

SPESIALPEDAGOGIKK

Forskningsutgave

Forskningsutgaven er et supplement til de vanlige utgavene av tidsskriftet Spesialpedagogikk, der artikler blir vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn i de ordinære utgavene av bladet. Målet med denne satsningen er å stimulere til og presentere spesialpedagogisk forskning på høyt nivå.

Forskningsartikler er for alle

Vi har fra tid til annen blitt møtt med at forskningsartikler er vanskelig tilgjengelige og så «tekniske» at man må være forsker for å ha utbytte av dem. Vi mener det er en myte. Det vil naturlig nok være elementer i en vitenskapelig publisering som får et krevende teoretisk preg. I noen former for forskning – også i den kvantitative utdanningsforskningen – vil bl.a. avansert statistikk være nødvendig for å bekrefte eller avkrefte funn. Men det er ikke nødvendig å ha inngående kjennskap til statistikk eller kjenne litteraturreferansene i et litteraturstudium for å ha utbytte av slike artikler. Både tittel og problemstilling kan være et godt utgangspunkt for refleksjon, og som regel er resultatene og drøftingen av dem spennende. I mange artikler er det dessuten presentert forslag til tiltak eller videre arbeid som kan være direkte anvendbare eller bidra til nye tanker.

Det er gledelig at Kunnskapsdepartementet i St.meld. nr. 16 (2006–2007) erkjenner at *omfanget av forskning om utdanning er lite* og at man vil *videreutvikle kunnskapsbasen for hele utdanningssektoren*. I den forbindelse vil vi peke på at forskning om ulike former for lærevansker i mange tilfeller har bidratt med innsikt som har vist seg å være nyttig for alle elever. Det er nok om minne om forskning om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og problematferd. Hvordan skolen takler utfordringene til elever med lære- eller tilpasningsvansker er vesentlig når kvaliteten i et lands utdanningssystem skal vurderes. Spesialpedagogisk forskning må derfor ha en helt sentral plass i pågående og kommende forskningsprogrammer.

Departementet vil også *legge til rette for at både nasjonal og internasjonal kunnskap blir kjent og tas i bruk i pedagogiske utdanningsinstitusjoner*. En viktig kanal i så måte er forskningsartikler eller vitenskapelige publikasjoner. Slike artikler blir gjennomgått av fagfeller med tanke på om det er anvendt akseptable metoder og om konklusjonene er holdbare. Vi har gjennom mange artikler etter hvert sett at dette fører til vesentlige forbedringer – og også sett at en slik prosess siler ut artikler som har mangler i forhold til de kvalitetskravene som stilles til denne type publikasjoner. Det er imidlertid slik at dette vurderingsarbeidet ikke honoreres eller inngår i arbeidsplaner. Det blir et krevende ekstraarbeid basert på velvilje. Vi vil derfor rette en stor takk til dem som har vurdert de artiklene vi har fått inn. Samtidig vil vi oppfordre berørte institusjoner til å finne fram til gode måter for honorering. Departementet må også kjenne ansvar for dette.



arne.ostli@spesialpedagogikk.no

- 4 Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD
ELISE REIDUN TANGEN, LISBETH EDVARDSEN OG KRISTIN KAARSTEIN
- 15 Tverrfaglig samarbeid i og utenfor ansvarsgrupper
ANN ELISE RØNBECK
- 24 Autisme og komorbide, psykiske lidelser
NILS KALAND
- 34 Kjønnforskjeller i voksenbefolkningens matematikkferdigheter
– en utfordring for utdanningssystemet
EGIL GABRIELSEN OG KJERSTI LUNDETRÆ
- 44 Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens
etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer
JENNY STEINNES
- 52 Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala
og sammenheng med utbredthet og skolekontekst
EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK
- 72 Forfatterveiledning

**Redaksjonsgruppen for Spesial-
pedagogikk Forskningsutgave:**

Bente E. Hagtvet
Kjell Skogen
Terje Ogden
Tore Brøyn
Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
tina@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

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

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

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver
måned. Gj.sn. opplag 6131 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra
dette nummeret ut over det som er
tillatt etter bestemmelsene i «Lov om
opphavsrett til åndsverk», «Lov om
rett til fotografi» og «Avtale mellom
staten og rettighetshavernes organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 72

ISSN 0332-8457

Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD

Elise Reidun Tangen, dr. philos., førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet Oslo

Lisbeth Edvardsen, mastergrad i spesialpedagogikk, klinisk pedagog/teamleder ved Lovisenberg Diakonale Sykehus, avdeling Nic Waals Institutt, Oslo

Kristin Kaarstein, mastergrad i spesialpedagogikk, lektor ved Kjelsås skole, Oslo kommune

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å gi et lite bidrag til kunnskap om skoleerfaringer hos en gruppe elever som er særlig utsatt for sosial ekskludering og faglige nederlag: jenter med diagnosen ADHD. Artikkelen bygger på to empiriske undersøkelser der jenter med ADHD forteller om sine skoleerfaringer. Gjennom analyse av disse jentenes fortellinger har vi søkt å utvikle teoretisk forståelse av deres «levde skoleerfaring». For dette formålet har vi anvendt ulike dimensjoner og teoretiske perspektiver i begrepet skolelivskvalitet.

De to empiriske undersøkelsene gir til sammen et mangesidig bilde av skolelivet til en del jenter med ADHD. Rammen for en artikkel gir bare rom for noen utvalgte bilder av deres erfaringer. Disse vil likevel forhåpentlig gi et lite bidrag til «innenfra-kunnskap» om hvordan skolelivet kan arte seg for jenter som lever med denne diagnosen, samtidig som de illustrerer grunnlaget for de tolkninger og drøftinger som gjøres i lys av begrepet skolelivskvalitet.¹

Teoretisk og empirisk bakgrunn

SKOLELIVSKVALITET – ET FLERDIMENSJONALT BEGREP
Begrepet *skolelivskvalitet* har hittil vært lite brukt i norsk skoleforskning. Tangen (1998, 2004) påpeker at det kan synes bemerkelsesverdig at begrepet knapt finnes i skolepolitiske dokumenter eller forskningslitteratur i en tid der utdannings-/opplæringskvalitet står i fokus. Utdanningssystemets primære oppgave er per definisjon å tjene som *redskap* til kompetanseutvikling med sikte på framtidig individuell og samfunnsmessig nytte. På det individuelle plan skal skolegangen blant

annet bidra til *framtidig* livskvalitet. Dette er sannsynligvis noe av forklaringen på at utdanningsforskere sjelden har vært opptatt av elevenes *skolelivskvalitet* (ibid.). Samfunnsfaglig og psykologisk livskvalitetsforskning på sin side har bare sjelden barns og unges skoleliv som sitt primære studiefelt, men anvender gjerne *utdanning* (og da helst *utdanningsnivå*) som en av flere variabler som kan bidra til å forklare (u)likheter i målt livskvalitet i forskjellige voksne befolkningsgrupper. Dybdestudier av elevers skoleliv i et livskvalitetsperspektiv mangler derfor både i skoleforskning og i livskvalitetsforskning; skolelivet faller så å si mellom to stoler.

I forskning om livskvalitet synes det å være relativt bred enighet om at det er viktig å skille mellom en objektiv og en subjektiv hoveddimensjon av begrepet (for eksempel Halpern, 1993; Rapley, 2003). Den subjektive dimensjonen refererer til enkeltpersoners oppfatning av egen livskvalitet, mens den objektive viser til rammer eller betingelser for menneskers livskvalitet, både samfunnsmessige (for eksempel utdanningsvilkår) og individuelle (for eksempel helsetilstand). Forskning om barns og unges livskvalitet har ifølge Ben-Arieh *et al.* (2001) i hovedsak benyttet objektive kriterier; barn og unge er i liten grad blitt spurt om hvordan de selv opplever sin livssituasjon. Det er den subjektive dimensjon av begrepet «skolelivskvalitet» som behandles i denne artikkelen.

Skalaer som er utviklet for å måle skolelivskvalitet (Quality of School Life), bygger hovedsakelig på generelle kriterier, først og fremst elevers *tilfredshet* (satisfaction). Skolelivskvalitet defineres i slike sammenhen-

ger gjerne som «a general sense of student well-being» (Karatzias, Power og Swanson, 2001).² Man måler hvor fornøyd elevene er med ulike sider av skolegangen, på liknende måte som i de norske nettbaserte kartleggingene «Elevundersøkelsene» (tidligere «Elevinspektorene») som gjennomføres årlig på utvalgte klassetrinn i regi av Utdanningsdirektoratet. Slike kriterier er etter vår oppfatning for generelle (og måle metodene for lite fleksible) til å kunne gripe det meningsinnhold og de verdier som elever tillegger sine erfaringer. I enda mindre grad er slike tilnærminger egnet til å forstå skolehverdagen til jenter med diagnosen ADHD. I våre arbeider er skoleerfaringer hos jenter med denne diagnosen undersøkt ved relativt åpne intervjuer (se nedenfor). Vi har anvendt det subjektive begrepet skolelivskvalitet som er utviklet av Tangen (1998, 2004) med basis i hennes studier av erfaringer og perspektiver hos elever med spesielle behov i norsk videregående skole. Begrepet omfatter fire dimensjoner: 1) *tidsdimensjonen*; denne gjelder subjektets tolkning av fortidige og aktuelle erfaringer og perspektiver på egen framtid; 2) *kontroll over eget skoleliv*; 3) *relasjoner* (til lærere, foreldre, medelever og andre), og 4) *arbeidsdimensjonen*.³ Ulike teoretiske perspektiver bidrar til den forståelsen som de fire dimensjonene representerer, herunder Bandura's (1997) teori om kontroll og mestring ('self-efficacy') og dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 2002). Begrepet skolelivskvalitet og de ulike teoretiske perspektivene som er anvendt, vil bli nærmere presentert i samband med fortolkningen og drøftingen av skoleerfaringer hos jenter med ADHD seinere i artikkelen.

KUNNSKAP OM JENTER MED ADHD I SKOLEN

ADHD er et omdiskutert begrep.⁴ Ut fra denne artikkelens formål har vi valgt å ikke gå inn i denne diskusjonen. At det knytter seg problemer til ADHD-begrepet, gjør det etter vår oppfatning desto viktigere å studere egne erfaringer hos dem som får diagnosen. Det er gjennomført omfattende forskning om lærevansker og sosiale vansker hos elever med ADHD; likevel har forskningen hittil i beskjeden grad hatt «levd erfaring» hos elever med denne diagnosen som sitt hovedfenomen.

ADHD er en diagnose de fleste lærere har kjennskap til (Skjølsvik, 2004). En utbredt oppfatning av ADHD synes å være at det dreier seg om bråkete, ukonsentrerte og glemsomme gutter. I den seinere tid er det rettet sterkere søkelys mot situasjonen til jenter med ADHD, blant annet med bakgrunn i funn som indikerer systematiske kjønnsforskjeller i utvist

Sammendrag

Nyere forskning indikerer at problemer som elever med ADHD møter i skolen, kan være kvalitativt forskjellige hos jenter og gutter. Mens forskningen hittil i vesentlig grad har bygd på studier av gutter, rettes det i dag større oppmerksomhet mot jenter med ADHD. Formålet med denne artikkelen er å bidra til kunnskap om skoleerfaringer og skolelivskvalitet hos jenter med denne diagnosen. Artikkelen presenterer to studier som bygger på intervjuer med jenter i alderen 12–17 år. Jentenes erfaringer blir tolket og drøftet i lys av begrepet skolelivskvalitet. Ulike dimensjoner av dette begrepet refererer til bestemte teoretiske perspektiver (blant annet kontroll og mestring, anerkjennelse, og kreativitet). Det konkluderes med at begrepet kan bidra til utvidet forståelse av visse «typiske» erfaringer hos jenter med ADHD.

Summary

Recent research on ADHD indicates that the situation and problems facing girls in school may be significantly different from those facing boys. Researchers are now facing greater attention to the situation of girls with ADHD. The purpose of this paper is to contribute to an extended empirical and theoretical understanding of the school experiences and quality of school life of girls with ADHD. Two studies based on interviews with girls aged 12–17 diagnosed as having ADHD are briefly presented, and the girls' experiences and reflections are interpreted and discussed. Our general frame of reference is the concept 'quality of school life' with its various dimensions, each of which refers to specific theoretical perspectives (e.g. control and self-efficacy, acceptance and creativity). Our conclusion is that the concept 'quality of school life' may contribute to a new understanding of some 'typical' experiences of girls with ADHD.

Nøkkelord

Skolelivskvalitet
ADHD
eleverfaringer
mestring
kontroll
anerkjennelse
kreativitet

hyperaktivitet (Barkley, 1998; Biederman *et al.*, 1999; Farstad og Tangen, 2004; Nadeau *et al.*, 1999; Abikoff, 2002; Biederman og Farone, 2004).

Langletes (2004) beskrivelser av jenter med ADHD viser et bilde med betydelige variasjoner. En del jenter er hyperaktive/impulsive og kan ofte virke «guttete». Disse jentene er ifølge Langlete mest interessert i lek preget av fysiske aktiviteter; de viser liten interesse for tradisjonelle jenteleker. De er utforskende, tar sjanser og leker gjerne med gutter. Andre jenter er ikke hyperaktive, men strever med oppmerksomhetsvansker, er ofte dagdrømmere, tilbakeholdne og sjenerte og vil helst ikke bli lagt merke til. De kan virke glemsomme, leverer gjerne skolearbeidet for sent, og virker bekymret over eget strev med skolen. De kan sitte lenge med leksene, men uten en voksen pådriver har de gjerne store problemer med å få ting gjort. De jobber sakte, og arbeidet føles raskt overveldende. Jentene kan virke engstelige og deprimerte. Ikke sjelden blir de holdt for å være mindre intelligente enn de egentlig er (Langlete, 2004). Noen jenter sliter med en kombinasjon av oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet/impulsivitet.

Lærere oppdager ikke problemene som disse jentene har like lett som de oppdager problemene til gutter med ADHD. Hage (Langlete) (1999) antydte at jenter med ADHD fikk mindre hjelp i skolen enn gutter med samme diagnose, til tross for at guttene ble vurdert til å ha mindre vansker enn jentene.

Som nevnt har det i de seinere årene kommet en del forskning om jenter med ADHD i skolen. Denne forskningen har imidlertid i hovedsak vært opptatt av lære- og fagvansker og/eller sosiale vansker og problematferd, og har i liten grad studert jentenes egne opplevelser og erfaringer.

Tilnærmingsmåter og metoder

I de to empiriske undersøkelsene vi kort skal presentere, Edvardsen (2005) og Kaarstein (2005), er det jenter med diagnosen ADHD som selv forteller om sine skoleerfaringer. De to studiene har noe forskjellig fokus og opplegg.

Edvardsen anvender et narrativt perspektiv (White, 2000). Det innebærer at når historiene fortelles til forsker, skapes disse i samspillet mellom forsker og informant i den aktuelle kontekst. På den måten nedfeller informantens erfaringer seg i historier om hvem informanten er. Et slikt perspektiv innebærer også en tro på at for eksempel barn som forteller historier dominert av nederlag i skolen, kan få hjelp til å dekonstruere eller nyskrive historien om seg selv. Edvardsens undersøkelse er konsentrert om følgende

temaer: hovedproblemet *før* diagnose og behandling, erfaringer med å få hjelp, og situasjonen *etter* diagnose og behandling. Metode for datainnsamling er kvalitative intervjuer. Det er benyttet et case-design med to case der informantene i hvert case er ei jente som er utredet og har fått diagnosen ADHD, hennes foreldre og en eller to lærere. I tillegg har forskeren hatt tilgang til elevenes journaler. Jentene som ble valgt ut til undersøkelsen, var begge 12 år, og begge hadde fått diagnosen ADHD knapt ett år før undersøkelsen ble gjennomført. De hadde dermed relativt lang skoleerfaring *før* diagnosen, og de var i stand til å reflektere over sine erfaringer. Det var videre viktig at det hadde gått en viss tid *etter* at de hadde fått diagnosen. For øvrig ble det lagt til grunn ved valg av case at de to jentene skulle være tydelig *forskjellige* mht problembilde. Blant elevens lærere deltok den/de som ut fra lærernes egen vurdering kjente eleven best. Alle tre lærerne hadde kjent sine respektive elever gjennom lengre tid.

Samtlige intervjuer ble tatt opp på bånd og transkribert. Analysearbeidet ble gjort etter inspirasjon fra Grounded Theory; det innebærer at analytiske spørsmål og begreper et stykke på vei ble utledet fra det empiriske datamaterialet (blant annet ved løpende nedtegnelser i form av *memos*) (Strauss & Corbin, 1996). Selv om tilnærmingen er «åpen», går forskeren selvsagt inn i så vel intervjusituasjonene som i analysen med visse teoretiske briller. Analysen kan karakteriseres som en «hermeneutisk dialog» mellom forsker og materiale.

I denne casestudien er situasjonen belyst fra ulike perspektiver. Det er lagt vekt på å få fram hva som ifølge de respektive informantene har preget deres situasjon i ulike faser; forskeren har ønsket å presentere *deres* fortellinger. Samtidig understrekes det at fortellingene langt på vei formes og gis struktur av forskeren. Denne artikkelen er konsentrert om jentenes egne erfaringer; i tillegg trekkes det inn enkelte utsagn fra foreldrene og lærerne som kan kaste lys over jentenes situasjon.

I den andre undersøkelsen (Kaarstein, 2005) ble fem unge jenter intervjuet om sine skoleerfaringer. De ble rekruttert til undersøkelsen gjennom ADHD-foreningen. Kriteriene for utvalget var at informantene skulle være jenter, ha fått diagnosen ADHD, og ha fått den ved ulik alder; de skulle videre representere forskjellige typer av jenter med ADHD (jf. Farstad og Tangen, 2004); være i alderen fra tidlig ungdom til ung voksen; og ha gått i vanlig skole. I det reelle utvalget hadde en av informantene fått ADHD-diagnosen i førskolealder, mens de øvrige fire hadde fått den i relativt

sen skolealder - i ungdomsskolen eller ved overgangen til videregående skole. Alle gikk i videregående skole på intervjudtidspunktet og var i alderen 16–17 år.

Tre hovedtemaer har gitt struktur til intervjuene og analysen: jentenes skoleerfaringer generelt, dvs. hva de selv vektlegger som vesentlig i sin skolehistorie; der nest mer spesifikt deres erfaringer med og relasjoner til lærere, med vekt på deres bilde av og erfaringer med «den gode lærer»; og til sist: betydningen av ADHD-diagnosen for deres skolesituasjon.

Noen resultater

De to jentene i Edwardsens undersøkelse tegner svært forskjellige bilder av sin situasjon og sine problemer før de fikk diagnosen. For den ene, «Iselin», dreide det seg om uro, om sterke og hyppige sinneutbrudd på skolen. Hun hadde store skolefaglige vansker. Hun hadde selv et ønske om å bli hjulpet ut av en vanskelig situasjon. Den andre jenta, «Mina», hadde en indre uro, var uoppmerksom, kunne ofte fingre med ting og holde på med noe eget. Hun hadde betydelige lese- og skrivevansker. Hennes ønske om hjelp var imidlertid mindre uttalt. Siden jentenes atferd og vansker var så forskjellige, preget de også omgivelsene svært ulikt, men både foresatte og lærere til begge jentene opplevde vanskene som så store at de i lang tid hadde ønsket å få en forklaring på dem. Samtlige informanter er tilfreds med at det er blitt gjort utredning og at de har fått behandling, selv om ikke alle vansker dermed er overvunnet. De forklarer utførlig hvordan de har opplevd situasjon både før og etter at diagnosen ADHD ble gitt.

Gjennom analysen av jentenes erfaringer ukrystalliserte det seg to sentrale temaer⁵:

- Sinneutbrudd – om bakgrunnen for og virkningene av kraftige utbrudd.
- Vansker med hukommelse, konsentrasjon og oppmerksomhet.

Iselin, som hadde nesten daglige sinneutbrudd, fortalte at sinne plutselig kunne komme hvis hun skulle gjøre noe hun ikke var forberedt på, for eksempel en prøve. Da ble hun helt «*hysterisk i hodet*», og sinnet måtte bare ut av kroppen. Da kunne hun lugge, skrike, spytte og måtte holdes fast av to lærere. Sinneutbruddene gjorde at Iselin selv fikk opplevelsen av å miste undervisning. Etter at Iselin fikk diagnose og behandling, opplevde hun nærmest øyeblikkelig bedring. Hun fikk mindre uro, og sinneutbruddene ble borte. Hun gir selv uttrykk for at hun har fått et nytt liv.

Den andre jenta, Mina, sier i intervjuet med Edwardsen at hun har dårlig hukommelse og ber om hjelp til å huske hva de nettopp snakket om. Hun har sin oppmerksomhet i nåtid og ønsker å snakke om lek hun liker, og som hun tar initiativ til å leke, for eksempel «gaupelek». Det kan tyde på at det som for *andre* framstår som store oppmerksomhetsvansker, ikke oppleves av henne selv som overveldende *vansker*. Det er foreldrene som opplever sorg og fortvilelse når Mina for eksempel støtt «glemmer» å utføre dagligdagse operasjoner på badet. Hun blir sittende på gulvet med en lekeaktivitet i stedet for å pusse tenner eller å kle på seg. Etter at hun har fått diagnosen, og behandling starter, opplever hun noe bedring, men har vansker med å gi uttrykk for hva bedringen innebærer.

Undersøkelsen kan i noen grad sies å utvide bildet av hva det innebærer for jenter å ha ADHD (jf. Langlete, 2004 omtalt foran), blant annet når det gjelder forholdet mellom konsentrasjon og mestring, noe vi vil komme nærmere inn på under tolkningen og drøftingen nedenfor.

De fem unge jentene i Kaarsteins undersøkelse gir et bilde av til dels svært forskjellige individuelle opplevelser; likevel finnes noen gjennomgående tema i deres skoleerfaringer. Ett slikt tema er en tydelig forskjell mellom «før» og «nå». Jentene forteller om et markant bedre skoleliv i dag enn det de opplevde tidligere. Fortiden blir beskrevet som «*så å si helt jævlig*», «*et mareritt*» og «*dårlige minner fra nesten hver dag*». Kontrasten til dagens skolesituasjon kan illustreres ved følgende to utsagn: «*Nå er skolen noe jeg liker. Før grua jeg meg til å gå på skolen*» og «*Nå er det gøy og jeg trives, det kan jeg si hundre prosent, det gjorde jeg ikke før*».

Også jentenes erfaringer med og relasjoner til lærere reflekterer en kontrast mellom fortid og nåtid. Tidligere lærere blir eksempelvis beskrevet slik: «*De ga bare faen i meg, de brydde seg ikke*»; «*(...) alltid kjeft, og sa hele tiden negative ting til meg*», og «*eneste gangene lærere prata med meg var når jeg var sint*».

Jentene mente at lærere burde brydd seg mer, tatt mer ansvar og lyttet til hva jentene selv hadde å si. En jente forteller hvordan hun nærmest følte seg fremmed og usynlig for lærere: «*Noen ganger følte jeg at dem glemte meg på en måte. At dem liksom [sa]: «Åja, du er her, ja», etter at halve dagen var gått*». Hun hadde reflektert over hva lærerne burde gjøre i stedet: «*Dem må gå inn i jobben, snakke litt med hver enkelt, ikke bare en gang i året, men vise at dem bryr seg (...)*»

Et annet erfaringstema i materialet er opplevelser av å bli sett ned på. Det kommer tydelig til uttrykk i følgende utsagn: «*Han [lærer] sto og flira og himla med øya*

(...) jeg takla det ikke, føle at mennesker ser ned på meg».

Kommunikasjonen med lærere syntes i en del tilfelle nokså fastlåst, slik som i følgende utsagn: «*Det blir til at jeg ikke gidder å respektere han heller, og da blir det ikke noe koselig i det hele tatt å gjøre noen ting i den timen, det endte med at jeg ikke kom.*» I et annet utsagn heter det: «*Ho [lærer] ble bare mer og mer slem med meg, og jeg ble bare mer og mer slem med ho.*» Lærere som jentene har i dag, kjenner dem, bryr seg, lytter, prater med jentene, gir noe ekstra og tar seg av den enkelte. Jentene får positive tilbakemeldinger og mer hjelp. De beskriver «gode sirkler», noe som illustreres i følgende utsagn: «*(...) fordi jeg klarer ting, så konsentrerer jeg meg og så får jeg skryt og så vil jeg mer, og så får jeg bra karakterer, så er det bare å stå på enda mer (...)* altså jeg får skryt og ikke så mye kjeft, jeg har liksom vært englebarn for en gangs skyld (...) nå er det liksom gøy å dra på skolen».

Om ADHD-diganosens betydning for egen skolehverdag forteller jentene at tiden før diagnosen føltes kaotisk, og at skolesituasjonen var preget av aggresjon, sinne, og «*sus og dus*». Selv om diagnosen i starten føltes vanskelig, skulle jentene likevel ønske at de hadde fått den før. De hevder dette ville gjort skoletilværelsen enklere. Dagens skolesituasjon oppleves langt mer positiv, oversiktlig og ryddig. For jentene var diagnosen bra fordi de fant en «*løsning*» på sine problemer, og fordi noen andre forsto hva de slet med. Ellers framhever jentene hovedsakelig to faktorer som har bidratt til den positive forandringen. For det første gir medisiner økt konsentrasjon, de klarer å fullføre oppgaver, husker bedre, og de presterer mye bedre. For det andre oppleves det som positivt at lærerne kjenner dem og deres diagnose; dette innebærer at lærere gir mer hjelp og oppmerksomhet, de kjefter ikke så mye, bruker mer tid og viser større tålmodighet.

De resultatene som er presentert ovenfor, gir selv sagt bare noen biter av de bildene som jentene selv tegnet av sitt skoleliv. For en utførlig presentasjon av resultatene vises det til Edvardsen (2005) og Kaarstein (2005).

Fortolkning og drøfting av jentenes erfaringer i lys av begrepet skolelivskvalitet

Hvordan kan jentenes erfaringer forstås i lys av sentrale dimensjoner i begrepet skolelivskvalitet? Det er spørsmålet som drøftes i det følgende. Vi vil også antyde noen mulige pedagogiske implikasjoner.

TIDSDIMENSJONEN

Tidsdimensjonen av begrepet skolelivskvalitet handler

blant annet om spenningen mellom – eller sammenfallet av – elevens perspektiver på sin fortid, nåtid og framtid. Tidligere undersøkelser indikerer at sett fra elevenes perspektiv er det tett sammenheng mellom *erfaringer* (fortid), hvordan de *har det* (nåtid), og *forventninger* til livet framover (framtid) (Tangen, 1998). Deres erfaringer, slik de tolkes her-og-nå, er bestemmende for deres «forventningshorisont».⁵ For oss alle gjelder det at både fortid og framtid tolkes her-og-nå; det er en eksistensiell betingelse. Vi lever alle biologisk sett «i nået». I psykologisk forstand betyr det «å leve i nået» – å *være* i nået – at her-og-nå-opplevelsen dominerer fullstendig, slik at både fortid og framtid glir i bakgrunnen og nærmest blir borte. I mange sammenhenger anses slike opplevelser som noe positivt, som en evne til fullstendig konsentrasjon, eventuelt som evne til å nyte eller prise livet. En slik evne kan dermed være en faktor som bidrar til økt livskvalitet. Imidlertid har det å leve i nået også en «vrangside», og vrengebildet innebærer å være *utenfor* eller *bortenfor* det som har vært, er, eller kommer til å skje. Tilstanden henspiller på å være mer i sin egen verden og mindre i den felles ytre som binder en sammen med andre. Ytre signaler, eller det som er av forventninger i situasjonen (fra omgivelsene), ligger ikke tilgjengelig i forgrunnen. De er i bakgrunnen og må lokkes eller direkte styres fram ved andres hjelp.

Slik er det forskjellig hvordan mennesker er knyttet til fortiden, nåtiden eller fremtiden. Det er forskjellig aktivisering av hukommelse, gjenkjenning og sammenheng i tidligere opplevelser. Det er også ulike funksjonelle, emosjonelle og kognitive forutsetninger for å oppfatte og handle i nået. Barkley (1997) hevder at ADHD er en utviklingsforstyrrelse med forsinket evne til å hemme impulser. Det betyr at et barn ikke bare får vansker med å hemme impulser, men at det også vil få vansker med eksekutive funksjoner som for eksempel non-verbalt arbeidsminne, som gjør det mulig å holde hendelser i minnet og handle på grunnlag av dem. Det dreier seg om å kunne skue bakover og fremover i tid, være bevisst seg selv, utføre handlinger ut fra non-verbale regler og kunne organisere framtidig atferd på grunnlag av tidligere hendelser. Barn med ADHD med en slik sårbarhet mht eksekutive funksjoner har i større grad enn andre barn opplevd gjentatte nederlag skolefaglig og sosialt. For disse barna kan nederlagsfølelsen fort komme til overflaten og kreve all plass i nået. Et eksempel på dette er Iselins sinneutbrudd i Edvardsens undersøkelse. Det er sannsynlig at Iselin i gitte situasjoner fornemmet og aktiviserte nederlag fra tidligere, og det er sannsynlig at hun ikke øynet noen

strategi som kunne gi henne styrke og tro på at hun kunne komme ut av sinnemønsteret. Slik kan en si at fortiden helt «overtar» nået. Det gir lite rom for utvikling og opplevelse av mestring, samtidig som risikoen for stigmatisering er betydelig.

Den andre jenta i Edwardsens undersøkelse belyser en annen side av *nået* i tidsdimensjonen. Mina, som stadig blir sittende på badegulvet, leker og «glemmer» å gjøre det omgivelsene forventer. Her er det tydelig at erfaringer fra fortiden og forventninger om fremtiden har mindre innflytelse og kraft i nået. Minas «nå» blir fylt av noe hun impulsivt har fått lyst til å gjøre, noe som gjør henne svært fokusert om egen ide, og som gjør omgivelsene bleke og betydningsløse. En far, mor eller lærer kan oppleve å bli utestengt og måtte streve med å få Mina «på sporet» for å gå videre med gjøremål som er mer passende her-og-nå.

Iselins og Minas situasjoner er vidt forskjellige. Iselin med sine sinneanfall er i et «nå» som *alle* vil ha bort; det er noe hun opplever som et stort nederlag og som forstyrrer henne i livet. For Mina derimot er «nå» noe hun vil *være i*, et sted og en tid hun ikke vil hentes ut fra.

Små barn kan bli sinte om de blir avbrutt i lek. Forstyrrelser kan kjennes som å bli plaget, krenket, eller i hvert fall som ikke å bli forstått. Å bli avbrutt kan oppleves som et smertelig tap, som å miste noe som er av stor betydning for en selv. Barn med ADHD som lever mer «i nået» enn det som er vanlig, er sårbare ved slike avbrudd eller overganger og skifter i aktivitet, fordi de kan bli overveldet av de følelser som inntreffer, men også fordi de ikke så lett ser sammenhenger eller får oversikt over situasjonen når den plutselig endres. Iglum (1997) sier at klokken alltid vil være «nå» for barn som har vansker med tidsbegrepet, og at de som lever i nået, ofte blir overrasket og føler seg uforberedt på det som kommer. Dette kan føre til at disse barna reagerer med angst, usikkerhet, eventuelt med sinne og frustrasjon.

Det er forskjell på å fornemme øyeblikket eller tilstanden som et sted å være, som noe å hvile i, sammenliknet med å oppleve det som noe en skal gjøre seg ferdig med (for eksempel morgenstell på badet). Det er to vidt forskjellige fornemmelser som etablerer seg i kroppen og som aktiviserer forskjellig handling og bevegelse. For Mina kan det å bli avbrutt og ledet videre kjennes som å bli krenket, kanskje som ikke å bli forstått eller som å miste noe betydningsfullt. Winicott (2003) er opptatt av begrepet eller tilstanden *å være*, som å bli sett og speilet, noe som er nødvendig for ikke å utvikle et «false self». Hvis et barn i for stor

grad må arbeide for å tilfredsstille forventninger, kan det komme til primært å handle ut fra hva det tror er best for å tjene foreldre, lærere og andre, og dermed komme inn i en negativ utvikling av selvet.

I et livskvalitetsperspektiv vil en av utfordringene som illustreres med Minas erfaringer, være å finne muligheter til å gjøre nytte av den positive kraft som ligger i evnen til å leve i nået. Nærmere studier av slike barns her-og-nå-opplevelser og den *mening* de tillegger disse, kan gi viktig kunnskap og sannsynligvis også noen nøkler til forbedring av deres livskvalitet.

Skolens budskap om hva som er nyttig og verdifullt legger hovedvekten på at det elevene gjør *nå*, først og fremst er og skal være en *investering i fremtiden*. Slik står «nuet» i fare for å bli degradert til et *redskap* som bare skal tjene et (ofte nokså vagt) fremtidig formål. Barnet blir i skolen definert som «becoming» i stedet for «being» (Morss 1996). Dette kan føre til at barnet ikke blir sett, speilet og bekreftet ut fra hva det reelt formidler, presterer og uttrykker.

Det synes å være en økende erkjennelse av at kravet til skolen om å *tilpasse opplæringen* til den enkelte elev blant annet må innebære tilrettelegging for at læringen kan bli *meningsfull* for eleven her og nå, med sikte på å gi rom for vekst og mestring. Elever med ADHD må ofte hjelpes til å komme seg videre fra en aktivitet til en annen. Det er derfor en utfordring for skolen og lærere å balansere mellom på den ene siden det å gi rom for «her-og-nå»-opplevelser og skapende utfoldelse og på den andre siden å styre og sørge for fremdrift.

