oss: Er mobbing et fenomen som starter når barna begynner på skolen, eller er dette et problem som vi også kan se i barnehagen?

Barnehagen er en arena hvor barn møtes og hvor lek, livsutfoldelse og viktig læring sammen med jevnaldrende skjer. Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap (KD, 2006, s. 27). Barnehagens innhold og form skal danne et grunnlag for læring og utvikling, og hvor lek og sosialt samspill er av stor betydning for barnets sosiale læring og selvoppfatning. Vi vet at lek og sosialt samspill byr på mye glede og positive opplevelser. Men, forskning på mobbing i barnehagen viser at leiken og det sosiale samspillet også kan ha sine skyggesider, ved at det sosiale samspillet ikke alltid er positivt for alle (Alsaker, 1997; Gulbransen & Sundnes, 2004; Pettersen, 1997 og Søbstad, 2002, 2004). Dette viser at vi som jobber med barn og unge, trenger kunnskaper om hva mobbing er og hvordan vi kan jobbe forebyggende.

Men hva er så mobbing? Og hvordan arter dette seg i barnehagen?

Mobbing, aggresjon og antisosial atferd

De fleste definisjoner av mobbing inneholder nesten identiske elementer, og det har gradvis vokst fram en nokså samstemt forståelse av hvordan mobbing bør defineres (Olweus, 1992; Pettersen, 1997; Roland, 2007 og Schott, 2009). Felles for dem som definerer mobbing, er at de beskriver mobbing som en negativ handling fra en eller flere, rettet mot en annen. Denne negative, aggressive eller uvennlige handlingen gjentas, foregår over tid, og kan på den måten bli en systematisk krenkelse. Et viktig element i definisjonene av begrepet mobbing er at det er ubalanse i styrkeforholdet mellom partene; dvs. fysisk eller psykisk ubalanse, hvor offeret ikke er i stand til å forsvare seg fysisk eller sosialt i situasjonen.

Dette innebærer at en mobbesituasjon verken kan beskrives eller håndteres som en konflikt. Mobbing må forstås som et overgrep (Roland, 2007).

Erling Roland (2007, s. 25) definerer mobbing slik:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen».

Felles for definisjonene er at de beskriver handlinger som er negative, uvennlige og aggressive. Begrepet aggresjon har en viktig dimensjon og sier noe om intensjonen bak handlingene. En aggressiv handling har til hensikt å skade eller såre en annen. Mobbing blir beskrevet som en handling med denne intensjonen, hvor krenkelsene er gjentakende og systematiske (Roland 2007). Likevel er det det siste elementet i de fleste definisjoner av mobbing, som beskriver en ubalanse i maktforholdet mellom partene, som er det avgjørende som skiller mobbing fra å være en konflikt (Olweus, 1992 og Roland, 2007). Når to fysisk eller psykisk omtrent like sterke personer er i konflikt, krangler eller slåss, kaller vi det ikke mobbing. For å kunne snakke om mobbing, må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet, hvor den som blir utsatt for de negative handlingene, har vanskelig for å forsvare seg. Denne vesentlige dimensjon er også avgjørende for hvordan en skal følge opp i etterkant når mobbing har skjedd. Mobbing er ikke en konflikt, og mekling blir ikke den riktige løsningen, fordi partene står ulikt i maktforholdet. Dette krever selvsagt at vi kjenner det sosiale samspillet mellom barna godt og vet hvilken rolle og status de har i barnegruppa.

Antisosial atferd er atferd som viser brudd på sosialt aksepterte regler og normer, og som viser en fiendtlighet rettet mot andre eller mot materielle ting eller bygninger. Aggresjon brukes om oppførsel som har til hensikt å forårsake skade, smerte eller ødeleggelse, og kan være både fysisk og verbal. Handlingene kan være aggressive til tross for at individet ikke oppnår å forårsake skade eller smerte. Det er mange årsaker til aggresjon hos barn, og de kan være fysiske, nevrologiske og psykiske. Studier (Tremblay, 2005) viser at aggressiv atferd er svært vanlig hos mange barn i 2–3–4-årsalderen. Dette er noe som normalt avtar og endres med alderen i takt med at barna lærer alternative mestringsstrategier til fysisk aggresjon. Tremblay påpeker at den reaktive aggresjonen, som trer frem når barnet ikke oppnår

sine intensjoner eller mål, og som oftest viser seg ved ytre atferd som sinne eller frustrasjonsutbrudd, er den mest vanlige aggresjonsformen blant førskolebarn. I den proaktive aggresjonsformen ligger det imidlertid andre bak-enforliggende dimensjoner og årsaker som jeg skal komme tilbake til senere, under beskrivelser av mobbeutøveren.

Aggresjon er en emosjon, og i aggressiv atferd kan det ligge mange indre følelser som for eksempel sinne, redsel, frykt, og følelse av å ikke bli forstått. Bandura (1983) mener at aggressiv atferd er en lært atferd og at det sosiale læringsmiljøet spiller en veldig viktig rolle for hvordan barn lærer å hemme og kontrollere sin aggressivitet med økende alder. I denne sammenheng kommer barnehagen inn som en viktig sosial læringsarena, hvor vi med vårt store fokus på lek, samspill og vennskap kan bidra til å gi barna gode sosialiseringserfaringer. I lek og samspill med jevnaldrende er barna frie til å imitere, prøve ut og lære av egne og andres vellykkede eller mindre vellykkede sosiale handlinger (Lamer, 1997). I denne sammenhengen vet vi at voksenrollen er viktig. Ved at barnehagepersonalet gir barna veiledning og tilbakemeldinger på seg selv i samspillet og på egen atferd, kan de lære barna å bruke andre alternative og mer konstruktive sosiale handlinger der de ser barna har behov for det. I den gode dialogen (Bakhtin, 1981) med barna kan vi skape et grunnlag for større bevissthet og refleksjon over egen væremåte og hvordan den kan oppleves for den andre. I leiken med jevnaldrende får barna gjøre seg erfaringer fra ulike perspektiver og oppleve seg selv i både forskjeller og likheter med andre.

Den fysiske boltreleiken og leikeslåssingen har stor betydning for barns psykososiale utvikling, samtidig som den også har en viktig funksjon for de biokjemiske vekstfaktorene i hjernen og for modning av frontallappene (Eide-Midsand, 2007). Han viser til at gutter er mer tilbøyelige til å engasjere seg i boltrelek, mens jentene er mer tilbøyelige til å samhandle gjennom rollelek. Denne forskjellen er et resultat av sosiale påvirkninger, men har også sin årsak i at gutter og jenter er predisponerte for å hente inn ulike typer leikstimuli fra omgivelsene sine, og at det er nevroendokrine ulikheter mellom kjønnene (Eide-Midsand, 2007). Disse forskjellene kan vise seg ved at gutter generelt er mer aggressive i betydningen selvhevdelse, pågåenhet, stridslyst og angrepsvillighet, og at dette er viktige aspekter

i gutters væremåte som også preger deres lek. Han påpeker at det er viktig at vi har innsikt i og forståelse for disse forskjellene, og at det i barnehagene gis rom for denne formen for lek som er viktig for guttenes, og noen av jentenes, sosiale læring. I denne leiken får de mulighet til å oppøve sine sosiale ferdigheter, og de får en arena til å flytte aggresjonen over til leikens sfære og dens ulike uttrykksformer. Denne bakgrunnskunnskapen er viktig for oss i barnehagen når vi skal skille mobbing fra annen aggressiv handling og tøff fysisk lek.

Men hvordan arter så mobbing seg i barnehagen?

Forskning og undersøkelser om mobbing i barnehagen (Alsaker, 1997; Gulbrandsen & Sundnes, 2004; Søbstad, 2004; Tikkanen & Junge 2004) viser at det klart foregår aggressive handlinger i barnehagen som kan sees på som mobbing, og at forekomsten er lik den en kan finne på småskoletrinnet. Ca 5–6 % av barna opplever mobbing ukentlig eller oftere (Tikkanen & Junge 2004). I intervjuene av barn i undersøkelsen *Den norske barnehagekvaliteten* (Søbstad, 2004) beskrev barna fysisk mobbing som slåing, dytting, lugging etc., og psykisk og sosial mobbing som å bli ertet, ledd av, kalt dumme ting, samt utestenging og avvising.

Noen felles kjennetegn ved de som blir utsatt for mobbing

Forskning viser at det er noen gjennomgående kjennetegn ved barn som blir utsatt for mobbing. De viser seg å være mer engstelige og usikre, har lavere status i gruppa og er ofte mindre populære lekekamerater (Olweus, 1992 og Roland, 2007). I barnehagestudien i Bergen (Alsaker, 1997) beskrives de typiske mobbeofrene i barnehagen som engstelige, beskjedne, de som lett gråter, og de som ikke kan forsvare seg selv fysisk eller verbalt. Disse barna viste tegn til lavere selvtillit, var mer ensomme og uttrykte at de var redde for noen av de andre barna. Disse barna var de samme som ble karakterisert som mulige ofre av de andre barna i undersøkelsen (op.cit.). Vi vet at i barnehagen kan disse barna bli satt utenfor leiken og samspillet, noe som kan gi negative ringvirkninger i form av at de ikke får de samme mulighetene til å utvikle sin sosiale kompetanse i samspill med jevnaldrende. De kan da miste den beskyttelsen som en eller flere venner kan gi, og de kan få et lavere selvbilde ved at

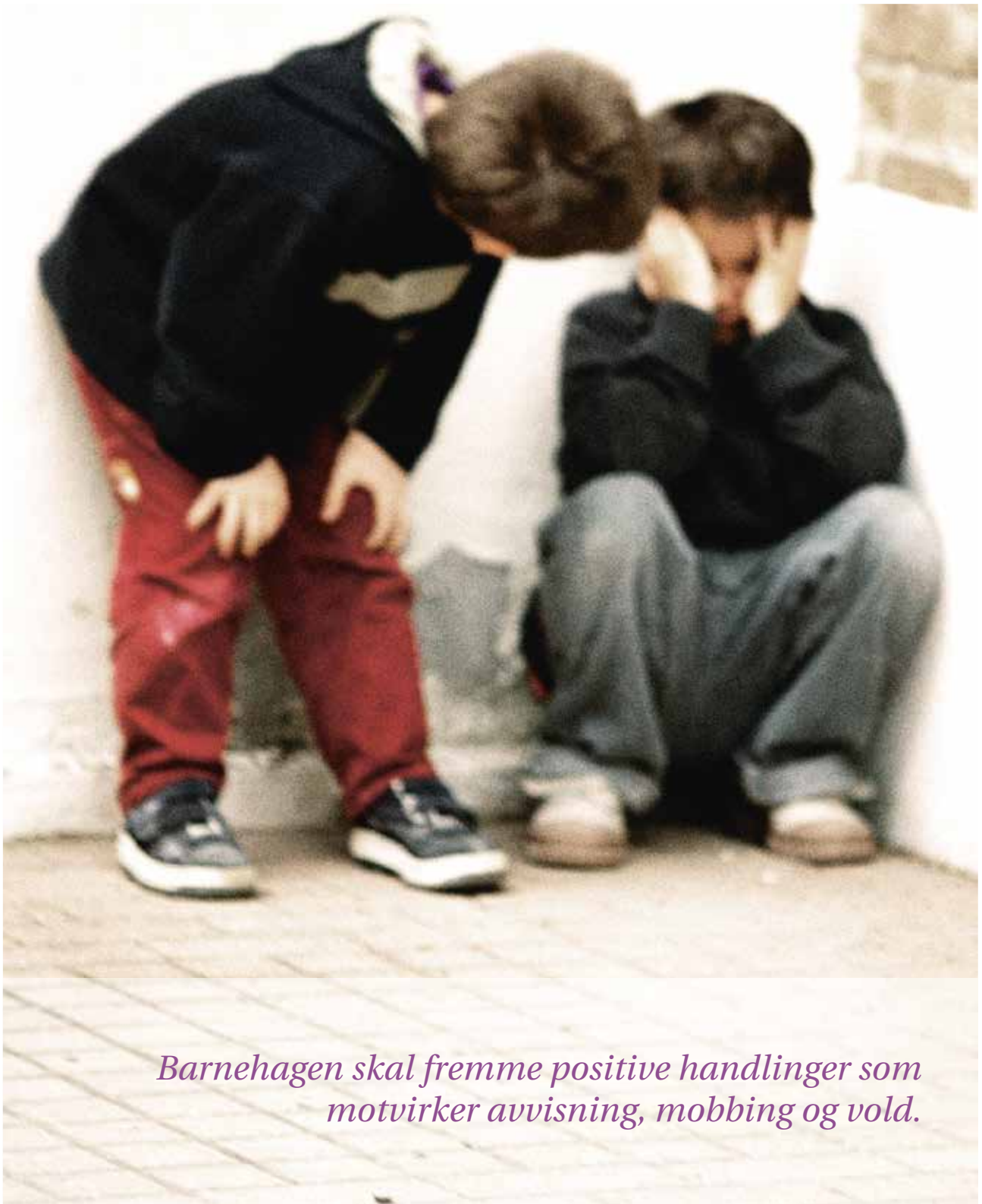
de får mindre positive bekreftelser fra jevnaldrende i lek og samspill (Lamer, 1997).

Både Olweus og Roland sier at risikoen for å bli mobbet ikke skyldes ytre forhold som klær, utseende, språk e.l., men at det i hovedsak er knyttet til indre forhold, som viser seg i individets væremåte. Mobbeofre ser ut til å ha et lavere selvbilde enn gjennomsnittet, noe som både kan være en årsak til, men også et resultat av mobbingen, fordi selvbildet formes bl.a. av hvordan du blir møtt av jevnaldrende (Roland, 2007). Et mobbeoffer har betydelig høyere grad av både frykt og angst enn andre barn og kan vise større grad av redsel i situasjoner der andre ikke blir redde. Det er også sannsynlig at denne frykten kan spre seg slik at mobbeofferet kjenner sosialt ubehag i flere ulike sammenhenger. De kan være lette å bringe ut av fatning, ved at de for eksempel kan bli hjelpeløst sinte og defensivt redd. Disse barna er oftere trist, lei seg og mer deprimerede enn gjennomsnittet. Denne forskjellen øker med alderen og er en følge av mobbingen (op.cit.). Det som er viktig å merke seg, er at disse kjennetegnene kan være både risikofaktorer og årsaker til mobbingen, men også resultater av å ha blitt utsatt for mobbing (Roland, 2007).

Noen felles kjennetegn ved mobbeutøvere

Mobbeutøvere viser ingen felles ytre kjennetegn. Det er normalt robuste barn psykisk, fysisk og intellektuelt som har et normalt selvbilde (Oweus, 1992). Dette tilsier at mobbingen ikke er en kompensasjon for indre usikkerhet eller egne problemer. De er ikke mer populære enn gjennomsnittet, men kan vise en bedre selvfølelse eller vurdere seg selv mer positivt enn gjennomsnittet. Mobbeutøvere viser liten grad av medfølelse og empati med ofrene, og de kan ha et sterkt behov for å dominere over andre.