KONTROLL OVER EGET SKOLELIV – MESTRING

Et trekk ved situasjonen til flere av jentene i Edwardsens og Kaarsteins undersøkelser, er opplevelser av å være 'naglet fast', uten mulighet til selv å ta kontroll over situasjonen. Sterke, ukontrollerte sinneutbrudd, som beskrevet i Edwardsens undersøkelse, er nok det tydeligste eksemplet i materialet, men også andre, «mildere» erfaringer tyder på at manglende kontroll over situasjonen kan være en følbar negativ faktor i jentenes skoleliv. De unge jentene i Kaarsteins undersøkelse ser tilbake på skolegangen sin og gir uttrykk for at opplevelsen av mestring og kontroll over egen skolehverdag har endret seg i takt med at skolelivet har blitt mye bedre etter diagnosen og nå når de går i videregående. De opplever også (deler av) skolearbeidet som mer interessant nå. Begrepene 'mestring' og 'interesse' synes å dekke sentrale erfaringer av (nåtidige) positive, respektive (fortidige) negative skoleopplevelser. Deres erfaringer kan forstås i lys av Banduras (1997) begrep «self-efficacy belief», som gjelder men-

neskets tro på egne muligheter og forventninger om å mestre. Bandura ser dette som grunnleggende for barns utvikling og læring. 'Perceived self-efficacy' refererer ifølge Bandura (1997:3) til «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments». Det handler om hvorvidt barnet tror det er i stand til å klare oppgaven, og om hva barnet tror vil skje hvis det utfører oppgaven. Bandura hevder at ens forventninger om mestring er viktige for hva slags aktiviteter en begir seg inn på, og hvor mye energi som investeres i gjennomføringen. Har en liten tro på å greie noe, blir innsatsen desto mindre. Derimot er «the power of believing you can» (Maddux, 2002) en mektig inspirasjon til innsats og et viktig grunnlag for en positiv selvutvikling.

En av kildene til self-efficacy er tidligere mestringserfaringer (*mastery experience*). Jentenes fortellinger i Kaarsteins undersøkelse uttrykker tydelig hvordan skolelivet i tidligere perioder kunne arte seg som en vond spiral der egen forventning om mestring gradvis ble redusert gjennom vekselvirkning mellom nederlag, mangel på mestringserfaringer og nedvurdering. Lærere har ikke overbevist dem om at de kunne klare oppgavene; den viktige kilden til self-efficacy som Bandura kaller *verbal persuasion* har ikke vært der.⁷ Omvendt forteller disse jentene i dag om gode sirkler der flere forhold gjensidig forsterker deres tro på egen evne til mestring. Selv om diagnosen i begynnelsen føltes vanskelig, har den bidratt til å gjøre skoletilværelsen enklere. En annen kilde til økt opplevelse av kontroll og mestring, er ifølge jentene lærernes anerkjennelse og den gode relasjonen som de nå har til lærere.

Bak forventning om å mestre eller mislykkes ligger det ifølge Bandura (1997) egne vurderinger av og erfaringer med innsats, utholdenhet, angst eller stress. Disse forventningene påvirker lysten til å utforske og gjennomføre nye oppgaver og er en del av barnets egen oppfatning av seg selv som problemløser. Bandura hevder videre at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner har betydning for elevens tenkning og evne til å mestre. En elev som tror hun kan takle en vanskelig situasjon, klarer å holde fryktsomme tanker på avstand. En elev som ikke har forventning om å mestre, og som opplever stress, betrakter seg selv som sårbar og tolker omgivelsene som truende og farlige. «(...) people can rouse themselves to elevated levels of distress that produce the very dysfunctions they fear» (Bandura, 1997:106). Iselin i Edwardsens undersøkelse beskrives som en jente med evne til å fange opp signaler, for eksempel blikk og andre non-verbale uttrykk fra andre. I situasjoner hvor en skal prestere, er det viktig å være

fri fra andres nedvurderinger, eller fra fantasier om at andre nedvurderer en. Et blikk kan aktivisere nederlagsfølelsen og utløse «skredet» av ukontrollert sinne. Iselin øyner sannsynligvis ingen mulig strategi for å lykkes i denne situasjonen. En forventning om ikke å mestre har utviklet seg over tid. Hennes fortelling vitner om hvordan hun gradvis mistet troen på å lykkes i skolesituasjonen, og sannsynligvis utviklet skam- og nederlagsfølelse, og på den måten fikk vesentlig redusert skolelivskvalitet. Slik synes hun å ha kommet inn i en destruktiv spiral, som innebærer en gjensidig forsterkning mellom negativ faglig selvpoppfatning og evne til å prestere, mestre og utvikle kompetanse. Å oppleve tap av kontroll og nederlag så å si hver dag, reduserer skolelivskvaliteten vesentlig. Det synes likevel som Iselin beholdt en viss trygghet og tro på at skolelivet tross alt var verdt å holde ut, noe som trolig blant annet har sammenheng med at hun har hatt noen gode hjelpere og allierte.

RELASJONER – ANERKJENNELSE – ALLIANSER

Vi skal nå se på jentenes erfaringer i lys av noen aspekter ved den tredje dimensjonen i skolelivskvalitetsbegrepet, relasjonsdimensjonen. Her står dialektisk relasjonsteori og begrepet *anerkjennelse* (Schibbye, 2002) sentralt. Det innebærer å bevege seg fra egen posisjon for å sette seg inn i den andres opplevelse, ikke i den hensikt å påvirke den andre, men for å gjenkjenne den andre, og også for å ta imot det som er annerledes. Den andre vil derfor kunne oppleve å bli fanget opp og kjenne likeverdighet. Tanken om individets selvfølgelige rett til *sine opplevelser* er grunnleggende. På hvilken måte kommer erfaringer med og behov for læreres anerkjennelse konkret til uttrykk hos jentene med ADHD-diagnose? Iselins reaksjon etter sinneutbrudd kan tjene som et eksempel. Her støtter vi oss på rapporter fra lærerne. Hun kunne eller ville ikke snakke om det vanskelige som hadde skjedd i sinneutbruddene med skrik, biting og kloring. Etter et utbrudd søkte hun nærhet til lærerne, trolig for å dempe usikkerhet og undersøke om hun ville bli avvist eller ikke. Det synes som om hun og noen lærere har klart å bevare et tillitsforhold selv under vanskelige betingelser. Iselin synes å oppleve at hun har noen trygge *allierte* i skolehverdagen, lærere «tar imot det som er annerledes», og som beskytter og anerkjenner henne.

Jentene i Kaarsteins undersøkelse fortalte at de tidligere hadde fått mye skjenn av lærere, noe de mente kunne vært unngått dersom lærere hadde hatt mer kunnskap om ADHD og hadde snakket med dem og kjent dem bedre.

Opplevelser av å bli sett ned på og nedvurdert av lærere synes å ha skapt forsvarsbehov, sinne og i mange tilfelle negativ selvpoppfatning. Kommunikasjonen mellom lærer og elev syntes til dels fastlåst. Inspirert av filosofen Hegel legger dialektisk relasjonsteori vekt på at *gjensidig anerkjennelse* kan løse opp fastlåste kommunikasjonsmønstre (Schibbye, 2002:41). Dersom lærere ikke makter å kommunisere på en anerkjennende måte, kan kommunikasjonen bli fastlåst, og en del elever med ADHD vil sannsynligvis lett kunne stagnere i fastlåste oppfatninger av seg selv: «Jeg er umulig fordi jeg lager så mye bråk». Å komme ut av slike oppfatninger om seg selv (eller andre), kan ifølge Schibbye oppnås dels gjennom refleksjon over egen kommunikasjonsform, dels gjennom andres handlinger og verbale budskap, blikk, kroppsholdning. Det gjelder å se seg selv og situasjonen i et metaperspektiv. Mange – både lærere og elever – kan trenge hjelp til dette. Elev-lærer-relasjonen er asymmetrisk med læreren som den (i de fleste henseende) overlegne. Dette innebærer at det også er lærer som har størst ansvar for lærer-elev-relasjonen og kommunikasjonen dem imellom, ikke minst når den låser seg i et negativt mønster.

I Kaarsteins undersøkelse opplever jentene nå i videregående skole at lærere opptrer mer anerkjennende, og at de viser mer respekt og interesse for jentenes subjektive opplevelser. Når en av jentene for eksempel forteller hvordan hun nå føler seg «på topp», beskriver hun en god sirkel der opplevelser av egen mestring og læreres anerkjennelse gjensidig forsterker hverandre og gir økt selvaktelse og følelse av å være verdifull.

Jentene forteller også at når lærere viser dem respekt, tar hensyn og er snille, prøver de på sin side å gi det samme tilbake. Vi ser at læreres anerkjennelse bidrar til gjensidig anerkjennelse.

Begrepet anerkjennelse kan også kaste lys over jentenes erfaringer med spesiell tilrettelegging og hjelp. Jentene forteller om lærere som tar hensyn til dem og vier dem ekstra oppmerksomhet, tid og hjelp. Dette opplever de som positivt, men understreker samtidig at det er forskjell på at lærere *yer noe ekstra* og at de gir *særbehandling*. Det siste kan resultere i at eleven føler seg annerledes og stigmatisert (Kaarstein, 2005:56). Det kommer fram at det for jentene kan være til dels hårfine forskjeller i læreres måte å gi hjelp på som avgjør om opplevelsen blir positiv eller negativ. Dette samsvarer med tidligere kvalitative studier av livet i klasserommet som har vist at bare små nyanser i læreres språk og oppførsel kan ha avgjørende betydning for elevers opplevelser, holdninger og handlinger

(Woods, 1990; Fuglestad, 1992).

Sett fra elevens side synes det vesentlig å ha en eller flere lærere som sine *allierte*, og at det utvikles *opplærings- eller arbeidsallianser* mellom lærer og elev (Tangen, 1998, 2004). I dette ligger blant annet å ha felles mål, og at lærer forsvarer eleven mot faren for nedverdiggende behandling eller faglige nederlag. Dette kan ses som en parallell til «terapeutiske allianser» eller «arbeidsallianser», som oppstår i en prosess der terapeutens forståelse og aksept legger grunnlaget for et samarbeid (Schibbye, 2002:242). Språket terapeuten bruker, utvikles i et rom preget av terapeuten anerkjennende holdning. Dialektisk relasjonsteori legger vekt på at anerkjennelse og anerkjennende kommunikasjon *ikke* er en teknikk eller noe en *gjør*; det er noe en *er* (Schibbye, 2002).

LEK – SKAPENDE KREFTER – ARBEID

Den fjerde dimensjonen i skolelivskvalitetsbegrepet er arbeidsdimensjonen. Undersøkelsen til Edvardsen gjelder barn i 12-årsalderen. Også for dem er arbeidsdimensjonen av vesentlig betydning for deres skolelivskvalitet, men den får i betydelig grad sitt innhold bestemt av at *lek* utgjør en viktig del av barns liv, også i skolen.

For Mina i Edvardsens undersøkelse synes formingsaktiviteter og lek å frigjøre skapende krefter. Foresatte og lærere forteller om hennes kreative evner, for eksempel med hånddukker i norskfaget. Mina fremstiller et produkt. Det innebærer en arbeidsprosess med et sluttprodukt som har mening – også for fellesskapet. I Tangens (1998) studie av elever med spesielle behov i videregående skole kom det fram at skolearbeidet var meningsfylt når det «gjorde en forskjell», for eksempel når det gav vakre, nyttige eller «smakelige» resultater, eller ved at det demonstrerte mestring på et høyere nivå enn det eleven hadde klart tidligere. Skapende kraft, eller den kreative impuls, er ifølge Winnicott (2003) vanskelig å forklare; han drar en forbindelse mellom det å *leve kreativt* og selve *det å leve*. Han ser på kreativiteten som en betraktningssåte som får individet til å føle at livet er verdt å leve. Motsetningen, nemlig kravet om tilpasning, kan for enkelte føre til selvpoppgivelse og fornemmelse av håpløshet, at ingenting betyr noe. Mina uttrykker behov for å leke. Samtalen med henne gir et lite innblikk i den kraft hun føler og den glede hun har av å leke «gaupelek». Intervjueren får fornemmelser av at dette ikke er en lek hun tar til takke med fordi hun ikke får innpass hos andre jevnaldrende. Dette er en lek som gir rom for utfoldelse og bearbeiding av temaer hun er opptatt av.

Det er tydelig at gaupa som blir mobbet, men likevel greier seg, gaupa som er rask og ser sammenhenger, er temaer som har relevans til Minas eget liv.

Skapende kraft i forming og lek danner basis for selvformannelsen, hevder Winnicott (2003). Han hevder videre at skapende krefter må erfares under avslapning og tillit. Om denne avslapning og tillit gjenspeiles og kommuniseres, kan individet bli helt, det vil si oppleve seg som en helhet: jeg er meg selv, *jeg er*. Nadeau *et al.* (1999) løfter frem kjente kvinnelige non-konformister som forelsker seg i ideer, og som har særskilte lidenskaper de kan drømme om og henge seg opp i. De peker på betydningen av at jenter med slik lidenskap får bekreftelse og støtte fra omgivelser som gir dem retten til å drømme eller hengi seg i sin lidenskap. Dette er viktig også i et læringsperspektiv, hvor skapende krefter og lidenskapelig interesse er en vesentlig ressurs.

Betydningen av lek og lidenskapelig hengivelse til en aktivitet representerer en utvidelse av arbeidsdimensjonen i begrepet skolelivskvalitet. Det er videre grunn til å gå ut fra at leken og de skapende aktivitetene som gir Mina og andre elever gode opplevelser i skolehverdagen, også gir viktige opplevelser av mestring (jf. omtalen av kontroll- og mestringsdimensjonen ovenfor). Elevens forventning om mestring har som nevnt stor betydning for den arbeidsinnsats og energi som blir nedlagt i oppgaven. Videre bidrar mestringserfaringer til økt tro på egen mestring på det området erfaringen er gjort, men ikke nødvendigvis på andre områder. Bandura (1997) har kritisert det generelle self-efficacy-begrepet som en del andre forskere har anvendt, og understreker at den enkeltes tro på egen mestring er *differensielt*. Den kan være meget stor på enkelte områder og samtidig ikke-eksisterende på andre. Noen elever har svært «spesielle» mestringserfaringer. Det kan gjelde jenter med ADHD, slik som i Minas tilfelle. Noen opplever mestring ved aktiviteter som framstår som aparte og/eller lite situasjons- eller aldersadekvate i skolen. Det er derfor en stor utfordring for lærere og for skolen som system å legge til rette for at slike spesielle mestringserfaringer kan utnyttes som kilde til økt forventning om mestring, større arbeidsinnsats og bedre kontroll over eget skoleliv.

Sammenfattende konklusjon

I denne artikkelen har vi presentert noen bilder av skolelivet til jenter med ADHD; rammen for en artikkel gir ikke plass til å formidle deres egne beretninger i full bredde. Vi har lagt hovedvekten på tolkning og drøfting av jentenes erfaringer i lys av fire dimensjoner

i begrepet skolelivskvalitet.

Den første er *tidsdimensjonen*, som gjelder erfaringer av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Her har vi drøftet hvordan en kan forstå erfaringer med «å leve i nået», som kan være fremtredende hos jenter med ADHD. Vi vil hevde at en del slike erfaringer kan forstås som viktige *mestringserfaringer*. Dette representerer en alternativ forståelse til det som er vanlig, ettersom den atferd som er knyttet til slike erfaringer, ofte oppfattes som uttrykk for oppmerksomhets- og/eller lærevansker.

Den andre dimensjonen er *kontroll*. Erfaringer med å mangle kontroll over situasjoner og handlinger synes å utgjøre en vesentlig forringelse av skolelivskvaliteten hos jenter med ADHD i våre undersøkelser. På den annen side ligger det sannsynligvis mange uoppdagede muligheter for kontroll og mestring skjult i handlinger og væremåter som framstår som «aparte» og lite situasjonsadekvate. Banduras teori om betydningen av tro på egen mestringsmulighet (self-efficacy belief) er her anvendt for forståelse av skoleerfaringer.

Den tredje dimensjonen handler om *relasjoner*, her konsentrert om lærer-elev-relasjonen, slik noen jenter med ADHD opplever den. Sentrale erfaringstemaer er på den ene siden usynliggjøring, å bli sett ned på, og fastlåste (negative) kommunikasjonsmønstre. På den andre siden avdekker analysen temaer som på ulike måter kan forstås som anerkjennelse slik det er utviklet i dialektisk relasjonsteori. 'Læreren som en alliert' er et viktig tema her. Det framkommer at små forskjeller i læreres måte å gi hjelp på kan oppleves helt forskjellig, enten som god hjelp eller motsatt som særbehandling og stigmatisering. Begrepet anerkjennelse kan bidra til å forklare slike forskjeller.

Til sist er den fjerde dimensjonen i begrepet skolelivskvalitet belyst: *arbeid/lek/skapende aktivitet*. Lekens betydning slik den avdekkes i Edwardsens undersøkelse representerer en utvidelse og nyansering av *arbeidsdimensjonen* sammenliknet med hvordan denne framstår i Tangens (1998) tidligere studier av erfaringer hos elever i videregående skole. For en 12-årig jente med ADHD kan lidenskapelig interesse og engasjement i skapende aktivitet og lek representere en stor glede, viktige mestringserfaringer og en vesentlig læringsressurs. Samtidig kan den også by på betydelige og vedvarende vansker i skolehverdagen.

Hver for seg kan dimensjonene gi teoretisk forståelse av elevers erfaringer og perspektiver. Tidsdimensjonen har en dobbel funksjon. Den er for det første et selvstendig analyseredskap til å forstå hvordan elevers bekymringer for eller forventninger til framtiden

henger sammen med hvordan de tolker sine (fortidige) erfaringer her-og-nå – og vice versa. For det andre knyttes de øvrige dimensjonene sammen i tidsdimensjonen, nærmere bestemt i den helhetsopplevelse eleven har av kontroll over eget skoleliv, læreres (og andres) bekreftelse og anerkjennelse, samt muligheter for meningsfylt aktivitet og skapende utfoldelse. Tidsdimensjonen har således en integrerende funksjon i forhold til de øvrige livskvalitetsdimensjonene.

Å utvikle teoretisk forståelse av elevers subjektivt opplevde skolelivskvalitet fordrer en åpen tilnærming og bruk av flere teoretiske perspektiver. Viktig i spesialpedagogisk sammenheng er at teori/begreper gir mulighet til å *oppdage* og *forstå* erfaringer og handlinger som framstår som spesielle, aparte eller merkelige. Begrepet skolelivskvalitet har vist seg fruktbart for dette formålet, slik analysen av 'spesielle' skoleerfaringer hos jenter med ADHD indikerer. Å gi forskere og praktikere redskaper til å *se det vanlige i det spesielle* er en viktig egenskap ved god spesialpedagogisk teori.

Flere forskere har understreket at livskvalitet bør anvendes primært som et *sensitiserende* begrep (Rapley, 2003; Taylor, 1994). Tangen (1998, 2004) fremhever at dette også bør gjelde skolelivskvalitet. Det innebærer at begrepets formål er å gjøre forskere og lærere sensitive overfor hva som er viktig i skolelivet *ut fra elevenes perspektiv*. I vitenskapelig sammenheng minner dette oss om at det vil være fåfengt å forsøke å fange det subjektive fenomenet skolelivskvalitet i definisjonens bur. Likevel vil det, med basis i blant annet kontekstuelle, interaksjonistiske studier av elevers skoleliv, kunne utvikles empirisk og teoretisk kunnskap om skolelivskvalitet som kan være praktisk-pedagogisk nyttig. Forhåpentlig kan slik forskning også tjene et konstruktivt *kritisk* formål i framtidig utforming og vurdering av barns og unges skolelivsvilkår.

Noen implikasjoner for videre forskning

Vi vil avslutningsvis peke på noen forhold som innebærer behov for forsterket innsats i forskning om elevers erfaringer og perspektiver generelt, og i forskning om jenter med ADHD spesielt.

Forskning om elevers subjektivt opplevde skolelivskvalitet er på mange måter bare i sin begynnelse. Vi ser her bort fra tradisjonelle kartlegginger av trivsel og av hvor fornøyd eleven er med ulike sider av skolegangen, som det finnes mange av. Den *mening* og *verdi* elevene legger ulike forhold, hendelser og aktiviteter i sitt skoleliv, og de perspektiver de har på skolegangen som helhet, i fortid, nåtid og for framtida, har avgjørende betydning for hvor god eller dårlig utdanningen

faktisk blir. Kvaliteten i opplæringen står og faller til syvende og sist med hvordan den enkelte elev og elevene i fellesskap opplever, gir mening til og vurderer sin skolegang.

Det er videre grunn til å understreke at ettersom kunnskapen om ADHD hittil i stor grad har vært basert på forskning om gutter, og siden kunnskapen om ADHD derfor sannsynligvis er «kjønnskjev», blir det viktig i forskning å utvikle kunnskap om jenters erfaringer, ressurser og vansker, med basis i hva de kan fortelle, direkte og indirekte, om så vel positive som negative erfaringer og forventninger. Det innebærer å frigjøre seg fra den etablerte kjønnsforståelse av ADHD og utforske hvordan det ytrer seg – og hva det betyr for de impliserte – når jenter strever med at de er impulsive, hyperaktive eller uoppmerksomme. Bilder av jenters skolehverdag, slik de selv tegner dem, kan bidra til gjenkjenning slik at det kan bli lettere å leve med situasjonen både for jentene selv, deres familie, lærere og andre berørte. Deres atferd bør ikke bare ses som noe typisk «jentete» og avskrives med karakteristikk som vimsete, rastløs eller svimete. Kjønnspektivet bør prioriteres sterkere i forskning om barn og unge med spesielle behov, slik blant annet Norges forskningsråd (2003) har oppfordret til.

Undersøkelser av erfaringer og perspektiver hos jenter med diagnosen ADHD kan danne grunnlag for nye problemstillinger. Det trengs etter vår vurdering for eksempel mer forskning på samspill mellom lærere og jenter (og gutter) med ADHD, blant annet med sikte på å utvikle opplegg for hvordan lærere kan hjelpe disse elevene til å utvikle gode læringsstrategier. Hvordan jenter med ADHD kan få hjelp til å klare seg bedre sosialt, er også et viktig forskningsfelt. For å kunne gi slik hjelp, er det vesentlig å ha spesifikk empirisk kunnskap om og teoretisk forståelse av hvordan eleven selv opplever skolehverdagen.

NOTER

1 Elevers skoleerfaringer kan ikke formidles ved hjelp av tabeller eller figurer. Det er derfor bare noen glimt av elevenes skoleliv vi har kunnet formidle her. Sammenhengen mellom det empiriske materialet og den teoretiske tolkningen og drøftingen kan dermed bli lite synlig for leseren. Dette gjenspeiler de vanskelige vilkårene for presentasjon av denne type kvalitativ forskning i (relativt korte) tidsskriftartikler.

2 Eksempler på slike skalaer, utviklet av amerikanske forskere, er Keith og Schalock's (1994) *Quality of Student Life Questionnaire*, som er en av flere skalaer i et batteri for måling av livskvalitet hos ungdom, og Epstein og McPartland's tidlige og mye brukte *Quality of School Life Scale* (1976). I Skotland har Karatzias, Power og Swanson (2001) utviklet en skala for måling av elevers skolelivskvalitet som er basert på «performance indicators» samsvarende med kvalitetsindikatorer for skolen. Hovedkriteriet for skolelivskvalitet er også her elevenes «satisfaction».

- 3 En utførlig presentasjon og drøfting av begrepet skolelivskvalitet finnes i Tangens doktoravhandling (1998), og en oppdatert, kort presentasjon i eget kapittel i boka «Spesialpedagogikk» (Tangen, 2004).
- 4 Se for eksempel Befring 2004.
- 5 Temaer som gjelder foreldrenes og lærernes erfaringer og samarbeidet mellom disse går vi ikke inn på i denne artikkelen.
- 6 Begrepsparet «erfæringsrom og forventningshorisont», som er sentralt i begrephistorisk teori og metodologi slik den er utviklet av Koselleck (2004), kan være et fruktbart perspektiv for utvikling av teoretisk forståelse av tidsdimensjonen i elevenes liv. Erfaringene bestemmer hva som er mulige forventninger. Det er imidlertid tale om et dynamisk spenningsforhold mellom erfaring og forventning, som utspiller seg i nåtiden. I spennet mellom de to ligger nåtidens handlingsmuligheter.
- 7 Det er verdt å merke seg at verbal overbevisning ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) må kombineres med tilpasset undervisning for at den skal ha positive virkninger på elevens forventninger om mestring.

REFERANSER

- ABIKOFF, H. B. ET AL.** (2002). Observed Classroom Behavior of Children With ADHD: Relationship to Gender and Comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (4), 349–359.
- BARKLEY, R.** (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BEFRING, E.** (2004). Sosiale og emosjonelle vansker. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BEN-ARIEH, A. ET AL** (2001). *Measuring and monitoring children's well-being*. Boston: Kluwer.
- BIEDERMAN, J. ET AL.** (1999). Clinical Correlates of ADHD in Females: Findings From a large Group of Girls Ascertained From Pediatric and Psychiatric Referral Sources. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 966–975.
- BIEDERMAN, J. & S. FARONE** (2004). The Massachusetts General Hospital studies of gender influences on attention-deficit/hyperactivity disorder in youth and relatives. *Psychiatric Clinics of North America*, 27, 225–232.
- EDVARDSEN, L.** (2005). Hva innebærer det å få diagnosen ADHD? – en kvalitativ studie av 12-årige jenter, deres foresatte og lærere. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- EPSTEIN, J. L. & MCPARTLAND** (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13 (1), 15–30.
- FARSTAD, A-L. & R. TANGEN** (2004). *Skravlebøtter og dagdrømmere: et pilotprosjekt om jenter g AD/HD*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- FUGLESTAD, O. L.** (1992). *Samspel og motspel i klasseromet : Skulen som organisasjon og relasjonen lærar-elev*. Stavanger: Høgskolesenteret i Rogaland. Skrifter nr. 4. (Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.).
- HAGE, B. L.** (1999). *Kan det påvises kjønns-spesifikke forskjeller hos barn med AD/HD med hensyn til sosial og skolefaglig fungering? En undersøkelse i et utvalg norske barn og unge i alderen 9-15 år*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- HALPERN, A.S.** (1993). Quality of Life as a Conceptual Framework for Evaluating Transition Outcomes. *Exceptional Children*, 59 (6), 486–498.
- IGLUM, L.** (1997). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med MBD, AD/HD og Tourette Syndrom*. Oslo: Gyldendal.
- KARATZIAS A., K. G. POWER & V. SWANSON** (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265–284.
- KEITH, K. & R. SCHALOCK** (1994). The Measurement of Quality of Life in Adolescence: The Quality of Student Life Questionnaire. *The American Journal of Family Therapy*, 22 (1), 83–87.
- KOSELLECK, R.** (2004). *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Lund: Daidalos.
- KAARSTEIN, K.** (2005). «Akkurat nå liker jeg alt mulig rart egentlig». *Jenter med ADHD forteller om egne skoleerfaringer*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- LANGLETE, B.** (2004). *Jenter med ADHD*. I: P. Zeiner et al. (red.) *Barn og unge med ADHD*. Oslo: Tell Forlag.
- MADDUX, J. E.** (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. I: S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds). *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.
- MORSS, J. R.** (1996). *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology and the Darwinian Myth*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- NADEAU, K. G., E. B. LITTMAN & P. O. QUINN** (1999). *Understanding girls with attention deficit hyperactivity disorder*. Silver Spring, MD: Advantage Books.
- NORGES FORSKNINGSRÅD** (2003). Forskning om funksjonshemming og funksjonshemmende forhold (2004–2008). (Forskningsplan utarbeidet av Velferdsprogrammet – samfunn, familie, oppvekst.) Oslo: Norges forskningsråd.
- RAPLEY, M.** (2003). *Quality of Life Research. A Critical Introduction*. London: SAGE.
- SCHIBBYE, A-L. L** (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKJØLSVIK, T. B.** (2004). Læreres kjennskap til diagnoser og rangering av diagnoser. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-17.
- SKAALVIK, E. M. & S. SKAALVIK** (1996). *Selvpoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- STRAUSS, A. & J. CORBIN** (1996). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. London: Sage.
- TANGEN, R.** (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos.-graden. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- TANGEN, R.** (2004). Skolelivskvalitet og elevkår – elevens egne erfaringer i møtet med videregående skole. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- TAYLOR, S.** (1994). In support of research on quality of life, but against QOL. I: D. Goode (Ed.). *Quality of Life for Persons with Disabilities: International Perspectives and Issues*. Cambridge MA: Brookline Books.
- WHITE, M.** (2000). Dekonstruktion och terapi. I: M.White & D. Epston. *Narrativ terapi – en introduktion*. Översättning: U. Göthberg och B. Weine. Stockholm: Mareld.
- WINNICOTT, D. W.** (2003). *Leg og virkelighet*. (Til dansk ved B. Nake, 2. udg.) København: Hans Reitzels Forlag. (Originalutg. 1971. *Play and reality*.)
- WOODS, P.** (1990). *The happiest Days? How pupils cope with school*. Lewes: Falmer Press.
- ZEINER, P.** (2004). ADHD – en oversikt. I: P. Zeiner mfl. (red.). *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell Forlag.

Tverrfaglig samarbeid i og utenfor ansvarsgrupper

Ann Elise Rønbeck, dr. polit., førsteamanuensis ved Høgskolen i Finnmark

Innledning

Arbeidet med elever som trenger tverrfaglig og koordinert innsats er basert på intensjoner og bestemmelser som er nedfelt i lovverk og offentlige dokumenter. Intensjonen er at elever med behov for tverrfaglig innsats må få helhetlige, kvalitativt gode og tilpassede tilbud. Tilbudne skal være bundet sammen på en slik måte at de skaper inkludering, kontinuitet og livskvalitet. En viktig forutsetning for at dette skal fungere, er at foreldre og barn tildeles *reell innflytelse* og medbestemmelse, og at det foregår samarbeid mellom alle parter som har tilknytning til saken (St.meld. nr. 30 (2003–2004)).

Bruk av ansvarsgrupper som metode for «forpliktende» samarbeid er blitt mer og mer vanlig, særlig innenfor barnevern og i saker som involverer flere forvaltningsnivåer. Ved plassering av barn i institusjon eller fosterhjem, er det vanlig å bruke ansvarsgrupper. Likeså overfor barn med alvorlige funksjonshemninger, og innen psykiatri og rusomsorg (Sandbæk & Tveiten, 1996). Dermed er også det spesialpedagogiske feltet involvert i slike grupper.

Begrepet ansvarsgrupper er opprinnelig hentet fra St.meld. nr. 72 (1984–85) der det ble foreslått ansvarsgrupper, eller små samarbeidsgrupper bestående av fagpersoner fra ulike etater med delansvar for barn og unge. Ideen var at ansvars- eller samarbeidsgrupper ville sikre kontinuitet i oppfølging av elever. Ansvarsgruppene besto ofte av en representant fra skole og barnevern, samt eleven selv og foreldre og/eller en annen person som eleven ønsket å ha med. Ogden & Veselka (1990) definerer med bakgrunn i NOU 1985:3 ansvarsgrupper slik:

Ansvarsgrupper består av enkeltpersoner som har et forpliktende delansvar og som samles om en felles

Sammendrag

Artikkelen er basert på en større studie av fagfolks og foreldres arbeid med elever som har omfattende problemer (Rønbeck, 2004). Undersøkelsen tar utgangspunkt i fire elevcase som er utformet etter bruk av observasjon av eleven i skolekonteksten, intervju med spesiallærer og foreldre og observasjon av ansvarsgruppemøter. Tematikken er tverrfaglig samarbeid, spesielt konsentrert om ansvarsgruppemøter. Det stilles spørsmål om hvordan samarbeidet og brukermedvirkningen foregår. Det blir brukt teorier om samarbeid, ansvarsgrupper og kommunikasjon.

Summary

The article is based on a study concerning professionals and parents work with students with comprehensive problems (Rønbeck, 2004). The study is formed as four student cases made through observation of the student in schools, interviews with special teachers and parents and observations of interdisciplinary groups. The topic is interdisciplinary work, especially concerning interdisciplinary groups. Questions are asked about how the interdisciplinary work and the user participation are functioning. Theories about interdisciplinary work, interdisciplinary groups and communication are used.

Nøkkelord

Tverrfaglig samarbeid
ansvarsgrupper
brukermedvirkning

handlingsplan (strategi). Det dreier seg om en ad-hoc oppnevnt gruppe som følger opp over tid, koordinerer innsatsen og skaper kontinuerlig og bredspektret innsats. (ibid.:66)

Ogden & Veselka (ibid.) hevder at ansvarsgrupper ikke har noen formell status, og at det mangler presisering av hvilket ansvar gruppene har. Av denne grunn er det heller ingen formelle kvalitetskrav verken til arbeidet i seg selv, eller til at arbeidet skal være målrettet, gi resultater og forplikte den enkelte etat.

I løpet av de siste årene er kravet om tverrfaglig samarbeid ytterligere forsterket gjennom Forskriften om individuell plan (2002), Forskrift om rehabilitering og habilitering (2002) og Veileder til forskrift om individuell plan (2005). Kravet om utforming av individuell plan er dessuten tatt med både i helse- og sosiallovgivningen. Det er med andre ord et sterkt press på systemene til å arbeide tverrfaglig.

Problemstilling

Artikkelen vil konsentrere seg om noen av spørsmålene fra en større undersøkelse. Problemstillingen for artikkelen er: *Hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeidet i og utenfor ansvarsgruppemøter?* Spørsmål som stilles er: Hvordan fungerer brukermedvirkningen, og bidrar samarbeidet mellom profesjonene og brukere til å heve kvaliteten på den tverrfaglige innsatsen for elever?

På de neste sidene vil jeg forsøke å forklare noen sentrale begreper innenfor tverrfaglighetsfeltet. Det gjelder begrepene flerfaglig, tverrfaglig og tverretatlig. Jeg vil dessuten kort forklare en ansvarsgruppemodell og en kommunikasjonsmodell som jeg gjør bruk av.

Begrepene flerfaglig, tverrfaglig og tverretatlig

Begrunnelsen for tverrfaglighet er at kunnskapen er blitt så spesialisert at helhet og sammenheng blir vanskelig å håndtere. Tverrfaglighetsbegrepet kan forklares med bakgrunn i begrepene fag og flerfaglighet. Fag er begrunnelsen både for flerfaglighet og tverrfaglighet (Lauvås & Lauvås, 1994). I flerfaglige arbeidsprosesser jobber de ulike faggrupper ved siden av hverandre med sterkt atskilte fagområder. Hvert fag bidrar til å belyse problemet, men det etableres ingen direkte kontakt mellom de ulike innfallsvinkler og kunnskapsbaser som fagene representerer. Flerfaglighet er imidlertid betingelsen for tverrfaglighet. *I tverrfaglig arbeid vil de ulike fagene som deltar danne syntese av kunnskapen de besitter og som de ønsker å gjøre felles* (Keiser & Lund, 1993).

Det tverrfaglige arbeidet er derfor kvalitativt

forskjellig fra flerfaglig arbeid, fordi det skjer en faglig interaksjon på det teoretiske og/eller praktiske plan ved innhenting av tilgjengelig viten fra litteratur, ressurspersoner og fagmiljøer. Dette krever tett kommunikasjon mellom de ulike personellgrupper. På denne måten bygges det opp en kollektiv forståelse og kompetanse på tvers av fag- og etatsgrenser. Den nye «viten» forsøkes integrert i en bedre og annen innsikt i problemet enn den avgrensede kunnskap som hvert fagmiljø besitter. Tverrfaglig arbeid kan foregå på flere nivåer både innen en organisasjon og mellom ulike organisasjoner, og arbeidet kan variere fra løst samarbeid til uttrakt formalisert samordning. Begrepet *tverretatlig* arbeid rommer noe mer enn tverrfaglig arbeid, fordi en må arbeide på tvers av sektorer og nivåer både på kommune og statsplan. *Dermed blir tverretatlig samarbeid et symposium av fagene, profesjonene og de administrative og kulturelle tradisjoner i de ulike etater.* Etter min oppfatning ligger dette på et høyere nivå og synes å være mer krevende enn tverrfaglig samarbeid. Bailey (1984) knytter tverrfaglig arbeid til samarbeidet mellom aktører i *en og samme* organisasjon. Baileys kategorier kan brukes for å angi graden av tverrfaglighet. Han skiller mellom disse begrepene:

- Unidisciplinarity: Profesjonene handler i forhold til brukere på en autonom måte. Det finnes ingen teamdannelse av profesjoner som samhandler.
- Multidisciplinarity: Her møtes forskjellige profesjoner i en gruppe for å diagnostisere eller planlegge. Hver profesjonsgruppe forblir imidlertid uavhengig, og blir ikke særlig involvert i bidrag fra andre teammedlemmer.
- Interdisciplinarity: Denne type tverrfaglighet skiller seg fra foregående i at resultatet bare kan fullføres på en sann interaktiv måte, og med bidrag fra alle disipliner som er involvert.
- Transdisciplinarity: Et «transdisciplinarity team» har tre karakteristika. For det første skal sammensetningen av teamet forene de ulike fagområdene. For det andre brukes teammedlemmene til å trene opp andre medlemmer. For det tredje fordeles roller og ansvar mellom flere medlemmer. (ibid.:19).

Transdisciplinarity kan oversettes med «transfaglig» eller overskridelse av fag, og er sammenfallende med definisjonen av begrepet tverrfaglig arbeid. Transdisciplinarity betyr at en tar til seg og skaper et symposium av alle fag som deltar. Det legges vekt på den praktiske organiseringen i «transdisciplinarity work». Janitch (1980) lar Baileys «transdisciplinarity work» stå fram som *idealet for tverrfaglig arbeid*. Han mener at dersom

en skal ha mulighet til å komme i nærheten av funksjonelt tverretattlig arbeid, så må arbeidet organiseres i faste arbeidslag. Ingen av begrepene ovenfor involverer brukerdeltagelse. Å la brukeren selv og/eller foresatte delta i denne type arbeidsprosess er et stadig sterkere krav og behov i arbeidet med enkeltindivider.

Ansvarsgruppemodell

Nygren (1994) har utformet en generell ansvarsgruppemodell. Nygren peker på fem ideologiske prinsipper som har vært styrende ved utarbeidelsen av modellens form og innhold. Prinsippene er helhetssyn, subjektssyn, åpenhets- og tydelighetssyn og utviklingssyn.

Nygren forklarer begrepene slik:

- **Helhetssyn:** Det enkelte barn skal være i fokus, men det skal alltid sees i sammenheng med relasjonene barnet har i sitt sosiale nettverk, og i forhold til de sosiale og økonomiske rammebetingelser som finnes.
- **Subjektsyn:** Barn, foreldre, fosterforeldre og andre samarbeidspartnere skal vises respekt og innlevelse som handlende subjekter. Handlende subjekter prøver etter beste evne å kontrollere sine egne liv og ivareta sine egne interesser og behov i en konfliktfylt hverdag, hvor de sosiale og økonomiske rammer er mer eller mindre påvirkbare gjennom egne handlinger.
- **Åpenhets- og tydelighetssyn:** Det skal alltid opprettes åpent og tydelig i forhold til barn, foreldre, fosterforeldre og andre samarbeidspartnere. Det innebærer full åpenhet ovenfor barn og foreldre i alle saker som angår dem. Dessuten må det være en klar rolle- og ansvarsfordeling i arbeidet for å skape troverdighet og klarhet i samarbeidet.
- **Utviklingssyn:** Gjennom å la de tre første prinsippene styre, skapes grunnlag for å realisere utvikling. Ved systematisk å utvikle arbeidet, bidrar vi til en positiv utvikling for klienter, kolleger, samarbeidspartnere og oss selv (ibid.:2–4).

Når en ivaretar de ulike prinsippene eller synene, mener Nygren det er selvsagt at brukerne deltar.

Kommunikasjonsmodell

Verkstedmodellen kan brukes som ideallmodell for samarbeid (Eriksen, 1993). Modellen bygger på et åpent systemperspektiv, og er en kommunikasjonsmodell. I denne modellen forstås organisasjonen som svært sårbar og avhengig av samhandling med omgivelsene. Situasjon og kontekst er derfor sentrale begreper, og modellen baseres på at økende komplek-

sitet og uoversiktliggjhet reduserer evnen til selvstendig handling (Parsons, 1960). Etatene har i en slik modell en formell struktur med sterk arbeidsdeling og spesialisering. Aktørene forutsettes å ha evne til å opptre helhetlig og fleksibelt, og til å prøve både regler og praksis i lys av høyere prinsipper. Modellen vektlegger samarbeid på tvers av etats- og profesjonsgrenser, og ser de positive mulighetene ved å kommunisere over grenser. Dette er nødvendig fordi de oppgaver som etatene står overfor, stiller nye krav til forståelse og gjensidig informasjon. For at enighet skal oppnås, må det være evne til å sette seg inn i hverandres situasjon og rolle (Mead, 1962), og til å innse egne begrensninger. Dette betyr i neste instans at en er villig til å kommunisere som likeverdige og at en bøyer seg for det beste argument (Habermas, 1997). Når beslutninger fattes i fellesskap, tvinges deltakerne til å høre på andres argumenter og selv argumentere for sine forslag med sikte på å overbevise motparten.

Design, metode og analyser

Undersøkelsen som funn og analyse bygger på bruker fire single case (Yin, 1989) for å sette fokus på problemfelt og problemstillinger. Fokuset er prosessene i arbeidet med eleven. Alt som skjer i forhold til en elevs «sak» er et case. I følge Yin (ibid.) er case-studier en empirisk undersøkelse av et fenomen i naturlige omgivelser der flere datakilder benyttes. Det betyr at det er brukt flere informanter i hvert case. Alle fire elever har ansvarsgrupper. Informasjonen er hentet fra *observasjon av ansvarsgruppemøter og av eleven i skolesituasjonen, samt fra arkivmateriale og intervju med foreldre og spesiallærere*. Det ble ført løpende feltnotater, nedtegnninger i umiddelbar tilknytning til observasjonene og intervjuene, samt analytiske notater, refleksjonsnotater, gjennom hele perioden med innsamling av informasjon. Designet er en type dybdeforskning som tar utgangspunkt i noen få case, og der det brukes flere intervjupersoner, observasjonssituasjoner og annet materiell for å få en breiere og dypere forståelse og for å beskrive og vurdere casene (Andersen, 1997).

Det empiriske hovedmaterialet i undersøkelsen fremstilles som fire helhetlige historier eller narrativer. Narrativ fremstilling innebærer at forskeren forteller en historie på bakgrunn av informantenes fortellinger, og så bestemmer leseren hvordan denne historien skal leses og forstås. Giddens (1984) kaller dette forholdet dobbel hermeneutikk. Det betyr at en refortolker noe som allerede er fortolket av andre. En historie har en kontekst i en sosial verden som er kjent for både forteller og leser. Historiene gir seg ikke ut for å etablere

sannhet, bare noe som virker sannsynlig (Bruner, 1986; Lundby, 1998). Connelly & Clandinin (1990) hevder at en kan skille mellom beretninger som er de historiene informantene forteller og som utgjør en del av datamaterialet, og narrativer som er de historiene forskeren setter sammen i analysen. Narrativer er i denne sammenheng framstillinger av bearbejdede informasjoner, et ordnet system av elementer fra datamaterialet, som belyser teoretiske aspekter. I så måte bruker jeg både beretninger og narrativer.

Narrativene legger vekt på å formidle noe om hvem eleven er, hvilken familie vedkommende kommer fra, hva som oppfattes som problem, hvilke instanser som har arbeidet med saken og hvordan de har arbeidet. Historiene starter fra det tidspunkt eleven kommer inn i det spesialpedagogiske- og det offentlige hjelpeapparatet. Etter hvert blir arbeidet med eleven mer og mer omfattende. Flere personer og instanser kommer inn i samhandlingen, og det blir behov for større samordning.

I analyse- og konklusjonsdelen har jeg valgt å se alle casene i sammenheng ut fra de problemstillinger jeg formulerte på forhand, og ut fra de problemstillinger som historiene «stilte» meg. Den største utfordringen i forbindelse med analysen, var å samle trådene i casene på tvers og knytte dem opp mot den teoretiske referanserammen. Analysedelen er å sammenligne med en tematisert drøfting og fortolkning av de foreliggende casene, der både makro- og mikronivået er representert. Dette innebærer at analysen i første rekke fokuserer på de funnene som er gjort på mikronivået, samtidig som disse funnene fortolkes og forstås på makronivået. I denne artikkelen har jeg tatt utgangspunkt i tre teoretiske perspektiver: «Transdisiplinarity work» (ideelt tverrfaglig arbeid) (Bailey, 1984), en kommunikasjonsmodell ved navn Verkstedsmodellen (Eriksen, 1993) og en ansvarsgruppemodell (Nygren, 1994).

Forskningens kvalitet

Reliabiliteten i undersøkelsen er prøvd styrket ved at jeg har beskrevet ganske detaljert hvordan jeg har foretatt undersøkelsen. Konklusjonene i undersøkelsen har til hensikt å gjelde for det arbeidet som gjøres for elever med behov for koordinerte tjenester. I denne undersøkelsen er det arbeidet som utføres for fire elever som danner grunnlaget for fortolkningene. Det betyr at det ikke er mulig å etterprøve arbeidet i hvert enkelt case. Dette tilsier at konklusjonene ikke er ment å være gyldige for alt spesialpedagogisk arbeid. Ettersom jeg har lagt ned stor innsats i å finne et så gyldig utvalg av elev-

case som mulig, kan konklusjonene være eksempler på hvordan betingelser genererer prosess og produkt. Ved å studere de fire casene, får en fatt i noe som er felles for betingelsesverden ved det spesialpedagogiske arbeidet. Det som er felles kan generaliseres, fordi det er noe som gjentar seg i alle casene. Dermed vil de fire casene angi noen generelle trekk ved virksomheten.

Det er likevel slik at en teori som er generert fra data i prinsippet aldri er ugyldig. En teori kan derimot være «tynn». Dette tilsier dog ikke at den er ugyldig, men at den kan utvikles videre gjennom ytterligere datainnsamling. Enhver avsluttet studie er et ledd i en kontinuerlig kunnskapsutviklingsprosess, og enhver teori kan alltid forbedres (Johansson Lindfors, 1993). I dette perspektivet er «min teori» gyldig for alt spesialpedagogisk arbeid, selv om den kan være tynn.

Empiri

For at leseren skal kunne forstå hva som er det empiriske materialet jeg støtter meg til, vil jeg kortfattet beskrive et case fra undersøkelsen. Caset vil bli presentert gjennom noen bakgrunnsopplysninger og observasjon fra et ansvarsgruppemøte. Arkivdata, intervju med foreldre og spesiallærere, samt observasjon fra klassen er i liten grad tatt med da det ville krevd for stor plass i denne artikkelen. Etter beskrivelsen av caset, vil jeg redegjøre for funn og analyse som kan trekkes ut av alle fire casene.

CASET KARI

Kari er tolv år og bor sammen med mor. Hun har liten kontakt med far. De første årene på skolen ble det søkt ressurser til spesialundervisning hvert år, og det ble innvilget fra to til fem timer i uken. Mor syntes alltid det ble for få timer, og anket vedtakene. Ankene ble avslått. Det gikk etter hvert dårlig med Kari på skolen, og det ble vurdert å flytte henne ned ett klasstrinn. Det ble det ingenting av. Det ble derimot ansatt en ufaglært assistent, som arbeidet femten timer per uke i klassen til Kari. Assistenten fungerte som hjelp og støtte for lærer, og tok seg av elevene i friminuttene. Da problemene tårnet seg opp for jenta i fjerde klasse, ble det ordnet plass på et døgnbasert behandlingshjem med behandlingsskole. Ved undersøkelsestidspunktet hadde hun vært bortimot ett år ved denne institusjonen.

Skolen henviste Kari til logoped i andre klasse på grunn av språkvansker. Begrunnelsen var at Kari på dette tidspunkt ikke kjente alle bokstavene, og at hun ikke hadde knekt lesekode. Mor og datter dro til logoped, og jenta ble testet med Norsk Logopedlags språklydsprøve og språktesten ITPA. Kari var etter

henvisning fra PP-tjenesten til utredning hos BUP første gang da hun gikk i andre klasse, og andre gang da hun gikk i femte klasse. Den første utredningen gjaldt pedagogisk observasjon, og det ble testet innenfor kognitiv, sosial og emosjonell funksjonsevne. Etter denne utredningen anbefalte BUP en utvidet medisinsk undersøkelse både med tanke på syn, fysikk og nevrologisk modenhet, og vurdering av symptomer som pekte i retning av ADHD. BUP anbefalte spesielt tilrettelagt undervisning i forhold til visuelle persepsjonsvansker og psykologiske problemer i forbindelse med disse.

Det ble holdt en del møter rundt Kari helt fra hun startet i barnehagen. I tredje klasse, ble det opprettet ansvarsgruppe. Fra dette tidspunkt ble det mer systematikk i møtevirksomheten. Deltakerne i ansvarsgruppemøtene var stort sett klassestyrer, spesiallærer og rektor fra hjemmeskolen, konsulent i PP-tjenesten, representanter fra barne- og ungdomspsykiatrien og mor. Lærer fra hjemmeskolen mente at møtestrukturen var god, og at alle deltakere hadde gode muligheter for å komme med synspunkter. Ofte begynte møtet med at mor fikk si sin mening om situasjonen for seg selv og Kari. I en periode ble det holdt ansvarsgruppemøter seks ganger i året, men det mest vanlige var tre, fire møter. Det hendte at mor unnlot å komme til innkalte møter.

Det ble utformet en skriftlig, individuell opplæringsplan for Kari. Planen var orientert rundt problemer hun hadde, og det var stort sett spesiallærer ved hjemmeskolen som utformet den. Spesiallærer hevdet at Kari mistrives på skolen. Mor mente at hun ofte diskuterte skolesituasjonen og opplæringen med datteren. Relativt ofte hjalp hun henne med lekser, og hun kontrollerte stadig at disse var gjort. PP-tjenesten meldte mor til barnevernet da Kari gikk i femte klasse. Mor var av den oppfatning at systemet hadde behov for en sydebukk, og at det var årsaken til at hun ble meldt til barnevernet. Hun mente at mye kunne vært annerledes dersom lærerne hadde pratet med henne om alle problemene. Hun syntes dessuten at det var problematisk å være uenig med fagmiljøene. De meldte fra til barnevernet, og de brukte advokater til å hjelpe seg. Mor likte ikke å snakke med personer hun ikke stolte på, og hun følte at hun ikke kunne ha tillit til verken lærerne eller andre fagpersoner. Hun var på sett og vis prisgitt og «fanget» av fagpersonellet, og derfor syntes hun det var vanskelig å komme med kritikk. I følge mor mente BUP og lærerne at Kari hadde ADHD. Mor mente at en slik diagnose var feil. Hun mente at datteren hadde dysleksi.

I et ansvarsgruppemøte for Kari som ble observert

av meg som forsker, deltok avdelingsleder og lærer fra behandlingshjemmet, lærer, spesiallærer og rektor fra hjemmeskolen, konsulent i PP-tjenesten og konsulent i sosialtjenesten. Møtet ble ledet av avdelingsleder ved behandlingshjemmet. Deltakerne i ansvarsgruppen fortalte at de ikke hadde noen spesiell forberedelse før møtene. Unntaket var møteleder. Han skaffet vanligvis de papirer som var nødvendig for å kunne behandle sakene. Denne personen hadde også ansvar for å finne ut om partene hadde utført de oppgaver som de ble pålagt i foregående møte. Mor forberedte seg til møtene ved å gå gjennom referatet fra siste møte. På denne måten kunne hun friske opp hva de var blitt enige om. Spesiallærer vurderte utviklingen til Kari etter siste møte, noterte de viktigste observasjonene og foretok en evaluering av framgang og tilbud. PP-tjenesten sendte vanligvis skriftlig innkalling til deltakerne en uke før møtene fant sted. Dette gjaldt også for det møtet som jeg observerte. I innkallingen til det observerte møtet, sto det to saker: *Evaluering av tiltak og eventuelt*. Innkallingen til fagpersonellet inneholdt i tillegg en innkalling til et *faglig formøte*, som startet en time før ansvarsgruppemøtet. Mor fikk egen innkalling, men bare til ansvarsgruppemøtet. Hun kjente imidlertid til at fagpersonellet skulle ha et møte før de traff henne. Denne praksisen betegnet hun som merkelig, og hun lurte på «om fagpersonellet møttes for å samordne en strategi for å ta meg?»

Møtet startet ved at lærer ved behandlingsskolen informerte om det pedagogiske opplegget. Mye av informasjonen gjaldt trivsel på behandlingsskolen og vantrivsel på behandlingshjemmet. Deretter fortalte alle parter hva som hadde skjedd etter det forrige møtet. Diskusjonen gikk mest mellom fagpersonellet. Mor sa lite. Spesiallærer fra hjemmeskolen tok ordet og fortalte at Kari vanligvis var i klassen sammen med de andre, men at hun alltid meldte seg ut av den sosiale sammenhengen. Lærer hevdet videre at han måtte motivere Kari «utover alle grenser» for å få henne til å arbeide med lesing og skriving. Hun var negativ til hjemmeoppgaver, ble sint, kalte spesiallærer med ukvemsord og kastet bøkene utover gulvet. Spesiallærer mente derfor at Kari hadde andre primære behov som måtte oppfylles før hun kunne lære å lese og skrive. Som svar til dette informerte mor om at hun ikke hadde fått gjennomslag for kravet om intensive lese- og skrivekurs for Kari. Mor mente at et slikt kurs kunne ha hjulpet Kari mye. Spesiallærer på sin side, mente at så lenge Kari ikke var motivert for det, så hadde intensive lese- og skrivekurs ingen hensikt. Til dette svarte mor at skolen generelt sett burde kjøre en

strammere linje ovenfor jenta. Det burde stilles krav til henne, og det burde ikke fires på disse, selv om det førte til konflikter. Mor syntes det var viktig å styre tiltakene mot årsakene, men møteleder mente at det ikke alltid var så viktig å finne årsakene. Dette synspunktet begrunnet hun med at tiltakene ikke hadde vært annerledes selv om årsakene til Karis problemer hadde vært kjent. Mor illustrerer sitt poeng ved å si at dersom en kjørte en tegnestift inn i et sykkeldekk, så var normal praksis å ta ut stiftene og lappe hjulet. Derpå ville hjulet være i orden. Hun mente at lærerne burde skjønne en slik enkel årsak og virkningsmodell. En må finne feilen, så sette inn adekvate tiltak. Her avbrøt møteleder mor ved å si at man ikke skulle dvele ved dette punktet da det ikke var tema for møtet.

I den videre diskusjonen hevdet mor at hun hadde behov for mer informasjon fra skolen. Derpå ble det snakket om Karis forhold til far. Sosialkontoret tok seg av fritiden og forholdet til far. Mor sa under denne drøftingen at hun måtte rette opp feilene som behandlingsapparatet gjorde. Dersom forholdet til far ikke fungerte etter at sosialkontoret hadde satt i gang tiltak, så var det mor som måtte bearbeide jentas sorg, ikke personalet på de kommunale kontorene eller lærerne. Etterpå ble rapport fra BUP lest opp. Her var det en masse fremmedord som mor gav uttrykk for at hun ikke skjønte. Noen få begreper blir forklart. Møteleder ber om synspunkter på rapporten, men det kommer nesten ingen. Da det ved slutten av møtet ble snakk om å søke ekstra ressurser til spesialundervisning, ble alle ivrige. Møtet ble avsluttet etter ressursdebatten. Det ble bestemt at rektor, lærer og mor skulle arbeide videre med saken. Møtet varte i to og en halv time.

Analyse

Den ideelle betydningen av tverrfaglig og tverretatlig arbeid innebærer at en skaper et symposium av alle fag og profesjoner som deltar i samarbeidet (jf. Bailey, 1984 og Eriksen, 1993). Undersøkelsen viser at til tross for at det er opprettet ansvarsgrupper for alle fire elever, så kan ingen av ansvarsgruppene eller samarbeidet ellers betegnes som reelt tverrfaglig eller reelt tverretatlig. Det er tvert imot slik at de ulike spesialist- og kompetansenivåene, BUP, spesialisthelsetjenesten, helsetjenesten, PP-tjenesten for det meste arbeider alene, og de viser seg sjelden på en felles arena. Tenkningen i Nygrens (1994) ansvarsgruppemodell om helhetssyn, subjektsyn, åpenhets- og tydelighetssyn og utviklingsyn blir heller ikke lagt til grunn. For at betingelsene i disse tre modellene (Bailey, 1984; Eriksen, 1993; Nygren, 1994) skal oppfylles, kreves det atskillig mer

arbeid både på system-, individ- og samhandlingsnivå.

I caset Kari er PP-tjenesten representert i ansvarsgruppemøtet. Denne tjenesten er også representert i de andre tre casene. De andre spesialistpartene deltar nesten aldri systematisk i ansvarsgruppemøter. Dersom de gjør det, fungerer de stort sett som informasjonsleverandører. Det er sjelden snakk om å danne en felles og konsensusbasert oppfatning av problemene som skal løses.

Casene, spesielt arkiverte utredninger, viser at spesialistene stort sett deltar i utredningsfasen, men da på egen arena og uten at det er kommunikasjon med andre som arbeider med eleven. Etter at spesialistene har lagt fram sine konklusjoner, trekker de seg ut av saken. I to av casene fungerer BUP som veileder for PP-tjeneste, skole og foreldre. Dette synes alle parter er en god arbeidsform, fordi de får diskutert seg fram til enighet om strategier og handlemåter. Disse eksemplene viser at spesialistene i enkelte tilfeller velger, eller blir presset, til å trekke sin arbeidsinnsats mer ut i tid.

Mange etater og fagpersoner deltar i ansvarsgruppemøtene. Dette er for eksempel fysioterapeut, lærer, PP-tjenesten, sosialtjenesten, barnevernstjenesten. Det arbeides stort sett ut fra et flerfaglig perspektiv (Keiser & Lund, 1993) med lite felles handlingsrom, metaperspektiv og konsensusdannelse. Dette betyr at partene arbeider med eleven hver for seg på sine egne arenaer, og det brukes ikke nok tid i møtene til å danne felles strategier for handling. Det foretas ikke noen diskusjon på et overordnet plan om hva som bør gjøres. Metaperspektivet mangler dermed. Slik sett kan arbeidet på handlingsnivået ikke betegnes som reelt tverrfaglig (Bailey, 1984). Arbeidsmodellen er mer å betrakte som flerfaglig eller «sektorvis tverrfaglig». Det vil si at partene samhandler med hverandre enkeltvis, for eksempel lærer og PP-rådgiver. Kompetansenettverk av fagpersoner fra ulike profesjonelle etater som skulle arbeide reelt tverrfaglig, er heller ikke realisert. Spesialistene er med i utredningsfasen. Deretter trekker de seg ut.

Kommunikasjonen i ansvarsgruppemøtene er ikke på noen måte basert på bruk av «herredømmefri samtale» for å finne fram til de beste tiltak (jf. Eriksen, 1993; Habermas, 1997). Informasjonsutvekslingsmodellen, som er rådende i samarbeidet, gir alle parter dårlig mulighet for å blande seg i hverandres saker. De fleste blir observatører i hverandres tiltaksutvikling, uten mulighet til å delta. Dersom en ønsker endring i måten partene samhandler på, er det ikke tilstrekkelig å fokusere på møtefrekvens og antall instanser som deltar. Utfordringen for den videre utviklingen

av ansvarsgruppemøtene og samhandlingen ellers ligger snarere i en forbedring av kommunikasjons- og samarbeidskompetansen, samt i en mer nyansert forståelse av de problemstillinger som drøftes. Det kan derfor være nødvendig med en presisering av hva slags oppgaver gruppa har, og hvilke ideologier og prinsipper som skal legges til grunn for oppgaveløsningen.

SPESIALISTTJENESTER

Spesialister som leger, psykologer, spesialpedagoger, og tjenester som PP-tjenesten, BUP, kompetansesentre og behandlingshjem har avgjørende myndighet til å bestemme hva som er situasjonen og problemet ofte uten å ha vært på elevens handlingsarena. Utredningene har for en stor del personfokus, lite systemfokus. Det betyr at en medisinsk, individorientert utrednings- og arbeidsmodell fortsatt nyttes. Feilen ligger i barnet, og det er her en må gjøre endringer. Spesialistene bestemmer dessuten diagnosen alene. Elevene i undersøkelsen reiste atskillige ganger til spesialistkontorer for utredning og analyse av problemene. Spesialisttjenestene ligger i sentrale byer, og er langt borte fra elevens vanlige kontekst og miljø. Scenen det utredes på er ekspertens kontor som er totalt ukjent for eleven. Spesialistene benytter tester, observasjoner og samtaler, og de trekker slutninger ut fra anerkjente metoder i feltet. I tillegg til informasjon fra egne undersøkelser, bygger de i vesentlig grad på opplysninger fra lærere og foreldre. Ettersom barn oppfører seg forskjellig ut fra situasjon og hvem de samhandler med, kan slik informasjon sprike. I de aktuelle profesjonsgrupper synes det likevel å være brei enighet om at denne tilnærmingen er adekvat og fruktbar.

Testene som spesialistene benytter har personfokus, og er lite rettet mot systemendringer. Lærerne i skolen klarer i liten grad å dra nytte av spesialistenes arbeid. Dette fordi utredning og testing ikke er utført i elevens vanlige miljø, og de har ofte en noe dårlig pedagogisk profil. Diagnosen skaffer likevel rettigheter i form av ekstra timer og aksept for at ingen andre enn eleven har skylden for problemene. Et resultat av dette er at en senker kravene til personen som får diagnosen. I undersøkelsen viser det seg at tiltaksapparatet trår inn ved akutt krise, og da tilbyr de i mange tilfeller det siste leddet i den spesialpedagogiske tiltakskjeden som er institusjonsplassering. Denne praksis bryter med ideen om at personen skal hjelpes i sitt eget naturlige miljø.

SPESIALLÆRER ARBEIDER ALENE

Casebeskrivelsene viser at det ikke foregår et reelt tverrfaglig samarbeid i den mest optimale betydningen

av ordet. Lærer og andre nærperso-ner som foreldre og besøkshjem utfører det konkrete arbeidet med eleven. Lærer arbeider alene, og bestemmer stort sett det meste av innhold og organisering i opplæringen. Han/hun utformer i stor grad egen plan og arbeider etter denne. Spesialistenes utredning betyr lite eller ingenting for det konkrete arbeidet. Lærer kjenner seg ensom i arbeidet. Han/hun får lite støtte fra resten av skolemiljøet. Lærer arbeider mye etter en medisinsk modell (feilen ligger i eleven). Dette kan komme av at også skolen har fått sine interne spesialister ved navn spesialpedagoger. Disse trekker elevene ut av klassen for å gi dem «behandling», dermed er disse fagpersonene en viktig årsak til at inkluderingsideologien ikke når fram.

BRUKERMEDVIRKNING

Casene viser at foreldrene blir deltakere i samarbeidet først i planleggingsfasen. Noen foreldre deltar mye, mens andre er lite delaktige i planleggingen. Foreldrenes deltakelse i den konkrete opplæringen og tilretteleggelsen av andre aktiviteter er lav, og begrenser seg stort sett til at foreldrene kommer med informasjon om hvordan eleven fungerer hjemme, i avlastningen og i fritiden. Foreldrenes deltakelse i samspillet ser stort sett ut til å basere seg på demokrati- og kvalitets-sikringsbegrunnelser. Foreldrene får si sin mening, de deltar på møter og de protesterer på avgjørelser, men reell brukermedvirkning ser en lite av i casematerialet. Det hele fremstår som et skinndemokrati, der foreldredeltakelse kan oppfattes som alibi. En av ulempene med samarbeidet er at foreldre og elever kan bli utsatt for en omfattende kontroll av sine liv, og de kan i slike situasjoner føle avmakt. Foreldremedvirkningen kan i enkelte tilfeller virke som en kamp og et slit, og noen av foreldrene er redde for at kritikk av skolen kan føre til negative sanksjoner for barna.

Foreldrene i undersøkelsen er likevel mer aktive i samarbeidet enn det som er vanlig innenfor spesialpedagogisk arbeid, men de er mest aktiv som informasjonsleverandører. Foreldrene har ikke innflytelse på innhold, metoder og det konkrete arbeidet i skolen. Det betyr at de er lite med i målformulering, planlegging og gjennomføring av tiltak, og de er nesten ikke med i utforming og evalueringen av den individuelle opplæringsplanen. De blir imidlertid informert om planene. Foreldrene kan i noen tilfeller få funksjon av gissel. I slike tilfeller blir foreldrene et alibi for et system som krever foreldremedvirkning, men som ikke klarer å frambringe betingelser for reell medvirkning. Generelt sett er foreldrene både fornøyde og kritiske,

og de tar mye ansvar for gjennomføringen av arbeidet og samarbeidet mellom etatene.

Casene viser at foreldre også kan fungere som pådriverne i forhold til det kommunale tiltaksapparatet. De passer på at det ikke skjer nedskjæringer og utarming av tilbud. De legitimerer familiens og barnets behov for tjenester. Mye tyder på at når de virkelig store problemer i forhold til å håndtere elevenes behov oppstår, så svikter skolesystemet. De fraskriver seg ansvaret, og overlater det til andre som heller ikke klarer å gjøre mer enn å utrede og så fokusere på elevens mangler. På denne måten kommer eleven og foreldrene «i klemma». De stoler på at fagpersonellet gjør den jobben de er satt til å gjøre, men opplever likevel å bli skuffet. De observerer riktignok at mange instanser og fagpersoner deltar i prosessen, og at problemet diskuteres, men det skjer likevel lite som bidrar til å forbedre situasjonen. Skolen tilbyr segregering i form av enetimer, noe som innebærer at elevene etter hvert henger mer og mer etter de andre i klassen. Resultatet er at eleven aldri kommer tilbake til klassefelleskapet. Selv om lærerne og ansvarsgruppene snakker mye om elevenes sosiale liv, tyder mye på at nettopp det sosiale aspektet ved spesialundervisning ikke tillegges tilstrekkelig oppmerksomhet. For å unngå stigmatisering og merkelappen «spesiell», kan det være viktig å tenke mer i sosial tilpasning og mindre i enetimer. Inkludering er tema i samarbeidsfora i alle casene, men prinsippet gjennomføres ikke i praksis. Livskvalitetsbegrepet diskuteres lite. Foreldrene er i alle fire casene opptatt av trivsel i skolen, men de har i virkeligheten liten innflytelse på de konkrete situasjonene.