Den viktigste og avgjørende forskjellen ligger i aggressiviteten. Mobbere har generelt en sterkere aggressivitet som personlighetstrekk, og de har en sterkere grad av den proaktive aggresjonsformen (Roland 2007). Denne formen for aggresjon viser seg ved at de har en sterkere dragning mot å dominere og vise makt over andre, og de opplever en form for emosjonell belønning ved å gjøre dette. De trigges av å se den andres redsel og avmakt. Gutter trigges vanligvis mer av å se andres angst enn jenter gjør. Men det kan være



*Barnehagen skal fremme positive handlinger som
motvirker avvísning, mobbing og vold.*

individuelle ulikheter uavhengig av kjønn. Den proaktive aggresjonen er stabil over tid, men ikke over situasjon. Den kan vedvare uavhengig av alder, men individet kan vise ulike sider av seg selv i ulike situasjoner, for eksempel ved å være god og snill i noen situasjoner, men ikke i andre. Aggresjonsformen vil komme frem under de rette betingelsene. Handlingene er motivert av den sosiale stimulansen de får i situasjonen, som for eksempel å såre en annen, trykke en annen ned, ha makt og vise styrke. Hovedforklaringen ligger i at mobbing gir bestemte belønninger som makt, dominans og tilhørighet (Olweus, 1992). Denne emosjonelle belønningen og tilfredsheten gir en følelse av makt, makt over andre, innflytelse over andre og situasjonen. En kjenner makt ved å skape avmakt hos den andre og ved å se den andres redsel, angst, flauhet etc. De oppsøker selv aktivt situasjoner hvor de kan kjenne på denne stimulansen (Roland, 2007).

Roland sier dette er barn som kan komme fra hjem med en del interne problemer, som dårlige relasjonelle forhold i familien, for lite grenser, varme og omsorg, og foreldre med maktorienterte oppdragelsesmetoder. Det kan også se ut til at noen av dem som plager andre, kommer fra hjem med mer positive holdninger til vold, og hvor foreldrene selv kan vise sarkasme, sjikane og spøke over andres svakheter (Dodge, 1991, Roland, 2007). Individuelle egenskaper som aggressivitet, fryktsomhet og sosiale ferdigheter er til en viss grad biologisk forankret, men påvirkes også av samspillet i familien. Forskning viser også at vi mennesker blir empatiske av å erfare empatisk samspill med andre fra fødselen av, og at barn og unge som vokser opp med lite empati, ofte selv utvikler svak grad av empati (Kvillo, 2008).

En annen kjent aggresjonsform er som nevnt reaktiv aggresjon. Det er oftest en kjedereaksjon hvor aggresjon oppstår ved at personen opplever frustrasjon eller lignende, som fører til sinne og som resulterer i en form for et utbrudd. Man slår for eksempel fordi man har blitt sint. Sinnet kan ha bygget seg opp over kort eller lang tid og føre til et indre ubehag. Dette er en forholdsvis kort kjedereaksjon, hos noen veldig kort, hos andre noe lengre, hos noen veldig synlig og hos andre mer dempet (Roland, 2007). Den reaktive aggresjonen er sterkest hos de yngste og avtar ved økt alder. Hos enkelte førskolebarn kan vi se denne formen

for reaktiv aggresjon i form av for eksempel frustrasjonsutbrudd fordi de har blitt forhindret fra noe de har bygd opp en forventning til, for eksempel ved at de kan slå når de er blitt sint på en voksen eller et annet barn osv. Hos noen kan reaksjonene vise seg i form av selvbekreidelse, fortvilelse eller gråt, hos andre med sinne og raseri. Våre indre, personlige tolkingsvaner om årsak er med på å regulere sinnet vårt, likeså tanken om løsning (Roland, 2007). De barna som viser synlige tegn på reaktiv aggresjon, er ikke de typiske mobbeutøverne. De kan imidlertid være i begge gruppene (vekslerne), ved at de kan plage andre, men også selv bli plaget fordi de kan vise stor grad av frustrasjon og sinne. Olweus (1992) kaller disse de provoserende mobbeofrene og viser til at de er urolige, ukonsentrerte og de som det lett oppstår irritasjon og spenning rundt. Det er likevel innslaget av proaktiv, og ikke reaktiv, aggressivitet som i sterk grad predikerer hvem som mobber (Roland 2007).

Hvordan forebygge mobbing

Å jobbe med forebygging av mobbing innebærer holdningsarbeid, både i barnegruppa og i personalgruppa. Det å ta innover seg at mobbing også forekommer i barnehagen, er for mange en erkjennelsesprosess. Det kan skape en brist i vårt syn på barnet som bare godt fra naturen av, og våre idealer om den lykkelige barndom. Og ikke minst rører det ved våre pedagogiske idealer om den trygge gode barnehagen som er til beste for alle barn, hvor den frie, gode leiken og det sosiale samspillet har stor plass. Så er virkeligheten slik at leiken slettes ikke er god for alle, og at det vi voksne på avstand har stått og observert, ikke alltid har vært positiv samhandling for dem som har deltatt. Dette kan såre vår identitet som pedagoger; har vi ikke gjort en god nok jobb?

Det som blir viktig i det forebyggende arbeidet mot mobbing er å jobbe med tiltak, både i forhold til enkeltbarn og hele barnegruppa samtidig. Når vi ser på kjennetegnene ved mobbeofre og mobbeutøvere, kan vi samtidig vurdere hvilke individuelle tiltak vi kan benytte for de enkelte barna allerede i førskolealderen, for å forhindre ytterligere negativ utvikling. Det blir viktig å lære seg å kjenne enkeltindividene godt og se hvilken plass de har i det sosiale fellesskapet. Dette krever observasjon og nærværende voksne, som er til

Det har vært lite forskning på om mobbing forekommer i barnehagen.

stede i barnas leik og som veileder barna i sitt sosiale samspill. Et godt foreldresamarbeid er også et viktig grunnlag i det forebyggende arbeidet. Barnehagen har et ansvar for å involvere foreldrene i sitt arbeid med enkeltbarna, og dette krever en åpen dialog begge veier. Hvis foreldrene melder bekymring om sitt barns trivsel i barnehagen, er dette noe vi må ta på alvor og følge opp. Samtidig er det også viktig at foreldrene får god informasjon om tiltak vi jobber med når det gjelder deres barn. Informantene i min undersøkelse (Nergaard, 2008) erfarte at de ikke kom noen vei hvis de ikke snakket med foreldrene om dette. De refererte til hvor viktig det var at foreldrene også var bevisste på hvordan gode holdninger for inkludering, empati og positive holdninger skapes. Foreldre er barnas viktigste rollemodeller!

Barnehagens viktigste rolle i arbeidet med tidlig intervensjon er å avdekke mobbing og antisosiale samhandlingsmønstre mellom enkeltbarn og i gruppen og sette inn gode tiltak. Men hva er gode tiltak i denne sammenheng? Da det ennå er lite forskning på mobbing i barnehagen, må vi se litt over til hva forskning og kunnskap om mobbing i skolen sier kan være gode arbeidsformer for forebygging.

Forebyggende arbeid i barnegruppa

Det finnes en rekke tiltaksprogram mot mobbing for skolene, mens det ennå er få som er utarbeidet for bruk i barnehagen. Forskning viser at tiltaksprogram for skolene reduserer omfanget av mobbing betraktelig. Samtidig har de også vist positiv bedring på annen antisosial atferd som for eksempel hærverk, tyveri og skulk, samt at de har bedret

det sosiale klimaet ved skolene og ført til økt trivsel (Olweus, 2005). Dette sier oss at det er viktig å jobbe med forebygging av mobbing, og at dette gir gode resultater, både med hensyn til forebygging av mobbing og annen antisosial atferd.

Nøkkelprinsippene for tiltaksprogrammene er basert på erfaringer og forskning (Olweus, 2005; Roland og Vaaland, 2003) som viser til viktige oppdragelsesformer som forebygger et aggressivt reaksjonsmønster (Roland, 2007). Tiltaksprogrammene bygger på en autoritativ oppdragelsesmodell som legger vekt på:

- Å skape et miljø som kjennetegnes av varme, positiv interesse og engasjement fra voksne, og ha faste grenser mot uakseptabel atferd mot andre.
- Å være konsekvent i forhold til bruk av ikke-fysiske og ikke-fiendtlige negative følger når regler brytes.
- De voksne skal være autoriteter i form av å være tydelige, sterke, varme og omsorgsfulle, og de har ansvar for elevenes totale situasjon, faglig og sosialt.

I Danmark har Redd Barna, sammen med flere forskere fra Roskilde Universitet, ledet av professor Jan Kampmann, drevet et pilotprosjekt i flere barnehager (2006–2009). Dette antimobbeprogrammet er forankret i fire grunnleggende menneskelige verdier; toleranse, respekt, omsorg og mot, og har til hensikt å styrke solidaritetsfølelsen i barnegruppa. Barna oppfordres til å stille opp for hverandre og involvere seg når noen for eksempel blir utestengt fra leik/samspill.

Vi vet at voksenrollen er viktig i arbeidet med holdninger

En svak voksen kan føre til at de proaktivt aggressive barna tar herredømme i gruppa.

og verdier. Vi er nøkkelpersonene i det forebyggende arbeidet fordi vi har ansvaret og legger premissene for miljøet i barnegruppa (Nergaard, 2008). Når barn oppdager hva de får anerkjennelse for i sitt nærmeste miljø, ved at de voksne sender ut forsterkende, støttende signaler, gir det muligheter for både moralsk læring og affektiv vekst (Stephens, 2006). Barn betrakter oss voksne for å få signaler og tilbakemeldinger på hvordan de skal oppføre seg. Derfor er den aktivt, engasjerte voksne, som er til stede i leiken og samspillet og som veileder, støtter og korrigerer barna underveis i samspillet, en viktig faktor i det forebyggende arbeidet. Ved denne arbeidsformen kan man forhindre at negative handlinger skjer og samtidig få ledet samspillet mellom barna i ønsket retning. Som voksen kan man være en trygg base samtidig som man kan «fange de gode øyeblikkene» og gi barna positiv respons på deres prososiale handlinger. Erling Roland sier at en lærer som evner å sette grenser og som er varm og tydelig, vil virke forebyggende mot mobbing og annen antisosial atferd. En slik voksen blir betraktet som sterk, vil ha innflytelse, og er en slik voksen som barn og unge trenger. Å ha myndighet som voksen er å være sterk. Å være sterk er det samme som å være stødig og omsorgsfull og vise hva man står for. Videre sier han: *«En blir sterkere hvis man er myk, og mykere hvis man er sterk»* (Roland, 2007). En tydelig voksen er en voksen som er stødig og omsorgsfull, myk og sterk. En slik voksen forebygger mobbing fordi dette virker forebyggende for de proaktivt aggressive barna i gruppa. En slik voksen innehar autoritet og ikke makt. En svak voksen kan føre til at de proaktivt aggressive barna tar herredømme i gruppa, ved at den voksne kan la de barna som innehar makt, få makt og

styre gruppa. En sterk, tydelig, omsorgsfull og myk voksen forebygger mobbing (op.cit.).

At vi voksne også er viktige rollemodeller for barna, er noe vi må reflektere over. Når barna selv får være vitne til og opplever sosialt positiv atferd, øker sannsynligheten for at de selv lærer og handler ut ifra dette (Bandura, 1983). Barn vil tendere mot å gjøre det de ser at de voksne gjør, ikke det vi voksne sier at de skal gjøre. Er målet å erverve gode holdninger i barnegruppa som toleranse, respekt og inkludering, må vi voksne også selv vise slike holdninger i våre handlinger. Da er det viktig å være bevisste på hvordan vi selv møter og omtaler barn, at vi viser at alle er betydningsfulle og har verdi i fellesskapet (Nergaard, 2008). Eksemplarisk atferd får ekstra tyngde når barna oppfatter læreren som en omsorgsfull person (Stephens, 2006).

Bevisstgjøring av sosial kompetanse og fokus på prososial atferd er ikke det samme som forebygging av mobbing, men det er en god start. Og her ligger barnehagens viktigste oppgave i det forebyggende arbeidet: Å styrke empatiutviklinga hos barna, både i gruppa og hos enkeltindividene. Empati utvikles over tid, og for at den skal være i utvikling, trengs systematisk arbeid med dette som hensikt. Mine informanter sa at vi voksne må hjelpe barna til å ta innover seg smerten til den andre (Nergaard, 2008). Samtaler om følelser og opplevelser knyttet til mobbing eller annen antisosial atferd i barnegruppa og med hver enkelt, er en god metode for dette. Det er mange gode verktøy å nytte som utgangspunkt for dette, for eksempel litteratur, fortellinger, samtalebilder og rollespill. Ved å holde slike samtaler jevnlig, vil dette sammen med en tydelig, varm og aner-

kjennende voksen med evne til å gripe inn ved negativ anti-sosial atferd, være en kombinasjon som gir gode resultater. Når noe negativt skjer, må vi korrigere enkeltbarnet for dets handlinger, og vi må i større grad ansvarliggjøre individet for sine handlinger for at positiv utvikling skal skje. Korrigerer du hele gruppa, forsterker du negativ handling i gruppa. Ansvaret må plasseres hos den enkelte (Roland 2007). Og ved å jobbe med enkeltbarnet i gruppa, vil gruppa styrkes når enkeltindividet utvikler seg. Dette understreker også Stephens (2006). For å fremme prososial atferd bør både lærere og andre sentrale nærpersoneer hjelpe barna til å forstå at individet har et individuelt ansvar for sine handlinger og atferd. Kanskje har vi ikke hatt tradisjon i barnehagen for å ansvarliggjøre enkeltbarnet for sine handlinger rettet mot andre? Og kanskje er de ikke modne nok ennå for å ta dette ansvaret? Men, uansett spørsmålet om ansvar eller ikke, er jeg av den oppfatning at vi i vårt møte med barnet som subjekt også i større grad bør være mer direkte rettet mot enkeltbarnets handlinger når vi ser at de viser antisosial atferd overfor andre. Som pedagoger har vi to ulike roller. Vi er både likeverdige samspillspartnere og oppdragere. Oppdragelse til omsorg og danning til demokratiske medborgere er sentralt i barnehagens pedagogikk (Kanstad, 2011), og da er voksne som veiledere og rollemodeller svært viktig. Dette innebærer selvsagt at vi formidler våre budskap på en tydelig og varm måte, slik at barna har mulighet til å forstå intensjonene bak det vi sier.

En del forskning (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001; Buhs & Ladd 2001) viser til at det å ha vennskspsrelasjoner fører til at barn i mindre grad blir utsatt for mobbing, og reduserer de langsiktige skadevirkningene mobbing kan gi på den sosiale, emosjonelle og intellektuelle utviklingen hos barnet. Vi vet også at førskolebarn helt ned i 2-årsalderen har evne til å knytte vennskap, og at disse relasjonene har betydning for deres psykososiale utvikling (Greve, 2009, og Kvello, 2006). Ytterhus (2002) og Ruud (2010) fremhever også i sine studier at hovedbudskapene barna selv formidler, er at de er på kontinuerlig søken etter lekkelige venner de kan dele opplevelser og gjøre oppdagelser sammen med. Informantene i min studie sier også at det å ha venner og ha noen å være sammen med er en svært viktig faktor for barns trivsel i barnehagen og er noe vi i barnehagen bør jobbe for,

slik at alle barn får mulighet til å knytte vennskap og danne relasjoner. Ikke alle barn har like lett for å få innpass og delta i lek og samspill, og får dermed ikke de samme mulighetene til å videreutvikle sin sosiale kompetanse. Informantene sier også at de har positive erfaringer med å bidra til å heve enkeltbarns sosiale status i barnegruppa ved å vise at de bryr seg om hvert enkelt barn, ved å løfte frem alle og gjøre alle betydningsfulle i barnegruppa. Slike ting er noe de andre barna vil legge merke til, og det vil gi alle barn en status og plass i fellesskapet, slik at ingen faller utenfor og blir usynlige (Nergaard, 2008).