Gir samarbeidet bedre tiltak?

I forhold til spørsmålet om samarbeidet mellom partene gir bedre tiltak for elevene, er det vanskelig å gi et eksakt svar med utgangspunkt i casematerialet. Det som synes klart er at partene gjennom å møtes, må «skjerpe seg» i den forstand at de må beskrive og forklare hva de har utført av arbeid i forhold til den enkelte elev siden forrige møte. På sett og vis kan det se ut for at partene kontrollerer hverandres arbeid, at de er hverandres kontrollinstanser. På denne måten kan en si at det utøves en *personkontroll*, men ikke er en *kvalitetskontroll* av selve arbeidet. Det er nærliggende å anta at samarbeid i ansvarsgrupper bidrar til å skjerpe fagfolks begrunnelser for arbeidsmåter. Paradoksalt nok synes det ikke som om partene evner eller ønsker å utøve noen vesentlig kontroll i forhold til det pedagogiske arbeidet som foregår i skolen.

Intensjonene i offentlige dokumenter om mål-

orientering, inkludering, behovsorientering, helhetsorientering, synes ikke å være retningsgivende for arbeidet. Det samme kan sies om måten brukermedvirkning praktiseres på. Foreldrene gis ikke reell innflytelse på den pedagogiske situasjonen. Når det ikke tas tilstrekkelig hensyn til ovenstående krav og intensjoner, kan en stille spørsmål ved om kvaliteten på arbeidet er godt nok. Skolen anvender ofte et språk som gir inntrykk av at mål og intensjoner er oppnådd, uten at dette er tilfelle. Haug (2000) beskriver dette forholdet som «organisatorisk hykleri», og Foucault (1994) betegner samme sak som «den offentlige løgnen». Samhandlingen mellom partene kan fungere dårlig, selv om språkbruken i det offentlige apparatet gir inntrykk av at arbeidet er moderne og i takt med nyere prinsipper.

Konklusjoner

Det mest *kritiske punktet* i forhold til det tverrfaglige arbeidet, er at det er problematisk å få realisert arbeidets hensikt i form av helhetlige tilbud som er fundert på reelt konsensusbasert tverrfaglig samarbeide. Årsaken til dette ligger på flere nivåer. For det første deltar ikke spesialisttjenestene i arbeidet etter at de har avsluttet utredninger og bestemt diagnoser. De fleste fagpersoner arbeider med barnet alene ut fra sin egen forståelse av situasjonen. Deltakerne i ansvarsgruppemøtet forhandler om situasjonsforståelse og beslutninger, men det er stort sett fagpersonellet som legger premisser. Med få unntak er foreldrene støttespillere i arbeidet. Konfliktnivået øker når foreldre og fagpersonell har ulik virkelighetsoppfattelse. Skolen får problemer med å imøtekomme elevens behov.

Vi er selvsagt kommet et stykke på vei i det tverrfaglige samarbeidet i og med at det blir holdt ansvarsgruppemøter der partene kommer sammen for å samhandle. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig, fordi det viser seg at møtene ikke alltid frambringer mer helhetlige og sammenhengende tilbud for elevene. Dermed oppfylles ikke samfunnets krav til et slikt arbeid (jf. avsnittet over). I så måte står vi ovenfor flere utfordringer.

For det første er det behov for kunnskaper og forståelse for hvordan en kan få tverrfaglig samarbeide til å fungere på en bedre måte. For det andre kan det være nødvendig å klargjøre hva samfunnets politikk på området betyr omsatt til praktisk hverdag. For å gjøre endringer i forhold til de to forannevnte punkter, må partene endre holdninger, verdier og forståelse av egen rolle. En slik endret forståelse vil kunne ha betydning for måten vi bygger opp tjenestetilbudene. Til nå har spesialisttjenesten arbeidet fritt og alene uten

å samhandle i vesentlig grad med primærnivået. I et nytt system som bygger på reelt tverrfaglig arbeid, vil det være nødvendig at alle parter i større grad arbeider sammen som likeverdige parter gjennom alle faser av arbeidet. Dette betyr ikke at alle skal delta i hverandres arbeide, men det må skapes systemer som ivaretar den tverrfaglige kunnskapen og det helhetlige perspektivet.

Tverrfaglig arbeid avgrenser selvstendigheten og uavhengigheten og en må gi avkall på autonomi. Men et slikt arbeid kan imidlertid virke mer utviklende og stimulerende enn ensomheten i eget fagområde. Det kan være viktig å samle all tilgjengelig kompetansen og forankre den tydeligere i et system som arbeider med å tilfredsstille de intensjoner som ligger i lovverket. Dette betyr at det kan være nødvendig å arbeide hardt med å utrede, planlegge og sette i verk tiltak som er bygd på en systemisk forståelse av sosiale felt. I denne sammenheng betyr det at å vurdere den gjensidige påvirkning av eleven og elevens kontekst. Da er sjansen større for at en oppdager at elevens mangler og problemer ikke bare finnes i han/henne, men at årsaken like ofte kan finnes i et system som unnlater å samhandle og som stiller inadekvate krav.

REFERANSER

- ANDERSEN, S. S.** (1997). *Case-studier og generalisering*. Forskningsstrategi og design. Bergen: Sandviken Fagbokforlag.
- BAILEY, D. B. JR.** (1984). A Triaxial Model of the Interdisciplinary Team and Group Process. *Exceptional Children*, 51 (1):17–25.
- BRUNER, E.** (1986). Experience and its expressions. I: Turner, V. & E. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience* (3–30, og 139–155). Chicago: University of Illinois Press.
- CONNELLY, M. & J. CLANDININ** (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5): 2–14.
- ERIKSEN, E. O.** (1993). *Den offentlige dimensjon. Verdier og styring i den offentlige sektor*. Oslo: Tano.
- FORSKRIFT OM HABILITERING OG REHABILITERING**, sist endret 1. januar 2002. Oslo: Helsedepartementet.
- FORSKRIFT OM INDIVIDUELLE PLANER ETTER HELSELOVGIVNINGEN**, sist endret 1. januar 2002. Oslo: Helsedepartementet.
- FOUCAULT, M.** (1994). *Overvåkning og straff. Det moderne fængsels historie*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- GIDDENS, A.** (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- HABERMAS, J.** (1997). *Teorien om den kommunikative handling*. Aalborg: Universitetsforlag.
- HAUG, P.** (2000). Current trends in special education research in Norway. Abstracts EERA 20–23. September 2000 at ECER 2000 Conference. Edinburgh: European Education Research Association. (UnPub).

- JANITCH, E.** (1980). Interdisciplinary: Dreams and reality. *Prospects*, 10 (3): 304–302.
- JOHANSSON LINDFORS, M. B.** (1993). *Att utveckla kunskap. Om metodologiska och andra vägval vid samhällsvetenskaplig kunskapsbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- KEISER, L. & A. M. LUND** (1993, ed.), *Supervision og konsultation*. København: Munksgaard.
- LAUVÅS, K. & P. LAUVÅS** (2004). *Tverrfaglig arbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LUNDBY, G.** (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- MEAD, G. H.** (1962). *Mind, self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NOU 1985:3**. *Tiltak for ungdom med atferdsvansker*. Prosjektet for Alternativ til fengsling av ungdom. Oslo: Sosialdepartementet, 1985.
- NYGREN, P.** (1994). Fagmodell for institusjonsbasert ansvarsgruppearbeid. Rapport i FEB-Prosjektet nr. 2. Barnevernssekretariatet og Oslo kommune: Avdeling Barn.
- OGDEN, T. & J. VESELKA** (1990). *Utvikling av tiltakskjede i Oppland fylke*. Evaluering av prosjekt: Barnevern/skole. Rapport nr. 3. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- PARSONS, T.** (1960). *Structure and process in modern societies*. Glencoe: The Free Press.
- RØNBECK A. E.** (2004). *Tverretattlig samhandling i spesialundervisningen. Oppfyller det spesialpedagogiske arbeidet kravene som stilles i offentlige dokumenter?* Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø.
- **ST.MELD. NR. 72** (1984–85). *Om barne- og ungdomsvernet*. Oslo. Sosialdepartementet, 1985.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). «Kultur for læring». Oslo: Det kongelige utdannings- og Forskningsdepartementet.
- VEILEDER TIL FORSKRIFT OM INDIVIDUELL PLAN** (2005). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- YIN, R. K.** (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Autisme og komorbide, psykiske lidelser

Nils Kaland, dr. polit, forskningmessig tilknyttet Høgskolen i Lillehammer, arbeider deltid ved Lillehammer voksenopplæringscenter

Bakgrunn

Autisme ble første gang beskrevet i 1940-årene (Kanner, 1943), men det er først i løpet av de siste årene at fagfolk har blitt oppmerksom på de psykiske problemer som ofte følger med denne og lignende tilstander. En seiglivet myte blant fagfolk har vært at personer med en autismespekterforstyrrelse eller -tilstand (autisme, Asperger syndrom, atypisk autisme¹) ikke utvikler psykiske problemer, men at symptomer på en psykisk lidelse er en del av autismen. Denne myten er i ferd med å bli avlivet. Ifølge Gillberg og Coleman (2000) er det de assosierte, komorbide² problemene – ikke de sentrale diagnostiske trekkene – som forårsaker de største problemene for personer med en autismespektertilstand. Det vil med andre ord si at det eksempelvis er sinneutbrudd, angst, depresjon og hyperaktivitet som skaper mest problemer, ikke autismen som sådan.

Tilstander innenfor autismespekteret har en lang fortid, men er kort historie. Selv om disse tilstandene har eksistert til alle tider (Frith, 1992; Houston & Frith, 2000), har kunnskapsutviklingen innenfor fagfeltet økt betydelig de par siste tiårene. Noen studier har vært særlig epokegjørende når det gjelder å øke vår forståelse av autisme og lignende tilstander: I en bydel av London (Camberwell) utredet forskerne Lorna Wing og Judith Gould barn med lærevansker og en avvikende sosial atferd på slutten av 1970-tallet (Wing, 1981). De fant blant annet at bare de færreste av barna, som alle var under 15 år, hadde «typisk» autisme, slik den noe snevert var blitt definert av Leo Kanner (1943) noen tiår tidligere. Imidlertid hadde samtlige

en påfallende sosial atferd, og Wing (1996) lanserte begrepet autism spectrum disorders³ – autismespekterforstyrrelser – for å rette oppmerksomheten mot de mange manifestasjoner denne type tilstander kan ha, og de store forskjellene i funksjonsnivå som en kan finne innenfor spekteret: Det kan dreie seg om personer med autisme og sterk psykisk utviklingshemning på den nedre enden av spekteret og om intelligente personer med relativt lettere sosiale samspillproblemer på den øvre.

Wing (1981) lanserte også begrepet Asperger syndrom – etter barnepsykiateren og pedagogen, Hans Asperger (1944/1991). For vel 60 år siden beskrev Asperger en gruppe barn med autismlignende samspillproblemer, spesialinteresser og en klosset motorikk. Med intellektuelle evner innenfor normalområdet var de relativt velfungerende og passet dårlig inn i snevre autismerkriterier.

Hva karakteriserer personer med en autismespektertilstand?

DIAGNOSTISKE KRITERIER

I de offisielle diagnosemanualene (DSM-IV-TR, APA, 2000; ICD-10, WHO, 1993) er *autisme*, *Asperger syndrom* og *atypisk autisme* inkludert i kategorien gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (PDD), sammen med Rett syndrom og disintegrativ forstyrrelse hos barn. Ifølge ICD-10 (1993) har personer med en *autismespektertilstand* en svikt i *gjensidig sosialt samspill*, svekket *verbal* og *ikke-verbal kommunikasjon* og *repetitiv atferd* og *begrensede interesser og aktiviteter*. Til sammen utgjør disse tre områdene «triaden» av

autistiske funksjonsforstyrrelser (Wing, 1996).

Det foreligger få eller ingen felles fysiske kjennetegn ved autismespektertilstander. Motorisk klossethet, for eksempel en påfallende gange, er karakteristisk for noen (Gillberg, 1998). Sensoriske avvik forekommer; det kan dreie seg om endret smerteterskel, økt følsomhet overfor lyder, bakgrunnsstøy og endret sensorisk respons på berøring (Carwill, 2001; Alcántara, Weisblatt, Moore & Bolton, 2004). Autismen kan være mer eller mindre uttalt i ulike stadier i utviklingen, og hjelpebehovet vil variere gjennom hele livet. For mange er ungdomstiden vanskeligst og krever særlig oppmerksomhet fra omgivelsene (Gillberg, 1998).

AUTISMESPEKTERILTILSTANDER OG KOGNITIVE SÆRTREKK

Noen av de grunnleggende problemene hos personer med autisme og lignende tilstander er en forsinkelse eller en svikt i kognitiv utvikling (Bailey, Phillips & Rutter, 1996), med svekket evne til innlevelse i egne og andres tanker og følelser (f.eks. Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Happé, 1994; Kaland et al., 2002; Kaland et al., 2005; Klin, 2000).

Ekspperimentelt har en også funnet at personer med en autismespektertilstand tenker og resonnerer langsomt og omstendelig, sammenlignet med ikke-autistiske personer (Bowler, 1997; Kaland, Smith & Mortensen, in press). Karakteristisk er også deres ofte rigide og tvangsmessige måte å tenke og oppføre seg på. De har dessuten vansker med å planlegge, organisere og målrette aktiviteter (se Hill, 2004). De kognitive problemene synes relatert til vanskene i sosialt samspill (Frith, Happe & Siddons, 1994; Hughes, Soares-Boucaud, Hochmann & Frith, 1997), og komorbide symptomer er ifølge Meyer, Mundy, Vaughan og Durocher (2006) relatert til svikt i sosial forståelse.

FOREKOMST

I de tidligste undersøkelser av forekomst fokuserte en på klassisk autisme, og en fant 4–5 per 10 000 personer (f.eks. Lotter, 1966; Brask, 1970). Nyere revalensstudier viser en forekomst på rundt 60 per 10 000 for hele autismespekteret (Bertrand, Mars, Boyle, Bove, Yeargin-Allsop et al., 2001; Fombonne, Zakarian, Bennett, Meng, McLean-Heywood 2006; Lauritsen, Pedersen & Mortensen, 2004; Wing & Potter, 2002). I en nyere studie fant Baird og medarbeidere (2006) en forekomst på 116 per 10 000. Dette viser at autismespektertilstander ikke lenger er for lavfrekvente å regne. En nyere norsk screeningsundersøkelse av vel 9400 barn i alderen 7 til 9 år, «Bergensundersøkelsen» (Posserud, Lunde-

Sammendrag

Tilstander innenfor autismespekteret (autisme, Asperger syndrom, atypisk autisme) er definert som psykiatriske forstyrrelser, men det er ennå relativt lite en vet om disse tilstandenes psykiske aspekter. Nyere forskning viser at tilstander innenfor autismespekteret kan forekomme sammen med blant annet tics, Tourette syndrom, ADHD, angsttilstander, depresjon og bipolar lidelse. Nyere forskning viser at en komorbid psykisk lidelse er regelen, ikke unntaket ved disse tilstandene. Det kliniske bildet ved disse tilstandene er komplisert, og i praksis viser det seg at mange med en tilstand innenfor autismespekteret og komorbide, psykiske problemer, får stilt en feilaktig eller ufullstendig diagnose. Det har også sammenheng med mangelfull kunnskap hos mange fagfolk om de mange manifestasjoner som autismespektertilstander kan ha.

Abstract

While autism spectrum disorders (ASDs) (autism, Asperger syndrome and atypical autism or PDD-NOS) are classified as psychiatric disorders, not much is known about their psychiatric aspects. Recent data suggest that ASDs are strongly associated with comorbid psychiatric disorders like depression, ADHD, tics, Tourette syndrome, anxiety disorders, depression and bipolar disorder. Recent studies suggest that a comorbid psychiatric condition is the rule and not the exception as far as ASDs are concerned. The clinical picture of ASDs may be complicated and many professionals may not be aware of the many manifestations, complications and psychiatric correlates of these conditions.

Nøkkelord

Autisme

Asperger syndrom

autismespektertilstander

komorbide lidelser

noen skarp grense mellom det å ha autisme og ikke, idet en fant at 2,7 prosent av barna hadde større eller mindre symptomer på en autismspektertilstand. Når det gjelder kjønnsforskjeller, rammes rundt fire ganger så mange gutter som jenter (Ehlers & Gillberg, 1993; Fombonne, 2002).

I løpet av de siste 10–15 årene har en i de fleste prevalensundersøkelser til dels kunnet vise til dramatiske økninger av forekomst, men det er et åpent spørsmål om denne økningen reflekterer at det foreligger en reell økning, eller om andre faktorer spiller inn (Wing & Potter, 2002). Noen forskere mener imidlertid at det definitivt foreligger en reell økning av tilfeller (se Lathe, 2006).

ÅRSAKSFORHOLD

Tilstander innenfor autismspekteret er i betydelig grad genetisk betinget (Lauritsen, Pedersen & Mortensen, 2005; Rutter, 2005). Eneggede tvillinger har betydelig større risiko enn toeggede for å utvikle autisme (Folstein & Rutter, 1977; Rutter, Silberg, O'Connor & Simonoff, 1999), og konkordansen er angitt til mellom 75 og 90 prosent for eneggede og mindre enn 5 prosent for toeggede tvillinger (Bailey et al., 1995;). I en studie av familiene til en relativt stor gruppe gutter med Asperger syndrom fant Gillberg og Cederlund (2005) at i vel halvparten av tilfellene hadde noen i familien hatt en tilstand innenfor autismspekteret, mens pre- og perinatale forhold spilte en rolle i ca 25 prosent av tilfellene.

I løpet av de siste årene har man kunnet identifisere kromosomer som trolig inneholder autismsårbare gener (Folstein & Rosen-Sheidly, 2001), men det gjengstår å påvise hvilken rolle de spiller for utviklingen av autisme. En hypotese går ut på at autismspektertilstander forårsakes av en kompleks genetisk predisposisjon der flere gener er involvert (se Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004).

Som nevnt har en særlig i løpet av de senere årene blitt klar over at de komorbide psykiske problemene er alvorlige komplikasjoner ved autismspektertilstander (Gillberg & Billstedt, 2000; Tantam, 1991), og dette indikerer at mer varierte tilnærminger hva behandling angår, er nødvendige. Et høyt angstnivå (Russell & Sofronoff, 2005), depresjoner og ADHD (Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail & Ghaziuddin, 1998) er de vanligste komorbide lidelsene i barne- og ungdomsårene. Komorbid schizofreni og bipolar lidelse kan også forekomme (Stahlberg, Söderström, Raastam & Gillberg, 2004). Autismen, schizofreni, Tourette syndrom, samt en rekke andre psykiatriske tilstander kan overlappe og

være lett å forveksle. Følgende kasesbeskrivelse viser hvor vanskelig det kan være å stille en presis diagnose, og hvordan de komorbide problemene kompliserer den diagnostiske utredningen (Ghaziuddin, 2005, s. 134–135):

T er en 10 år gammel gutt som bor hjemme hos foreldrene sine. Han ble innlagt på et psykiatrisk sykehus etter en rekke tilfeller av sinneutbrudd og aggressiv atferd på skolen... Han hadde en ADHD-diagnose og dårlig impulskontroll... Han slo og sparket læreren sin, og måtte skifte klasserom. Disse problemene førte til at han ble henvist til utredning.

På sykehuset fant man at han hadde en måte å forholde seg til andre på, som var ganske påfallende; han manglet tydeligvis sosiale antenner. I stedet for å være sammen med andre barn, lekte han enten for seg selv, satt ved datamaskinen eller la puslespill. Han fortalte også de andre barn hvilke spill de skulle spille. På sykehusets skoleavdeling var han helt fiksert på å fortelle læreren hvorfor dinosaurene døde ut. Han var aktiv, men sær og snakket på en belærende måte. Intelligenstesting viste at han evnemessig fungerte over gjennomsnittet... Foreldrene hans rapporterte at i tillegg til å være overaktiv og impulsiv, hadde han blitt tiltakende irriterende etter at han hadde skiftet klasserom... Søvn og appetitt var også forstyrret.

Ts tidlige barndom var ikke spesielt påfallende. Han snakket tidlig, og som 2-åring kunne han uttale setninger. Problemer som først gjorde foreldrene bekymret, var hans hyperaktive og impulsive atferd da han var rundt 6-årsalderen. Han fikk da en ADHD-diagnose og ble satt på et sentralstimulerende middel (Adderall)... Da han var 9 år gammel, utviklet han tics (rense halsen). De sentralstimulerende midlene ble tatt bort på grunn av dette. Fordi han hadde hatt sinneutbrudd, fikk fagfolkene mistanke om en bipolar lidelse, og de endret diagnosen hans. Nærmere undersøkelse av familiemedlemmer viste at det forelå stemningslidelser i familien. Farens bror hadde hatt liknende sosiale samspillproblemer som T; til tross for at han hadde en akademisk utdanning, hadde han ikke noe fast arbeid. Han var dessuten svært fiksert på mekaniske objekter.

Under utredningen var T verken overaktiv eller impulsiv, og hadde heller ikke uvanlige bevegelser. Han hadde ingen venner og sa at han følte seg trist og sint. Han snakket også rolig, bortsett fra når han la ut om sine spesielle interesser (dinosaurer og dataspill). Da ble han også snakkesalig og oppgiret... Det forelå heller ingen tegn på en psykose. Basert på bakgrunnsfaktorer og

det en kom fram til under utredningen, falt problemene hans langs et spektrum av en *gjennomgripende utviklingsforstyrrelse*. En Asperger syndromdiagnose ble vurdert som den mest sannsynlige diagnose, særlig på grunn av de intense, påtrengende interessene hans og den aktive, men sære måten å samspille og kommunisere på... T hadde depressive symptomer, som irritasjon og tristhet, men en konkluderte med at disse symptomene ikke var i overensstemmelse med en bipolar lidelse. Han fikk derfor diagnosen Asperger syndrom. Fra tidligere hadde han en ADHD-diagnose.

Komorbide diagnoser kan være «ekte» nok, men de kan også være uttrykk for at diagnosekriterienes utforming ikke er tilstrekkelig eksakte eller avgrensede. Dette kan føre til at personer med Asperger syndrom får andre diagnoser som f.eks. ADHD. De offisielle diagnosemanualene ICD-10 (WHO) og DSM-IV-TR (APA) har blitt kritisert for å være for upresise (f. eks. Gillberg, 1998; Howlin, 1997; Leekam, Libby, Wing, Gould & Gillberg, 2000; Szatmari, 1998). For å stille en Asperger-diagnose krever disse manualene blant annet at det ikke foreligger tidlige språkproblemer hos barnet. Da de fleste innenfor autismspekteret *har* forsinket språkutvikling, er ikke dette et gyldig kriterium med hensyn til å skille autisme fra Asperger syndrom (Mayes & Calhoun, 2001). Det medfører at mange som ellers ville fått en Aspergerdiagnose, får en autismediagnose (Tyson, Mayes, Rhodes & Waldo, 2006). Et annet poeng er at ICD-10 og DSM-IV gjør det vanskelig å stille en *tidlig* Aspergerdiagnose (Attwood, 2006).

Hvor mange innenfor autismspekteret har en komorbid, psykiatrisk lidelse?

Både Kanner (1943) og Asperger (1944/1991) rapporterte om komorbide psykiske problemer hos de barna de beskrev, og aggresjon, hyperaktivitet, angst og uro var de vanligste tilleggslidelsene. I Wings Camberwell-undersøkelse (Wing, 1981) hadde 11 av 18 over 16 år en komorbid lidelse; fire hadde en affektiv lidelse, fire andre ble stadig mer påfallende og trakk seg inn i seg selv, mens hos tre andre fant forskerne vrangforestillinger og hallusinasjoner, katatoni og bisarr atferd. Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail & Ghaziuddin (1998), som utredet 65 barn med Asperger syndrom, fant at to tredjedeler av dem også hadde en psykiatrisk tilleggslidelse. ADHD var vanligst i barnealderen, mens depresjoner forekom hyppigst sammen med Asperger syndrom i tenår og voksenalder. Ingen av de som ble utredet, fikk diagnosen schizofreni. En psykose-lignende atferd hos personer med autisme er ifølge

Ghaziuddin (2005) oftest et resultat av en underliggende depresjon eller en bipolar lidelse; schizofreni forekommer relativt sjelden som komorbid lidelse sammen med autisme og Asperger syndrom. Bipolar lidelse og schizofreni kan imidlertid forekomme i tillegg til autisme og Asperger syndrom (Stahlberg, Søderstrøm, Råstam & Gillberg, 2004).

Når det gjelder kjente medisinske sykdommer hos mennesker med autismspektertilstand, varierer estimatene fra 10 til 35 prosent (Barton & Volkmar, 1998; Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2005), alt etter hvor strikt en definerer en medisinsk sykdom. Behandlingen av den komorbide tilstanden vil kunne innebære en betydelig bedring av personenes livskvalitet, selv om autismen som sådan ikke kureres (Ghaziuddin, 2005; Towbin, 2003).

I gråsonen schizofreni – autisme

Frem til 1970-årene ble autisme og schizofreni betraktet som to forskjellige manifestasjoner av en og samme grunnleggende tilstand – en psykotisk tilstand. Dette er trolig noe av forklaringen på at et betydelig antall personer med autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, henvist til hjelpeapparatet, i årenes løp har fått diagnoser som schizofreni, «schizoid personlighetsforstyrrelse» eller «borderline». Gillberg (1998) skriver at han har truffet mange voksne med diagnosen schizofreni, som han mener «... aldri har hatt annet enn Asperger syndrom» (s. 67). Det dreier seg oftest om unge menn som beskrives som «symptomfattige», med fravær av hallusinasjoner, vrangforestillinger eller andre mer dramatiske symptomer. De greier seg vanligvis dårlig på skolen, og de har store problemer med å imøtekomme forventninger fra foreldre, lærere og medelever.

Schizofreni karakteriseres av endringer i tenkning – med vrangforestillinger, hallusinasjoner, et «flatt» følelsesliv, treghet, negativisme og stundom en påfallende motorikk. Når schizofrenien forekommer i form av negative symptomene som apati, sosial tilbaketrekning, redusert talespråk og emosjonell likegyldighet, kan det være vanskelig å skille den fra autisme. Mens autisme manifesterer seg i den tidlige barndommen, kommer schizofreni sterkest til uttrykk i ungdomstiden eller tidlig voksenalder. Når schizofreni i noen tilfeller forverrer seg med årene og ender med negative symptomer som psykomotorisk treghet, passivitet og en tilstand av «utbrenthet», kan den lett forveksles med Asperger syndrom. Omvendt kan symptomer hos personer med Asperger syndrom noen ganger feilaktig tolkes som tegn på en psykose (Berney, 2006).

En person som har vansker med å beskrive tanker og følelser, kan lett komme til å beskrive dem som hallusinasjonslignende. Ufullstendige svar kan på overflaten lyde som tegn på en psykose; når omstendighetene ikke blir tatt i betraktning, kan klager om erting og plaging, som dessverre ofte forekommer (Tantam, 2000), fortone seg som forfølgelsesvannvidd. Noen ganger kan personer med Asperger syndrom ha problemer med å skille mellom hva de har sett og hva de har gjort, for eksempel i forbindelse med noe de har sett på video (Barney, 2006). En kan stundom se at et høyt aktiveringsnivå (arousal) kan føre til en akutt og forbigående psykotisk tilstand, med hallusinasjoner og tankeforstyrrelser.

Selv om en i dag generelt skiller de autistiske symptomer fra schizofreni, har spørsmålet blitt stilt hvorvidt autisme predisponerer for schizofreni. Studier av forløp ved autisme tyder på at så ikke er tilfelle (Howlin, 2003). En undergruppe innenfor autismespekteret, særlig de høytfungerende, løper imidlertid en viss risiko for å utvikle schizofreni (Ghaziuddin, 2005). En svensk undersøkelse av 241 voksne med en autismespekterdiagnose, der et mindretall på 7–8 prosent oppfylte kriteriene til bipolar lidelse, fant en et tilsvarende antall også oppfylte kriteriene til schizofreni (Stahlberg et al., 2004).

DEPRESJON, IKKE SCHIZOFRENI

Ghaziuddin og medarbeidere, som på 1990-tallet undersøkte 43 barn med en schizofrenidiagnose, fant at *depresjon*, og ikke schizofreni, var den mest vanlige komorbide tilstanden hos barna med autisme. Når psykoselignende atferd er det mest synlige symptomet ved autisme, har det vært en tendens til feilaktig å stille en schizofrenidiagnose. Denne tendensen bekreftes også av Volkmar og Cohen (1991), som undersøkte 163 personer over 15 år med autisme og en psykisk lidelse tilstand; etter den nye utredningen var det bare én som oppfylte DSM-IV-kriteriene til schizofreni.

Personer med autisme eller Asperger syndrom har ofte vanskelig for å uttrykke og forstå følelser (Hobson, 1993; Kaland, 2000). Men det betyr på ingen måte at de er immune mot depresjoner. Når de opplever nedstemthet og en depresjon, er deres reaksjoner på følelser ikke alltid lette å forstå for omgivelsene. De kan ha en vedvarende følelse av nedstemthet eller manglende interesse for alminnelige aktiviteter, men også symptomer som er mindre vanlige – og som derfor ofte feiltolkes.

Tics, Tourette syndrom og autismespektertilstander

Ifølge DSM-IV-TR er tics plutselige, rykkvise, tilbakevendende stereotype bevegelser og lyder (APA, 2000). Ticsene reduseres noe i forbindelse med søvn og altoppslukende aktiviteter, mens de forverres av stress. Når tics påvirker muskler som er ansvarlig for produksjon av språk, fremkalles vokale tics som grynt eller som det å rense halsen. Motoriske tics omfatter de som bevirker bevegelser i nakken, hodet eller den øvrige muskulatur i kroppen. Både motoriske og vokale tics kan være enkle eller komplekse. For å oppfylle kriteriene til Tourette syndrom, kreves det både *motoriske* og *vokale* tics.

Personer med en autismespektertilstand har ofte tics og spesielle manerer som ansiktsgrimaser, kremting og blinking med øynene. Disse betraktes ofte som en del av autismen og ofres derfor ikke større oppmerksomhet. Imidlertid kan tics noen ganger øke i alvorlighetsgrad og virke negativt inn på andre deler av personens liv og funksjonsevne (Ghaziuddin, 2005).

I en rekke studier har en dokumentert tics-forstyrrelser hos personer med en autismespektertilstand. Baron-Cohen, Scahill, Izaguirre, Hornsey og Robertson (1999) utredet 447 barn og intervjuet barnas foreldre og foresatte. De rapporterte at mange av dem som hadde en autismespektertilstand, også oppfylte kriteriene til Tourette syndrom. Kerbeshian og Burd (1996) fant at også tilfeller av Tourette syndrom og bipolar forstyrrelse forekom i tillegg til autisme, og de mener at felles etiologiske faktorer trolig er involvert ved autisme, Tourette syndrom og bipolar lidelse. Ghaziuddin (1997) undersøkte personer med autisme og Down syndrom, og fant at mange av dem også hadde tics eller Tourette syndrom. Det har også vært antydning at Tourette syndrom kan utgjøre det mest fremtredende trekk ved det autistiske «savant»-syndromet⁴ (Moriarty, Ring og Robertson, 1993).

Andre forskere har også funnet en sammenheng mellom Asperger syndrom, tics og Tourette syndrom; Ringman og Jankovic (2000), som utredet 12 barn med en tilstand innenfor autismespekteret, fant at av åtte barn med Asperger syndrom, hadde sju av barna tics, og seks av dem oppfylte kriteriene til Tourette syndrom. Videre beskrev Nass og Gutman (1997) fem gutter med Asperger syndrom, som også oppfylte kriteriene til Tourette syndrom; samtlige var klosset og hadde eksepsjonelle verbale ferdigheter – og en rekke motoriske og vokale tics.

ATYPISK AUTISME OG TICS

Personer med *atypisk autisme* (PDD-NOS) har ofte milde til moderate tics, og dette gjelder særlig de som er aggressive, og som har alvorlige sinneutbrudd. Det er disse som ofte henvises til psykiatrisk behandling (Ghaziuddin, 2005). Symptomer på tics og Tourette syndrom hos personer som alt har en autisme- eller Aspergerdiagnose, blir ofte betraktet som en del av autisismen – og ofte ignorert. Ticsene har en noe uklar debut, men mange foreldre rapporterer at ticsene har vært der «så lenge de kan huske». Likevel er tics sjelden de tidligste symptomene hos barn med autisme. Det er heller ikke så ofte at barn blir henvist til utredning bare for tics, skjønt noen personer som har Asperger syndrom, henvises på grunn av symptomer som kan tyde på Tourette syndrom.

MEDISINER OG TICS

Det kan være svært vanskelig å skille mellom egentlige tics og psykotropisk medisin-relaterte, tardive dyskinesier, selv for eksperter på området. Tics og Tourette syndrom differensieres vanligvis fra stereotype bevegelser, men denne distinksjonen kan være svært vanskelig; ifølge Ringman og Jankovic (2000) kan det være «...impossible to distinguish between the two in some cases (s. 397). Meiselas, Spencer, Oberfield (1989) lot to psykiatere med spesialkunnskap om tardive dyskinesier⁵ og en ekspert på autisme, kategorisere og vurdere henholdsvis stereotype bevegelser og medisinrelaterte dyskinesier fra videoopptak. De viste seg at ekspertene feildiagnostiserte relativt hyppig, og samtlige hadde, ikke særlig overraskende, en klar tendens til å diagnostisere i henhold til det de selv hadde mest kunnskap om.