Fortellingen «en forsommerdag i fjæra», som denne artikkelen startet med, trenger ikke å være en fortelling om mobbing, men den er et eksempel på sosiale handlinger mellom barn som ikke oppleves som positive. Det kan være vanskelig å definere den antisosiale atferden vi kan se mellom små barn, som mobbing. Dette fordi det er vanskelig å avgjøre om barna som utfører handlingene har bevisste intensjoner med atferden de utfører og om den er systematisk og gjentakende mot det samme barnet over tid. Nettopp fordi det kan utvikle et uheldig rollemønster mellom enkelte barn som på sikt kan utvikle seg til mobbing, er barnehagens rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing så viktig. Det er derfor helt nødvendig at barnehagens ansatte har bakgrunnskunnskaper om hva mobbing er, og at vi har et årvåkent blikk på samspillet barna imellom. Bare på den måten kan vi fange opp uheldige mønstre tidlig og jobbe forebyggende.

REFERANSER

- ALSAKER, F.** (1997). Undersøkelser om mobbing i barnehager i Sveits. I: R. Pettersen, (red.) *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag.
- BAKHITIN, M.M.** (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BANDURA, A.** (1983). Psychological mechanisms and aggression. I: R.G. Green og E.I. Donnerstein (red), *Aggression: Theoretical and empirical views. Vol. 1*. New York: Academic.
- BUHS, E. & LADD, G.W.** (2001). Peer Rejection in Kindergarten: Relational Process, Mediating Academic and Emotional Outcomes. *Developmental Psychology*, 37, s. 550–560.

- DODGE, K.A.** (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- EIDE-MIDTSAND, N.** (2007). Boltrelek og lekeslåssing II. Om å gi gutter rom til å være gutter. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 44, s. 1467–1474.
- GREVE, ANNE** (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- GULBRANDSEN, H. OG SUNDNES, L.** (2004). *Mobbing i barnehagen – forekomst og tiltak*. Rapport 9/04. Oslo: Nova.
- HAABETH, I.** (2008). *Dagbok fra en mors verste mareritt*. Stavanger: Hvertvåg forlag.
- KANSTAD, M.** (2011). Gjensidighet i tillit og respekt. I: V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad, (red). *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KOCHENDERFER-LADD, B. & LADD, G.W.** (2001). Variation in Peers Vic-timizations: Relation to children's Maladjustment. I: Juvonen, J & Graham, S. (eds.) *Peer harassment in school*. N.Y: Guilford Press, 25–48.
- KVELLO, Ø.** (2006). *Barns og unges vennskap: Empiri og teorigjen-nomgang. En kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Trondheim: Doktorav-handling, NTNU.
- LAMER, K.** (1997). *Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Gyldendal.
- MANIFEST MOT MOBBING 2009–2010** (2009). Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/manifest_2009_ok.pdf
- MIDTSAND, M. MONSTAD, B. SØBSTAD, F.** (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 2/04.
- OLWEUS, D.** (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PETTERSEN R.J.** (1997). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Sebu forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2006). *Rammeplanen for barne-hagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- ROLAND, E.** (2007). *Mobbings psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E. OG VAALAND, G.S.** (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. En lærerveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- RUUD, E.B.** (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- SCHOTT, R.M.** (2009). Mobning som sosialt begreb: Filosofiske refleksjoner over definitioner. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning – Sociale processer på afveje*. (s. 225–258). København: Hans Reitzels Forlag.
- STEPHENS, P.** (2006). Å utvikle og å fremme barns prososiale atferd. I: J-B. Johansen og D. Sommer (red): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SØBSTAD, F.** (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barne-hagen. Første rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 2/2002.
- SØBSTAD, F.** (2004). *Mot stadig nye mål...Tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 1/2004.
- TIKKANEN, T. & JUNG, A.** (2004). Realisering av en visjon om et mobbe-fritt oppvekstmiljø for barn og unge: Sluttrapport til Evaluering av Manifest mot mobbing 2002–2004. *Rapport RF-2004/223*. Stavanger: Rogalands-forskning og Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/Sluttrapp_manifest_mobbing_Rogalandsforsk.pdf.
- TREMBLAY, R.E.** (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- YTTERHUS, B.** (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eks-klusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.



– Jeg vil bare forsvinne, bare forsvinne...



Roy Gundersen arbeider ved Kristiansand PPT.

Jeg advarer deg med en gang, kjære leser: Hopp over denne artikkelen hvis du ikke ønsker et dypdykk i menneskesinnets mørke. Fins det noen grenser for hvor jævlig (unnskyld uttrykket) et barn kan ha det? Svaret er nei. Dessverre. Etter et tips kjøpte jeg boka til Trine Anstorp, Kirsten Benum og Marianne Jakobsen (red.). *Dissosiasjoner og relasjons-*

traumer, og jeg sliter ennå med å holde meg oppreist. Likevel lyst til å bli med til «Ondskapens Rike»? Ta spenntak og hold deg fast! La meg tilføye at enhver mistolkning skyldes utelukkende denne tastetrykkers intellektuelle redsel for å bruke andres briller.

Kirsten Benum har et kapittel i boken kalt «Når tilknytningen blir traumatisert» som gir meg mange tanker om hvor dypt en omsorgsperson kan synke i fortvilelse, tilkortkommenhet, håpløshet eller rett og slett ondskap. Det er lett å bli dømmende og moralistisk, men jeg skal prøve å la være. Og midt oppi alt dette lever barn som skal utvikle

Traumeerfaringer bryter rett inn i utvikling av personligheten.

seg, lære noe, bli til noe, både for seg selv og andre. Det går en direkte link fra psykisk helse til trygg tilknytning. Når en nær omsorgsperson påfører en traume i oss, kan dette utløse en frykt for nærhet og føre til at selve tilknytningssystemet blir traumatisert. Kirsten Benum skriver at når omfattende og smertefulle påkjenninger varer over tid, kan dissosiasjoner bli en form for tilpasning til det uløselige dilemmaet mellom behovet for tilknytning og behovet for å beskytte seg mot fare.

Det er livsfarlig å knytte seg til noen. Det er det samme som å dø. Da må jeg bare dø. Jeg forsvinner når det blir noe nært, bare noen kommer borti meg, eller vil være hyggelig mot meg. Jeg aner ikke hva som skjer videre. Jeg tror «hun» tar over. Hun liker det jo. Det er motbydelig, spør du meg (Benum i Jakobsen (red), 2010:22).

Ikke så mye livsbejaende glede i denne personens hverdag, hun er nede på et eksistensialistisk grunnfjell hvor den menneskelige smerte er til å ta og føle på. Men det stopper ikke her:

Mor tålte meg ikke. Jeg minnet om far. Mor ble voldtatt av far. Jeg fikk ikke spise sammen med de andre. Jeg ble slått når jeg ikke klarte å holde meg tørr. Mor sa jeg var ekkel. Far holdt meg ut av vinduet og truet med å slippe meg. Jeg var fire år! Mor drakk, og jeg måtte passe søsteren min. Jeg var livredd for at det skulle bli brann av alle stearinlysene, livredd slåsskampene med fyllevenner. Barnevernet kom. Men mor var så pen, og det så pent ut når de kom. Så de bare gikk igjen. Det er det største sviket (s.st. 22–23).

Tankevekkende. Barnets piskeslag treffer meg midt i ansiktet. Det største sviket er ikke omsorgspersonenes totale mangel på empati, men er adressert til meg som tilskuere. Det er jeg som svikter når jeg velger å ikke se, ikke engasjere meg, ikke bry meg om mine (unge) medmenneskers liv. Jeg

er det største sviket når jeg snur ryggen til. Et blikk er ingen behandling alene, men en begynnelse. «(...) vår erfaring er at det snarere er relasjonstraumer som – ved sin gjennomgripende virkning på personligheten – gir de største behandlingsutfordringene», skriver Benum. Den personen som skal gi den grunnleggende, altomfattende og berikende trygghet, er samtidig den som gir barnet eksistensielle og gjennomgripende smerte, faktisk gjennom hele livet. Slik blir relasjoner potensielle smertebærere, trygghetsregulerings-systemet er ikke-eksisterende, og «svaret» er å forsvinne og bli usynlig. Ingenting roper høyere enn stillheten.

Det å ha overlevd katastrofale psykiske og fysiske påkjenninger innebærer at man har måttet overgi seg i møte med uunngåelig fare. Det var ingen mulighet for flukt. Den som blir konfrontert med sin egen dødelighet og hjelpeløshet, blir aldri helt seg selv igjen. Tilsvarende vil rekonstruksjonen av trygghet eller tillit kanskje aldri kunne bli helt fullstendig. Verden vil for alltid sees i et annet lys. Virkeligheten er kommet nærmere, og den er skremmende (s.st: 23).

Hva er et menneske? Et nærliggende spørsmål når vi ser at det handler om å kunne flykte. Når flukten ikke er mulig lenger, handler det om å overgi seg, bare ta imot det som måtte komme. Benum forteller oss at slike tilfeller av det ekstreme bærer i seg kunnskap om det vanlige, som kontrast til en beskyttet og trygg oppvekst. Hun fortsetter: «Personer som har opplevd og overlevd svære påkjenninger, inngir og fortjener en dyp respekt. De er alle gode traumeterapeuters læremestere».

Krenkelsene og overgrepene påfører smerte hver eneste gang. Strategien er å forsvinne, en slags bedøvelse som er så komplett at man frarøves mye av sin normalutvikling i viktige utviklingsfaser. Som voksen har man rett og slett ikke vært til stede i sin egen barndom:

Kroppen er ikke min, deler av kroppen finnes ikke. Jeg legger den bort. Jeg ser ned på bena mine, de er ikke der. Jeg kan jo se de, men jeg kjenner de ikke. Jeg våknet opp en morgen og kroppen min (eller var den min?) hadde vokst. Jeg var visst blitt 11 år. Bena nådde ned til enden av senga. En del av meg hadde vært borte i fire år (s.st. 24).

Det å «nulle seg selv ut» har en omkostning i form av at man svekker muligheten for trygghet i egen kropp. Regulering av følelser, nærhet til andre og tillit og meningsskapning legges død. Tidlige og gjentatte traumer griper inn i det enkelte menneskets måte å oppfatte, tenke og forholde seg til seg selv og omgivelsene på, sier Benum. Traumeerfaringer bryter rett inn i utvikling av personligheten. Strategien blir da å utvikle alternative måter å være i verden på, og særlig måter for å unngå å være til stede, sier hun. Ikke opplever man trygghet med andre, ikke med omsorgspersonene heller (hvis det er her svikten er plassert), heller ikke i egen kropp er man trygg. Resultatet er at en vil slippe å være i egen kropp og/eller i nærhet til andre. Hvor kan man da være trygg når omgivelsene, inkludert seg selv, er så utrygge? Strategien for å overleve er å splitte vekk deler av jeget.

Denne oppsplittingen og utmeldingen som vi typisk ser ved dissosiative lidelser, kan forstås som biologisk forsvarsbehov og i et psykologisk utviklings- og relasjonsperspektiv. Overlevelsen har vært nødvendig, men den har også medført betydelige omkostninger. Mange har vært i faktisk livsfare under større deler av oppveksten, og andre har måttet utvikle måter for å motstå trangene til å dø allerede som små barn (s.st. 24).

Vi ser det skjer en akkumulering av skadevirkningene når påkjennningene varer over tid. Dette medfører gjennomgripende konsekvenser for stadig større deler av personlighetsutviklingen, særlig når skadene skjer tidlig. Den plattformen vi mennesker har i oss for å takle stress og affekter, er ikke tilstrekkelig bygget opp i tidlig alder. Derfor er traumatiserte barn svært utsatt for mye smerte og ensomhet, men også en undergraving av mentale og relasjonelle prosesser vi sårt trenger for å holde ut det å være menneske. Det er skremmende lesning når 80 % av barna med desorganisert tilknytningsatferd er blitt traumatisert tidlig i sin utvikling (Lyons-Ruth og Jacobvitz, 1999). Erickson og Egeland (1996)

hevder at emosjonell utilgjengelighet har enda mer omfattende konsekvenser for barnets utvikling enn fysisk og seksuell mishandling. Emosjonell utilgjengelighet innebærer å ikke svare på barnets signaler – på barnets bønn om varme og trøst. Selv har jeg har mistet taket for lengst og forsvunnet inn i min psykose av dårlig samvittighet og egoisme, kynisme og kulde. Hvor dypt kan et menneske synke? Hvor er jeg?

Tilknytningens betydning

Benum er på kjente stier når hun forteller oss at affektregulering læres gjennom trygg tilknytning det første leveåret (Siegel, 1999, Shore, 2002). Det er i utgangspunktet foreldrenes ansvar å være affektregulatorer for barnet. Nyere forskning viser at selve kvaliteten på tilknytningen påvirker hjernens utvikling og fungering (Siegel, 1999). Det er et medfødt system i hjernen som påvirker og organiserer motivasjons-, emosjons- og hukommelsesprosesser overfor omsorgspersoner (Bowlby, 1988). Hofer (1984) sier at «den umodne hjernen i barnet tar i bruk de modne funksjonene til den voksne for å organisere sine egne prosesser». Med andre ord: en god relasjon mellom barn og omsorgsperson gir gode vekstvilkår for hjernens utvikling og affektregulering slik at stress og sinne får en hensiktsmessig utvikling. God regulering av stresshormonet kortisol i det første leveåret er viktig for barnets senere evne til å roe seg ned på egen hånd i forbindelse med stressaktivering. Spedbarnets interaksjon med omgivelsene og kvaliteten på disse er av betydning for hvordan hjernen utvikler seg.

Rett etter fødselen utvikler omsorgspersonen og spedbarnet et interaksjonsmønster som gjør det mulig for barnet å lære seg å regulere sine emosjonelle tilstander selv. De gjentatte erfaringene kodes inn som forventninger, og deretter som skjemaer for tilknytning. Informasjonen lagres som implisitt kunnskap. Man har med andre ord ingen bevisst kognitiv kunnskap om sine helt tidlige livsbetingelser. Disse tidligste erfaringene lagres mer som fornemmelser av kroppslige minner (...). Det emosjonelle reguleringsarbeidet som omsorgspersonene står for, er en forutsetning for at barnet, og senere den voksne, mer på egen hånd skal kunne klare å regulere positive og negative stimuli (Perre, mfl., 1995, Shore, 1994). Etter hvert som barnet blir eldre, vil en god tilknytning gi en mental kapasitet til å takle stress og en relasjonell kapasitet til å søke andres nærhet når det er behov for det (Benum i Jakobsen 2010: 28).

Nyere forskning viser at selve kvaliteten på tilknytningen påvirker hjernens utvikling og fungering.



Slik blir omsorgspersonen en trygg base, et slags solid grunnfjell hos barnet selv når den voksne ikke er fysisk til stede. Den gode omsorgspersonen er internalisert, og det er den livet ut. Omsorgspersonen blir slik en indre «stemme» som hjelper til og er nødvendig for å kunne takle stress og behovet for nærhet. Omsorgspersonen blir en «indre trygghet» som nettopp gir den gode mentale helse, dvs. en som kan reparere smerten etter påkjenninger. Nøkkelen til trygg tilknytning er den voksnes tilgjengelighet og sensitivitet overfor barnet. Noen ganger opplever barn helt motsatte oppvekstvilkår:

Omsorgspersonen som svikter, påfører barnet fysisk og psykisk smerte, krenker det seksuelt og avviser det, kan være den samme som barnet er avhengig av for å overleve. Barnet må derfor finne ut hvordan det kan bevare tilknytningen til over griper og holde fast ved de gode følelsene som måtte være der. Samtidig er det umulig for barnet å klare å søke til en person som oppleves som farlig. Det at mor eller far er farlig, forvirrende eller sint, må derfor splittes vekk. Vi ser her to ikke-forenlige handlings-systemer, det vil si to biologiske systemer, som kommer i konflikt med hverandre (s.st. s.31).