INN MED ADHD OG TICS – UT IGJEN MED EN DIAGNOSE INNENFOR AUTISMESPEKTERET

Et relativt vanlig klinisk mønster er ifølge Ghaziuddin (2005) det førepubertale barnet som har en ADHD-diagnose, og som senere får tics. Når en detaljert sykehistorie foretas, kommer det ofte frem at barnet i tillegg til rigid atferd også har spesielle interesser og dessuten vansker med å samspille sosialt. Dette gir mistanke om en tilstand innenfor autismespekteret.

Noen ganger stilles diagnosen Tourette syndrom først, og autismetrekke oppdages seinere. I klinisk praksis ser en ofte tenåringen som har blitt henvist på grunn av tilbakevendende tics, og som etter nærmere utredning viser seg å ha autisme eller Asperger syndrom (Ghaziuddin, 2005). På evnetester skårer disse personene innenfor normalområdet. Før det forelå

en mistanke om en tilstand innenfor autismespekteret, har personene ikke sjelden fått en rekke andre diagnoser.

Autisme, Asperger syndrom og ADHD

Konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer forekommer hyppig hos personer med en autismespektertilstand, særlig i barndommen. Personer med autisme og Asperger syndrom har vansker med – og bruker lang tid på – å oppfatte informasjon (Kaland, Smith & Mortensen, in press), og disse vanskene påvirker andre funksjoner og bidrar i betydelig grad til å forverre de sosiale og kommunikative problemene deres (Bowler, 1992).

Oppmerksomhetsproblemer er ikke spesifikke for ADHD. Denne type vansker finner en ved en rekke tilstander. Eksempelvis kan et barn som av en eller annen grunn mangler motivasjon, virke uoppmerksom og tiltaksløst. På samme måte er problemer med aktivitetsnivå hyppig forekommende ved autisme. De fleste barn som er overaktive, har imidlertid tendens til å dempe seg ned noe når det vokser til. I noen tilfeller er imidlertid symptomene så store at de oppfyller kriteriene til ADHD.

HVORFOR ER NOEN MED EN AUTISMESPEKTERTILSTAND OGSÅ HYPERAKTIVE?

Det er ikke kjent hvorfor noen personer med en autismespektertilstand er hyperaktive i tillegg til autisismen. Noen antas å være genetisk sårbare og utgjør en distinkt undergruppe (Rutter, 2005). Forekomst av ADHD hos nære slektninger til personer med autisme synes å øke risikoen for hyperaktivitet hos barnet. I noen studier har en funnet felles kromosomfoci (områder) ved autisme og ADHD (Ogdie et al., 2003). Noen forskere påpeker at autisme har en tendens til å forekomme sammen med *hyperaktivitet* og *motorisk dysfunksjon*, som stundom refereres til som DAMP (Hellgren, Gillberg, Bågenholm & Gillberg, 1994). Eksempelvis fant Ehlers og Gillberg (1993) at av fem med definitiv Asperger syndrom (7–16 år), var det fire som oppfylte kriteriene til DAMP (ADHD pluss motorisk dysfunksjon). Symptomer på ADHD er ofte vanligste henvisningsårsak til utredning ved en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk eller psykiatrisk institusjon. Depresjoner og angst er ofte en del av dette bildet (Green, Gilchrist, Burton & Cox, 2000).

NÅR AUTISME FORVEKSLES MED ADHD

Personer med en autismespektertilstand får ikke sjelden diagnosen ADHD, og dette gjelder særlig de

velfungerende av dem og de med Asperger syndrom. Basert på erfaring med fem klienter som hadde diagnosen ADHD, konkluderte Perrey (1998) at ingen av dem var evnemessig retarderte. Noen av dem hadde hatt en kognitiv og tidlig språklig forsinkelse, mens de språklige ferdighetene var stort sett intakt ved 5–6-årsalderen. Symptomene deres forverret seg imidlertid etter hvert som de ble eldre, og etter å ha blitt utredet, oppfylte samtlige kriteriene til Asperger syndrom.

Det er mulig at Asperger syndrom feildiagnostiseres hyppigere enn klassisk autisme; personer med sistnevnte syndrom er oftere aktive, men sære og sjeldnere fjerne og passive. Da et økende antall voksne nå får ADHD-diagnose, bør en også ha Asperger syndrom eller atypisk autisme i tankene.

Angst ved autismespektertilstander

Nyere undersøkelser viser at angst er langt mer utbredt blant personer med en autismespektertilstand enn det en tidligere har antatt. I den svenske «jenteundersøkelsen», der forskerne utredet hundre jenter med en autismespektertilstand, ADHD, Tourette syndrom og andre utviklingsforstyrrelser, fant de at angst var vanlig forekommende blant de som ble utredet (Kopp & Gillberg, 2003). Vanligst var separasjonsangst, spesifikke fobier, panikkangst og sosiale fobier. Farrugia og Hudson (2006) fant at ungdommer med diagnosen Asperger syndrom har et signifikant høyere angstnivå enn både ungdommer med en angstlidelse og ikke-engstelige ungdommer, både med hensyn til tvangsmessighet (OCD), sosial fobi, generell angst, negative tanker og atferdsproblemer. Green, Gilchrist, Burton og Cox (2000) rapporterte at personer med Asperger syndrom har et signifikant høyere angstnivå enn ungdommer med atferdsproblemer, og at hele 35 prosent av de som deltok i undersøkelsen, også oppfylte ICD-10-kriteriene til generalisert angstlidelse.

Bellini (2006) gir en mulig kausal forklaring på den høye forekomsten av angst hos personer innenfor autismespekteret. Sosial angst er relatert til et temperament som utmerker seg ved at en er høy fysiologisk aktivisering (arousal); i neste omgang fører dette til at personen trekker seg tilbake fra sosiale situasjoner, som igjen får negative følger for samspill med jevnaldrende.

Russell og Sofronoff (2005) fant at barn med Asperger syndrom hadde mer spesifikk og generell angst og sosiale bekymringer enn en normalpopulasjon. De hadde også en noe annerledes angstprofil enn en klinisk angstpopulasjon. Undersøkelsen viste også at barna med Asperger syndrom hadde dårlig innsikt

i angstproblemene sine, og at det var foreldrene som ved hjelp av spørreskjema fikk avdekket barnas problemer. Disse studiene bekreftes stort sett av tidligere undersøkelser av angstproblemer hos personer innenfor autismespekteret (Bellini, 2004; Green, Gilchrist, Burton & Cox, 2000).

Endelig skal det nevnes at Lindberg et al. (2004) rapporterte at forekomst av alexithymi – dvs. et begrenset fantasiliv, en ekstern orientert kognitiv stil og vansker med å identifisere og snakke om følelser – var høy, både hos kvinner og menn med Asperger syndrom. Disse problemene antas ifølge Lindberg og medarbeidere å predisponere for angst og søvnproblemer.

Depresjoner og autismespektertilstander

Personer med autisme eller Asperger syndrom rammes hyppigere av depresjoner enn det en tidligere har trodd. Ifølge Ghaziuddin (2005) overser de fleste klinikere innenfor voksenpsykiatrien en depresjon som en del av autismespekterdiagnosen. Ghaziuddin, Ghaziuddin & Greden (2002) fant at rundt 30 prosent av personer med diagnosen Asperger syndrom også har en depresjon. Dette tallet bekreftes også i andre undersøkelser (Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail, & Ghaziuddin, 1998). Den høye forekomsten av depresjoner hos de relativt velfungerende med en autismespektertilstand kan ha sammenheng med at disse, bedre enn de svakere fungerende, kan artikulere sine vansker. Enkeltrapporter tyder på at depresjoner er den vanligste komorbide lidelsen hos personer på autismespekteret – når en tar hele livsløpet deres i betraktning.

For å kunne stille diagnosen depresjon, må personen som rammes vanligvis kunne gi uttrykk for sine følelser. Men de med en autismespektertilstand, som også er normalbegavede, har ofte vanskelig for å uttrykke følelser. Tegn på en depresjon kan være plutselige forandringer i personens interesser eller yndlingsbeskjeftigelse, særlig når det gjelder innholdet eller intensiteten i interessen. Et eksempel kan være forandringer hos en tenåring som har verdensrommet som særinteresse. Hvis han (det er oftest en han som har denne type særinteresse) så plutselig blir opptatt av eksempelvis svarte hull og overmannes av redselen for at bli sugd ned i et sådant, kan det være tegn på en begynnende depresjon. Hvis interessen for verdensrommet plutselig forsvinner, kan også det være et tegn på depresjon.

Tvangsritualer, som ofte gir en følelse av kontroll, kan dempe følelsen av angst og uro. Hos en del mennesker med autisme og Asperger syndrom kan opptrapping av ritualene være tegn på en depresjon. Andre

symptomer kan være at personen avskjermer seg og trekker seg bort fra sosialt samvær, får søvnproblemer eller dårlig matlyst.

Hva bør gjøres i fremtiden?

De seneste års forskning har bekreftet at tilstander innenfor autismspekteret sjelden forekommer som rene tilstander. Komorbiditet er regelen, ikke unntaket (Gillberg & Billstedt, 2000). De som utreder denne type tilstander, bør følgelig opprettholde en høy grad av mistanke om at det kan foreligge en komorbid tilstand i tillegg til autismen. Ifølge Ghaziuddin (2005) bør en psykiatrisk vurdering inngå som en integrert del når en utreder personer med en mulig autismspektertilstand.

Opplæringen av fagfolk bør forbedres. Blant annet bør personer som arbeider innenfor voksenpsykiatrien, få bedre opplæring når det gjelder å avdekke de typiske manifestasjoner hos voksne med en autismspektertilstand. Fagfolkene bør kjenne til de kognitive særtrekkene ved disse tilstandene. Videre trengs det kunnskap om den faktiske forekomsten av komorbide, psykiatriske tilstander hos personer innenfor autismspekteret.

Tjenestene overfor personer med en autismspektertilstand må bli bedre, både med hensyn til å stille en mest mulig korrekt diagnose og når det gjelder behandlings- og opplæringsmetoder. Skolen er en arena som bør ta inn over seg at den vil få stadig flere elever med alvorlige samspillproblemer i tiden som kommer.

Gjennom hele livsløpet trenger personer med en autismspektertilstand – i tillegg til komorbide psykiske problemer – et bedre og mer helhetlig behandlingstilbud. Tidlig intervensjon har en positiv innvirkning, særlig på språkfunksjoner (Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner & Duku, 2003). Av de barna som ble diagnostisert på 1960-, 70- og 80-tallet, lever bare en liten minoritet selvstendige liv idag (Billstedt, Gillberg og Gillberg, 2005). Selv om behandlingsoptimismen er større i dag enn for bare noen tiår tilbake, betyr det at personer med en autismspektertilstand har en ikke altfor god psykososial utvikling. Dette representerer en utfordring for et velferdssamfunn.

NOTER

- 1 Atypisk autisme innebærer at personen oppfyller noen, men ikke alle kriteriene til autisme. Debuten kan være sen eller atypisk. Symptomene kan være lettere enn ved autisme, men det foreligger en alvorlig og omfattende svikt i utviklingen av gjensidig sosialt samspill eller verbal og ikkeverbal kommunikasjonsevne. Stereotyp atferd, interesser og aktiviteter til stede, men kriteriene er ikke oppfylt for en spesifikk gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. En annen betegnelse er Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, ikke nærmere angitt (PDD-NOS).
- 2 Komorbid; av komorbiditet = samsykelighet.
- 3 Autism Spectrum Disorders brukes synonymt med Pervasive Developmental Disorders (PDD) – eller på norsk: Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser.
- 4 Dette er en tilstand der personer med ulike utviklingsforstyrrelser, særlig de med en autismspekterforstyrrelse, har store ferdigheter på enkelte, spesielle områder. Disse ferdighetene står i sterk kontrast til personenes generelle funksjonsnivå. Det kan dreie seg om matematiske ferdigheter, musikalitet, eller store ferdigheter med tall. Omtrent en av ti med en autismspekterforstyrrelse har savant-ferdigheter. Tidligere ble disse referert til som idiots savant eller «lærde idioter».
- 5 Tardive dyskinesier er ufrivillig bevegelsesnedsettelse; ticsignede bevegelser oppstår i forbindelse med, eller som bivirkning ved, behandling med nevroleptika (medisiner som har blitt brukt mot psykoser) – som f.eks. Haldol. Tardiv = treg, som utvikler seg langsomt.

REFERANSER

- ALCÁNTARA, J., E. M. L. WEISBLATT, B. C. J. MOORE & P. F. BOLTON (2004). Speech-in-noise perception in high-functioning individuals with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45, 1107–1114.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev. Washington, DC: Author.
- ASPERGER, H. (1944/1991). 'Autistic psychopathy' in childhood (Frith, U., Translation & annotation). I: U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (ss. 37–92). New York: Cambridge, University Press (Original work published 1944).
- ATTWOOD, T. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- BAILEY, A., A. LE COUTEUR, I. GOTTESMAN, P. BOLTON, E. SIMONOFF, E. YUZDA & M. RUTTER, (1995). Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a British twin study. *Psychological medicine*, 25, 63–77.
- BAILEY, A., W. PHILLIPS & M. RUTTER (1996). Autism: Toward an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89–126.
- BAIRD, G., E. SIMONOFF, A. PICKLES, S. CHANDLER, T. LOUCAS, D. MELDRUM ET AL. (2006). Prevalens of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Need and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368, 210–215.
- BAKER, H. C. (2002). A comparison study of autism spectrum disorder referrals 1997 and 1989. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32, 121–125.
- BARON-COHEN, S., A. M. LESLIE, & U. FRITH (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37–46.

- BARON-COHEN, S., V. L. SCAHILL, J. IZAGUIRRE, H. HORNSEY & M. M. ROBERTSON** (1999). The prevalence of Gilles de la Tourette syndrome in children and adolescents with autism: A large scale study. *Psychological Medicine*, 29, 1151–1159.
- BARTON, M. & F. VOLKMAR** (1998). How commonly are known medical conditions associated with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 273–278.
- BELLINI, S.** (2004). Social skills deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 78–86.
- BERNEY, T.** (2006). Psychiatry and Asperger syndrome. I: D. Murray (Ed.), *Coming out Asperger* (67–87). London: Jessica Kingsley Publishers.
- BERTRAND, J., A. MARS, C. BOYLE, F. BOVE, M. YEARGIN-ALLSOP & P. DECOUFLE** (2001). Prevalence of autism in the United states population: The Brick Township New Jersey investigation. *Pediatrics*, 108, 1155–1161.
- BILLSTEDT E., C. GILLBERG & C. GILLBERG** (2005). Autism after adolescents: Population-based 13-to 22-year follow up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 351–360.
- BOWLER, D. M.** (1992). «Theory of mind» in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 877–893.
- BOWLER, D. M.** (1997). Reaction times to mental state and non-mental state questions in false belief tasks by high-functioning individuals with autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6, 160–165.
- BRASK, B. H.** (1970). A prevalence investigation of childhood psychoses. I *Nordic Symposium on the care of Psychotic Children* (pp. 45–153) Oslo: Barnepsykiatrisk forening.
- CARWILL, S.** (2001). Sensory impairment, intellectual disability and psychiatry. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 467–483.
- CHAKRABARTI S. & E. FROMBONNE** (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal of the American Medical Association*, 285, 3093–3099.
- EHLERS, S. & C. GILLBERG** (1993). The epidemiology of Asperger-Syndrome. A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327–1350.
- FERRUGIA, S. & J. HUDSON** (2006). Anxiety in children with Asperger syndrome: Negative thought, behavioral problems, and life interference. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 21, 25–35.
- FOLSTEIN, S. & B. ROSEN-SHEIDLY** (2003). Genetics in autism: Complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Review: Genetics*, 2, 943–955.
- FOLSTEIN, S. & M. RUTTER** (1977). Infantile autism: A genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 297–321.
- FOMBONNE, E.** (2002). Epidemiological trends in rates of autism. *Molecular Psychiatry*, 7, S4–S6. doi:10. 1038/sj.mp.40001162.
- FOMBONNE, E., R. ZAKARIAN, A. BENNETT, L. Y. MENG & D. MCLEAN-HEYWOOD** (2006). Pervasive development disorders in Montreal, Quebec, Canada: Prevalence and links with immunizations. *Pediatrics*, 118, 139–150.
- FRITH, U.** (1992). *Autisme. En gâdes afklaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- FRITH, U., F. HAPPE & F. SIDONS** (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development* 3, 108–124.
- GHAZIUDDIN, M.** (1997). Autism in Down syndrome: Family history correlates. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 87–91.
- GHAZIUDDIN, M.** (2005). *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GHAZIUDDIN, M., N. GHAZIUDDIN & J. GREDEN** (2002). Depression in persons with autism: implications for research and clinical care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 299–306.
- GHAZIUDDIN M., E. WEIDMER-MIKHAIL & N. GHAZIUDDIN** (1998). Comorbidity of Asperger syndrome: a preliminary report. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 279–283.
- GILLBERG, C.** (1998). Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom. Normale, geniale, nerder? Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- GILLBERG, C. & E. BILLSTEDT** (2000). Autism and Asperger syndrome: Coexistence with other clinical disorders, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102, 321–330.
- GILLBERG, C. & C. M. EDERLUND** (2005). Asperger syndrome: Familial and pre- and perinatal factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 159–166.
- GILLBERG, C. & M. COLEMAN** (2000). *The biology of the autistic syndromes*. Cambridge: Mac Keith Press.
- GREEN, J, A. GILCHRIST, D. BURTON & A. COX** (2000). Social and psychiatric functioning in adolescents with Asperger syndrome compared with conduct disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 279–293.
- HAPPÉ, F.** (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129–154.
- HELLGREN, L, I. C. GILLBERG, BÅGENHOLM, A. & C. GILLBERG**, (2004). Children with deficits in attention motor control and perception (DAMP) almost grown up: Psychiatric and personality disorders at age 16. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1255–1271.
- HILL, E.** (2004). Evaluating the theory of executive function in autism. *Developmental Review*, 24, 189–233.
- HOBSON, P.** (1993). Understanding persons: The role of affect. I: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other Minds - Perspectives from Autism* (ss. 204–227) Oxford: Oxford University Press.
- HOUSTON, R. & FRITH, U.** (2000). *Autism in history. The case of Hugh Blair of Borgue*. Oxford: Blackwell Publishers.
- HOWLIN, P.** (1997). *Autism. Preparing for adulthood*. London: Routledge.
- HOWLIN, P.** (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3–13.
- HUGHES, C., I. SOARES-BOUCAUD, J. HOCHMANN & U. FRITH** (1997). Social behaviour in pervasive developmental disorders: Effect of informant, group and 'theory of mind'. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6, 191–198.
- KALAND, N.** (2000). *Evne til mentalisering ved Asperger syndrom. En studie av mentalisering, 'sentral koherens' og eksekutive funksjoner*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oslo, Institute of Psychology.
- KALAND, N, A. MØLLER-NIELSEN, K. CALLESEN, E. L. MORTENSEN, D. GOTTLIEB & L. SMITH** (2002). An 'advanced' test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517–528.
- KALAND, N, A. MØLLER-NIELSEN, K. CALLESEN, E. L. MORTENSEN, D. GOTTLIEB & L. SMITH** (2002). An 'advanced' test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517–528.

- TENSEN, D. GOTTLIEB & L. SMITH** (2005). The Strange Stories Test: A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 73–82.
- KALAND, N., L. SMITH & E. L. MORTENSEN** (in press). Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. (online 22.8.06).
- KANNER, L.** (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- KERBESIAN, J. & L. BURD** (2003). Tourette syndrome and prognosis in autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 103–103.
- KLIN, A.** (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: The Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 831–846.
- KOPP, S. & C. GILLBERG** (2003). Swedish child and adolescent psychiatric out-patient. A five-year cohort. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 30–35.
- LATHE, R.** (2006). *Autism, brain, and environment*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- LAURITZEN, M. B., C. B. PEDERSEN & P. B. MORTENSEN** (2005). Effect of familial risk factors of autism: A national register-based study. *Psychological Psychiatry Publications*, 46, 963–971.
- LEEKAM, S., S. LIBBY, L. WING, J. GOULD, & C. GILLBERG** (2000). Comparison of ICD-10 and Gillberg's criteria for Asperger syndrome. *Autism*, 4, 11–28.
- LINDBERG, N., M. JOUKAMAA, B. APPELBERG, T. PORKKA-HEISKANEN, P. TANI, T. NIEMINEN VON WENDT, L. VON WENDT & R. RIMON** (2004). Asperger syndrome, alexithymia and perception of sleep. *Neuropsychobiology*, 49, 64–70.
- LOTTER, V.** (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124–137.
- MAYES, S. D. & S. L. CALHOUN** (2001). Non-significance of early speech delay in children with autism and normal intelligence and implications for DSM-IV Asperger's disorder. *Autism*, 5, 81–94.
- MEISELAS, K. D., E. K. SPENCER & R. OBERFIELD** (1989). Differentiation of stereotypies from neuroleptic related dyskinesias in autistic children. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 9, 207–209.
- MEYER, J. A., P. MUNDY, A. VAUGHAN VAN HECKE & J. S. DUROCHER** (2006). Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger syndrome. *Autism*, 10, 383–402.
- MORIARTY, J., H. A. RING & M. M. ROBERTSON** (1993). An idiot savant calendrical calculator with Gilles de la Tourette syndrome. Implications of the savant syndrome. *Psychological Medicine*, 39, 691–695.
- NASS, R. & R. GUTMAN** (1997). Boys with Asperger's disorder, exceptional verbal intelligence, tics, and clumsiness. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39, 691–695.
- OGDIE, M. N., I. L. MACPHIE, S. L. MINASSIAN, M. YANG, S. E. FISHER, C. FRANCKS ET AL.** (2003). A genomwide scan for attention-deficit/hyperactivity disorder in an extended sample: Suggestive linkage on 17p11. *American Journal of Human Genetics*, 72, 1268–1279.
- POSSERUD M-B., A. J. LUNDEVOLD & C. GILLBERG** (2006). Autistic features in a total population of 7-9-year-old children assessed by the ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 167–175.
- RINGMAN, J. M. & J. JANKOVIC** (2000). Occurrence of tics in Asperger's syndrome and autistic disorder. *Journal of Child Neurology*, 15, 394–400.
- RUSSELL, E. & K. SOFRONOFF** (2005). Anxiety and social worries in children with Asperger syndrome. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 39, 633–638.
- RUTTER, M.** (2005). Autism research: Lesson from the past and prospects for the future. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 241–257.
- RUTTER, M., J. SILBERG, T. O'CONNOR & T. SIMONOFF** (1999). Genetics and Child Psychiatry: Empirical research findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40, 19–55.
- STAHLBERG, O., H. SØDERSTRØM, M. RÅSTAM & C. GILLBERG** (2004). Bipolar disorder, schizophrenia, and other psychotic disorders in adults with childhood onset AD/HD and/or autism spectrum disorders. *Journal of Neural Transmission*, 111, 891–902.
- SZATMARI, P.** (1998). Differential diagnosis of Asperger syndrome. In: E. Schopler, G. B. Mesibov & L. J. Kuncie (Eds.), *Asperger syndrome or High-Functioning Autism* (ss. 61–76). New York: Plenum Press.
- SZATMARI, P., S. E. BRYSON, M. H. BOYLE, D. L. STREINER & E. DUKU** (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 520–528.
- TANTAM, D.** (1991). Asperger syndrome in adulthood. In: U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. (ss. 147–183). Cambridge: Cambridge University Press.
- TANTAM, D.** (2000). Adolescence and adulthood of individuals with Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (ss. 367–402). New York: The Guilford Press.
- TOWBIN, K. E.** (2003). Strategies for pharmacologic treatment of high functioning autism and Asperger syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic of North America*, 12, 23–45.
- TRYON, P. A., S. D. MAYES, R. L. RHODES & M. WALDO** (2006). Can Asperger's disorder be differentiated from autism using DSM-IV criteria? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 2–6.
- VOLKMAR, F. R. & D. J. COHEN** (1991). Comorbid association of autism and schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1705–1707.
- VOLKMAR, F. R., C. LORD, A. BAILEY, R. T. SCHULTZ & A. KLIN** (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 135–170.
- WING, L.** (1981). Asperger's syndrome. A clinical account. *Psychological Medicine* 11, 115–129.
- WING, L.** (1996). Autistic spectrum disorders. *British Medical Journal*, 312, 327–328.
- WING, L.** (2005). Reflections on opening the Pandora's box. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 197–203.
- WING, L. & D. POTTER** (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorder: Is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 8, 151–161.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: Author.

Kjønnsforskjeller i voksenbefolkningens matematikkferdigheter

– en utfordring for utdanningssystemet

Egil Gabrielsen, dr. philos, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger

Kjersti Lundetræ, mastergrad i spesialpedagogikk, stipendiat ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger

Innledning

Denne artikkelen skal handle om funksjonelle ferdigheter i matematikk («numeracy») i aldersgruppen 16–65 år i Norge slik den er målt i et representativt utvalg av befolkningen i «Adult Literacy and Life Skills Survey» (ALL) i 2003. ALL er en oppfølgingsundersøkelse til International Adult Literacy Survey (IALS) som ble gjennomført i 22 land fra 1994-1998. Både IALS og ALL ble koordinert av Statistics Canada og OECD. I Norge ble undersøkelsene ledet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger på oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet. ALL er i første runde gjennomført i seks land og undersøkelsen blir gjennomført i ytterligere sju land i løpet av 2007/2008 (Gabrielsen, 2000; Gabrielsen, Haslund & Lagerstrøm, 2005).

I ALL har et representativt utvalg på ca 5400 av den norske befolkningen i aldersgruppen 16–65 år deltatt. Undersøkelsen har foregått ved at intervjuere fra Statistisk Sentralbyrå har besøkt hver enkelt informant og gjennomført et omfattende bakgrunnsintervju. Deretter fikk deltakerne løse ett av 28 oppgavehefter. Gjennom arbeidet med disse oppgaveheftene ble deltakerenes ferdigheter i lesing av dokumenttekst, prosatekst, problemløsning og «numeracy» kartlagt.

HVA ER «NUMERACY»?

Før vi går videre og presenterer problemstillingene for denne artikkelen, vil vi gå nærmere inn på begrepet «numeracy» og det vi omtaler som numeralitetsskalaen i ALL. «Numeracy», på norsk også omtalt som tallforståelse, funksjonelle ferdigheter i matematikk, eller numeralitet, er en parallell til begrepet «literacy». I følge Tout og Schmitt (2002) ble begrepet for første gang brukt i Storbritannia i 1959 i «the Crowther Report». Senere er begrepet forsøkt definert i bl.a. «Cockcroft-rapporten». Der var det adjektivet «numerate» som ble definert:

The first is an «at homeness» with numbers and an ability to make use of the mathematical skills which enable an individual to cope with the practical demands of his everyday life. The second is an ability to have some appreciation and understanding of information which is presented in mathematical terms, for instance graphs, charts or tables or by reference to percentage increase or decrease (Cockcroft, 1982, s.11).

I følge Cockcroft innebærer altså det å være «numerate» at man er fortrolig med tall og kan bruke matematiske ferdigheter for å mestre praktiske utfordringer i hverdagslivet. I tillegg er man i stand til å forstå infor-

masjon som blir presentert i matematiske termer, for eksempel som grafer, kart eller tabeller.

I ALL er numeralitet definert som «The knowledge and skills required to effectively manage the mathematical demands of diverse situations» (Gal mfl., 1999, s. 1). Dette kan oversettes med kunnskap og ferdigheter som trengs for å mestre matematiske utfordringer i ulike situasjoner på en effektiv måte. ALL opererer med fire ulike kontekster: hverdagsliv, arbeid, samfunnsliv og videre læring. Voksne løser problemer i alle disse kontekstene ved å identifisere eller lokalisere; handle ut fra; tolke eller kommunisere matematisk informasjon. Denne informasjonen kan være representert gjennom mengder og tall; dimensjon og form; mønstre og sammenhenger eller data og sannsynlighet, som igjen kommer til uttrykk gjennom objekter og bilder; tall og symboler; formler; diagrammer og kart; grafer; tabeller eller tekster. For å reagere på denne informasjonen kreves det aktivisering av ulike funksjonelle kunnskaper, atferder og framgangsmåter, som matematisk kunnskap og forståelse; matematiske problemløsningsferdigheter; leseferdigheter; forestillinger og holdninger.

Ved utviklingen av numeralitets-oppgavene ble det tatt utgangspunkt i definisjonen over. Det ble også vektlagt at oppgavene skulle være like kjente for kvinner som for menn.

Opgavene i numeralitet har ulik vanskegrad. Dette er bestemt av kompleksitetsnivået i oppgavene. Både matematiske aspekter og tekstens vanskegrad avgjør kompleksiteten. Når det gjelder matematiske aspekter, er det tre faktorer som er med og avgjør vanskegraden:

1. Kompleksiteten i den matematiske informasjonen, som kan variere fra å være konkret/enkel til abstrakt/kompleks.
2. Type operasjon/ferdighet, som kan være helt enkel eller mer kompleks.
3. Forventet antall operasjoner, som kan variere fra en til mange.

Hva teksten angår, påvirker to ulike faktorer vanskegraden til oppgaven:

1. Tilstedeværelse av distraherende elementer, som kan variere fra ingen til mange.
2. Oppgavetype/problemgjennomsiktighet, som kan variere fra tydelig/eksplisitt til innkapslet/skjult.

Sammendrag

Artikkelen presenterer resultater fra ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) og har fokus på de matematikkrelaterte ferdighetene (numeralitet) som voksne mennesker trenger i dagliglivet i det moderne samfunnet. To hovedtema drøftes i artikkelen: a) Kjønnforskjellene i resultatene som går klart i menns favør; nærmere hver annen kvinne i Norge skårer på de to laveste ferdighetsnivåene. b) Bekymringen for de mange unge voksne som fungerer på det svakeste nivået på skalaen for numeralitet, fordi dette nivået representerer ferdigheter i «hverdagsmatematikk» som er utilstrekkelige for å kunne fungere godt i framtidens arbeids- og samfunnsliv.

Summary

This article contains the main findings from the ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) numeracy scale. The scale measures the mathematics-related skills required by adults in everyday life in a modern society. Two main concerns are discussed. First, the gender discrepancies found in the numeracy scale results. Almost one in two females in Norway (47 %) scores on the two lowest performance levels, whereas the corresponding percentage for males is 32. It was also found that females in general tend to have lesser confidence in their own numeracy abilities, although actual skills and education level are checked.

Our second concern is the fact that so many young people leave the educational system with very low skills in this measurement area. Young people and adults, who score at the lowest level on the numeracy scale, do not possess sufficient everyday mathematical skills to be able to function adequately in future everyday life and work.

Nøkkelord

Matematikkferdigheter
voksenbefolkning
kjønnforskjeller

Pilotundersøkelsen som ble gjennomført i 2001, anvendte 80 oppgaver. De aller fleste av disse fungerte psykometrisk meget godt, slik at det var et vanskelig utvelgingsprosjekt å bestemme hvilke 40 oppgaver som skulle inngå i numeralitetsskalaen i hovedundersøkelsen av ALL.

NIVÅINDELINGEN I ALL

ALL anvender den samme 0–500-poengskalaen som ble brukt i IALS. De statistiske analysene bygger på item-response-teorien (IRT), som i korthet går ut på at en med bakgrunn i pilotstudiene kan bestemme vanskegraden på de ulike oppgavene, og plassere disse på den aktuelle skalaen. Skalaen brukes også til å rangere/plassere individene i populasjonen. Deltakerne i studien blir fordelt på fem nivå, ut fra hvordan de har løst oppgavene. De som er på et gitt nivå, har minst 80 prosent sjanse for å løse oppgavene på dette nivået korrekt (Se for eksempel Statistics Canada, 2005; Statistics Canada & OECD, 2005; Gabrielsen, 2002; Kirsch mfl., 1998; Yamamoto, 1998, for nærmere forklaring av IRT og anvendelsen av 80 prosent-kriteriet).

Nivå 1 (0–225 poeng): På dette laveste nivået kreves det at respondenten forstår grunnleggende, matematiske ideer og kan utføre enkle oppgaver i konkrete, kjente situasjoner, der det matematiske innholdet er eksplisitt med lite tekst. Oppgavene består av enkle, ett-trinns operasjoner slik som telling, sortere datoer, utføre enkle aritmetiske operasjoner, eller det å forstå betydningen av vanlige og enkle prosentertall slik som 50 prosent.

Eksempel på oppgave fra dette nivået er spørsmål 6 i basisheftet i ALL:

Spørsmål 6

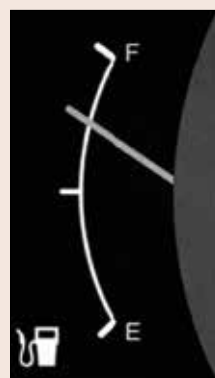
Her er et fotografi med Coca Cola -flasker. Hvor mange flasker med Coca Cola er det til sammen i to fulle kasser?