Hvor skulle dette barnet flykte? Det kan ikke flykte, bortsett fra innover i seg selv. Barnet går inn i en frystilstand, tilsvarende dyrets instinktive atferd når overmakten er for stor. Når faren er over og stresshormonene reguleres tilbake, kan barnet falle til ro igjen. Når påkjenningene dreier seg om seksuelle overgrep eller fysisk mishandling, er det sjelden snakk om trøst eller beroligelse etterpå, sier Benum. Ofte skjer det motsatte: barnet blir straffet, isolert og påført skyld. Forvirringen blir total for barnet når alt rundt en fortsetter som før og alle andre gjør som om ingen ting har hendt.

Barnets snerrende pisk lager åpne røde sår i ansiktet mitt, jeg vet jeg har fortjent det siden jeg ikke vil se. Jeg ber faktisk om mer hvis det kan hjelpe.

En av de viktigste oppgavene skolen har, er å gi barn og unge et godt selvbilde. Hvordan skal man kunne gi dette når selvbildet allerede før barnehage og skole er fullstendig knust og ligger i ruiner? Hva slags selvoppfatning har traumatiserte barn?

Hovedpoenget er å understreke at fra en følelsesmessig tilstand av for eksempel angst og terror, utvikles det en type selvoppfatning i forhold til de ulike følelsene eller biologiske behovene. De ulike delene har ofte språk som tilsvarer det utviklingsstadiet de hadde da de ble dannet og væremåter som springer ut av den alderen traumepåkjenningene pågikk. Barnet har fått sin grense mellom fantasi og virkelighet ødelagt: Hva er sant, hva er virkelig? Hva er mine erfaringer? En klient beskriver hvordan hun har fått sitt selv forstyrret. Hun opplever at hun aldri kan ha et indre liv:

Far ser og hører alt jeg sier. Han kan komme inn når som helst på badet, på soverommet. Selv nå 30 år etter opplever jeg at det er helt sant, samtidig som en del av meg skjønner at han ikke kommer. Men det kan jeg ikke stole på. Han kan se meg overalt, det er øyne i veggene, det er øyne skjult der jeg ikke vet. Ingen steder er trygge.

Der det mangler en narrativ sammenheng, vil det også kunne være forvirring om identitet. I tillegg er det mange som prøvd å gjøre seg usynlig ved ikke å være der, ikke la seg merke med noe. De er ingen, og de har måttet skape et slags selv uten noe ytre korrektiv. Masse energi har gått med til å roe ned indre stemmer og urolige barnedeler for å kunne opptre enhetlig utad (s.st. s. 37).

.....velger jeg å ikke se, ikke involvere meg, fordi idealet er å være vellykket?

Hvordan hjelpe?

La meg understreke med en gang at skolen ikke er et psykiatrisk behandlingssted og at en lærer ikke er en psykolog. Noen ganger holder det at lærer er et medmenneske med blick for eleven. Da vil man se at eleven er variabel i dagsform, humøret svinger og energimobiliseringen er enorm (men ikke alltid uttrykt slik skolen kunne ønske?). Kan man likevel få eleven til å fungere i skolehverdagen? Når lærer vet at eleven er under psykologisk behandling, kan man be om tverretattlig samarbeid for å ivareta eleven best mulig. Dette kan bety lettelse i skolearbeidet, andre oppgaver, leksefri og likevel gi skolehverdagen innhold og mening slik at eleven opplever mestring og egenverdi. Eleven må oppleve at læreren er der, ikke bare lærer, men skolen som institusjon. Rammene bør fortsatt ligge fast, dette forutsigbare og gjentagende som skolen står for, er i seg selv til god hjelp for å ramme inn hverdagen. Innholdet innenfor rammen må imidlertid tas opp til drøfting med pedagogisk ansvarlig for å vurdere hva eleven faktisk greier å få til en slik situasjon. Ikke fall for fristelsen til «stakkars-deg-pedagogikk» med å forstå eleven i hjel. Overlat psykologisk hjelp til psykologen. Vis heller at du er der og at du vil at eleven skal lykkes med oppgavene, selvfølgelig tilpassete. Om eleven tidvis skal tas ut av fellesskapet og heller tilbys et grupperom sammen med en fortrolig voksen når verden blir ekstra vanskelig, bør inngå i vurderingen av hjelpetiltakene.

Som pp-rådgiver finner jeg det noen ganger ubehagelig å sette speilet foran meg selv: Er jeg skolens, samfunnets, eller pp-tjenestens agent for å glatte over, velger jeg å ikke se, ikke involvere meg, fordi idealet er å være vellykket, være på høyde med situasjonen og inngå i et på forhånd definert regime av hva vellykkethet er? Er jeg såmannen som forlanger at roser skal gro på stengrunn? Hvis så er tilfelle, begår jeg et nytt overgrep i snillismens ånd. Det gir meg ubehag at jeg som «hjelper» kan være overgriperen. Det er så bekvemt å definere en sak som «lett» og dermed velge å ikke se, lett å legge byrden og ansvaret på eleven og ikke på miljøet rundt, lett å ta på seg filtrerte briller som kun slipper inn sollys. Men hvis jeg tør høre etter, hører jeg barnets snerrende raseri i all sin eksistensielle ensomhet. Jeg har så lyst til å kunne hjelpe, men hvordan?

REFERANSER

- ANSTORP, T., BENUM, K. OG JAKOBSEN, M.** (red.). *Dissosiasjon og relasjonstraumer. Integrasjon av det splittede jeg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BOWLBY, D.** (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- ERICKSON, M. F. & EGELAND, B.** (1996). The quiet assault: A portrait of child neglect. I: L. Berliner, J. Briere, S. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The handbook of child maltreatment* (pp. 4–20). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- HOFER, M. A.** (1984). Relationships as regulators: A psychobiologic perspective on bereavement. *Psychosomatic Medicine*, 46, 183–197.
- LYONS-RUTH, K. & JACOBVITZ, D.** (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. I: J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. s. 520–554. New York: Guilford Press.
- SHORE, A.** (2002). Dysregulation of the right brain: A fundamental mechanism of traumatic attachment and psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 26, 9–30.
- SIEGEL, D. J.** (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford Press.



Forskningsdel

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

Hvem vet best hvor skoen trykker?

Om psykisk helse blant elever i 7. klasse

Av Per Egil Mjaavatn

førsteamanuensis, Pedagogisk institutt, NTNU

Sammendrag

Helsemyndighetene har det siste tiåret gjentatte ganger og på ulike måter uttrykt bekymring for barn og unges psykiske helse. Denne artikkelen bygger på et prosjekt der 83 elever i 7. klasse, og deres foreldre og lærere har brukt screeninginstrumentet SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire). Formålet er å se i hvor stor grad elevene og voksengruppene har samme oppfatning om hvert enkelt barns psykiske tilstand. Elevene opplever problemer i større grad enn det foreldre og særlig lærere gir uttrykk for. Det er små forskjeller mellom jentenes og guttenes svar, men det er først og fremst guttenes problemer som sees av voksengruppene.

Summary

Norwegian health authorities have over the past decade repeatedly and in different ways expressed concern for children and young people's mental health. This article builds on a project where 83 students in grade 7 used the screening instrument SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire) and where their parents and teachers filled in the questionnaire on the same students. The purpose was to see to what extent the students and the adult groups had the same opinion about each student's mental state. Students did refer to problems in mental well-being to a greater degree than did the parents and in particular the teachers. There were only minor gender differences among the students, but mainly the boys' problems were seen by the adult groups. This was particularly evident among the teachers who greatly underestimated the girls' problems.

Nøkkelord:

BARN

PSYKISK HELSE

SDQ

LÆRERVURDERINGER

FORELDREVURDERINGER

Innledning

I 2009 ble 55 881 barn og unge under 18 år henvist til psykisk helsevern for barn og unge. (Sitter, 2010). Bekymring for at et stort antall barn og unge sliter med psykiske problemer var en utløsende årsak til at Sosial- og helsedirektoratet i 2003 la fram en «Strategiplan for barn og unges psykiske helse». Det ble også laget et eget nettsted: «Psykisk helse i skolen», og for ytterligere å styrke arbeidet med å fremme psykisk helse blant barn og unge ga Sosial- og helsedirektoratet i 2007 ut magasinet *Psykisk*. I magasinet finner vi artikkelen «Ikke bare lett å være ung i Norge». Med referanse til Lars Wickstrøm og undersøkelsen «Ung i Norge» kan en lese: «Ungdomstiden er preget av både psykiske, psykologiske og sosiale endringer. Dette gir økt sårbarhet og større krav til tilpasning, noe som ikke er like enkelt å håndtere for alle unge» (s. 3). Folkehelseinstituttet ga i 2007 ut rapporten «Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid» basert på TOPP-prosjektet (Mathiesen, Kjeldsen, Skipstein, Karevold, Torgersen og Helgeland, 2007). En anslår her at kanskje så mye som 20 prosent av alle unge har psykiske plager og at ca. 8 prosent har behov for behandling. Hvordan skal hjem og skole stille seg til dette?

Opplæringsloven fikk i 2002 et nytt kapittel der § 9a-1 klargjør skolens juridiske ansvar for tilrettelegging av et godt fysisk og psykososialt miljø for elevene, som skal «fremme helse, trivsel og læring». Skolen har en viktig oppgave i tidlig å identifisere barn med psykiske/psykososiale vansker. Tradisjonelt har også skolehelsetjenesten hatt en viktig rolle i dette arbeidet. Observasjon og samtaler med barna er viktig, og det finnes flere tester og spørreskjema som kan gi indikasjoner på problemer hos barna.

Screeninginstrumentet SDQ – The Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) er brukt i flere større norske studier (Nasjonalt folkehelseinstitutt's ungdomsundersøkelser, Helseprofil for barn og unge i Akershus, Barn i Bergen, m.fl.) for å kartlegge psykiske vansker og sosiale ressurser hos barn i alderen 4–16 år. Dette er et enkelt spørreskjema som består av 25 påstander respondentene skal ta stilling til. I løpet av få år ble dette skjemaet tatt i bruk i en rekke land verden over (Rothenberger og Woerner, 2004). SDQ ligger til grunn for denne artikkelen. SDQ har nesten identiske skjema til barn, foreldre og lærere,

og det spesielle med undersøkelsen som det rapporteres fra i denne artikkelen, er at alle tre grupper har besvart skjemaet om den enkelte elev. Artikkelen drøfter likheter og forskjeller mellom svargruppene der hovedpersonene er 83 elever i 7. klasse. Resultater fra en rekke prosjekter tyder på at det er en større andel jenter enn gutter som har psykiske og psykosomatiske plager, og at kjønnsforskjellen øker med alderen. Vi har derfor også analysert våre data ut fra en kjønnsdimensjon.

Forskningsspørsmålene er: *Hvordan vurderer lærere og foreldre elevenes psykososiale helse slik dette måles med screening-instrumentet SDQ, og i hvilken grad og på hvilke områder avviker voksengruppenes svar fra elevenes svar? Er det forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder egenrapportert og voksenrapportert psykososial helse?*

Psykisk helse

Ingen mennesker kan gå gjennom livet uten i perioder å være utsatt for en eller annen form for psykisk ubehag. Verdens helseorganisasjon kom med sin klassiske definisjon av helse i 1947: «Helse er en tilstand av komplett fysisk, psykisk og sosialt velvære – ikke bare fravær av sykdom eller svakhet». Definisjonen har møtt mye kritikk fordi den beskriver en nærmest uoppnåelig tilstand (Banyard, 1996). Helse bør ikke defineres som noe for de få utvalgte. I sin lærebok i psykiatri skriver Malt, Retterstøl og Dahl (2003) at det er vanskelig og lite hensiktsmessig å gi en entydig definisjon av psykisk helse. Offer og Sabshin (1991) omtaler psykisk helse i 4 punkter. 1: Fravær av patologi. 2: Psykisk helse er en subjektiv tilstand. 3: Psykisk helse innebærer en evne til å tilpasse seg kulturelle og sosiale normer og 4: Psykisk helse defineres ut fra ulike teorier om hva som er en normal og sunn mental funksjon. I «Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene» (SHdir, 2007) skriver Sosial- og helsedirektoratet (s. 8): «Psykisk helse refererer til utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner, evne til fleksibilitet med mer. Fravær av psykiske vansker eller lidelser er ikke ensbetydende med psykisk helse».

Gutter og jenter skårer noe ulikt på instrumenter som måler psykisk helse. Mange forskere har vist at det er en

tendens til at guttene skårer høyere på tester som måler selvverd enn jentene (Kling, Hyde, Showers og Buswell, 1999). Selvverd er et viktig element med hensyn til psykisk helse. 2 av 3 i aldersgruppen 6–12 år med diagnostiserbare psykiske lidelser er imidlertid gutter. Etter puberteten er situasjonen motsatt: 2 av 3 med psykiske lidelser er jenter (Wichstrøm, 1999). Mens gutter ofte henvises til hjelpeapparatet grunnet hyperaktivitet, atferdsforstyrrelser og ADHD, blir jentene ofte henvist grunnet tristhet, depresjon og emosjonelle symptomer (Schjelderup Mathiesen, 2009). Det er grunn til å være oppmerksom på kjønnsforskjeller når det gjelder barn, ungdom og psykisk helse.

Psykisk helse er knyttet til individet og hvert enkelt menneskes tanker og følelser. Van Roy, Grøholt, Heyerdahl og Clench-Aas (2010) viser hvordan norske foreldre og barn i alderene 10–13 år har ulike vurderinger av barnas psykiske helse. Ved bruk av SDQ-skjemaet rapporterer barna større problemer enn det deres foreldre gjør. Denne artikkelen tar opp aspekter ved 7.-klassingers tanker om eget liv og foreldres og læreres tanker om de samme elevene.

SDQ

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), (Goodman 1997), bygger på den internasjonalt mye brukte Rutter-skalaen (Elander og Rutter, 1996). SDQ er av Goodman (1997, s 581) definert som «a behavioral screening questionnaire». Goodman ønsket å lage et kort spørreskjema som kunne brukes på hele aldersspekteret fra 4 til 16 år. Det skulle være nærmest identiske spørreskjema til eldre barn, foreldre og lærere. Goodman tok utgangspunkt i barn som allerede hadde en mer eller mindre spesifisert diagnose. Fra USA (Bourdon, Goodman, Rae, Simpson og Korte, 2005) og Tyskland (Klasen, Woerner, Wolke, Meyer, Overmeyer og Kaschnitz, 2000) finner en et betydelig samsvar mellom høye skår på SDQ og spesialpedagogiske tiltak.

Spørreskjemaet inneholder i alt 25 spørsmål fordelt på 5 kategorier med 5 spørsmål i hver: Emosjonelle vansker, alvorlige atferdsvansker (conduct problems), hyperaktivitet, jevnaldervansker og prososial atferd. De fire første inngår i en samlet skår, «Totale vansker». Prososial atferd er med som et tillegg for å unngå at skjemaet utelukkende blir problemfokuseret.

For hvert element i SDQ blir respondentene bedt om å krysse av for om en påstand stemmer helt, stemmer delvis eller ikke stemmer. Eks påstand 2: «Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro.» Dersom påstanden ikke stemmer, skåres 0 poeng, om den stemmer delvis, skåres 1 poeng, og dersom den stemmer helt, skåres 2 poeng. For lærere og foreldre er tilsvarende påstand: «NN er rastløs, kan ikke være lenge i ro».