Figur 1: Illustrasjon til nivå 1

Nivå 2 (226–275 poeng): Oppgavene på nivå 2 er relativt enkle og dreier seg om å gjenkjenne og forstå grunnleggende matematiske begreper satt inn i en rekke kjente kontekster der det matematiske innholdet er ganske eksplisitt og visuelt med få distraherende elementer. Oppgavene inneholder vanligvis ett-trinns og to-trinns prosesser og beregninger med hele tall, vanlige prosent og brøker, tolkning av enkle grafer og figurer, og utføring av enkle målinger.

Eksempel på oppgave fra nivå 2:



Bruk bensinmåleren ved siden av til å svare på spørsmål 5

Bensintanken i denne bilden inneholder 48 liter. Omtrent hvor mange liter besin er det igjen i tanken? (Dersom en går ut fra at bensinmåleren er nøyaktig.)

Figur 2: Illustrasjon til nivå 2

Nivå 3 (276–325 poeng): På dette nivået må respondenten vise at hun/han forstår matematisk informasjon som er presentert på mange ulike måter, for eksempel som tall, symboler, kart, grafer, tekster og diagrammer. Ferdigheter det spørres etter, krever tallforståelse, romforståelse, kjennskap til matematiske figurer og sammenhenger og evne til å tolke proporsjoner, data og statistikk i relativt enkle tekster der det kan være distraherende elementer. Oppgavene krever vanligvis bruk av en rekke metoder for å løse problemer.

Nivå 4 (326–375 poeng): Oppgaver på dette nivået krever at respondenten forstår et vidt spekter av matematisk informasjon av en mer abstrakt art i for eksempel tekster med økende kompleksitet og/eller i ukjente kontekster. Løsningen må utføres i flere trinn, og krever mer komplekse resonnerings- og tolkningsferdigheter, som befatning og arbeid med proporsjoner og formler, eller svar i form av forklaringer.

Oppgave 18 er hentet fra nivå 3, mens oppgave 19 er et eksempel fra nivå 4.



Figur 3: Illustrasjon til nivå 3 og 4
Se artikkelen med tittelen «Er morsmelk farlig?» på motstående side for å svare på spørsmål 18 og 19.

18. Beskriv hvordan mengden dioksin endret seg fra 1975 til 1995.

19. Sammenlign i prosent endringen i dioksinnivået fra 1975 til 1985 med prosentendringen fra 1985 til 1995. Hvilken prosentendring er høyest? Forklar svaret ditt.

Nivå 5 (376–500 poeng): På dette nivået må respondenten forstå komplekse framstillinger og abstrakte og teoretiske matematiske og statistiske ideer. Respondenten kan bli bedt om å analysere og fullføre større mengder av matematisk informasjon som igjen kan være satt inn i komplekse tekster. Informanten må kunne integrere flere typer av matematisk informasjon, trekke slutninger eller gi svar ved hjelp av en matematisk forklaring.

Problemstillinger for denne artikkelen

Det er utvilsomt mange faktorer som er med å bestemme voksne menneskers kompetanse i numeralitet, og de fleste av disse har vi ingen systematisk informasjon om. Det gjelder for eksempel kvaliteten på den matematikkundervisningen som den enkelte har møtt i folkeskolen/grunnskolen, den enkelte lærers faglige og pedagogiske kompetanse, påvirkningsfaktorer og utfordringer i hjemme- og arbeidsmiljøet m.v.. Vi må naturlig nok begrense oss til analyser som har utgangspunkt i noe av den informasjonen som er hentet inn gjennom det omfattende bakgrunnsintervjuet som ble anvendt i ALL.

Vår første problemstilling er knyttet til den betyd-

Eksempel på oppgave fra nivå 5:



Figur 4: Illustrasjon til nivå 5

Se på informasjonen over for å svare på spørsmål 15.

15. Dersom du investerte kr 10 000, stemmer det at pengene dine ville være doblet etter 7 år?
Begrunn svaret ditt ved hjelp av utregningene dine.

ning alder og kjønn synes å ha for informantenes resultater på numeralitetsskalaen. I hvilken grad finner vi kjønnsforskjeller i resultatene på numeralitetsskalaen innenfor de ulike aldersgruppene? Vår andre problemstilling fokuserer på utdanning; hva er utdanningsfaktorens relative betydning for voksnes numeralitet? Vi vil her begrense oss til å se på informantenes utdanningsnivå (antall år i det ordinære utdanningssystemet), selv om tidligere undersøkelser har vist at også deltakelse i etter- og videreutdanning er en viktig faktor for voksnes kompetanse (Gabriel- sen, 2002; Finbak & Engesbak, 2006).

Det siste temaet vi ønsker å belyse, er mulige sammenhenger mellom voksnes numeralitet og deres egenvurdering eller selvoppfatning med hensyn til ferdigheter på dette området. I den grad det her kan påvises sammenhenger, er det av interesse å se i hvil-

ken grad disse er avhengig av kjønn, alder og utdanningsnivå.

Et bakteppe

Før vi går videre, vil vi se nærmere på noen faktorer som vi ikke har data på i ALL, men som kan ha betydning for voksne nordmenns numeralitet. Vi vil kort referere fra tidligere læreplaner i matematikk med hensyn til kjønn, og også vise til undersøkelser om matematikk, kjønn og selvoppfatning. Denne gjennomgangen er ment å skulle være «et bakteppe» for den påfølgende resultatpresentasjonen og drøfting av ALL-dataene på dette sentrale måleområdet.

FOKUS PÅ LÆREPLANENE

Det er ingen tvil om at det har skjedd store forandringer i den norske skolen fra 65-åringene som deltok i ALL begynte skolegangen sin i 1944 til de yngste informantene på 16 år gikk ut av grunnskolen i 2003. Det er for det første viktig å minne om at i Normalplanen av 1939 (N 39) hadde jentene færre timer i matematikk (eller regning som det da het) enn guttene; det ble på den tiden ikke oppfattet som like viktig med matematikk for jenter som for gutter. Først i Forsøksplanen for 9-årig skole fra 1960 fikk jenter like mange timer matematikk som guttene. Tidspunktet for innføring av 9-årig skole ble imidlertid bestemt av den enkelte kommune, og de siste kommunene gjennomførte dette først i 1972. Det betyr at en betydelig andel av årskullene født mellom 1937 og 1964 gikk i en folkeskole som fulgte en plan som differensierte med hensyn til hvilket timetall jenter og gutter skulle ha i matematikkfaget. Det er rimelig å anta at det «signalet» som Normalplanen av 1939 gir, har påvirket veldig mange nordmenns holdninger og forventninger til temaet kjønn og matematikk, og at dette også har hatt betydning etter at det i planverket for grunnskolen ble innført likestilling mellom kjønnene i matematikkfaget.

Det var ikke før Mønsterplanen av 1974 (M 74) at det ble planfestet at jenter over hele landet skulle ha like mye matematikk som guttene. Likestilling mellom kjønnene var for øvrig et viktig tema i denne planen, som fylte ca. 1 ½ side i den generelle delen. Det ble presisert at alle hadde rett til like mange timer og lik undervisning i de obligatoriske fagene, og at det skal stilles «de samme forventninger til begge kjønn» (KUD, 1974, s. 23).

Da Mønsterplanen av 1987 (M-87) ble innført, var kvinner og menn i prinsippet mer likestilt i samfunnet, og det var en selvfølge at jenter og gutter skulle ha den samme undervisningen. Det ble her understreket

at oppgaver og eksempler måtte være hentet fra både jenter og gutters erfaringer og interesseområder, noe som og nevnes i L 97.

MATEMATIKK, KJØNN OG SELVOPPFATNING

Linnanmäki (2002) har i sin forskning på matematikk, selvoppfatning og kjønn i den finske grunnskolen vist at jentene i årskurs 8 har dårligere selvoppfatning i matematikk enn guttene, selv om prestasjonene deres på kartleggingsprøver er litt bedre enn guttenes. Det kan se ut til at de store forskjellene mellom kjønnene i matematikk er selvoppfatningen i matematikk og holdningene til faget. Dette støttes også av funnene i PISA 2003 (Programme for International Student Assessment), der det til tross for at jentene og guttene gjorde det omtrent like godt faglig, ble funnet store kjønnsforskjeller med hensyn til selvoppfatning i matematikk. De norske guttene hadde en gjennomsnittsverdi på 0,15 i selvoppfatning i matematikk¹, mens jentene hadde en gjennomsnittsverdi på -0,24. I Norge ser det ut til at guttene har den mest realistiske selvoppfatningen i matematikk fordi de norske ungdommene skårer gjennomsnittlig i matematikk i PISA (Kjærnsli mfl., 2004).

Lødding (2004) sine undersøkelser tyder også på at jenter har et feilaktig bilde av egne ferdigheter i realfag. Hun fant at jenter må ha en halv karakter bedre i standpunkt i matematikk i 10. klasse enn guttene for å uttrykke tiltro til sine evner i faget. Jentenes tro på egne ferdigheter i matematikk er gjennomgående svakere enn hos gutter med samme karakter. Noe som er interessant å merke seg er at Lødding (2004) fant at guttene har tilsvarende mindre tiltro til egne ferdigheter i språk enn jentene. Dette antyder at det ikke nødvendigvis er forskjell på selvtillit mellom kjønnene, men at de har forskjellig selvilde, noe som kan forklares ut fra sosiale og kulturelle holdninger.

Både Hanna og Nyhof-Young (1995) og Mattson (1995) skriver at når matematikk er frivillig, er det flere gutter enn jenter som velger matematikk. Dette stemmer også overens med funnene til Lødding (2004). Flere gutter enn jenter søker seg til de «tunge» realfagsstudiene (Solar, 1995; Kjærnsli mfl., 2004; Statistisk sentralbyrå, 2004) selv om det i utgangspunktet er like andeler realister² blant jentene og guttene (Lødding, 2004). Dette viser også igjen på universitet og høyskoler, der de fleste akademisk tilsatte i realfag er menn (UFD, 2005). Kjærnsli mfl. (2004) skriver at «Gjennomgående viser resultatene at norske jenter er mindre motivert for å lære matematikk enn gutter» (s. 197). Bortvalget av matematikk-relatert utdanning kan

selvsagt skyldes ulike interesser mellom gutter og jenter, men dette er neppe hele forklaringen. Jenter som mener at de vil trenge matematikk i framtiden, og som tror det kan ha betydning for framtidig karriere, har en langt større tendens til å fortsette med matematikk enn andre jenter (Hanna & Nyhof-Young, 1995).

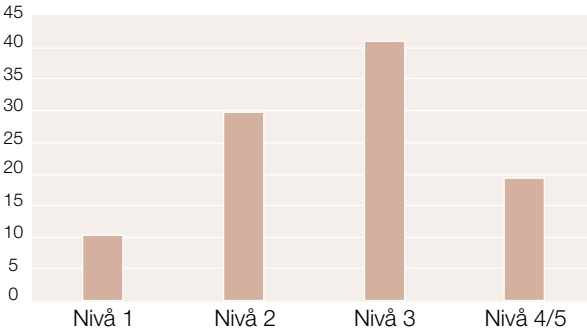
Resultater

Vi skal med utgangspunkt i de problemstillingene som ble introdusert tidligere i denne artikkelen, presentere noen sentrale norske resultater på numeralitetsskalaen i ALL.

NIVÅFORDELINGEN FOR HELE VOKSENBEFOLKNINGEN

I figur 5 har vi vist den norske fordelingen på de tidligere forklarte ferdighetsnivåene i ALL for hele aldersgruppen 16–65 år. Rundt 10 prosent av informantene befinner seg på nivå 1, mens i underkant av 30 prosent skårer innenfor poenggrensene på ALL-skalaen som dekker nivå 2. Anvender vi disse prosenttallene på hele den norske voksenpopulasjonen, finner vi at henholdsvis 300 000 og 900 000 unge og voksne har funksjonelle matematikkferdigheter som internasjonalt er definert som «bekymringsfull» sett i forhold til de forventningene som stilles i dagens arbeids- og hverdagsliv (Statistics Canada & OECD, 2005). 3 av 5 nordmenn har ferdigheter på nivåene 3, 4 og 5.

Figur 5: Nivåfordeling på numeralitetsskalaen for aldersgruppen 16 – 65 år i Norge



Tabell 1: Sammenligning av resultatene på numeralitetsskalaen for deltakerne i ALL

Land	Nivå 1 %	Nivå 2 %	Nivå 3 %	Nivå 4/5 %	Gjennomsnittsskåre	s.e.
Bermuda	21	33	30	16	269,7	1,6
Canada	20	30	33	17	272,3	0,7
Italia	44	37	17	3	233,3	1,4
Norge	10	30	41	19	284,9	1,0
Sveits	9	31	38	23	289,8	1,0
USA	27	32	29	13	260,9	1,5

s.e.: Standardfeilen til målingen

SAMMENLIGNING MED ANDRE LAND

Gjennomsnittsskåren for norske 16–65-åringer i numeralitet er 284,9 poeng. Dette tallet gir liten mening uten å sammenligne med andre lands resultater. Vi har i tabell 1 vist resultatene for alle de 6 landene som deltok i den første runden av ALL. Sveits oppnådde et signifikant ($p<0,05$) bedre gjennomsnittresultat enn Norge. Vi ser at andelen på nivå 1 er noe lavere i Sveits, samtidig som det er noen flere på nivå 4/5, sammenlignet med Norge. På den annen side registrerer vi at den norske gjennomsnittsskåren er klart bedre enn både Canada, Bermuda, USA og Italia.

KLARE KJØNNSFORSKJELLER

Vi finner store kjønnsforskjeller når vi sammenligner gjennomsnittsskårene på numeralitetsskalaen. Mens snittsskåren for menn i aldersgruppen 16–65 år i Norge er 292 poeng, er det tilsvarende tallet for kvinner 277 poeng. Det er registrert tilsvarende store kjønnsforskjeller i de 5 andre deltakerlandene (Statistics Canada & OECD, 2005). For alle land er det på denne skalaen en finner de mest markerte forskjellene mellom kvinner og menn i ALL.

Tabell 2 bekrefter denne kjønnsforskjellen. Vi ser at det i Norge er klart flere kvinner enn menn på «bekymringsnivåene» 1 og 2, og flere menn enn kvinner på nivå 4 og 5 på numeralitetsskalaen i ALL. I underkant av 50 % av norske kvinner mellom 16 og 65 år har ferdigheter i numeralitet på nivå 2 eller lavere. Når det gjelder mennene, er «bare» vel 30 % på nivå 1 og 2. Samtidig er det omlag 10 % flere menn enn kvinner på nivå 4 eller 5.

Tabell 2: Numeralitetsnivå i prosent, fordelt etter kjønn

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5	Gj.snitt	s.e.	n
Menn	8	25	43	24	292,4	1,1	2 770
Kvinner	13	34	39	14	277,1	1,1	2 641

Tabell 3

Gjennomsnittsskåre på numeralitetsskalaen, etter alder og kjønn					
Aldersgruppe	Gj.snittsskåre		Gj.snittsskåre		Differanse i skårepoeng
	Menn	s.e.	Kvinner	s.e.	
16-20	287,2	3,5	277,2	4,6	10*
21-25	303,4	3,8	289,5	3,5	14*
26-30	307,4	2,8	286,3	3,1	19
31-35	299,3	2,9	287,0	2,7	12
36-40	298,1	3,2	287,9	2,4	10*
41-45	298,2	3,8	282,1	2,7	16
46-50	285,2	4,0	269,4	2,5	16
51-55	286,2	3,1	267,8	2,8	19
55-60	275,8	3,3	262,3	3,6	14
60-65	271,1	5,6	248,7	3,9	22

* Forskjellen er ikke signifikant.
s.e.=»standard error» (Standardfeilen til målingen)

FUNKSJONELLE MATEMATIKKFERDIGHETER I ULIKE ALDERSGRUPPER

Tabell 3 forteller oss at det er kjønnsforskjeller i alle aldersgruppene i menns favør. Forskjellene er signifikante ($p<0,05$) for 7 av de ti valgte alderskategoriene. I de to yngste aldersgruppene og i aldersgruppen 35–40 år er det ikke signifikante forskjeller mellom menn og kvinner.

FUNKSJONELLE MATEMATIKKFERDIGHETER INNENFOR ULIKE UTDANNINGSNIVÅ

Regresjonsanalyser (Lundetræ & Gabrielsen, 2006) bekrefter at utdanningsnivå er en sentral variabel når funksjonelle ferdigheter i matematikk skal forklares. Tabell 4 bekrefter at de påviste forskjellene mellom menn og kvinner på dette ferdighetsområdet også gjelder innenfor de ulike utdanningsnivåene. Forskjellen mellom menn og kvinners gjennomsnittsskåre er signifikant og holder seg stabil uavhengig av utdanningsnivå.

MENN OG KVINNERS VURDERING AV EGNE MATEMATIKKFERDIGHETER

For å få en indikasjon på hvordan voksne oppfatter sine egne ferdigheter på dette ferdighetsområdet, har vi tatt utgangspunkt i denne påstanden, som informantene ble bedt om å ta stilling til i bakgrunnsintervjuet i ALL: «Jeg er flink med tall og regning».

Figur 6 viser at det er forskjeller i menn og kvinners selvoppfatning med hensyn til matematikkferdigheter. Det er flere menn enn kvinner som opplever at de er flinke med tall og regning.

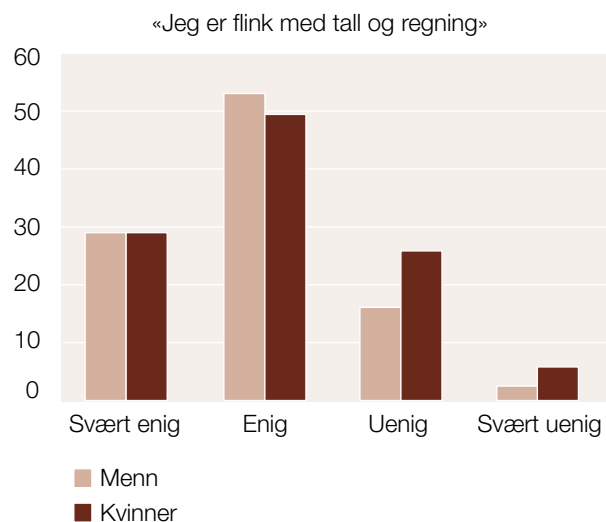
Figuren viser at vel 80 % av mennene mot knapt 70 % av kvinnene oppfatter seg selv som flinke med tall og regning. Mens 5 % av kvinnene er «svært uenig» i utsagnet, er det bare ca halvparten så mange menn som mener det samme.

Det er videre slik at utdanningsnivå synes å ha betydning for vurderingen av egen tallforståelse. Det er bekreftet at jo høyere utdanningsnivået er, jo større er sjansen for at informantene sier seg enige i at de er flinke med tall og regning. Dette gjelder for både kvinner og menn (Lundetræ & Gabrielsen, 2006).

Tabell 4

Gjennomsnittsskåre på skalaen for numeralitet, fordelt etter utdanningsnivå og kjønn					
Utdanningsnivå	Gjennomsnittsskåre menn	s.e.	Gjennomsnittsskåre kvinner	s.e.	Differanse (skårepoeng)
Grunnskole	260,0	1,6	241,6	1,1	18
Videregående skole	290,0	1,3	273,8	1,7	16
Høyere utdanning	319,3	1,3	303,2	1,0	16

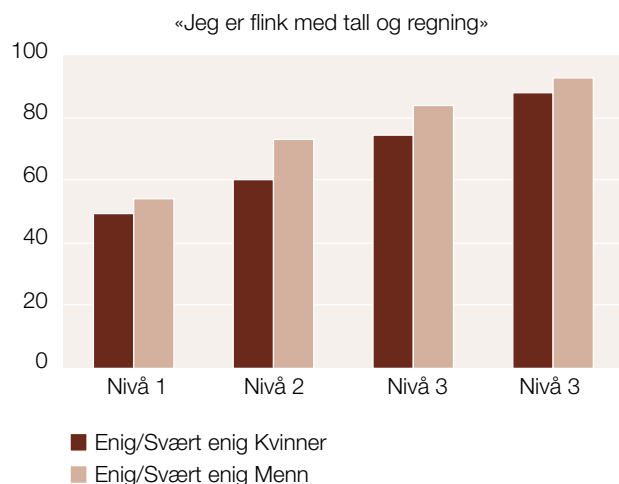
Figur 6: Voksenbefolkningens vurdering av egen numeralitet



FORHOLDET MELLOM SELVOPPFATNING I MATEMATIKK OG MÅLT TALLFORSTÅELSE

Figur 7 viser at menn oppfatter seg selv som noe flinkere enn kvinner også innenfor samme ferdighetsnivå. Det er størst kjønnsforskjell på nivå 2, der 73 % av mennene og 60 % av kvinnene er enige i utsagnet om at de er flinke med tall og regning. På nivå 4/5 er kjønnsforskjellen mindre, 92 % av mennene og 89 % av kvinnene er enige i at de er flinke med tall og regning.

Figur 7: Sammenheng mellom selvoppfatning i matematikk og målt numeralitet etter kjønn



Oppsummering og drøfting

Vi skal i fortsettelsen sammenfatte og kommentere noen av de resultatene som er presentert i denne artikkelen. Vi kan for det første konstatere at Sveits rangerer foran Norge med hensyn til gjennomsnittresultat på numeralitetsskalaen. Ettersom det foreløpig bare er 6 land som har gjennomført ALL, er det vanskelig å vite hvordan voksenbefolkningen i Norge hevder seg internasjonalt på dette måleområdet, men vi registrerer at det norske gjennomsnittresultatet er klart bedre enn gjennomsnittet for de øvrige fire landene som deltok i den første runden av ALL.

Et kanskje mer interessant tema enn internasjonal rangering, er spørsmålet om hvor mange unge og voksne vi bør «bekymre oss for» fordi de har svake funksjonelle ferdigheter i matematikk. I kjølvannet av IALS og ALL har det pågått en debatt knyttet til spørsmålet om hvor vi bør sette en slik «bekymringsgrense». Ettersom begge disse undersøkelsene benytter den samme måleskalaen og den samme nivåinndelingen med hensyn til kompetanse, har det vært vanlig å knytte «bekymringen» til personer på de to laveste nivåene, både for leseferdighet og matematikkferdighet. Det er OECD som har vurdert nivå 1 og nivå 2 som utilstrekkelige for de utfordringer framtidens arbeids- og samfunnsliv forventes å ville stille til sine borgere (OECD & Statistics Canada, 1995). Mange land har valgt å anvende dette kriteriet. Problemet er at bekymringsgruppen da blir veldig stor og at en dermed står i fare for å stigmatisere betydelige deler av voksenbefolkningen i de fleste land. Vi har vist at rundt en tredjedel av den mannlige befolkningen og 47 prosent av kvinnene har matematikkferdigheter på disse nivåene i Norge. Anvender vi dette kriteriet på hele voksenpopulasjonen i Norge, så befinner 1,2 millioner unge og voksne seg under den nevnte bekymringsgrensen.

Spesielt utsatt er selvsagt de rundt 300 000 nordmenn som befinner seg på nivå 1; et nivå som reflekterer meget svake ferdigheter på matematikkområdet og hvor det utvilsomt kreves betydelige kompensatoriske tiltak for «å løfte» til høyere nivå. Men det er nok også mange i den gruppen som skårer på nivå 2 som trenger å styrke sin kompetanse for å kunne fungere adekvat i det norske arbeids- og samfunnslivet. De yngste aldersgruppene som forventes å leve lenge i et samfunn preget av stadig økende krav og forventninger, bør gi spesielt grunn til bekymring.

Vi har i denne artikkelen rettet oppmerksomhet mot de store kjønnsforskjellene som er registrert med hensyn til numeralitet. I alle 6 deltakerlandene

i ALL er det slik at menn oppnår klart bedre gjennomsnittresultat. I Norge finner vi klare forskjeller for 7 av 10 aldergrupper i menns favør. De påviste kjønnsforskjellene på numeralitetsområdet samsvarer ved første øyekast dårlig med resultatene fra de tidligere omtalte internasjonale kartleggingene PISA og TIMSS. I begge disse undersøkelsene var det bare ubetydelige forskjeller mellom resultatene til jenter og gutter. Går vi nærmere inn på resultatene i ALL, finner vi imidlertid at det ikke er signifikante kjønnsforskjeller i aldersgruppene 16–20 og 21–25. Sannsynligvis kan skolen ta sin del av æren for at det bare er registrert små kjønnsforskjeller i PISA og TIMSS og altså blant de yngste aldersgruppene i ALL.

Kjønnsforskjellene med hensyn til numeralitet øker med alderen, og med ett unntak er det klare forskjeller med hensyn til numeralitet blant kvinner og menn i aldersgruppene over 25 år. Kjønnsforskjellene kan i liten grad knyttes til forskjeller i utdanningsnivå ettersom vi har påvist signifikante forskjeller mellom menns og kvinners funksjonelle matematikkferdigheter innenfor alle de tre utdanningsnivåene. Vi har også registrert at kvinner gjennomgående har mindre tiltro til egne ferdigheter når det gjelder tall og regning sammenlignet med menn. Denne forskjellen synes å være stabil på de tre utdanningsnivåene og også når en sammenligner menn og kvinners egenvurdering av matematikkferdighet innenfor de definerte ferdighetsnivåene på numeralitetsskalaen.

Det er naturlig å se de registrerte kjønnsforskjellene i sammenheng med hvordan samfunnet har formidlet forventninger og holdninger til jenter og regning/matematikk. Viktig i denne sammenhengen er det faktum at de eldste aldersgruppene som deltok i ALL i folkeskolen ble undervist etter fagplaner i regning som stilte andre og høyere krav til gutter enn til jenter. De eldste deltakerne i ALL er født i 1937 og begynte på skolen i 1944. Helt fram til innføringen av Mønsterplanen i 1974, fantes disse ulikhetene. I tillegg til at de ga jenter og gutter fra opptil 30 årskull ulikt faglig utgangspunkt for å utvikle kompetanse innenfor dette sentrale fagområdet, har denne forskjellsbehandlingen sannsynligvis hatt enda større betydning gjennom å forme befolkningens holdninger til faget regning/matematikk. Kvinner som tok realfaglig fordypning på videregående skoles nivå lenge etter 1974, kan for eksempel fortelle om kommentarer både fra lærere og foreldre som bekrefter at gamle holdninger om kjønn og matematikk har levd videre i det norske samfunnet.

Det er rimelig å tro at slike holdninger igjen kan

ha bidratt til at menn i langt større grad enn kvinner søker utdanningsretninger hvor tallforståelse og matematikkferdigheter utgjør viktige elementer i studieprogrammene. Dette innebærer i neste omgang at langt flere menn enn kvinner går ut i yrker som forutsetter matematikkferdigheter, og som gir anledning til vedlikehold og videreutvikling av slike ferdigheter.

Dagens debatt omkring matematikkfaget med spesiell oppmerksomhet mot jentene, kan kanskje sees på som et forsøk på å rette opp tidligere tiders skjevheter på området. Tallene fra TIMSS, PISA og ALL antyder imidlertid at dette vil ta tid, for selv om jenter oppnår like gode resultater som gutter i matematikkfaget i grunnskolen, har de fortsatt gjennomgående mindre tiltro til egne ferdigheter på området enn guttene. Utdanningssystemets utfordringer blir derfor både å motivere jenter til i større grad å satse på matematikkfaglig utdanning, og samtidig motvirke at en så stor andel av ungdomskullene forlater videregående skole med så svake ferdigheter på området at de får problemer i sitt videre utdanningsløp, eller kommer til kort i forhold til de kravene om numeralitet som møter dem i arbeids- og hverdagslivet som voksne. For voksne som har forlatt skolesystemet vil tilbud om etter- og videreutdanning være nødvendige tiltak for å rette opp manglende kompetanse på dette sentrale ferdighetsområdet.

NOTER

- 1 Gjennomsnittet for OECD-landene er 0 og standardavviket er 1.
- 2 Lødding definerer realister som elever med karakterene 5 eller 6 i standpunkt i både matematikk og naturfag i 10. klasse.

REFERANSER

- COCKCROFT, W. H. & THE COMMITTEE OF INQUIRY INTO THE TEACHING OF MATHEMATICS IN SCHOOLS. (1982). *Mathematics counts : report of the Committee*. London: H.M.S.O.
- FINBAK, L. & H. ENGESBAK (2006). Å delta eller ikke delta. Om voksnes deltakelse i etter- og videreutdanning. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- GABRIELSEN, E. (2000). Slik leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16–65 år. Stavanger: Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.
- GABRIELSEN, E. (2002). «Lese for livet» : lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhets-skole. Doktoravhandling. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for samfunnspsykologi.
- GABRIELSEN, E., J. HASLUND & B. O. LAGERSTRØM (2005). Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen. Stavanger: Nasjonalt Senter for Leseopplæring og Leseforskning, Universitetet i Stavanger.

GAL, I., D. TOUT, M. VAN GROENESTIJN, M. J. SCHMITT & M. MANLY (1999). Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL). *Numeracy working draft*. Ottawa: Statistics Canada.

HANNA, G. & J. NYHOF-YOUNG (1995). An ICMI Study on Gender and Mathematics Education: *Key Issues and Questions*. I: G. Hanna & B. Grevholm (red.), *Gender and mathematics education : an ICMI study in Stiftsgården, Åkersberg, Höör, Sweden 1993* (s. 7–14). Lund: Lund University Press.

KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET. (1974). Mønsterplan for grunnskolen: bokmål (Ny utg. ed.). Oslo: Aschehoug.

KIRSCH, I. S., A. JUNGBLUT & P. B. MOSENTHAL (1998). The Measurement of Adult Literacy. Adult Literacy in OECD countries. *Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. T. S. Murray, I. S. Kirsch og L. B. Jenkins. Washington DC, National Center for Education Statistics: 105–134.

KJÆRNSLI, M., S. LIE, R. OLSEN, A. ROE & A. TURMO (2004). Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo: Universitetsforlaget.

LINNANMÄKI, K. (2002). Matematikprestasjoner och självuppfattning: en uppföljningsstudie i relation till skolspråk och kön. Åbo: Åbo akademi University Press.

LUNDETRÆ, K. & E. GABRIELSEN, (2006). På lik linje? – om matematikk og kjønn i den norske voksenbefolkningen. *Monografiserien ALL nr. 5. Stavanger*: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.

LØDDING, B. (2004). Hvor ble realistene av? – om valg av studieretning og prestasjoner i videregående opplæring blant ungdom med gode karakterer i realfag fra ungdomsskolen. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

MATTSON, K. (1995). Opening Address. I: G. Hanna & B. Grevholm (1995). *Gender and mathematics education : an ICMI study in Stiftsgården, Åkersberg, Höör, Sweden 1993* (s. 15–20). Lund: Lund University Press.

OECD & STATISTICS CANADA (1995). *Literacy, Economy and Society; Results of the First International Literacy Survey*. Paris: OECD Publications.

SOLAR, C. (1995). From a Feminist to an Inclusive Pedagogy in Mathematics. I: G. Hanna & B. Grevholm(red.), *Gender and mathematics education: an ICMI study in Stiftsgården, Åkersberg, Höör, Sweden 1993* (s. 327–336). Lund: Lund University Press.

STATISTICS CANADA (2005). *Measuring Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa.

STATISTICS CANADA, & OECD (2005). *Learning a Living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2004). Utdanningsstatistikk. Hentet 16.02.2006 fra <http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/arkiv/tab-2004-09-23-04.html>

TOUT, D. & M. J. SCHMITT (2002). The Inclusion of Numeracy in Adult Basic Education. *Annual review of adult learning and literacy*. (Vol 3.) s. 152–202. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2005). Realfag, naturligvis: strategi for styrking av realfagene 2002–2007 (Januar 2005 ed.).

YAMAMOTO, K. (1998). Scaling and Scale Linking. *Adult Literacy in OECD Countries*. T. S. Murray et al. Washington, National Center for Education Statistics: 161–177.

Vedlegg

ADULT LITERACY AND LIFE SKILLS (ALL)

ALL er en oppfølging og en utvidelse av IALS (International Adult Literacy Survey). IALS ble gjennomført i til sammen 21 land i perioden 1994–1998. Norge deltok i den siste runden, i 1998. Deltakere i undersøkelsen var representative utvalg av unge og voksne mellom 16 og 65 år; til sammen deltok mer enn 75 000 mennesker (OECD and Statistics Canada, 2000; Gabrielsen, 2000; 2002). IALS målte leseferdighet på tre såkalte leseskalaer; prosaskalaen (evne til å lese og forstå sammenhengende tekst), dokumentskalaen (evne til å lese og forstå ikke-sammenhengende tekst, som inkluderer tabeller, figurer eller grafiske fremstillinger) og den kvantitative skalaen (hvor informanten utfordres til å løse regneoppgaver med utgangspunkt i tall som inngår i enten prosatekst eller dokumenttekst).

ALL-undersøkelsen er foreløpig gjennomført i seks land med 46 000 respondenter. Norge har denne gangen vært med i første runde; et representativt utvalg av nærmere 6000 nordmenn i alderen 16–65 år har deltatt i denne besøksundersøkelsen, som ble gjennomført av Statistisk sentralbyrå i 2003. Først ble det gjennomført et tradisjonelt intervjueradministrert intervju som inkluderte generelle demografiske opplysninger som utdanning, fødested, alder o.l., språkbakgrunn, foreldres fødeland, utdanning og arbeidssituasjon, arbeidsmarkedsstatus, egen bruk av lesing, skriving og regning i arbeids- og hverdagsliv, deltakelse i utdanning og kurs og bruk av IKT.