SDQ-skalaene er ikke laget for å være i tråd med DSM eller ICD-diagnoser, men «conduct problems» beskriver atferd som mange vil kunne forbinde med alvorlige atferdsvansker, og hyperaktivitet beskriver atferd mange vil forbinde med ADHD (Achenbach, McConaughy og Howell, 2008). Sammenlignet med en rekke diagnoseinstrumenter (f.eks. ICD-10 eller DSM-IV) finner Goodman (1997) at SDQ fanger opp ca. 75 % av alle diagnoser.

SDQ ble for alvor tatt i bruk i store norske undersøkelser ved UNGHUBRO – gjennomført av Folkehelseinstituttet 2000–2001 og Ungdomsundersøkelsene i Hedmark og Oppland 2001–2002 (Heyerdahl, 2003). Sanne, Torsheim, Heirvang og Stormark (2009) har evaluert SDQ i en norsk kontekst basert på undersøkelsen Barn i Bergen. De har sett på faktorstrukturen i SDQ og konkluderer med at skjemaet fungerer tilfredsstillende og at det ikke er gode alternativer til Goodmans 5-faktor modell. Det er ikke satt offisielle norske «cut off»-verdier for de ulike skalaene i SDQ, men de store helseundersøkelsene blant barn og unge i Akershus (Rødje, Clench-Aas, Van Roy, Holmboe og Müller, 2004) representerer med sitt store utvalg et vesentlig referansemateriale.

SDQ er et screeninginstrument der svar fra barn, foreldre og lærere har noe ulike grenseverdier. Dette fremgår av tabell 1. Det betyr at en ikke uten videre kan sammenligne elevenes svar med foreldrenes og lærernes. Når vi likevel gjør dette i denne studien, er det for å kunne peke på områder knyttet til elevenes psykososiale helse der vi finner betydelig diskrepans mellom respondentgruppene. Det er særlig interessant å se på eventuelle ulikheter knyttet til kjønn. Grenseverdiene for svar fra foreldre og lærere bygger på engelske data (Goodman 2001). En regner her at skår under 80. percentilen kan karakteriseres som normalt, skår mellom 80 og 90 som borderline og skår over 90 som avvikende. Grenseverdier for egenrapporterte totale vansker for aldersgruppen 10–13 år er lagt inn i tabell 1 i henhold til

barne- og ungdomsundersøkelsene fra Akershus (Van Roy, Grøholt, Heyerdahl og Clench-Aas, 2006).

Tabell 1. Grenseverdier for normal – avvikende for totale vansker.

	NORMAL	BORDERLINE	SANNSYNLIG AVVIK
SELV-RAPPORTERT	0 – 14	15 – 17	18 – 40
FORELDRE	0 – 13	14 – 16	17 – 40
LÆRERE	0 – 11	12 – 15	16 – 40

Statistisk analyse og utvalg

Vi har i denne studien brukt SPSS til analyser av data. T-tester er brukt for å studere forskjeller mellom jenter og gutter og mellom elever, lærere og foreldre. Det er også kjørt korrelasjonsanalyser. Undersøkelsen bygger på et lite utvalg, dette kan ha betydning for signifikansnivå og tolkning av data. Vi har derfor for en rekke av analysene også beregnet effekt ved hjelp av Cohen's d. Cohen (1988) regner verdier under .2 som ubetydelig effekt, en forskjell mellom .2 og .5 er liten, mellom .5 og .8 er middels og over .8 er stor.

Utvalget i denne studien er identisk med utvalget i prosjektet Barn-Bevegelse-Oppvekst (Mjaavatn og Gundersen, 2005). Dette er et omfattende longitudinelt prosjekt der ca. 100 barn og deres familier er fulgt fra 1. klasse til 10. klasse. Fra starten av var alle elever i samme klassetrinn ved tre ulike skoler i Kristiansand med i prosjektet

Thomas Achenbach har lang erfaring med testbatterier og kliniske undersøkelser av barns psykososiale helse. Han hevder at barn under 11 år i begrenset grad har evne til å bedømme og gjøre godt rede for egne følelser og egen oppførsel gjennom å overføre daglige opplevelser og følelser til et spørreskjema med noen få spørsmål (Achenbach, 1987, Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski og Rothenberger, 2004). I BBO-prosjektet ventet vi til 7. klasse med å gjennomføre undersøkelser av denne typen. Gjennomsnittsalder for elevene som besvarte SDQ-

skjemaet, var 12 år og 10 måneder. Praktiske og økonomiske forhold gjorde det vanskelig med et regulært randomisert utvalg. Et bekvemmelighetsutvalg av denne typen reduserer generaliseringsstyrken, men bør likevel kunne gi indikasjoner som har overføringsverdi (McQueen og Knussen, 2006). Utvalget som er omfattet av denne artikkelen, består av 111 elever (56 jenter og 55 gutter) i 7.-klasse, deres lærere og deres foreldre. Vi fikk inn SDQ-spørreskjema fra 106 elever og deres lærere og fra foreldre til 83 elever. 83 elever inngår i denne studien (Utvalg 1).

Vi fikk ikke inn foreldreskjema fra 23 (21,7 %) av elevene (Utvalg 2). Disse elevene skiller seg ikke signifikant fra utvalg 1 når det gjelder egenvurderinger på SDQ, men det er en tendens til dårligere skår på alle 5 variabler. For lærerne er forskjellen mellom utvalg 1 og 2 signifikant ($p < .05$) for alle variablene unntatt emosjonelle vansker. De skårer dårligst for utvalg 2, og forskjellen er størst når det gjelder vurdering av hyperaktivitet og vennsrelasjoner. Utvalg 2 inngår ikke i denne artikkelen, der vi sammenligner elevenes egenvurderinger med foreldrenes og lærernes vurderinger. De sammenligninger som er gjort mellom svar fra elever, lærere og foreldre, omfatter 83 elever (45 jenter og 38 gutter). Elevene besvarte spørreskjemaet i løpet av en egen testdag der hver klasse tilbrakte en dag ved Universitetet i Agder, Gimle, for å gjennomgå en lang rekke tester. Spørreskjemaene som ga informasjon til denne artikkelen, ble utfylt i et rom med lærere og forskere til stede. Elevene fikk assistanse dersom det var spørsmål de ikke helt forsto. Lærerne fylte ut skjema for hver enkelt elev, og elevene hadde med skjema hjem til foreldrene.

Utvalget i Kristiansand er lite. Vi ønsket derfor å sammenligne resultatene av elevenes skåring med andre, større, norske undersøkelser: En studie av 7.-klassinger i Troms (Rønning, Handegaard, Sourander og Mørch, 2004), og en studie av 7.-klassinger i Akershus (Obel, Heiervang, Rodrigues, Heyerdahl, Smedje og Sourander, 2004).

Tabell 2. En sammenligning av data (selvrapportert) fra 7.-klassinger i BBO-materialet (Utvalg 1) med tilsvarende data fra 7.-klassinger i Troms og fra 7.-klassinger i Akershus. Maks skår for totale vansker er 40, for de øvrige variablene er maks skår 10.

	BBO (KRISTIANSSAND) N=83	TROMS N=756	AKERSHUS N=2927
TOTALE VANSKER	9,5 (5,0)	9,5 (5,1)	9,9 (5,0)
EMOSJONELLE VANSKER	2,4 (2,1)	2,4 (1,9)	2,5 (2,1)
ATFERSDS-VANSKER	1,5 (1,3)	1,9 (1,7)	1,9 (1,6)
HYPERAKTIVITET	3,7 (1,9)	3,6 (2,2)	3,8 (2,0)
JEVNALDER-VANSKER	1,9 (1,6)	1,7 (1,8)	1,8 (1,7)
PROSOSIAL ATFERD	8,1 (1,6)	7,1 (1,9)	7,7 (1,8)

Tabell 2 viser at gjennomsnittstall og standardavvik ligger svært tett opp til hverandre i disse tre undersøkelsene. Når det gjelder foreldreskjemaene, ble disse ikke brukt i Troms, men vi har sammenlignbare data for 7.-klassinger fra undersøkelsen Barn i Bergen som er gjennomført i 5.–7. klasse. Foreldrenes skår for totale vansker var i BBO-studien 5,83, i BIB 5,32 (N= 5137). Lærernes skår for totale vansker var i BBO 5,33, i BIB 4,0 (N=5551).

Reliabilitet

Fra flere studier rapporteres det om en relativt lav og til dels utilfredsstillende indre reliabilitet på noen av delskalaene i SDQ, men tilfredsstillende for totalskår. Fra Finland er det rapportert om reliabilitet på elevsvar på Chronbach's alpha .71 (Koskelainen, Sourander og Kaljonen, 2000) og fra Nederland .78 (Muris, Meesters, Eijkelenboom og Vincken, 2003). En forklaring på dette kan være at det er så mange

som 20 spørsmål som inngår i skår for totale vansker. I BBO-prosjektet er Chronbach's alpha for totalskår tilfredsstillende for alle tre grupper, om enn noe lav for lærere. Vi definerer i denne sammenheng $\alpha > .60$ som tilfredsstillende. Den indre reliabiliteten er for foreldre .73, for elever .72 og for lærere .66.

Chronbach's alpha-skår for delskalaene er lavere enn ønskelig, særlig for elevenes svar. Dette samsvarer med funn i flere andre studier som bruker SDQ. (Smedje, Broman, Hetta og von Knorring, 1999) For variabelen *hyperaktivitet* er Cronbach's alpha .59 for elevene, .72 for foreldrene og .89 for lærerne. For *emosjonelle problemer* er alpha-koeffisienten .71 for elevene .75 for foreldrene og .80 for lærerne. For *jevnalderproblemer* er alpha-koeffisienten for elevene, .52, for foreldrene .66 og for lærerne .75. Ved variabelen prososial atferd er alpha-koeffisienten for elevene .62, for foreldrene .58 og for lærerne .82. Det er ved variabelen *atferdsvansker (conduct disorders)* vi finner dårligst reliabilitet. Her er Cronbach's alpha bare .37 hos elevene, .51 hos foreldrene, og .69 hos lærerne. Vi vil i omtalen av delskalaene se bort fra denne variabelen på grunn av lav reliabilitet, og også på grunn av at få elever i dette utvalget ser ut til å ha alvorlige atferdsproblemer. Variabelen er imidlertid med i sumskår for *totale vansker*. Vi finner på delskalaene gjennomgående høyere alpha-verdier hos lærerne enn hos foreldrene. Dette stemmer godt overens med Sanne, Torsheim, Heirvang og Stormark, (2009) sine funn fra Barn i Bergen.

Resultater

Totale vansker er summen av variablene *hyperaktivitet*, *emosjonelle problemer*, *jevnalderproblemer* og *atferdsvansker* (prososial atferd er ikke med) Maks skår er 40. Tabell 3 viser elevenes, foreldrenes og lærernes gjennomsnittlige vurdering av de samme elevene.

Tabell 3 viser at elevene rapporterer høyere grad av vansker enn foreldre og lærere. Dette gjelder i særlig grad for jentene. Forskjellen mellom elevenes vurderinger og foreldrenes vurderinger er signifikant både for jenter og gutter ($p < .001$). Lærernes vurderinger er også signifikant forskjellig fra jentenes ($p < .001$) og guttenes ($p < .05$) egne vurderinger. Det er en stor forskjell mellom guttene og for-

eldrene (Cohen's $d = .82$) og en mindre forskjell mellom guttene og lærernes vurderinger (Cohen's $d = .53$). Når det gjelder jentene, er forskjellen stor i forhold til lærerne (Cohen's $d = 1.12$), mindre i forhold til foreldrene (Cohen's $d = .69$).

Tabell 3. Totale vansker (Gjennomsnittstall. Maks skår 40)

	ELEVENS VURDERING (SD)	FORELDRENE VURDERING (SD)	LÆRERNE VURDERING (SD)
JENTER N=44	8,75 (4,98)	5,32 (5,45)***	3,56 (4,61)***
GUTTER N=38	10,26 (4,96)	6,42 (4,47)***	7,37 (5,95)**
TOTALT N=82	9,45 (5,00)	5,83 (5,02)	5,33 (5,58)

** signifikant forskjell fra elevvurderingene, $p < .01$.

*** signifikant forskjell fra elevvurderingene, $p < .001$.

Forskjellen mellom foreldre og lærere er signifikant når det gjelder jenter ($p < .05$) men det er ingen signifikant forskjell når det gjelder gutter. Det er en moderat korrelasjon mellom elever og foreldre ($r = .47$, $p < .001$). Korrelasjonen mellom lærere og elever er signifikant, men svakere. ($r = .26$, $p < .05$).

Elevene er i denne studien tatt fra en ikke-klinisk populasjon. Det var derfor som ventet ikke så mange elever som rapporterer større psykososiale problemer enn normalen. I henhold til elevenes egenrapportering er det 9 elever som skårer høyere enn normalen. Av disse har lærere og foreldre skåret 4 elever høyere enn normalen. Av dem som skåres høyt, er det samsvar mellom elever, foreldre og lærere for 3 elever.

Det er vist over at enkelte delskalaer for elever og foreldre har lav reliabilitet (her tolket som $\alpha < .60$) For foreldrene gjelder dette delskalaen på atferdsproblemer, for elevene gjelder det atferdsproblemer, venneproblemer og prososial atferd, for lærerne gjelder det atferdsproblemer og prososial

atferd. Vi vil nå se nærmere på de to delskalaene der reliabiliteten er tilfredsstillende (Variabelen hyperaktivitet har hos elevene Chronbach's alpha .59) og se hvor forskjellene mellom respondentgruppene er størst og også hvilke enkelt-spørsmål som i størst grad skiller gruppene.

Emosjonelle vansker

Tabell 4. Emosjonelle vansker (Gjennomsnittstall. Maks negativ skår er 10.)

	ELEVNES VURDERING	FORELDRENES VURDERING	LÆRERES VURDERING
JENTER N=45	2,64 (2,02)	2,68 (1,78)	1,09 (1,75)***
GUTTER N=38	2,13 (2,17)	2,08 (1,44)	1,08 (1,81)**
TOTALT N=83	2,40 (2,10)	2,40 (1,65)	1,08 (1,77)

** signifikant forskjell fra elevvurderingene, $p < .01$.

*** signifikant forskjell fra elevvurderingene, $p < .001$.

Når det gjelder emosjonelle vansker, ser vi av tabell 4 at det er en tendens til jentene får høyere skår enn guttene, men forskjellen er ikke signifikant for noen av gruppene.

Det er ingen forskjell mellom elevenes vurderinger og foreldrenes vurderinger. Det er imidlertid en klar forskjell mellom elevene og foreldrene på den ene siden og lærerne på den andre. Jentene angir større grad av emosjonelle vansker enn lærerne ($p < .001$, Cohen's $d = .84$). Også for forholdet mellom guttenes svar og lærernes svar viser T-testen en signifikant forskjell ($p < .01$) (Cohen's $d = .53$). Maksimum negativ skår for emosjonelle vansker er 10. I elevenes svar har 14 elever en samlet skår for emosjonelle vansker som er over 4 (tilsvarende 80 percentilen i det store materialet til Van Roy, Grøholt, Heyerdahl og Clench-Aas (2006)). 5 elever

har over 6. Snittet for de høyeste 10 % er 6,8 i elevenes svar, 2,3 i lærernes svar.

I BBO-prosjektet fant vi, når det gjelder emosjonelle vansker, nesten identiske gjennomsnittstall for elevvurdering og foreldrevurdering, men lærerne skårer signifikant lavere enn elever og foreldre. Resultatene kan tyde på at lærerne i mindre grad enn foreldrene ser elevenes vansker på det emosjonelle området.

Det er 5 av 25 påstander som til sammen utgjør variabelen emosjonelle vansker (påstand 3,8,13,16 og 24). Det er ingen signifikant forskjell mellom jentenes svar og guttenes svar for noen av påstandene. Elevene og foreldrene skårer høyere enn lærerne på alle 5 påstander, dette avspeiler de ulike grenseverdiene som er satt for hva som er normalt.

Påstand nr. 3: *Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme / Eleven klager ofte over ...*

Det er samsvar mellom elevenes og foreldrenes svar på denne påstanden ($r = .44$, $p < .001$), men det er lite samsvar mellom barnas og lærernes svar. En T-test viser at forskjellen er signifikant ($p < .01$). I alt 19 jenter sier denne påstanden stemmer helt (4) eller delvis (15) Lærerne angir dette for bare 2 av disse elevene. 9 gutter sier påstanden stemmer helt eller delvis, av disse oppgir lærerne 3. En forklaring på denne diskrepansen kan selvfølgelig være at noen elever for eksempel ofte har hodepine og at de beklager seg hjemme, men sjelden på skolen.

Påstand 8: *Jeg bekymrer meg mye / Eleven virker ofte bekymret*

Det er i liten grad samsvar mellom elevenes og voksengruppens svar på denne påstanden. Begge voksengruppene ser ut til å underestimere barnas bekymringer og forskjellen mellom elevgruppen og voksengruppene er signifikant ($p < .001$ i forhold til foreldrene, $p < .01$ i forhold til lærerne).

Totalt er det 26 jenter og 16 gutter som sier denne påstanden stemmer helt (4 jenter og 3 gutter) eller delvis. Lærerne er oppmerksom på 10 av disse – 5 jenter og 5 gutter, Tilsvarende har foreldrene angitt at de er oppmerksom på 9 av elevene – 5 jenter og 4 gutter. Relativt sett har altså begge voksengruppene angitt at de er oppmerksom på flere gutter enn jenter når det gjelder elevenes bekymringer.

Påstand 13: *Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten / Eleven er ofte lei seg, nedfor eller på gråten.*

Det er ingen signifikant forskjell mellom elevgruppens svar og voksengruppens svar i forhold til denne påstanden. Dette er en sinnstilstand som særlig oppfanges av foreldrene, og korrelasjonsanalysene viser stor grad av samsvar mellom særlig jentenes svar og foreldrenes svar ($r = .57$, $p < .001$). Det er 9 jenter som har oppgitt at de ofte er lei seg eller på gråten, 7 av disse er også bemerket av foreldrene, men bare 2 er bemerket av lærerne. 6 gutter sier at de ofte er lei seg, 3 av disse er bemerket av foreldrene og 3 av lærerne.

Påstand 16: *Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker / Eleven blir nervøs eller klengete i nye situasjoner.*

På ny ser vi en stor forskjell mellom elevsvar og voksengruppens svar (T-test: $p < .001$ i forhold til begge voksengruppene). Det er likheter mellom foreldrenes svar og jentenes svar, men lite samsvar mellom foreldrenes svar og guttenes svar. Verken for jenter eller gutter finner vi stort samsvar mellom lærernes vurderinger og elevenes vurderinger. 32 jenter sier de helt eller delvis er enig i påstand 16. 17 av disse er anført av foreldrene, 10 av lærerne. 21 gutter angir problemer knyttet til nervøsitet. 4 av disse er bemerket av foreldrene, 7 av lærerne. Det ser altså ut til at omfanget av nervøsitet blant elevene ikke fullt ut oppfanges av de voksne. Lærerne overser både jentene og guttene, mens foreldrene ser særlig ut til å overse guttenes problemer.

Påstand 24: *Jeg er redd for mye, blir lett skremt / Eleven er redd for mye, blir lett skremt.*

Påstanden ligger nært opp til påstand 16, og det er ikke noen stor forskjell i antall jenter og gutter som oppgir problemer. De voksne ser også her ut til å undervurdere elevenes problemer, og T-testen viser signifikante forskjeller ($p < .05$ for elev-foreldre, $p < .001$ for elev-lærer). I alt 18 jenter og 14 gutter sier at påstanden stemmer helt eller delvis. Lærerne oppgir det samme for 5 av jentene og 2 av guttene, foreldrene har merket seg 8 av jentene og 2 av guttene. Det er mulig guttene ved påstand 16 og 24 i større grad enn jentene forsøker å skjule sin nervøsitet, mens det i jentekulturen er mer legitimt å vise at en er redd. Jentenes problemer oppfanges i større grad enn guttenes.

Generelt kan det bemerkes at i tillegg til de mange tilfellene der elevene angir emosjonelle vansker uten at særlig lærerne ser ut til å være klar over vanskene, er det også en del tilfelle der lærerne angir at de ser problemer hos elever som disse elevene ikke oppgir selv.

Hyperaktivitet

Tabell 5. Hyperaktivitet (Maks negativ skår er 10.)

	ELEVENS VURDERING	FORELDRENS VURDERING	LÆRERENS VURDERING
JENTER N=45	3,53 (1,80)	1,60 (1,67)***	1,40 (2,10)***
GUTTER N=38	3,97 (2,03)	2,81 (2,24)**	3,87 (3,12)
TOTALT N=83	3,73 (1,91)	2,16 (3,73)	2,53 (2,88)

** signifikant forskjell fra elevvurderingene, $p < .01$.

*** signifikant forskjell fra elevvurderingene, $p < .001$.

Hyperaktivitet vil normalt kunne observeres av omgivelsene. Goodman (2001) fant således høyest korrelasjon mellom respondentgruppene ved denne variabelen. Vi finner signifikante korrelasjoner, men også betydelige forskjeller, særlig relatert til kjønn. En T-test viser ingen signifikant forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder hyperaktivitet. Men jentene vurderer seg selv som klart mer hyperaktive enn det foreldre og lærere gjør. Både i forhold til foreldre og lærere er forskjellen stor og signifikant ($p < .001$, Cohen's $d = 1.09$ for foreldre, 1.07 for lærere). Det er en signifikant forskjell mellom guttens vurderinger og foreldrenes vurderinger ($p < .01$, Cohen's $d = .54$). Det er imidlertid ingen forskjell mellom lærernes vurderinger av guttene og guttenes egen-vurderinger når det gjelder variabelen hyperaktivitet.

Om vi også her ser på de enkelte delspørsmål, finner vi ingen signifikant forskjell mellom jentenes og guttenes svar, men til dels betydelige kjønnsforskjeller i forhold til foreldrenes og lærernes vurderinger. Jentene vurderes av voksegruppene til å ha langt mindre problemer enn jentenes egenvurdering tilsier, for guttene er det mer samsvar.

Påstand 2, 10, 15, 21 og 24 er knyttet til hyperaktivitet.

Påstand 2. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro / Eleven er rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro.

Det er lite samsvar mellom foreldrenes vurdering og jentenes og guttenes egen vurdering av påstanden, forskjellen er signifikant ($p < .001$) for begge kjønn. Vi finner imidlertid en viss grad av samsvar mellom lærernes vurderinger og guttenes egenvurderinger ($r = .39$, $p < .05$). 23 av jentene svarer at påstanden helt eller til dels stemmer. Lærerne har markert dette for 4 av disse jentene, foreldrene har merket seg 3. Av 23 gutter som har svart at påstanden helt eller delvis stemmer, har lærerne pekt på 12, foreldrene på 6. Det ser ut til at det særlig er jentenes opplevde problemer som ikke sees av foreldre og lærere.

Påstand 2 ligger ganske nær påstand 10: Jeg er stadig urolig eller i bevegelse / Eleven er

Svarene på disse to påstandene er høyt korrelert, særlig for lærerne ($r = .89$). Elevene angir større vansker enn voksegruppene.

Som ved forrige spørsmål er det større enighet om guttenes problemer enn om jentenes problemer, men forskjellen mellom elever og voksne er signifikant for begge kjønn (foreldre, jenter og gutter, $p < .001$, lærere – jenter, $p < .001$, lærere – gutter, $p < .05$). 33 av jentene har svart at påstand 10 stemmer helt eller delvis. Lærerne har pekt på 7 av disse, foreldrene på 9. Tilsvarende har 30 av guttene sagt seg helt eller delvis enig i påstanden, lærerne har pekt på 15 av disse, foreldrene på 8. Lærere og foreldre har i stor grad plukket ut de samme elevene både blant jenter og gutter.

Spørsmål 2 og 10 viser stor diskrepans mellom elevsvar og lærersvar og også en kjønnsforskjell i voksensvarene. Er det slik at jentene i større grad enn guttene skjuler sin uro og rastløshet, mens guttene har en mer synlig reaksjon?

Påstand 15. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg / Blir lett avledet, mister lett konsentrasjonen.

Her er det ingen signifikant forskjell mellom voksegruppene og elevene når det gjelder guttene, men en signifikant forskjell når det gjelder jentene ($p < .01$). Ser vi nærmere på påstand 15, finner vi at 28 jenter svarer at dette stemmer helt eller i noen grad. Lærerne har merket seg 11 av disse, foreldrene 7. Av 19 gutter som er helt eller delvis enig i påstanden har lærerne merket seg 12, foreldrene 11. Og av 19 gutter som svarer at denne påstanden ikke stemmer, har lærerne angitt at den stemmer i stor grad for 3 av guttene og i noen grad for 9 av guttene. De voksne har altså relativt sett merket seg flere gutter enn jenter, og de voksne angir problemer hos et større antall gutter enn det guttene gjør selv.

På ny ser vi at jentene i større grad enn foreldrene og lærerne angir problemer. Guttenes atferd er kanskje mer synlig, de er ukonsentrerte og urolige, mens jentene kanskje har tendens til å sitte rolig med tankene andre steder enn skoletimen burde tilsi? Samtidig er det selvfølgelig mulig at elever og voksne kan ha ulik oppfatning av hva som er problematferd når det gjelder konsentrasjonsvansker.

Påstand 21. Jeg tenker meg om før jeg handler / Eleven tenker seg om før hun/han handler.

Det er ikke så mange jenter og gutter som er uenige i denne påstanden, og det er relativt godt samsvar mellom elevenes svar og voksegruppens svar. Forskjellen mellom jentenes svar og lærerens svar er imidlertid nesten signifikant ($p = .054$). Av 14 jenter som er helt uenig i at denne påstanden stemmer, har foreldrene merket seg 6, lærerne 7. Både lærere og foreldre har merket seg 5 av 8 gutter som angir problemer på dette området.

Påstand 25. Jeg fullfører oppgaver, jeg er god til å konsentrere meg / Eleven fullfører oppgaver, er god til å konsentrere seg.

Det er ingen signifikant forskjell mellom voksegruppene og guttene ved denne påstanden, men en signifikant forskjell mellom lærerne og jentene ($p < .01$). 23 jenter og 27 gutter sier de har noen problemer med å konsentrere seg og fullføre oppgaver. Det er altså liten kjønnsforskjell her. Av disse har lærerne merket seg 8 jenter og 21 gutter. Foreldrene har merket seg 11 av jentene og 18 av guttene. På ny ser en at det

er mange jenter som angir at de har problemer uten at de voksne, og i særlig grad lærerne, ser det. Guttenees problemer sees i langt større grad. En forklaring på denne diskrepansen kan også her være ulik tolkning av påstanden – ulik forståelse av hva konsentrasjonsvansker innebærer. Lærere og foreldre er for eksempel enig om at 3 av elevene som sier de ikke har konsentrasjonsvansker, har dette.

Diskusjon

Styrker og begrensninger ved studien Denne undersøkelsen omfatter barn fra 3 ulike skoler. Van Roy, Grøholt, Heyerdahl og Clench-Aas (2006) finner i sin studie av et stort antall barn og unge i Akershus ($n=29\ 631$) at 80,5 % av aldersgruppen 10–13 ligger innenfor normalskår på totale vansker. 8,9 % er i gruppen avvikende. Tilsvarende i BBO materialet er 86,8 % innenfor normalverdien og 4,8 % avvikende. Barna i vår undersøkelse skårer altså omtrent likt med barn fra Troms og Akershus referert i tabell 2. Når det gjelder foreldrevurderinger, finner vi at elevene i Kristiansand i liten grad skiller seg fra den mye større Barn i Bergen-studien. Lærervurderingene i vår studie ligger lavere. Statistisk er imidlertid forskjellen liten (Cohen's $d = .26$) Totalt sett mener vi derfor vi har grunn til å anta at resultatene fra studien i Kristiansand ikke er atypiske i forhold til andre norske studier og at de er noenlunde representative for norske 7.-klassinger.

Vi har i denne studien sammenlignet svar fra elever, foreldre og lærere. Thomas Achenbach (1987) viser i en meta-analyse at det er relativt lave korrelasjoner mellom disse respondentgruppene når det gjelder psykisk helse. Han rapporterer $r = .20$ mellom ungdom og foreldre, $r = .25$ mellom ungdom og lærer, og $r = .27$ mellom lærere og foreldre. Goodman (2001) viser gjennom sine studier til et vesentlig større samsvar når det gjelder totale vansker i SDQ. Mellom ungdom og lærere finner han en korrelasjon $r = .33$, mellom ungdom og foreldre $r = .48$ og mellom foreldre og lærere $r = .46$. I BBO-undersøkelsen fant vi ved variabelen totale vansker på 7.-klassetrinn en signifikant korrelasjon mellom elev og foreldre ($r = .47$), mellom elev og lærer ($r = .26$), og mellom foreldre og lærer ($r = .57$) (alle er signifikante på minimum 5 % nivå). Vi har altså i forhold til Goodman litt mindre samsvar mellom ungdom og lærere og litt høyere samsvar mellom foreldre og lærere. Van Roy, Grøholt,

Heyerdahl og Clench-Aas (2010) finner i sin norske studie av aldersgruppen 10–13 år også en signifikant korrelasjon mellom barnas egenvurderinger og foreldrenes vurderinger av psykisk helse ($r = .39$). Dette avviker lite fra våre resultater.

Det er flere vesentlige sider ved denne undersøkelsen det er verdt å se nærmere på. SDQ brukes i store undersøkelser av kapasitetsmessige grunner bare til barn og unge eller bare til enten lærere eller foreldre, iblant til to av disse gruppene. Et metodisk spørsmål knyttet til funnene er om en gruppe er mer pålitelig enn en annen i slike undersøkelser. Er det ungdommens egenvurderinger som er mest pålitelige, eller er det voksengruppene betraktninger utenfra? Eller kanskje det er en form for triangulering som er best? Det finnes nok ingen fasit her, men kunnskap fra alle tre informantgruppene vil kunne være en verdifull støtte i arbeidet med å hjelpe barn og unge med psykososiale problemer. Barn og unge føler problemene direkte, mens foreldre og lærere kanskje ser problemer de unge ikke selv er helt bevisst. En annen faktor som kan ha betydning for diskrepansen mellom respondentgruppene, er at mens barn og unge trolig oftest vil svare ut fra en her-og-nå situasjon, vil foreldre gjøre en vurdering av de unges psykiske helse over tid.

Resultatvurderinger Det hører med til livet av og til å ha større eller mindre emosjonelle vansker. Alle erfarer dette på enkelte områder til enkelte tider. Mange av de enkelte påstandene i SDQ innbyr til individuell tolkning: Hvor mye skal til før en angir noe som et problem? I mange undersøkelser der en har brukt SDQ-rapporterer elevene vansker i sterkere grad enn lærere og foreldre. Det gjelder for eksempel i en større finsk studie (Koskelainen, Sourander og Kaljonen, 2000). Det er interessant at lærerne i sin vurdering ofte gir jentene en mer positivt skår (lavere) enn det foreldrene gjør. Men det er vel ikke unaturlig om jentene i større grad åpner seg med sine problemer overfor mor enn overfor en lærer. Goodman, Meltzer og Bailey (1998) hevder at det i et klinisk utvalg er større samsvar mellom svarene fra foreldre og barn når det gjelder utagerende atferd enn når det gjelder problemer som ikke er så synlige for omgivelsene. I et ikke-klinisk utvalg finner en motsatt tendens: Det er mindre overensstemmelse mellom foreldre og barn når det gjelder utagerende atferd enn når det gjelder atferdstrekk knyttet til

emosjoner eller relasjoner (Muris, Meesters, Eijkelenboom og Vincken, 2003).