Informantene begynte den kognitive delen av intervjuet ved å løse et såkalt «Basishefte». Basisheftet kan betraktes som oppvarmingsøvelser og hadde til formål «å sile ut» 2-3 prosent av befolkningen som vil ha store problemer med å besvare spørsmålene i hovedheftet. I tillegg til å bruke to av de tre leseskalaene fra IALS (prosa- og dokumentskalaen) anvendte ALL-undersøkelsen to nye skalaer; Numeralitet («hverdagsmatematikk») og Problemløsning. Det er resultatene på numeralitetsskalaen som omtales i denne artikkelen. (Statistics Canada and OECD, 2005; Gabrielsen mfl., 2005)

Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer

Jenny Steinnes, dr. polit., førsteamanuensis, Høgskolen i Lillehammer

Spesialpedagogikk som fagområde har tradisjon for å være et praksisnært forskningsfelt. Forskningens oppgave har ut fra dette primært vært å frembringe kunnskap som kan være til umiddelbar nytte i forhold til praksis. Mer overordna perspektiv samt mer deskriptive studier har dermed fått mindre rom. Dette er et problem for og en utfordring til feltet som Forskningsutgaven av Spesialpedagogikk nå forsøker å bøte på. Vitenskapelige kriterier som etterprøvbarehet, reliabilitet og validitet blir vektlagt for å løfte forskningen ut av det helt praksisnære. I tillegg til empirisk deskriptiv forskning kan vi også etterlyse større vektlegging på grunnlagstenking eller metateoretisering over fagets selvforståelse. Denne artikkelen er et forsøk på å bidra i retning av en filosofisk, spesialpedagogisk refleksjon i feltet.

Høsten 2005 fikk Høgskolen i Lillehammer NO-KUT-godkjenning på en masterutdanning i spesialpedagogikk som legger vekt nettopp på fagets selvforståelse, der man tar høyde for utfordringer som ligger i nyere filosofiske vitenskapskritiske perspektiver i form av språkkritiske eller poststrukturalistiske perspektiver. Dette er spesielt interessante tegn i tiden. Pedagogikkfaget generelt har vist en heller sterk motstandskraft mot slike perspektiver, og det melder seg derfor noen spørsmål: Kan det nettopp være på grunn av spesialpedagogikkens nærhet til praksis at man nå er i ferd med å orientere seg inn mot nyere filosofisk tenking? Kan det være fordi spesialpedagogikk som fagfelt i sterkere grad enn pedagogikk ellers er tvunget til å forholde seg til grunnleggende etiske spørsmål og dilemmaer? Poststrukturalistiske perspektiver representerer en tenking som i sterk grad påpeker og forholder seg til slike etiske dilemmaer. Med utgangspunkt i *språkets* muligheter

og begrensninger, i språkets åpnende og lukkende egenskaper, gir disse perspektivene muligheter til å kunne identifisere og behandle det motsetningsfylte og paradoksale som er tilstede i all kulturell virksomhet. Og i den grad virksomheten har fokus på avvik og har kompensatoriske eller terapeutiske målsettinger, vil dette være særlig aktuelle problemstillinger.

Språkets utfordringer, muligheter og begrensninger er kanskje spesielt relevant nettopp i fagfeltet spesialpedagogikk. Ved å navngi feltet som spesialpedagogikk har man allerede plassert seg i et landskap av dilemmaer. Når noe er identifisert eller kategorisert som spesielt vil dette allerede ha ført til en utpeking av «De andre». I det dagsaktuelle landskapet forsøker man å bøte på dette ved å legge vekt på begrepet *tilpassa opplæring*. Men dilemmaene vil gjerne følge med, som nissen på lasset. Disse problemstillingene går blant annet ut på å forsøke å møte forskjellige behov uten å overfokusere på forskjeller. De går på forhold mellom individ og samfunn der faget tradisjonelt har en lang historie i å tenke og handle ut fra individperspektiver på avvik. Og de går på å identifiserer interessekonflikter/paradokser i forhold til lovfestet rettighet til spesialundervisning, slunkne kommunekasser og styringsdokumentenes Ole Brumm-budskap; sterkere krav til målbare resultater kombinert med tilpassa opplæring for alle.

Spesialpedagogisk utdanning, – eller utdanninger i tilpassa opplæring, danner og utdanner mennesker som skal fortolke andre menneskers behov og finne fram til gode tilnærminger i forhold til honnørord som *deltakelse* og *inkludering*. Det er derfor et stort ansvar som hviler på skuldrene til oss som står for utdanning av disse studentene. Studentene bør utstyres

med generelt stor refleksjonsevne, evne til innlevelse og evne til å handle samtidig som man er i stand til å reflektere over problemer som ligger i det å skulle handle på andres vegne. Spesialpedagogikk må ut fra dette få være et fagfelt som går ut over, og får være noe mer, enn en pedagogikk for spesialundervisningen.

Fra individ til virksomhet, strukturer og systemer, den pragmatiske vending

Fagfeltet spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer har lenge forsøkt å ta høyde for slike utfordringer og har forsøkt å få fram teoretiske perspektiver som går i retning av refleksjoner rundt fagets selvforståelse samt en problematisering av tradisjonelt individpologiske perspektiver. Grunnlagstenking er sterkt knyttet opp til filosofiske og vitenskapsteoretiske problemstillinger. Fokus på dette grunnlaget kan i første omgang virke praksisfjernt og mindre aktuelt for den som står med det daglige ansvaret for handling overfor mennesker med særlige behov. Men refleksjoner rundt menneskesyn, samfunnssyn, syn på kunnskap, læring og avvik kan også gi en intensivert mulighet for etiske vurderinger.

Både i forskning og i undervisning har man ved Høgskolen i Lillehammer forsøkt å få spesialpedagogikken til å ta inn over seg det vi kan kalle den pragmatiske vending i samfunnsvitenskapen, med spesiell vektlegging på virksomhetsteoretiske perspektiver¹. Disse perspektivene tar i tillegg til individfokusert høyde for funksjonshemming og avviksproblematisering som relative begreper i forhold til de virksomhetene mennesker er en del av og som man skal fungere innenfor. I et slikt perspektiv vil funksjonshemming ikke nødvendigvis gjøre seg gjeldende i alle sammenhenger. Virksomheter blir forstått både i konkret forstand som institusjoner, men også som mindre og større enheter av formell og uformell organisert handling der målsettinger og motiver i de forskjellige virksomhetene vi tar del i delvis kan stå i opposisjon til hverandre. Det som blir vurdert som avvik i den ene virksomheten behøver ikke å være det i en annen. Virksomhetene har egne normsett og sanksjonsmetoder. Gjennom disse perspektivene kan studentene få presentert andre blikk på spesialpedagogikkens forsknings- og handlingsfelt, blikk som kan problematisere den mer tradisjonelle individforståelsen av avvik. Vitenskapskritikkens paradigmetenking² har også blitt brukt for på den måten å poengtere at vår praksis som spesialpedagoger i sterk grad kan være farget og fanget av uproblematiserte forutsetninger og perspektiver.

Sammendrag

Med utgangspunkt i grunnlagstenking, og de perspektivene på spesialpedagogikk som er og har vært rådende ved Høgskolen i Lillehammer, vil denne artikkelen peke på problemstillinger rundt grunnlagstenking generelt og forholdet til nyere vitenskapsfilosofi spesielt. Temaet er aktuelt i forbindelse med at Høgskolen i 2005 fikk NOKUT godkjenning på en master i spesialpedagogikk med vekt på poststrukturalistiske utfordringer til feltet i forhold til etiske og vitenskapskritiske perspektiver. I artikkelen blir noen av disse perspektivene presentert og det blir pekt på hvilken relevans perspektivene kan ha for spesialpedagogikk som fagfelt: i utdanning, forskning og som praksis.

Summary

With a focus on foundational theories, and the perspectives on Special Needs Education that are, and have been, dominant at Lillehammer University College, this article highlights issues connected with foundational thinking in general and in relation to more recent developments in philosophy of science. The topics are of interest because Lillehammer University College has been accredited (2005) by the Norwegian accrediting board (NOKUT) to offer a Master in Special Needs Education. This Master considers Special Education Needs from the perspectives of post-structuralist challenges to the field, and what this means in ethical and scientific terms. In this article some of these perspectives will be presented and their relevance will be assessed for Special Education; as a field of research, as education, and as practical interests.

Nøkkelord

Grunnlagstenking i spesialpedagogikken
Institusjonalisering og inkludering
Etikk
Levinas og Derrida

Den lingvistiske vending: En ny omdreining i forholdet mellom system og individ

I de siste årene har fagmiljøet i Lillehammer i tillegg til virksomhetsperspektiver og systemiske perspektiver forsøkt å ta inn over seg nyere vitenskapskritikk gjennom Michel Foucaults arbeider³ og ut fra det som kan kalles den lingvistiske vending i vitenskapen, poststrukturalistiske perspektiver ut fra Julia Kristevas teoretisering over selvet,⁴ Jacques Derridas språkfilosofiske tilnærminger⁵ og Emmanuel Levinas fundamentaletikk. Alle forholder seg til begrepet humanisme på nye måter, Kristeva ved å påpeke kunstens etiske funksjon, Levinas gjennom en sterk vektlegging av det etiske, og derigjennom en vitenskapskritikk, Derrida først og fremst ved en vitenskapskritikk som stiller oss over for nye utfordringer på etikkens områder. Det som kan karakterisere alle tre, sett i forhold til spesialpedagogiske utfordringer, er en nyorientering inn mot et individuelt ansvar som i stor grad vil vedkomme pedagogen, og spesialpedagogen. De har tatt et oppgjør med strukturalismens begrensninger, og det kan se ut som om de representerer en omdreining i retning av humanisme forstått som en utfordring til å identifisere og forholde seg til menneskelige dilemmaer der individet igjen står i fokus, men på en helt annen måte enn i den tradisjonelle individ patologiens perspektiver på avvik.

Jeg vil her presentere to av disse sentrale tenkere i det som blir oppfattet som postmoderne eller poststrukturalistisk tenking og forsøke å vise at de i høy grad har relevans for et fag som spesialpedagogikk der man skal forholde seg til begreper som deltakelse, marginalisering og inkludering. Flere vil muligens protestere når Levinas her blir presentert som poststrukturalist, men om vi forstår dette som en påpeking av strukturalismens begrensninger, skal jeg kunne ha mine ord i behold. Jeg vil forsøke å antyde hva disse to kan bidra med gjennom å si litt om Emmanuel Levinas tankefigur «Den andre» og Jacques Derridas «Den fremmede» i et forsøk på å vise den spesielle relevansen dette kan ha nettopp for synet på deltakelse og marginalisering, avvik og inkludering.

«Den andre» som grunnleggende tankefigur hos Levinas

Levinas presenter i *Den Annens humanisme* (1972)⁶ det som er blitt kalt fundamentaletikk. Det gjør han gjennom å drøfte kulturfilosofiske problemstillinger i forhold til en humanisme som etter hans oppfatning er i krise. Aktuelle problemstillinger i kulturfilosofiske perspektiver er slike som språkfilosofiske grunnpro-

blemer og strukturalismens begrensninger. Dette blir først og fremst et oppgjør med moderne subjektstenking. Levinas kretser rundt spørsmålet: Hvordan oppstår og hva er et menneskelig subjekt? Det er gjennom å stå i forhold til andre, og ved at andre møter og forholder seg til oss på ulike måter, at vi i følge Levinas blir det vi er. En slik måte å tenke på problematiserer forestillinger om at subjektet kan være en gitt størrelse, eller en enhet som skaper mening og sammenheng ut fra seg selv alene. Det er det vi blir gitt av andre som gjør oss til den vi er. Levinas presenterer her et oppgjør med vestens store tenkere som har satt jeget i nominativ slik som Descartes ego cogito. Hos Levinas møter vi i stedet ego cognitans i akkusativ. Jegets identitet er i følge ham ikke bare *knyttet til* den Annen. Identiteten er forpliktethet overfor den Annen.

I Den Andres henvendelse til meg blir jeg gjort til en som kan si «Hun snakket til meg». Vi kan sette dette utsagnet opp mot utsagnet «Jeg hørte hva hun sa». I det første utsagnet er Den andre først. Den Andre stiller meg i akkusativ, som den som er gjenstand for eller mottar noe som Den andre meddeler. Denne tiltalen fører til at jeg kan forstå meg selv som et tiltalt jeg – en som er gjenstand for en annens oppmerksomhet. I det andre tilfellet er jeg selv først, sentrum og utgangspunkt, og Den Andre er redusert til hva hun sa – og det hun sa vil hele tiden være det jeg kunne oppfatte ut fra mine forutsetninger.⁷

Vi kan forstå radikaliteten i hva figuren Den andre betyr bedre ved å sette den opp mot en mer tradisjonell oppfatning av annerledeshet, annethet. Levinas forståelse av annethet og forskjell ligger på et annet nivå enn hvordan vi tenker oss å kunne hanskes med ulikheter på best mulig måte. Spesialpedagogen oppfatter det gjerne som sin oppgave å komme bort fra de kunnskaps- og maktprosesser som fører til diskriminering og marginalisering. Dette skal kunne gjelde alle typer marginaliserte; innvandrere, etniske grupper, kvinner, homofile, funksjonshemmede, alle som faller utenfor det store VI. Det skal i prinsippet kunne være mulig å komme bort fra disse diskriminerende prosessene gjennom politiske og pedagogiske grep. Her finner vi gjerne hovedtyngden av spesialpedagogisk tenking. Vi forsøker å identifisere slike kunnskaps- og maktprosesser for å kunne stake ut en ny kurs. Men Lévinas perspektiver er mer radikale. For denne mer tradisjonelle måten å tenke De Andre på tar utgangspunkt i et VI, et etablert subjekt i flertall som står overfor disse marginaliserte gruppene og vil forsøke å sørge for å få dem på innsiden, til oss. Selve ordet inkludering betyr «å stenge inne» og slik vi tenker oss

begrepet vil vi definere de forskjellige arenaer som arenaer for kollektive VI der mennesker med forskjellige avvik ut fra en normalitets- eller gjennomsnittsnorm skal kunne bli inkludert, inn til OSS. Om vi forsøker oss inn i Levinas landskaper vil dette VI bli utfordret. I stedet vil vi måtte, både som spesialpedagoger og som medmennesker, stille oss i akkusativ, i en posisjon der vi lar oss tale til. Den andre, eller i dette tilfellet det menneske med funksjonshemming som vi har som oppgave å forholde oss til, vil i dette landskapet ikke være mennesker som først står utenfor dette VI-et og som vi så skal sørge for å inkludere. I stedet står vi alle med de samme utfordringene i å la oss bli talt til av Den Andre.

Levinas utfordrer oss i vår vanlige oppfatning av verden. I hans perspektiver vil vi måtte stille spørsmål ved oppfattelsen av noe av det mest grunnleggende i den menneskelig tilværelse; meningsdannelse som fenomen. I dette ligger hans vitenskapskritikk. Fenomenologien har den menneskelige meningsdannelsen som sitt studieobjekt. Et oppgjør med Husserls fenomenologi står sentralt både hos Levinas og hos Derrida, der Husserl blir stående for en forestillingsfilosofi som ender i idealismen. Hos Levinas blir diskursens *vesen* etisk, og slik sett må idealismen avvises. Den Annens ansikt blir et vitnesbyrd om mitt ansvar for den Annen. Levinas plasserer selve meningsdannelsens mysterium i dette forholdet til Den Andre. For at fornuft og forståelse i det hele tatt skal kunne etableres, må det først skje en form for henvendelse fra Den Andre. Tenking blir mulig gjennom kommunikasjon med Den Andres ansikt.

Levinas tar et oppgjør med idealismen i Platons versjon, et oppgjør som i stor grad er parallelt med Derridas. Det er et oppgjør med værensmønismen slik den fremstår mer eller mindre uproblematisk i det meste av filosofisk tenking og er sporbar tilbake til antikkens Eleatiske skole, til Parmenides. Væren og mening blir ut fra Parmenides forstått som enhetlig og evig. Mangfold og variasjon er illusjoner. Filosofens oppgave blir å søke dette enhetlige som er det virkelige. Dette er en værensuppfatning som i følge Levinas fortsatt gjør seg gjeldende i vår tenking om oss selv og verden. Den kan påpekes i filosofien om man der sier eller tar for gitt at det værende *er* og at det ikke-værende *ikke er* eller ikke kan tenkes. Denne værensuppfatningen ligger også som grunnlag for et «inkluderende VI». Levinas tenker seg i stedet *væren* som mangfoldig og oppstykket på samme måte som *mening* også må være det. Ut fra Platons idealisme regnes det med at fornuften vinner innsikter ved å etablere og utvikle

innholdet i rasjonelle begreper og ideer. Levinas forstår i stedet verdens mening og betydning som noe subjektet får tilgang til gjennom Den Andres eksistens. Det opprinnelige grunnlaget for subjektets handlinger og forståelse er og må være verden som forstått og bestemt av relasjonen til Den Andre. Den Andre blir slik en forutsetning for væren. Væren og mening kan ikke være enhetlig.

Som pedagoger må vi sørge for at studentene ikke tenker verden som noe subjektet står utenfor og skal tilegne seg. I stedet må verden fremstå som noe vi har del i allerede gjennom å kommunisere med andre. Den Andre fremstår derfor først og fremst i sin annerledeshet, som det som jeg selv ikke er. Vi ser at for Levinas er ikke språket noe nøytralt som kan overføre en nøytral mening. All kommunikasjon er etisk. Jeg eksisterer ikke uten Den Andre. Den Andre kan ikke gjøres lik meg, da vil verken jeg eller den andre eksistere. Forskjellen mellom meg og Den Andre er grunnleggende for at vi begge skal kunne eksistere. I et levinask perspektiv fordres det derfor åpenhet både hos pedagog og student, hos spesialpedagog og elev. Dette må være en åpenhet for at det som er undervisningens tema, den som underviser, og den som undervises, er noe mer enn det som fremtrer eller lar seg begripe i den aktuelle læringssituasjonen. Bare slik kan partene være genuint åpne for hverandre og for det som læres. Spesialpedagogen er alltid stilt i akkusativ gjennom elevens ansikt. I dette ansiktet møter spesialpedagogen en sårbarhet som gjør at man ikke kan stille seg likegyldig. Pedagogen har i møtet mulighet til å ta sitt ansvar overfor Den Andre, et ansvar som ikke kan overlates til noen.

Når Den Andre ikke kan og ikke skal gjøres lik meg vil dette ha betydning for hvordan vi forstår og handler ut fra begreper som marginalisering, deltakelse og inkludering. Vi mister på sett og vis vårt spesialpedagogiske territorium som inkluderingens grunn og grunnlag. Vi har ikke et slikt hjemlig territorium fra hvilket vi kan utøve gjestfrihet. I stedet må gjestfriheten finne sted uten et slikt sted. Dette er problemstillinger som Jacques Derrida tar opp blant annet i teksten *Of Hospitality*⁸.

Spørsmål til/fra Den Fremmede. Spørsmål som kommer fra utlandet/fra den fremmede.

Det å stille spørsmål blir i pedagogisk sammenheng sett på som noe helt basalt og elementært. Alle pedagoger skal ideelt sett kunne innta den posisjonen at alle spørsmål er velkomne. Men både som forsker/underviser og som elev/student blir det implisitt lagt

føringer i forhold til å måtte godta noen premisser; vi må akseptere at vi er i en utdanningsinstitusjon, med visse spilleregler. Innenfor rammene av dette skal det så gå an å stille spørsmål. Vi kan også, om vi våger, stille spørsmål med hvordan institusjonen blir styrt eller drevet, både internt og av eksterne styringsinstanser. Men, i tillegg til dette kan spørsmålene være basert i Hamlets «være eller ikke være»; vi kan stille spørsmål til selve *institusjonaliseringsprinsippet*.

Nils Christies *Hvis skolen ikke fantes*⁹ blir et radikalt spørsmål i den retning. Slike radikale spørsmål kan stilles til innholdet, det faglige, men også til rammene. Ikke bare om rammene er riktige, men om institusjon eller ikke institusjon. Hvilke prinsipper ligger til grunn for faste institusjoner til utdanning i et samfunn? Medlemmene i et samfunn skal gjennom utdanning kunne dannes, forberedes til oppgaver for og i dette samfunnet. Dette kan anspore oss til å spørre om utdanning prinsipielt har en side ved seg som *må* være basert på en viss type ekskludering, en type vold. Kan vi tenke oss en forståelse av institusjonaliseringsprinsippet som tar høyde for innsikter i den retning?

For å stille slike grunnleggende spørsmål til institusjonaliseringsproblematiske områder går også Derrida tilbake til antikken. Spørsmålene er like aktuelle i dag som for to og et halvt årtusen siden. Derrida tar blant annet for seg Platons *Theaetetus*.¹⁰ Her møter vi igjen Parmenides, som vi før har nevnt, og som også Levinas knyttet an til i sin vitenskapskritikk og sin fundamentale etikk. Theaetetus, Platons hovedperson i denne teksten, er knyttet til den Eleatiske skole, en filosofiskole som altså baserte seg på det standpunkt at mangfoldighet og forandring er sansebedrag. En uforanderlig enhet og evighet er på den måten det eneste virkelig eksisterende. I denne Platonteksten er det Xenos som stiller spørsmål. Og disse spørsmålene kan vise seg å være like grunnleggende i dag som for to og et halvt tusenår siden. Xenos kan oversettes til «den fremmede» og han blir her hos Platon identifisert som sofist. Sofistene knyttet seg ikke opp mot en institusjon slik som Platon gjorde det i opprettelsen av Akademeia, eller som Theaetetus til Parmenides Eleatiske skole. Theaetetus har en samtale med Xenos/Den Fremmede som Platon presenterer som sofist. Den Fremmede stiller så spørsmålet om det ikke er slik at for å forsvare seg selv er man nødt til å utfordre eller stille spørsmål ved vår fader Parmenides lære. Spørsmålet som er sentralt i denne sammenheng er om det i tillegg til det værende, den uforanderlige enhet som er selve grunnlaget for Parmenides lære, også *må* snakkes om det ikkeværende. Den fremmede, Xenos, påpeker

at det ikke er et fadermord det er snakk om, men det er kanskje nettopp det det er. Det er ikke bare vår fader Parmenides lære det står om, men spørsmålet åpner også for å spørre om selve institusjonsprinsippet, det å samles om eller i en felles enhet.

Filosofien, en filosoferende virksomhet, som all kulturell og samfunnsmessig virksomhet for øvrig, baserer seg på opplevelsen av å være samlet i en «familie» der man har et felles prosjekt. I denne familien er det altså at vi kan identifisere Parmenides som pater familias, en som den fremmede Xenos nå vil utfordre med å stille et spørsmål fra en posisjon som Den Fremmede. Spørsmålet er rettet mot noe av det mest grunnleggende i den Eleatiske skole; den evige uforanderlige enhet der Xenos tillater seg å spørre om det ikke er slik at man i tillegg til det værende også *må* snakke om det ikkeværende. På lignende måte kan vi tenke oss grunnlaget for alle typer institusjonalisering. Den norske offentlige skole kan også fremstå som en Eleatisk skole, en institusjon som kan ha som prosjekt å opprettholde seg selv. Den bidrar til opprettelsen av et grunnleggende VI, et VI som både kan/skal stå for ekskludering/marginalisering og inkludering i dette VIs territorium.

Theaetetus svarer at det er om dette vi må ha debatt. Vi må ha en debatt om det radikale spørsmålet. Her påpeker Derrida at den vanlige oversettelsen av dette i altfor stor grad toner ned det aggressive i denne uttalelsen, i dette svaret. I stedet mener han at oversettelsen heller skulle være; Det synes klart at det er her det *må* være væpnet krig i diskusjonene eller i argumentene. Derrida har i hele sitt arbeid vært opptatt av *krigen* internt i språket, en krig som det er umulig å eliminere fordi den ligger som en forutsetning for språk. Språket med sine institusjonaliserte og institusjonaliserende regler og lover legger grunnlag for alle andre samfunnsmessige institusjoner. Krigen kommer i stand fordi språk i følge Derrida blir til rundt en grunnleggende differanse¹¹, en differanse som er selve forutsetningen for språk, der det andre, eller det fremmede aldri *kan* gjøres til det ene. Det værende er til *på grunn* av det ikkeværende. Krigen vil således alltid være intern, intern i alle former for et VI, i alle former for erklærte territorier, enten det gjelder identiteter, språklige uttrykk eller konkrete institusjoner.

Xenos svarer at dette skulle være klart, til og med for en blind, en som ikke kan se. Men han er usikker på om han har krefter til denne striden, og han er redd for å bli tatt for å være gal, en som er opp ned hele veien, en som snur alt inn ut, en som går på hodet. Den faderlige lov har muligheten til å erklære ham som gal

og kan avvæpne ham på den måten. Likevel påpeker han at dette spørsmålet fra det fremmede, det som kan stille spørsmål om det som *ikke er*, er og må være tydelig tilstede, selv for den som er blind. Vi bygger oss institusjoner, vi definerer et innhold og avgrenser det mot det det ikke er.

Derrida er her opptatt nettopp av dette at enhver institusjonalisering er basert på en type vold. Språket må også sees på som en institusjon. En institusjonalisert bruk av begreper med elementer av vold og ekskludering er uunngåelig. Det samfunnsvitenskapen kaller sosialisering, sammenligner Derrida med en type «omskjæring», der omgivelsene former både gjennom fysiske grenser og begrensninger og gjennom kulturelle normgrep. Subjektet vil være dannet – og merket av disse normgrepene. Slike perspektiver aktualiserer også pedagogikkens uunngåelige voldelige side. Perspektivene er presentert blant annet i «Circumfession»¹² Sosialisering, oppdragelse og danning vil i følge Derrida måtte bli til i doble gester, som på den ene siden begrenser, nærmest beskjerer subjektet gjennom kulturell strukturering og ekskludering, men på den andre siden vil denne kulturelle struktureringen også være en forutsetning for det vi opplever som menneskelig meningsdannelse. Meningsstruktur vil alltid være doble fordi de innebærer både en begrensning av mulig uttrykk og samtidig er selve grunnlaget for kultur. Kulturelle strukturer og identitetsdannelser vil måtte bli til gjennom en slik ekskludering/begrensning og kan forstås som en type omskjæring der «kroppen», identiteten, vil bære merker etter kulturell påvirkning. Men til forskjell fra en fysisk omskjæring vil den kulturelle ikke kunne unngås. Vi ser at Derridas presentasjon av kulturell danning, og utdanning er basert på en dobbel bevegelse, der både begrensning og tilblivelse blir grunnleggende. Kultur og identitetsdannelse vil derfor *måtte ha* både en tragisk og en bekreftende side. I et av sine tidligste verker *Writing and Difference*¹³, i essayet basert på poeten Edmund Jabés, blir denne uunngåelige tragiske dimensjonen beskrevet som et sår, som før man begynner å se nærmere etter gjerne vil være usynlig for oss.

Dette er perspektiver som direkte berører inkluderings tanken. Den utfordrer vårt ønske om å gjøre vår «fader Parminedes skole» eller den norske offentlige skole, til en inkluderende skole der Den Fremmede er gjort til en innfødt og dermed eliminert som Den Fremmede. En slik oppfatning vil i følge både Levinas og Derrida være for det første et ønske som det ikke er mulig å innfri fordi prinsippene rundt Den Andre og

Den Fremmede er en forutsetning for kultur og språk og fordi Den Andre verken kan eller skal gjøres til Den Ene. For det andre vil et homogeniseringsprinsipp i verste fall grense opp mot det totaliserende, til og med mot det totalitære. I stedet vil pedagogen stå med et ureduserbart individuelt ansvar og et løfte overfor Den Andre, som annerledes, et ansvar og et løfte som i en essensialitet må være ikke-instrumentelt¹⁴.

En ny dreining i retning individet – nå med pedagogen i fokus

Spesialpedagogikk som fagfelt er et omfattende fagfelt med sine mange praktiske og vitenskapsteoretiske perspektiver. Mer enn de fleste akademiske fag er det knyttet opp til konkret handling. Levinas og Derridas perspektiver gir utfordringer til grunnlaget for handling, både til vitenskapelig begrunnelse for handling og til etisk begrunnelse. Derfor berører det så vidt jeg kan forstå hele fagfeltet. Gjennom den lingvistiske vending i vitenskapsteorien får vi en ny dreining eller omdreining i forholdet mellom individ og struktur. Fra den systemiske vinklingen som ligger i virksomhetsteorien og i strukturalismen vil vi igjen få et større fokus på individet. Men det er et annet individfokus en det som plasserer avviket hos den enkelte. I stedet kan vi skimte en radikaliseret humanisme som tar høyde for de tragiske og voldelige sidene ved enhver form for institusjonalisering. Slik jeg forstår det, blir vi ut fra disse perspektivene nødt til å forlate ideen om det realiserste ideelle, det at en total inkludering er en mulighet og en målsetting for spesialpedagogikken. I stedet fordrer disse perspektivene en radikal åpenhet av pedagoger generelt og kanskje av spesialpedagoger spesielt, der man lar seg bli talt til, der man setter seg i akkusativ og der Den Fremmede, både i oss selv og i form av all annen annethet, får utfordre.

Verken Levinas og Derridas perspektiver kan beskrives som retningslinjer i for en ny praksis i konkret form. Håndgrep og virkemidler i spesialundervisningen vil måtte være de vi til nå har gjort oss bruk av, med justeringer ut fra ny forskning på det området. Men i tillegg kan Levinas og Derrida inspirere til en øvelse i å forsterke evnene til refleksjon rundt grunnleggende vitenskapelige, og spesielt etiske problemstillinger. Håndgrep og metoder i spesialundervisningen vil derfor måtte finne rom og tid innenfor denne økte evnen til refleksjon. I utdanning av spesialpedagoger vil dette forde at den/de som står for denne også opplever seg som *pedagoger* som har som oppgave å forsøke å inspirere til slike refleksjoner. Til det faglige ansvaret i studiene ligger også oppgaven i å presentere

og representere en radikaliseret åpenhet og ydmykhet. Oppgavene kan ikke begrenses til å formidle dette som et faglig innhold. Målsettingen med studiene må være å bruke disse perspektivene til å åpne for radikale spørsmål, fordypet evne til etiske overveielser og en ydmykhet og respekt for Den Andre, både i forhold til Levinas Den Andres ansikt og i forhold til Derridas radikale spørsmål fra Den/det Fremmede. Dette vil måtte bli utfordrende både for student og pedagog/underviser. I et slikt landskap vil man måtte møte sine egne uuttalte og mer eller mindre ubevisste forutsetninger og antakelser. Øvelsen må gå på til en viss grad å tåle «hjæmløsheten» som ligger i å ofre eget territorium, ofre det VI som vi gjerne har som grunnlag i en mer tradisjonell oppfattelse av inkludering. Nettopp derfor kan en artikkel som denne oppleves som en oppfordring til utfordring – med for lite vekt på svar, noe som i første omgang kan skape en avmaktssopplevelse. Hovedpoenget må ligge i at vi *må* ta utfordringene. Som spesialpedagoger må vi handle uten disse svarene. Vi må øve en evne til å finne midlertidige svar, til å bli handlingsdyktige uten vår Fader Parmenides lover i ryggen, en evne som Derrida kaller politisk oppfinnsomhet. Svarene må settes på prøve i møte med Den Andre, hver dag, minst.

Det kan synes som et stort paradoks at spesialpedagogikken som fagfelt tilsynelatende går fra å være teorifattig til å forsøke å ta inn over seg noen av de mest utfordrende perspektivene i nyere språkfilosofi, perspektiver som inneholder en grunnleggende vitenskapskritikk. Feltet kan gå fra å ha heller svak teoretisk og metateoretisk refleksjon til å stille seg i spissen for å ta de utfordringene som har blitt vitenskapen til del gjennom den lingvistiske vending. Når en begynner å ane hvilke etiske spørsmål og utfordringer denne vendingen i vitenskapen står for, og når en tar inn over seg at dette er utfordringer som spesielt spesialpedagogen daglig står overfor, synes dette paradokset å bli mindre paradoksalt og mer forståelig.

NOTER

- 1 HAALAND, Ø. *Sosial likhet i etnopolitisk perspektiv* Oppland Distriktshøgskole (1990). Haaland; Ø. «Alternative synspunkt på Vygotskijs teorier», *Nordiske Udkast* nr 2, 1997, København: Dansk psykologisk Forlag. Dobson, S./Haaland, Ø. *Vygotskian Perspectives on Ethnicity – from science to narrative*, Oppland Distriktshøgskole, Skriftserien nr. 88–1993. Dobson, S. /Haaland, Ø. *The pedagogics of Ressentiment*, Lillehammer College Publications no. 93/1994 kommer på Peter Langs forlag 2007.
- 2 STØFRING, E. *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk*

kunnskap, Arbeidsnotat 114/2000, Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

- 3 HAUSSTÄTTER, R. S. (2004). «A challenge for inclusion: why people choose to become teachers in special education,» Paper til EERA konferansen, Kreta 2004. Hausstätter, R. S. (2005). Constructing Responsibility: A Research Programme Approach for Special Education Needs, Paper til EERA konferansen Dublin 2005.
- 4 HAALAND, Ø. (2006). *Melankoliens pedagogikk, en fortelling om kjærlighet og kunst*, Hamar: Oplandske Bokforlag.
- 5 STEINNES, J. (2004). «Er det mulig å være pedagog» i Steinsholt K./Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*, Oslo: Universitetsforlaget, s. 669–683. Steinnes, J. (2004). «Transformative Education in a Post-structuralist Perspective», *Journal of Transformative Education*, October 2004, volume 2 number 4, Sage Publications pp. 261–275. Steinnes, J. (2006). «Pedagogikk og vitenskapskritikk» *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/2006, 205–217. Steinnes, J. (2006). «Paralyses or Battlefields: Pedagogy and a proposed parricide». *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 2006.
- 6 LEVINAS, E. (1972). *Den Annens Humanisme*, Oslo: Aschehoug/Torleif Dahls kulturbibliotek.
- 7 HENRIKSEN, J. O. (2004). «Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er» i Steinsholt, K./Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*, Oslo: Universitetsforlaget, 528–539.
- 8 DERRIDA, J. (2000). *Of Hospitality*, Stanford: Stanford University Press.
- 9 CHRISTIE, N. (1977). *Hvis skolen ikke fantes*, Oslo: Universitetsforlaget.
- 10 DERRIDA, J. (2000). *Of Hospitality*, Stanford: Stanford University Press.
- 11 DERRIDA, J. ((1997). *Of Grammatology*, Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- 12 DERRIDA, J. (1993). «Circumfession» i Bennington, G. (ed.) *Jacques Derrida*, Chicago: The University of Chicago Press.
- 13 DERRIDA, J. (1997). *Writing and Difference*, London/New York: Routledge, s. 64.
- 14 DERRIDA, J. (1997). «Remarks on deconstruction and pragmatism» i Mouffe (ed.) *Deconstruction and Pragmatism*, London/New York: Routledge, s. 83.