Når det gjelder emosjonelle vansker hos barn, er det naturlig at foreldrene i større grad enn lærerne ser slike problemer, fordi de møter barna i hverdagen på en annen måte og på en annen arena enn lærerne. Det er i vår undersøkelse en moderat korrelasjon mellom lærernes svar og elevenes svar. Dette samsvarer godt med data fra Nederland, Finland og Storbritannia, der r varierer mellom .40 og 0.46 (Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski og Rothenberger, 2004). Det er imidlertid grunn til å reflektere over at lærerne tilsynelatende i så liten grad er oppmerksomme på elevenes emosjonelle problemer. Skyldes dette at problemene ikke er særlig synlige i skolen, at elevene forsøker å skjule sine bekymringer og nervøsitet for medelever? Eller er det læreren som ikke har nok tid med den enkelte elev til å «lese» elevenes sinnstilstand? Det kreves tid og tillit i et forhold mellom lærer og elev for at eleven skal åpne seg og læreren ha tid til å lytte og reagere adekvat.

Generelt sett ser elevene ut til å ha et mer negativt psykososialt selvbylde enn det lærere og foreldre opplever ved de samme elevene. Dette kan skyldes at voksne og barn har en noe ulik målestokk for hva som er et mulig problem og hva som er vanlig for de fleste mennesker. I SDQ gir dette seg utslag i ulike grenseverdier for hva som er normalt og hva som ikke er det (Koskelainen, Sourander og Kaljonen, 2000). Men selv om en tar hensyn til ulike skalaer, er det forskjell på elevenes egenvurderinger og de voksnes vurderinger. 9 elever har totalskår på SDQ som tilsier borderline eller mulig avvikende psykisk helse. Det tilsvarer 10,8 % av utvalget. Folkehelseinstituttet anslår at inntil 20 % av alle barn og unge har psykiske plager og at ca. 8 % har behov for behandling (Mathiesen, Kjeldesen, Skipstein, Karevold, Torgersen og Helgeland, 2007). Det er derfor grunn til å tro at disse 9 elevene har opplevde psykiske vansker. Foreldre og lærere har merket seg 3 av disse. Dersom dette funnet har gyldighet ut over denne testgruppen, støtter det antakelser om at mange unge har psykiske vansker som voksensamfunnet overser. Vi finner naturlig nok også forskjeller mellom lærerens vurderinger og foreldrenes vurderinger. Disse voksegruppene ser barna i ulike settinger. I vurderingen av totale vansker vurderer lærerne jentene svært forskjellig fra

guttene. Diskrepansen er mindre når det gjelder foreldrene. Gutter skårer ofte høyere på selvverdstester enn jentene (Kling m.fl., 1999). Jentenes egenvurderinger indikerer en negativ forståelse av egen psykisk helse i langt sterkere grad enn lærernes opplevelse av de samme jentene. Lærernes opplevelse av guttenes psykiske helse ligger nærmere guttenes egen vurdering. Er det de stille jentene og de utagerende guttene vi på ny ser et bilde av her? Jenter som er stille, snille og vennlige og som holder sine problemer for seg selv. Variabelen emosjonelle vansker tydeliggjør forskjellen mellom respondentgruppene. 26 jenter svarer at de ofte er bekymret. Lærerne og foreldrene har merket seg bare 5 av disse. 9 jenter sier de ofte er lei seg, nedfor eller på gråten. Bare 2 av disse er registrert av lærerne. Det sies ofte at vi har stor lærertetthet i norsk skole, denne undersøkelsen gir grunn til å spørre om det er mange nok voksne i skolen til at en ser de unges problemer. Opplæringsloven sier at skolen skal fremme elevenes helse, trivsel og læring. Undersøkelsen gir grunn til å stille spørsmål ved skole-hjem-samarbeidet også når det gjelder sider ved elevene som ikke utelukkende er knyttet til skolefagene. Van Roy, Grøholt, Heyerdahl og Clench-Aas konkluderer i sin artikkel (2010) om forskjeller mellom barn og foreldre i svar på SDQ-skjemaet, at det særlig når barna rapporterer om emosjonelle vansker uten at foreldrene gjør det, er viktig å være oppmerksom på de unges egen rapportering. Vi tror dette i høy grad også er viktig der en finner forskjeller mellom elever og lærere. Samtidig er det grunn til å påpeke at lærere med lang erfaring fra skoleverket nok ikke alltid har samme oppfatning som elevene om hva som er et atferdsproblem og hva som er normalt for aldersgruppen.

Skolens helsesøster har tradisjonelt vært en svært god samtalepartner for de unge, særlig for jentene, når det gjelder personlig problemer. Nå sparer mange kommuner penger ved å redusere skolehelsetjenesten i betydelig grad. Det kan bli kostbart for samfunnet i det lange løp. ■

REFERANSER

ACHENBACH, T.M., MCCONAUGHY, S.H. OG HOWELL, C.T. (1987). Child / adolescent behavioral and emotional problems: Implications of crossinformant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213–232.

- ACHENBACH, T.M., BECKER, A., DÖPFNER, M., HEIERVANG E., ROESSNER, V., STEINHAUSEN H-C. OG ROTHENBERGER, A.** (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (3) 251–275.
- BANYARD, P.** (1996). Applying Psychology to Health. UK, Amazon.
- BECKER, A., WOERNER, W., HASSELHORN, M., BANASCHEWSKI, T. OG ROTHENBERGER, A.** (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13 (Suppl. 2) ii11- ii16.
- BOURDON, K.H., GOODMAN, R., RAE, D.S., SIMPSON, G. OG KORTEZ, D.S.** (2005). The Strengths and Difficulties Questionnaire: U. S. normative data and psychometric properties. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 557–564.
- COHEN, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- ELANDER, J. OG RUTTER, M.** (1996). An Update on the status of the Flutter Parents' and Teachers' Scales. *Child and Adolescent Mental Health*, 31–35.
- GOODMAN, R.** (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- GOODMAN, R., MALTZER, H. OG BAILEY, V.** (1998). The strengths and difficulties questionnaire.: A pilot study of the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125–130
- GOODMAN, R.** (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337–1345.
- KLASEN, H., WOERNER, W., WOLKE, D., MEYER, R., OVERMEYER, S. OG KASCHNITZ W.** (2000). Comparing the German versions of The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 271–276.
- KLING, K.C., HYDE, J.S., SHOWERS, C.J. OG BUSWELL, B.N.** (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125 (4), 475–500.
- KOSKELAINEN, M., SOURANDER A. OG KALJONEN A.** (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry* 9, 277–284.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA. KAPITTEL TILFØYD VED LOV AV 20. DESEMBER 2002.**
- MALT, U.F., RETTERSTØL, N. OG DAHL A.A.** (2003). *Lærebok i psykiatri*. (2. utgave). Oslo. Gyldendal akademisk.
- MATHIESEN, K.S., KJELDSSEN, A., SKIPSTEIN, A., KAREVOLD, E., TORGENSEN, L. OG HELGELAND, H.** (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. Folkehelseinstituttet, Rapport 2007:5.
- MCQUEEN, R.A. OG KNUSSEN, C.** (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.
- MJAAVATN, P.E. OG GUNDERSEN, K.AA.** (2005). *Barn-Bevegelse-Oppvekst. Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo. Akilles.
- MURIS, P., MEESTERS C. OG VAN DEN BERG, F.** (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 1–8.
- MURIS, P., MEESTERS C., EIJKELENBOOM A. OG VINCKEN, M.** (2004). The self-report version of the Strengths and Difficulties Questionnaire: Its psychometric properties in 8- to 13-year-old non-clinical children. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 437–448.
- OBEL, C., HEIERVANG, E., RODRIGUES, A., HEYERDAHL, S., SMEDJE, H., SOURANDER, A. ET AL.** (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Nordic countries. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13 (Suppl 2), 32–39.
- OFFER, D. OG SABSHIN M.** (1991). *The Diversity of Normal Behavior*. Basic Books, New York.
- ROTHENBERGER, A. OG WOERNER W.** (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Evaluations and applications. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (Suppl. 2), ii1-ii2.
- RØDJE, K., CLECH-AAS, J., VAN ROY, B., HOLMBOE, O. OG MÜLLER, A.M.** (2006). Helseprofil for barn og unge i Akershus. Nasjonalt kunnskaps-senter for helsetjenesten.
- RØNNING, J.A., HANDEGAARD B.H., SOURANDER, A. OG MORCH, W-T.** (2004). The Strengths and Difficulties Self-Report Questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 73–82.
- SANNE, B., TORSHEIM, T., HEIERVANG, E. OG STORMARK, K.M.** (2009). The Strengths and Difficulties Questionnaire in the Bergen Child Study: A Conceptually and Methodically Motivated Structural Analysis. *Psychological Assessment*, 21 (3), 352–364.
- SITTER, M.** (2010). *Barn og unge i det psykiske helsevernet ett år etter Opptappingsplanen*. Helsedirektoratet, Rapport IS-1854.
- SCHJELDERUP MATHIESEN, K.** (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Folkehelseinstituttet, Rapport 8, 2009.
- SMEDJE, H., BROMAN, J.-E., HETTA J. OG VON KNORRING, A.-L.** (1999). Psychometric properties of a Swedish version of the «Strengths and Difficulties Questionnaire». *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 63–70.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET.** (2007). *Psykisk*. Magasin oktober 2007, s. 3.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET** (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*.
- VAN ROY, B., GRØHOLT, B., HEYERDAHL, S. OG CLENCH-AAS, J.** (2006). Self-reported strengths and difficulties in a large Norwegian population 10–19 years. *European Child Adolescents Psychiatry* 15:189–198.
- VAN ROY, B., GRØHOLT, B., HEYERDAHL S. OG CLENCH-AAS J.** (2010). Understanding discrepancies in parent-child reporting of emotional and behavioural problems: Effects of relational and socio-demographic factors. *BMC Psychiatry* 10:56.
- WICHSTRØM, L.** (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35 (1) 232–245.

Sosiale og emosjonelle vansker

Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge

AV GRETE DALHAUG BERG

Ei fagbok for masterstudentar i spesialpedagogikk vekker interesse. Boka inneheld ni forskingsbaserte artiklar om sosiale og emosjonelle vanskar i skole og barnehage. Fagmiljøet ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har bidrag i boka. *Forskningsbasert kunnskap har vært og er nøkkelen til en målrettet bygging av kompetanse*, skriv redaktørane i forordet. Boka omhandlar tema frå sårbare barn i barnehage og skole til mobbing og ny teknologi. Alle artiklane er ein kombinasjon av forskingsresultat og praktiske døme og vil heilt sikkert vekke studentar og andre si interesse. I innleiingskapittelet vert sårbare barn som tema presentert. Her kunne eg ha tenkt meg meir drøfting kring omgrepet sårbare barn. Omgrepet vert brukt både i undertittel og i fleire av artiklane og eg saknar at omgrepet vert problematisert.

I det andre kapitelet har Edvin Bru skrive om emosjonelt sårbare og passive elevar. Dette er ei gruppe elevar som ikkje får like mykje merksemd som elevar som viser utagerande åtferd. Artikkelen er godt fagleg fundert og legg vekt på eleven sine særlege utfordringar og læraren sine utfordringar i peda-

gogisk samanheng. Barnehagen sitt møte med barn som er utsett for sosial belastning er skrive av Ingunn Størksen og Arlene Arstad Thorsen. Sentrale moment er forståinga av barn sine utfordringar, kva dei har med seg og kva som krevjast av personalet i barnehagen i møte med desse barna. Artikkelen gir viktig kunnskap om konsekvensar av barn sine ulike belastningar og korleis dette kan syne seg i barnehagen.

Samanhengen mellom språk og sosiale og emosjonelle vanskar er tema for Inger Kristine Løge sin artikkel. Det vert gitt ei grundig innføring og dokumentasjon på den kunnskapen vi har i dag. Det er lagt vekt på både kartlegging og tiltak, og kapitelet gir gode innspel til kva barnehagen kan gjere og kva den bør legges vekt på.

Sosiale og emosjonelle utfordringar som følge av migrasjon er emnet i Hildegunn Fandrem sin artikkel. Ho viser til resultat frå to store undersøkingar blant ungdom. Artikkelen gir ei teoretisk ramme for å forstå tilpassingsproblem og migrasjon. Det vert lagt vekt på at det er viktig for skolen å fokusere på korleis innvandrarelevar har det og særleg korleis relasjonen til andre elevar er.

I kapitel 6, skrive av Thormod Idsøe og Ella Cosmovici Idsøe, handlar det om konsekvensar av mobbing. Her viser ein til forskning omkring konsekvensar av mobbing og korleis dette påverkar barn både fagleg og sosialt. Temaet er viktig for alle pedagogar, og artikkelen drøftar dette grundig. Stadig nye former for mobbing gjer dette til ei ekstra utfordring for skulen. I Gaute Auestad sin artikkel blir ein gjennom presentasjon av resultata frå ein landsdekkande undersøking gjort kjend med nye sider ved mobbing. «*Vi har ei gruppe elevar nå som er enda meir utsatt for mobbing enn før, de som blir mobbet intensivt både digitalt og tradisjonelt*», seier Auestad. Klarare kan det vel ikkje seiast?

I kapitel 8 tar Jarmund Veland for seg om skulen klarer å inkludere dei sosialt sårbare elevane. Igjen kunne eg tenkje meg ei drøfting omkring bruken av omgrep. Det går fram at det dreier seg om elevar med til dømes ein vanskeleg livssituasjon. Artikkelen gir gode, nyttige og tankevekkjande innspel om tema og bør kunne bidra til større bevisstheit i skulen om korleis vi møter og tar vare på elevmangfaldet.

I kapitel 9 møter vi omgrepet myndig klasseleing, «rulerne» og



de sårbare. Erling Roland er forfatter og gir ei god innføring i behovet for myndig klasseleiing og særleg dei utfordringane vi må sjå i høve til klassen som eit sosialt system. Artikkelen er grundig og er eit godt utgangspunkt for å få kunnskap om læringsmiljøet og dei ulike elevtypene. Til slutt er også læringsmiljøet tema. Her tek Elin Thuen opp tema om elevane sin motivasjon og deltaking. Ho rettar fokus mot det autonomistøttande læringsmiljøet for å fremme eleven sin motivasjon.

Dette er ei grundig, god og forskingsbasert artikkelsamling. Den vil absolutt fylle eit behov innafor masterutdanningane i spesialpedagogikk. Boka dekkjer mange emne og mange sentrale tema og vil kunne bidra til å auke kunnskapen om dette viktige området. Boka anbefalast.

UNNI V. MIDTHASSEL, EDVIN BRU,
SIGRUN. K. ERTESVÅG,
ERLING ROLAND (RED).

Sosiale og emosjonelle vansker
*Barnehagens og skolens møte med
sårbare barn og unge*
Universitetsforlaget
ISBN: 9788215017778
184 sider

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	2. januar	27. januar
2	30. januar	24. februar
3	27. februar	23. mars
4	16. april	11. mai
5	21. mai	15. juni
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Motivasjon for skolearbeid

AV ARNE ØSTLI



Det er med spenning man ser fram til en bok av forskerparet Skaalvik og Skaalvik. Deres bøker er alltid preget av noe som er av betydning for skolen, for lærere og elever. Bøkene er godt skrevet, poengterte og ryddig disponert. Slik er det også med denne boka som har form som en vitenskapelig artikkel. Vi får dermed både relevant teori om motivasjon, innsikt i metode som er brukt i egen undersøkelse, resultater og drøfting.

I norsk sammenheng er det en stor undersøkelse som ligger til grunn for resultatene som presenteres i boka. Undersøkelsen ble gjennomført ved 101 skoler i 23 kommuner, og 8971 elever fra 4. til 10. klassetrinn deltok. Forfatterne peker innledningsvis på at det er mange forhold som påvirker elevenes motivasjon, både i og utenfor skolen. I denne sammenhengen ønsker de imidlertid å ta opp faktorer som skolen kan gjøre noe med.

Det dreier seg om:

- Skolens målstruktur
- Faglig tilpassing av undervisningen
- Støttende lærere

Skolens målstruktur brukes om de signalene skolen gir elevene om hva som er viktig og verdifullt i skolen, for eksempel at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste, dvs. en læringsorientert målstruktur. En annen hovedtype vil være en prestasjonsorientert målstruktur der skolen legger størst vekt på resultatene som gjerne sammenlignes med resultatene til andre elever, klasser og skoler.

Faglig tilpassing knytter forfatterne opp mot forventning om mestring som er en viktig kilde til indre motivasjon og innsats. Dette er område de har arbeidet mye med, og også denne boka belyser temaet på måter som bidrar til ettertanke og økt forståelse.

Støttende lærere er godt dokumentert i internasjonal forskning som viktig for elevenes følelse av tilhørighet til skolen eller klassen. Skaalvik og Skaalvik peker på at følelse av støtte og anerkjennelse har betydning for både trivsel på skolen og for motivasjon for skolefagene.

Disse temaene ble i undersøkelsen boka bygger på belyst ved at elevene fylte ut et spørreskjema hvor de tok stilling til en rekke utsagn eller påstander. Utsagn som også vil være godt egnet som bakteppe for alle som er i en undervisningssituasjon.

Tankevekkende funn

Undersøkelsen gir et lite oppløftende bilde av elevenes motivasjon for skolearbeid, heter det innledningsvis i avslutningskapitlet hvor forfatterne konkluderer og drøfter funnene i undersøkelsen. Noen eksempler:

- Omtrent halvparten av elevene sier at de er helt eller litt usant at de like å gjøre skolearbeid
- Bare 13 % svarer at det er helt sant
- Motivasjonen synker gradvis fra 4. til 10. trinn:
- På 4. trinn svar 29 % av elevene at de ikke liker å gjøre skolearbeid
- På 10. trinn sier 68 % av elevene at de ikke liker å gjøre skolearbeid

Forfatterne kommer i drøftingen tilbake til at det er mange forhold som har betydning for elevenes motivasjon og tar til orde for at en må se helheten i opplæringen og sette inn flere tiltak samtidig. Undersøkelsen gir imidlertid grunnlag for å trekke fram fire tiltak:

- Økt satsning på faglig tilpassing
- Lekser innenfor elevenes mestringssone
- Arbeid for å fremme en læringsorientert målstruktur
- Arbeid med å utvikle et godt lærer-elev-forhold

Hvert av disse tiltakene er utdypet på en måte som gir gode muligheter for refleksjon om skolens kultur og den enkelte lærers praksis.

Av interesse for mange

Boka bør leses av mange med interesse for skole: politikere, forskere, folk i administrative posisjoner og pedagogisk personell. Den vil også være tankevekkende for foreldre. Et forslag til slutt: Boka er bare på 65 sider inklusive en fyldig referanseliste og vil egne seg utmerket som bakgrunn for et personalseminar hvor den enkelte skole og den enkelte lærer ser på hva de kan gjøre for å bevare entusiasmen og lærerlysten som de aller fleste barn har i seg når de begynner på skolen.

EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK

Motivasjon for skolearbeid

Tapir akademisk forlag, 2011

ISBN: 978-82-519-2768-0



SOLVEIG-ALMA HALAAS LYSTER

Å lære å lese og skrive
Individ i kontekst

Gyldendal Akademisk

ISBN/EAN: 9788205400504

Boka viser hvordan lese- og skriveopplæringen best kan legges til rette for en optimal utvikling i de første skoleårene. Den gir innsikt i kunnskap fra de siste års forskning om barns lese- og skriveutvikling, og den er revidert i forhold til dagens læreplan. Denne nye utgaven retter mer oppmerksomhet mot grammatisk/morfologisk kunnskap, ordforråd og leseforståelsesutvikling enn den forrige utgaven gjorde. Lyster viser hvordan språklig kompetanse påvirker barns lese- og skriveutvikling. Hun er også opptatt av at barn møter skolen med ulike individuelle ferdigheter, og hun drøfter elevenes behov ut fra motivasjonelle faktorer, selvbilde og læringsmiljø. Boka gir ideer til metodiske og praktiske opplegg for å skape et godt grunnlag for lese- og skriveutviklingen, både med tanke på den tidlige "kodeknekkingsfasen", og med tanke på utvikling av leseforståelse.



KARI TRØFTEN GAMST

Profesjonelle barnesamtaler
Å ta barn på alvor

Universitetsforlaget

ISBN: 9788215018515

Når barn får anledning til å være informanter om egen virkelighet, kan det avdekkes forhold som gir bedre forståelse for barnets situasjon. Dette er forfatterens utgangspunkt i denne boken. Forfatteren gir en konkret og systematisk beskrivelse av kommunikasjon med barn i profesjonelle, strukturerte situasjoner gjennom Den Dialogiske Samtalemetoden (DCM) som er utviklet for å gjennomføre profesjonelle samtaler med barn. Forfatter viser hvordan den voksne i en dialogisk prosess kan gi barn generelt, og utsatte barn spesielt, optimale muligheter til å fortelle om erfaringer, tanker, opplevelser og synspunkter om selvopplevde hendelser, påkjenninger, overgrep, omsorgssvikt og andre traumatiske erfaringer. Boken bygger på forfatterens praksisnære og forskningsbaserte kunnskap samt internasjonal forskning, som viser en klar sammenheng mellom den voksnes kommunikasjonskompetanse og barnets mulighet og motivasjon til å formidle kunnskap om seg selv og sin virkelighet.



JANICKE HELDAL STRAY

Demokrati på timeplanen

Fagbokforlaget

ISBN: 978-82-450-1065-7

– Hva er demokratisk medborgerskap, og hvordan kan begrepet forstås i en pedagogisk sammenheng?
– Hvordan kan opplæringen i skolen tilrettelegges for at den kan bidra til å styrke elevenes demokratiske kompetanse og forberede dem til å delta som aktive demokratiske medborgere i samfunnet? Utgangspunktet for boken er en undersøkelse av Kunnskapsløftet og de politiske ambisjonene samfunnet har formulert for skolen som en demokratisk opplæringsinstitusjon. Teksten tar utgangspunkt både i teoretiske tilnærminger til demokratiet og i praktiske forslag til opplæring som skal fremme demokratisk medborgerskap. Forfatteren diskuterer også forholdet mellom skole og demokrati og hvordan formålsparagrafens intensjoner kan realiseres gjennom opplæringen. Janicke Heldal Stray er forsker ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.



ROSS W. GREENE

Utenfor
Elever med atferdsutfordringer

Cappelen Damm Akademisk

ISBN: 9788202367879

I denne boken presenterer dr. Ross W. Greene med støtte i nevrovitenskapelig forskning, et nytt rammeverk for å forstå hvilke vansker barn med atferdsutfordringer har. Han forklarer også hvorfor tradisjonell disiplin ikke håndterer disse vanskene på en effektiv måte. Han legger vekt på den revolusjonerende enkle og positive ideen om at barn gjør det bra hvis de kan, og argumenterer på en overbevisende måte for at barn med atferdsutfordringer ikke er oppmerksomhetssøkende, manipulerende, grensetestende, trassige eller umotiverte, men at de ikke har utviklet ferdighetene de trenger for å oppføre seg akseptabelt. Boka passer godt til alle lærere og foreldre samt politikere og andre som bryr seg om skoleproblematikk. Norsk forord ved Jesper Juul.



LIV GJEMS OG GUNVOR LØKKEN (RED.)

***Barns læring om språk
og gjennom språk***

Samtaler i barnehagen

Cappelen Damm Akademisk

ISBN: 9788202341862

Forfatterne av denne boka retter oppmerksomheten mot hvordan barn tilegner seg kunnskaper og språk gjennom samtaler med de voksne og andre barn i barnehagen. Samtalene som presenteres i de ulike kapitlene i boka er både de spontane hverdagsamtalene og de samtalene som førskolelærere har forhåndsbestemte intensjoner med. Selve begrepet samtale innebærer et fellesskap mellom mennesker som taler sammen, og i denne boka vektlegges det at barn hører språk, bruker språk og utvikler ny innsikt og forståelse ved at de deler synspunkter om temaene de snakker om. Slik er også samtalen en viktig del av barns dannelsesprosesser. Boka retter seg mot førskolelærerstuderenter i bachelor- og masterutdanning og mot ansatte i barnehagen. Bokas redaktører og de øvrige bidragsyterne er alle tilknyttet Høgskolen i Vestfold



REIDUN HAFSTAD, HALDOR ØVREEIDE

Utviklingsstøtte

Foreldrefokusert arbeid med barn

Høyskoleforlaget

ISBN: 978-82-7634-611-4

Utviklingsstøtte handler om barns fantastiske utviklingskompetanse, men også om sårbarhet i relasjonene de er avhengige av. I samspillet får barna gjort sine grunnleggende erfaringer om verden og seg selv. Voksnes ansvarlighet og etiske bevissthet er avgjørende i møtet med barna. Dette er ei optimistisk, men realistisk bok om hvordan og hvor langt vi kan bistå barn og deres viktige voksne når de strever. I ulike roller kan vi alle bli betydningsfulle for barn. Forfatterne utvikler teori og begreper med sikte på anvendelse i omsorg, rådgiving, pedagogikk og behandling. Det er tydelig sammenheng mellom teori og en praktisk metodikk som er prøvd ut over lang tid av forfatterne og kollegaer de har undervist og veiledet. Med barneperspektivet som forankring anvises en åpen metodikk med arbeidsmodeller som inviterer til kreativitet, samarbeid og brukermedvirkning.



IVAR MÆHLE, JARLE EKNES OG GUNNAR HOUGE (RED.)

Utviklingshemning

Årsaker og konsekvenser

Universitetsforlaget

ISBN: 9788215013008

Denne boken presenterer de viktigste årsakene til utviklingshemning og gir en oversikt over syndromer, forstyrrelser og følgetilstander. Boken kan benyttes både som oppslagsverk og lærebok, og er den første i sitt slag på norsk. Etter innledende kapitler om genetikk, syndromutredning og diagnostisering beskrives både vanlige og sjeldne syndromer. Leseren får innblikk i genetiske mekanismer og diagnostisk utredning, og forfatterne forklarer hvilken betydning de ulike typene funksjonshemning kan ha i hverdagslivet. Kapitlene avsluttes med informasjon om hvor leseren kan finne utdypende kunnskap. Boken retter seg primært mot studenter i helsefag og ansatte i ulike helseprofesjoner som arbeider med mennesker med utviklingshemning. Det er lagt vekt på at innholdet også skal være aktuelt for foreldre og støttepersoner i nettverket til utviklingshemmede.



ANNY EKERHOVD VASSENDEN

***Praktisk pedagogisk arbeid
med svaktfungerende barn***

Individ i kontekst

Sebu forlag

ISBN: 978-82-91529-34-9

I denne boka viser forfatteren hvordan du på bakgrunn av en faglig forståelse av barns utvikling generelt, kan stimulere svaktfungerende barns utvikling på en positiv måte nær sagt uansett hvor vanskelig barna har det i utgangspunktet. Forfatteren har en lang pedagogisk praksis med svaktfungerende barn, og i boka viser hun en rekke praktiske eksempler på hvordan arbeidet kan legges til rette i hverdagen i arbeidet med disse barna, enten det er i barnehagen eller i skolen. Målgruppa for boka er førskole- og allmennlærerstuderenter og alle som arbeider med svaktfungerende barn i barnehage eller skole. Anny Ekerhovd Vassenden er utdannet førskolelærer og har 2. avdeling i spesialpedagogikk, linje for synspedagogikk. Hun har lang og solid praktisk erfaring, bl.a. som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage, kontaktlærer/spesialpedagog og spesialpedagog/synspedagog i skolen.



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!

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Carl Chr. Bachke** er utdannet cand.paed. og arbeider for tiden som førstelektor på vernepleierstudiet ved UiA, i Grimstad. Han har jobbet mange år i spesialskole, og undervist ved høyskole/universitet i spesialpedagogikk og veiledning både i Norge og i Afrika. Hans temaområder er inkluderende undervisning, psykisk utviklingshemming, ferie/fritid for utsatte barn/unge, veiledningssamtalens struktur og redskaper, m.m. **Tonje Lovang** har mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Hun er ansatt i Asker PPT, arbeider også i kriseteamet, og starter nå opp sorggrupper for barn og unge i kommunen sammen med en psykolog. Hun er spesielt opptatt av at det skal være rom for individuell utvikling i skolen, og at skolen skal tilpasse seg elevene. **Terje Manger, Ole-Johan Eikeland og Arve E. Asbjørnsen** er alle medlemmer av forskningsgruppa for kognisjon og læring ved Universitetet i Bergen. **Kari Nergaard** er utdannet førskolelærer, med videreutdanning i pedagogisk veiledning. Hun har tatt mastergrad i førskolepedagogikk med fordypning om mobbing i barnehagen. Før hun ble høyskolelektor ved DMMH, jobbet hun mange år som barnehagestyrer og deltok bl.a. i prosjektet *Trygge barn i trygge barnehager, med blikk på den voksne*. **Roy Gundersen** er cand.polit. Han er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning og arbeider ved Kristiansand PPT. Gundersen har tidligere skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk. **Per Egil Mjaavatn** har vært ansatt ved Pedagogisk institutt, NTNU, siden 1998. Før det var han i 15 år leder for Norsk senter for barneforskning (NOSEB). Han har særlig arbeidet med barn og unges oppvekst og utvikling, sosiale relasjoner, livsstil og helse. **Grete Dalhaug Berg** er førstelektor ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Volda. Hun underviser ved masterutdanninga i spesialpedagogikk og har arbeidet med tema tilpassa opplæring som koordinator for Nettverk for tilpassa opplæring. **Arne Østli** er cand.paed.spec. og er tidligere redaktør av Spesialpedagogikk.

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

Postmodernismen som kultursyn: Tove Bodil Lindblad Skjølsvik har skrevet en artikkel der hun stiller spørsmål ved om postmodernismen kan være til hjelp for ansatte i PPT for lettere å forstå den pedagogiske hverdagen. **Barn med sammensatte funksjonsvansker:** Gunhild Febakkes artikkel handler om hvordan spesialisthelsetjenesten kan styrke arbeidet med barn med sammensatte funksjonsvansker. **Barnets stemme – lett å overhøre:** Wenche Andersen og Eva Seljestad beskriver hvordan barn med CHARGE syndrom selv opplever sin hverdag. **Fonologisk bevissthet og matematikkvansker:** Snorre A. Ostad er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk UiO. **Grupper av dyslektikere – stavevansker og stavemønstre:** Jan Erik Klinkenberg er psykologspesialist. Han er nå pensjonist, men har bl.a. jobbet som sjefpsykolog på Ringerike sykehus.