REFERANSER

- DERRIDA, J. (2000). *Of Hospitality*. Stanford: Stanford University Press.
- DERRIDA, J. ((1997). *Of Grammatology*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- DERRIDA, J. (1993). «Circumfession». I: Bennington, G. (ed.) *Jacques Derrida*, Chicago: The University of Chicago Press.
- DERRIDA, J. (1997). *Writing and Difference*. London/New York: Routledge s. 64.
- DERRIDA, J. (1997). «Remarks on deconstruction and pragmatism». I: Mouffe (ed.) *Deconstruction and Pragmatism*, London/New York: Routledge s. 83.
- HENRIKSEN, J. O. (2004). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I: Steinsholt,
- K. OG LØVLIE, L. () *Pedagogikkens mange ansikter, pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget, 528–539.
- LEVINAS, E. (1972). *Den Annens Humanisme*, Oslo: Aschehoug/Torleif Dahls kulturbibliotek.



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Barn–voksen–relasjonen i barnehagen

“Kjefting – det er liksom å slå med stemmen.” Slik sier to fem–seks–åringer om hvordan de opplever å bli kjeftet på.

Skal vi akseptere og tolerere kjefting som en del av det pedagogiske innholdet i barnehagen? Ingen liker voksne bråkmakere, spesielt ikke barna i barnehagen. Erik Sigsgaard retter søkelyset mot hvorfor det er så viktig å begrense pedagogenes kjefting i hverdagen. Det verste barna vet, er å komme i en barnehage hvor det er en “tøff” tone og mye kjefting.

Kjeft skaper usikkerhet både blant foreldre og barn og gjør samarbeidet i barnehage og skole vanskelig. Å bli kjeftet på er smertefullt og ydmykende. De fleste er enige om at det er liten hjelp i å bli kjeftet på. Likevel framstår en slik væremåte som nesten uunngåelig. Hvorfor er det slik?

Kjefting er noe mer enn bare skjenn; den reflekterer også mistillit, negative irettesettelser, ironi eller rett og slett at voksne overser barna og bruker ordene som et maktmiddel for å understreke hvem som bestemmer.

- ➔ Hvordan er sammenhengen mellom kjefting og den enkelte institusjons pedagogikk?
- ➔ Hvem får mest kjeft?
- ➔ Hvordan påvirkes barn av hyppig og voldsom kjefting?
- ➔ Hva kan man gjøre i stedet for å kjefte?

Kurset gir forslag til hvordan barn og voksne kan omgås i det daglige slik at kjefting kan unngås. På kurset vil vi se på metoder som begrenser voksnes kjefting. Kurset vil også ta for seg begrepet flow og knytte dette til læring i barnehagen.

Kursholder

Erik Sigsgaard er lektor og forsker ved Videnscenter for Institutionsforskning. Han er en ettertraktet og engasjert foredragsholder og har utgitt flere bøker. På norsk foreligger bøkene *Kjefting*, *Voksnes syn på barn og oppdragelse* og *Andre måter* (i serien Grenser eller ej).

Praktiske opplysninger

Tid: 3. mai 2007 kl. 09.00–15.30
(registrering kl. 08.30)

Sted: Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 1200 kr, ikke-medlem 1700 kr, student 600 kr (kursavgift, lunsj, kaffe m.m.)

Bindende påmeldingsfrist: 13. april

Arrangør: Utdanningsakademiet

☐ Ja, jeg vil delta på *Barn–voksen–relasjonen i barnehagen*, 3. mai i Oslo

☐ Jeg er medlem i Utdanningsforbundet ☐ Jeg er student

Hver femte deltaker fra samme institusjon slipper å betale deltakeravgift ved samlet påmelding.

Etteranmeldte vil få plass så langt det er mulig. Med forbehold om nok påmeldte. Bekreftet påmelding må framvises ved registrering.

Deltaker

Navn: Ev. medlemsnr.:

Adresse: Postnr./–sted:

E-post:

Stilling/verv: Tlf.:

Fakturaadresse

Navn:

Adresse: Postnr./–sted:

Referanse: Tlf. arb.:

Kupongen sendes til: Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo
Tlf.: 24 14 20 00, faks: 24 14 21 50, e-post: post@utdanningsakademiet.no



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET

Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst¹

Einar M. Skaalvik, dr. philos, professor i pedagogisk psykologi og forskningsmetode ved NTNU
Sidsel Skaalvik, dr. polit, professor i spesialpedagogikk ved NTNU

Innledning

Innenfor skoleforskningen har lærernes mestringsforventninger fått økt oppmerksomhet i de senere årene. Den engelskspråklige betegnelsen er «teacher self-efficacy», ofte forkortet til «teacher efficacy». En vanlig forståelse av begrepet er at det handler om «lærernes tro på eller forventninger om at de er i stand til å påvirke elevenes læring og prestasjoner» (Soodak og Podell, 1996; Wheatley, 2005). Vi finner denne definisjonen for innsnevrende, idet den relaterer forventninger om mestring til ett av skolens formål, nemlig læring av kunnskaper og ferdigheter. Selv om dette er et hovedmål i skolen, vil vi i tråd med Bandura (1997) benytte en utvidet forståelse av begrepet og definere det som:

lærernes tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål.

Lærernes mestringsforventninger har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring. Forskningen har vist at lærernes mestringsforventninger predikerer² en rekke forhold, for eksempel: elevenes motivasjon og prestasjoner (Ashton og Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer og Eccles, 1989; Moore og Es-selman, 1992; Ross, 1992), elevens selvoppfatning og holdninger (Anderson, Greene og Loewen, 1988; Cheung og Cheng, 1997), lærernes holdninger til inn-ovasjon og endringer (Fuchs, Fuchs og Bishop, 1992; Guskey, 1988), lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning (Meijer og Foster, 1988; Soodak og Podell, 1993), lærernes planlegging og bruk av undervisningstrategier (Allinder, 1994;

Woolfolk, Rosoff og Hoy, 1990), og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder (Burley, Hall, Villeme og Brockmeier, 1991; Glickman og Tamashiro, 1982).

Forskningen viser også at det er nær sammenheng mellom lærernes mestringsforventninger og utbrenthet. Chwalisz, Altmaier og Russell (1992) fant at lærere som skåret lavt på et mål på mestringsforventning som gruppe også rapporterte høyere grad av utbrenthet enn lærere som skåret høyere på mestringsforventning (se også Greenglass og Bruke, 1988). Tilsvarende fant Friedman og Farber (1992) at lærere som vurderte seg som mindre kompetente i klasseromsledelse, deriblant evne til å holde disiplin, hadde flere symptomer på utbrenthet enn lærere som opplevde seg som mer kompetente.

Lærernes mestringsforventninger har stor interesse i norsk skole. Den norske skoleutviklingen gjør at de fleste lærere stilles overfor økte utfordringer knyttet til tilpassing og differensiering av undervisningen. De fleste lærere møter også utfordringer som krever spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg stilles det nye krav til evne til samarbeid i lærerteam. Stilt overfor alle disse nye utfordringene, og tatt i betraktning den vedvarende negative oppmerksomheten skolen får via medier og i politiske debatter, blir det av stor interesse å se nærmere på mestringsforventninger hos lærerne i skolen.

Det er mange utfordringer knyttet til forskning av lærernes mestringsforventninger. Utfordringene knytter seg særlig til begrepsforståelsen og til hvordan mestringsforventninger kan måles. Den eksisterende forskningen har benyttet ulike måter å måle mestringsforventninger på, og forskningsresultatene er ikke

uten videre sammenlignbare. Resultatene vitner likevel om at mestringsforventninger hos lærere er et viktig tema, og at disse forventningene har stor betydning for lærernes undervisningsatferd, for hvilke strategier de velger, for hvordan de takler utfordringer, for lærernes mentale helse og for så vel sykefravær som spørsmålet om å fortsette i profesjonen.

Formålene med dette prosjektet var dels å utvikle og validere et norsk instrument for måling av mestringsforventninger hos lærere og dels å undersøke relasjoner mellom mestringsforventninger, symptomer på utbrenthet og lærernes opplevelse av skolekonteksten.

Lærernes mestringsforventninger

HISTORIKK

Historisk har forskning om lærernes mestringsforventninger bygd på to teoretiske utgangspunkt, dels på Rotters (1966) distinksjon mellom indre og ytre kontrollplassering og dels på Banduras (1977, 1997) teori om mestringsforventning (perceived self-efficacy).

Bygd på Rotters (1966) teori om indre og ytre kontrollplassering anses lærernes mestringsforventninger å øke i den grad de tror de kan influere på elevenes læringsresultater (indre kontroll), mens lærere som tror at det er forhold i miljøet, for eksempel i hjemmemiljøet, som har størst betydning for elevenes læringsresultater (ytre kontroll), anses å ha lavere mestringsforventninger (f.eks. Guskey og Passaro, 1994; Rose og Medway, 1981).

Med utgangspunkt i Rotters teori formulerte forskere ved Rand Corporation (Armor mfl., 1976) to utsagn for å måle lærernes mestringsforventninger: (a) «When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment» og (b) «If I really try hard, I can get through to even the most difficult and unmotivated students.» Det første av disse utsagnene var ment å måle ytre kontrollplassering, mens det andre utsagnet var ment å måle lærernes tro på at de selv kunne overkomme hindringer og oppnå resultater. Summen av svarene på disse to spørsmålene ble antatt å vise lærernes mestringsforventninger. Vi vil nedenfor vise at begrepet mestringsforventning på denne måten blir uklart.

Det andre utgangspunktet for forskning på lærernes mestringsforventninger er Banduras teori om «self-efficacy». Bandura (1977, 1981, 1997) definerer forventninger om mestring («self-efficacy») som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til

Summary

In this study we examined relations between teacher self-efficacy, teacher burnout, and teachers' perceptions of contextual variables in school. A multidimensional Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) was first tested by means of exploratory and confirmatory factor analyses. Relations between perceived school context, teacher self-efficacy, and teacher burnout were then examined by means of regression analyses and SEM analyses using the AMOS 5 program. Teacher self-efficacy was strongly and negatively related to teacher burnout. Also, a number of contextual variables in school were significantly related to teacher burnout. These relations were partly mediated through teacher self-efficacy.

Sammendrag

Tidligere forskning viser at lærernes mestringsforventninger har betydning for hvordan de gjennomfører sin undervisning og at mestringsforventning er relatert til utbrenthet. Det er imidlertid ikke utviklet noen standard for hvordan lærernes mestringsforventninger skal måles. I denne undersøkelsen har vi utviklet og testet en norsk multidimensjonal skala for måling av lærernes mestringsforventninger. I tillegg har vi analysert relasjoner mellom lærernes oppfatning av skolekonteksten på egen skole, deres mestringsforventninger og symptomer på utbrenthet. Resultatene viser betydningen av å arbeide med skolemiljøet og skolekonteksten for å øke lærernes forventninger til egen mestring og for å forebygge utbrenthet.

Nøkkelord

Lærernes mestringsforventninger
utbrenthet
skolekontekst

for å mestre bestemte oppgaver. Mestringsforventninger er et generelt begrep som, da det ble introdusert av Bandura i 1977, ikke var utviklet med tanke på lærerne. Et eksempel på forventning om mestring som Bandura bruker, er en persons vurdering av om han vil greie å hoppe 180 cm i høyde. Et eksempel fra skolen kan være en elevs vurdering av om han eller hun vil greie å løse et bestemt matematikkstykke, eventuelt forventning om å greie å løse bestemte typer av matematikkproblemer. Vurderingen eller forventningen om mestring gjelder i dette tilfellet bare spørsmålet om en vil greie å løse bestemte oppgaver i matematikk, og er ikke en generell vurdering av om en er flink i matematikk (se Skaalvik og Bong, 2003; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Eksemplene viser også at mestringsforventninger er situasjonsspesifikke og at begrepet er multidimensjonalt. I det ligger at en persons mestringsforventninger vil variere fra område til område, mens også at det kan variere med situasjonen. En lærer kan for eksempel ha andre forventninger til mestring av undervisningen i matematikk enn til undervisningen i norsk. Samtidig kan lærerens forventninger til hva han eller hun kan greie å lære elevene variere fra klasse til klasse og fra elev til elev.

Bandura skiller også mellom efficacy expectations og outcome expectations. «Efficacy expectations» står for forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave (mestringsforventninger), mens outcome expectations» står for personens forventninger om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven (forventninger om konsekvens). Bandura mener at begge forventningene har betydning for motivasjon og atferd. Han legger likevel størst vekt på mestringsforventninger, fordi forventning om at noe positivt skal følge etter aktiviteten forutsetter forventning om å mestre den.

Bandura understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon. Forventninger om mestring har vist seg å være bestemmende både for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Pajares og Miller, 1995; Pajares, 1997). Vi har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav som vi ikke tror vi kan innfri. Stilt overfor utfordringer, vil personer som tviler på sin egen kompetanse, redusere innsatsen eller gi opp. Den som har liten forventning om å mestre en oppgave, vil fortære senke innsatsen eller gi opp når han møter problemer. Personer som har forventninger om mestring, har derimot større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter problemer. De

som har lave forventninger om mestring har en tendens til å tolke situasjonen som truende. Dette virker hemmende på læringsaktiviteten og kan føre til valg av lite adekvate strategier. Med utgangspunkt i Banduras generelle teori om mestringsforventninger, kan vi derfor forvente at lærernes mestringsforventninger har stor betydning for deres undervisning, for de valgene de gjør og for de strategiene de velger.

MÅLEINSTRUMENTER OG BEGREPSANALYSE

Forskningen om lærernes mestringsforventninger bygger delvis på Banduras generelle teori om mestringsforventning og delvis på de to spørsmålene som ble brukt i rapporten fra Rand Corporation (Armor m. fl., 1976). Det har ført til måleinstrumenter som er ganske ulike. Noen instrumenter måler oppfatning av kontrollplassering, mens andre måler lærernes oppfatning av egen kompetanse. Andre instrumenter kombinerer disse begrepene. De resultatene vi refererte til innledningsvis, som viser sammenheng mellom lærernes mestringsforventninger på den ene siden og deres undervisning og elevenes læring og motivasjon på den andre siden, er derfor funnet ved bruk av ganske ulike mål på lærernes mestringsforventninger. Det gjør resultatene vanskelige å tolke.

Instrumenter som måler oppfatning av kontrollplassering

Noen forskere har utviklet instrumenter som tar sikte på måling av lærernes oppfatning av kontrollplassering, for eksempel Guskey (1981) og Rose og Medway (1981). Felles for disse instrumentene er at lærerne får beskrevet ulike situasjoner, for eksempel en elev som har problemer med å forstå et lærestoff eller en elev som gjør det godt på skolen. Lærerne blir deretter bedt om å ta stilling til i hvilken grad dette skyldes lærerens undervisning (indre kontrollplassering) eller forhold som læreren ikke har kontroll over, for eksempel elevenes evner (ytre kontrollplassering). Disse instrumentene har i liten grad blitt brukt av andre forskere (for en oversikt over instrumentene, se Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy, 2001). Instrumentene måler verken lærernes mestringsforventninger eller forventninger om konsekvenser. De måler snarere lærernes oppfatning av betydningen av forhold som lærerne ikke har kontroll over (f.eks. elevenes evner og hjemmeforhold), men uten å gi et klart mål på lærernes forventninger om å oppnå sine mål til tross for disse hindringene. Bandura (1986) legger vekt på at forventninger om konsekvens må knyttes til konsekvensen av spesifikke handlinger som læreren selv utfører.

Instrumenter som måler både oppfatning av kontrollplassering og personlige mestringsforventninger

Gibson og Dembo (1984) utviklet en skala som har blitt brukt av flere forskere, men som også har blitt brukt som en modell for utvikling av andre skalaer. Skalaen besto av 30 utsagn som lærerne tok stilling til på en 6-delt skala. På grunnlag av faktoranalyse kunne utsagnene deles i to delskalaer, noe som er bekreftet i flere etterfølgende studier (for eksempel Soodak og Podell, 1996). Med utgangspunkt i Banduras teori ble disse antatt å måle henholdsvis mestringsforventninger og forventninger om konsekvens. Det er imidlertid flere problemer knyttet til denne antakelsen. Fordi Gibson og Demos instrument har blitt mye brukt, skal vi se litt nærmere på måleinstrumentet og på deres fortolkning.

To av utsagnene som antas å måle mestringsforventninger er: «Når en elev gjør det bedre enn han pleier, er det ofte fordi jeg har gjort en ekstra innsats» og «Hvis jeg virkelig anstrenger meg kan jeg nå inn til (get through to) selv de vanskeligste elevene.» Det første av disse utsagnene ligger nærmere en måling av kontrollpassering enn forventninger om mestring. Det skisseres en hypotetisk situasjon og læreren tar stilling til i hvilken grad den kan skyldes hans eller hennes undervisning. Her måles derfor oppfatning av indre kontroll som forklaring på noe som har funnet sted, mens mestringsforventninger er framtidsorientert og handler om hva lærerne forventer at de vil være i stand til å gjøre. Det andre utsagnet er derimot klarere rettet mot lærernes mestringsforventninger, selv om formuleringen «nå inn til» ikke gir noen entydig mening.

Utsagnene som antas å måle forventninger om konsekvens, utgjør et større problem. To eksempler på slike utsagn er: «Hvor mye en elev kan lære er hovedsakelig et spørsmål om hjemmeforhold (family background)» og «Det er begrenset hva en lærer kan oppnå fordi elevenes hjemmeforhold er avgjørende for hvor mye de lærer». Disse utsagnene måler ytre kontrollplassering og minner sterkt om det ene utsagnet som ble brukt av Armor mfl. (1976). Utsagnene måler lærernes generelle tro på hva det er mulig å oppnå gjennom undervisning, men de måler ikke den enkelte lærers oppfatning av konsekvensene av egen undervisning.

Instrumenter som måler en kombinasjon av mestringsforventninger og forventning om konsekvens

Vår vurdering er at lærernes mestringsforventninger (teacher self-efficacy) ikke kan skilles klart fra forventninger om konsekvens (outcome expectancy). En lærer kan for eksempel ha høye forventninger om å greie å

motivere elevene til å arbeide med grammatikk. I dette ligger det ikke bare forventninger om å greie å utføre bestemte oppgaver, men også forventninger om elevenes motivasjon, kanskje i form av økt innsats. Det vil si forventninger om konsekvensen av egen atferd. Her ser vi at forventningene ikke begrenser seg til lærerens egen undervisningsatferd, men at de også inkluderer resultatet av denne atferden. Lærerens forventning om å greie å motivere elevene kan ikke stykkes opp i forventninger om å greie å gjennomføre en bestemt aktivitet (mestringsforventning) og forventning om at elevene skal bli motivert (forventning om konsekvens). Begge disse forventningene må inngå i begrepet mestringsforventning. Et slikt syn er i tråd med den definisjonen av mestringsforventning som vi ga innledningsvis: «lærernes tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål» (se også Soodak og Podell, 1996; Wheatley, 2005). Vi kan selvsagt tenke oss konsekvenser som ligger i etterkant av undervisningen og som kan skilles fra forventningene om å mestre den. Eksempler på slike forventninger kan være forventninger om lønnsopprykk, forventninger om å få ettertraktede funksjoner eller forventninger om å få status som en dyktig lærer. Denne type forventninger vil vi imidlertid ikke inkludere i begrepet «lærernes mestringsforventninger».

Det er utviklet flere instrumenter som tilfredsstiller definisjonen ovenfor, det vil si instrumenter som inkluderer både lærernes forventninger om hva de er i stand til å gjøre og forventninger om konsekvens. Schwarzer, Schmitz og Daytner (1999) har utviklet en skala som består av 10 utsagn. Utsagnene gjelder lærernes forventninger om formidling av fagstoff, motivering av elevene, ivaretaking av elevenes behov og evne til å overkomme hindringer. Et eksempel på et utsagn er: «Jeg er sikker på at jeg kan lykkes med undervisning i alle fag, selv til de aller vanskeligste elevene.» Skalaen brukes som en endimensjonal skala hvor verdien på responsene på de 10 utsagnene blir summert.

Instrumentet til Schwarzer mfl. (1999) følger Banduras (1997) anbefalinger på flere punkter. Alle utsagn starter med «jeg» for å måle den enkelte lærers forventninger om mestring av egen undervisning. Dette skiller seg fra måling av ytre kontrollplassering, som hos Armor mfl., (1976) og Gibson og Dembo (1984) handler om hva som generelt er mulig i undervisning eller for en lærer. Alle utsagn inneholder også utsagn av typen jeg «kan», jeg «er i stand til» eller lignende utsagn, som skal vise lærerne at det er spørsmål om deres personlige kompetanse. I tråd med Banduras

presisering inneholder utsagnene også barrierer. I eksemplet ovenfor er dette formulert som å lykkes med undervisning av selv «de aller vanskeligste elevene». Tankegangen er at det ikke gir noen mening å måle mestringsforventninger hvis aktiviteten er rutinemessig eller ikke inneholder noen vansker.

Et problem med instrumentet til Schwartz mfl. er at lærernes mestringsforventninger utelukkende måles som et endimensjonalt begrep. Det gir derfor ikke noe godt utgangspunkt for å vurdere mulige tiltak, for eksempel etterutdanning og veiledning (se også Wheatley, 2005). Lærerne har mange oppgaver og trenger ikke ha like store forventninger om å mestre alle. Eksempler på oppgaver kan være å formidle og forklare fagstoff, å motivere elevene, å organisere elevenes arbeid, å tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene til de enkelte elevene, å samarbeide med kolleger og å samarbeide med foreldrene. Det er derfor viktig å måle mestringsforventninger på ulike områder. Et problem med instrumentet til Schwartz mfl. er også at konsekvens (outcome) er vagt beskrevet i utsagnene. I eksemplet ovenfor er det beskrevet som «å lykkes med undervisning». Det er derfor uklart hva lærerne har lagt i dette.

Bandura (1997) ser lærernes mestringsforventninger som et flerdimensjonalt begrep. I tråd med en slik begrepsforståelse har Bandura utviklet en skala som består av 30 utsagn som skal måle syv dimensjoner (mestringsforventning på syv områder): innflytelse på beslutninger ved skolen, innflytelse på skolens ressurser, instruksjon, disiplin, involvering av foreldre, involvering av lokalsamfunnet og evne til å skape et godt sosialt miljø. Et eksempel på et utsagn er: «Hvor mye kan du gjøre for å kontrollere utagerende atferd i klasserommet?» Svarene gis på en 9-delt skala fra «ingen ting» til «svært mye». Det foreligger imidlertid lite av informasjon om instrumentet og flere av dimensjonene virker perifere i forhold til lærernes daglige arbeid.

Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy (2001) har utviklet et instrument med 24 utsagn og en kortversjon med 12 utsagn. Disse er ment å måle tre dimensjoner av mestringsforventning: forventning om å greie å motivere elevene, forventning om å mestre instruksjon og forklaring av fagstoff og forventning om å kontrollere elevenes atferd. Hver av de tre dimensjonene har høy reliabilitet. Et problem med skalaen er likevel at de tre dimensjonene ikke synes å dekke alle sentrale oppgaver som en lærer har. Et annet problem er at utsagnene i dette instrumentet ikke inneholder barrierer, men refererer til oppgaver i sin alminnelighet.

Et eksempel på et utsagn er: «Hvor mye kan du gjøre for å få elevene til å følge reglene i klassen (classroom rules)?»

Hvor situasjonsspesifikt kan mestringsforventninger registreres?

Vi har ovenfor vist at mestringsforventning ikke bare er et multidimensjonalt begrep, men at forventningene om mestring også vil variere med situasjonen eller konteksten. En lærers forventninger om å greie å motivere elevene for å arbeide med matematikk kan variere fra klasse til klasse og fra situasjon til situasjon i den samme klassen. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy og Hoy (1998) legger en slik forståelse av begrepet til grunn og definerer lærernes mestringsforventninger som forventninger om hva de greier å oppnå knyttet til spesifikke undervisningsoppgaver i spesifikke situasjoner.

Her står vi derfor overfor et problem når vi skal få et mål på lærernes mestringsforventninger. Ideelt skulle mestringsforventninger ut fra denne forståelsen vært målt i konkrete situasjoner. Men det er for det første ikke mulig å gjennomføre i praksis. Dernest ville et mål på mestringsforventning i en gitt situasjon bare kunne brukes for analyser av forhold knyttet til denne situasjonen, og derfor ha begrenset verdi.

I forskningssammenheng trenger vi derfor mer generelle mål på lærernes mestringsforventninger på ulike områder. Det er slike mer generelle, men områdespesifikke mål som blir registrert gjennom de instrumentene vi har omtalt ovenfor. Slike instrumenter gir et generelt bilde av den enkelte lærers mestringsforventninger som kan brukes i forskningssammenheng. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy og Hoy (1998) forsvarer slike områdespesifikke, men generelle mål med at den enkelte lærers mestringsforventninger på spesifikke områder stabiliseres over tid. Vi slutter oss til denne forståelsen, men vil påpeke at vi ikke bør glemme at mestringsforventningene til den enkelte lærer vil variere noe fra situasjon til situasjon.

PÅVIRKNING AV MESTRINGSFORVENTNING

Litteraturen om mestringsforventning framhever fire kilder til utvikling og endring av mestringsforventning: (a) tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver og situasjoner (genuine mestrings erfaringer), (b) observasjon av andre som mestrer den aktuelle oppgaven (vikarierende erfaringer), (c) opplevelse av at andre tror en vil mestre oppgaven (verbal støtte) og (d) fysiologiske reaksjoner som svette og hjertebank (Bandura, 1986, 1997). Av disse kildene er

genuine mestringserfaringer regnet som den viktigste (Skaalvik og Bong, 2003).

Ser vi mer spesifikt på hvordan mestringsforventninger utvikles og endres hos lærere, må vi også regne med at opplevelse av å mestre undervisningen (mestringserfaringer) er den viktigste kilden. Derfor er det viktig at lærere som opplever å ikke lykkes med en gitt gruppe får hjelp og støtte til å mestre situasjonen eller til å endre den. Lærersamarbeid kan også tenkes å øke lærernes mestringsforventninger, dels fordi lærere ofte greier mer sammen enn hver for seg, og dels fordi samarbeid gir mulighet til å observere lærere som lykkes godt (vikarierende erfaringer). Samtidig er det grunn til å tro at støtte, tillit og positive signaler fra ledelsen, foreldrene og kollegene har betydning for mestringsforventning, etter som slike signaler gir opplevelse av at andre tror (eller ikke tror) på en.

Kollektive mestringsforventninger

Alle instrumentene som vi har omtalt ovenfor måler det vi kan kalle «personlige mestringsforventninger». Det handler om hva den enkelte lærer forventer å være i stand til å utføre og oppnå i bestemte situasjoner. Noen forskere har pekt på at dette blir en for individualistisk måte å tenke på og at personlige mestringsforventninger er et begrep som passer bedre i en tradisjonell skole enn i skoler hvor lærerne arbeider i team (for eksempel Wheatley, 2005). Flere forskere har ut fra en slik tenking tatt til orde for at en også bør se på det som har blitt betegnet som kollektive mestringsforventninger (for eksempel Bandura, 1993). Goddard og Goddard (2001) definerer kollektive mestringsforventninger som de forventningene lærerne på en skole har til at kollegiet som helhet kan organisere og gjennomføre aktiviteter som har positiv effekt på elevene. Vi kan omformulere den definisjonen vi innledningsvis ga av individuelle mestringsforventninger og definere kollektive mestringsforventninger som

lærernes tro på evnen til lærerkollegiet på skolen hvor de arbeider til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål.

Det er foreløpig gjort lite forskning knyttet til kollektive mestringsforventninger (Goddard og Goddard, 2001). Det er heller ingen konsensus om hvordan kollektive mestringsforventninger bør registreres. Goddard, Hoy og Woolfolk Hoy (2004) nevner flere alternativer, for eksempel aggregering av individuelle mestringsforventninger hos lærerne på den enkelte

skole og aggregering av mål på den enkelte lærers oppfatning av kompetansen i lærerkollegiet. Problemet med aggregering er imidlertid at slike mål vil skjule at de enkelte lærerne på samme skole kan ha ganske ulike oppfatninger av kompetansen i kollegiet. Vi vil derfor utvikle et mål på kollektiv mestringsforventning som viser den enkelte lærers forventninger om hva lærerkollegiet er i stand til å oppnå.

Utbrenthet

Utbrenthet betraktes av forskerne som et resultat av langvarig stress i arbeidsforhold og oppstår hyppigst i arbeid med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris og Mesibov, 2003). Alle lærere opplever ifølge Jennett mfl. (2003) større eller mindre grad av stress i arbeidet. Det kan ha ulike årsaker, for eksempel økt arbeidsmengde, endringer i arbeidsforhold, problemer med disiplin, vansker i samarbeidet med foreldrene, konflikter i kollegiet og bekymring eller følelse av utilstrekkelighet i forhold til elever med særskilte behov. De fleste lærere lykkes godt i å takle slike problemer i sitt daglige virke. Problemene takles på ulike måter, for eksempel gjennom aktiv problemløsning, sosial og emosjonell støtte fra kolleger, omorganisering av arbeidssituasjonen, samarbeid med foreldre eller endring av undervisningsstrategi. Hvis en over lengre tid ikke lykkes i å takle eller redusere stress gjennom slike strategier, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet.

Forskningen viser at det er nær sammenheng mellom lærernes mestringsforventninger og utbrenthet (Chwalisz, Altmaier og Russell, 1992; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Friedman og Farber, 1992; Greenglass og Bruke, 1988). Chwalisz, Altmaier og Russell (1992) fant for eksempel at lærere som skåret lavt på et mål på mestringsforventning som gruppe også rapporterte høyere grad av utbrenthet enn lærere som skåret høyere på mestringsforventning. Tilsvarende fant Friedman og Farber (1992) at lærere som vurderte seg som mindre kompetente i klasseromsledelse, deriblant evne til å holde disiplin, hadde flere symptomer på utbrenthet enn lærere som opplevde seg som mer kompetente.

Forskningen er mindre entydig når det gjelder forklaring av sammenhengen mellom mestringsforventning og utbrenthet. Mens Brouwers og Tomic (1998) mener at lave forventninger om å mestre undervisningsarbeidet eller deler av dette leder til emosjonell utmattelse, som er et kjennetegn ved utbrenthet, mener de samme forskerne senere å finne indikasjoner på at emosjonell utmattelse reduserer lærernes mestringsforventninger (Brouwers og Tomic, 2000).

Vi holder det for sannsynlig at det er en gjensidig relasjon mellom de to begrepene. På den ene siden er det grunn til å tro at emosjonell utmattelse vil resultere i mindre vellykket undervisning, noe som etter hvert vil svekke lærernes mestringsforventninger. På den annen side er det også grunn til å tro at lave mestringsforventninger leder til mindre vellykket undervisning, og at dette i det lange løp vil føles anstrengende, truende og stressende. Det vil på sikt kunne bidra til en utvikling av emosjonell utmattelse.

Uansett hvordan forholdet mellom mestringsforventninger og utbrenthet forklares, er det grunn til å vente at det er sammenheng mellom disse begrepene. Et ledd i valideringen av et norsk instrument for måling av læreres mestringsforventninger vil derfor være å teste om mestringsforventninger predikerer indikatorer på utbrenthet.

Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse, som igjen kan lede til nedvurdering av seg selv og følelse av ikke å bli anerkjent (Maslach og Jackson, 1981; Brouwers og Tomic, 2000). Med emosjonell utmattelse siktes det for lærere til en reduksjon av evnen til å involvere seg i elevene og til å gi av seg selv i relasjon til elevene. Dette kan føre til at læreren prøver å takle stress ved å trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer negative holdninger til elevene (depersonalisering). En følge av dette kan igjen bli at lærerne opplever at de ikke mestrer undervisningssituasjonen og ikke opplever arbeidet som like meningsfylt som tidligere (redusert ytelse).

Den foreliggende undersøkelsen

Et formål med den foreliggende undersøkelsen var å prøve ut en norsk skala for måling av lærernes (personlige) mestringsforventninger. En første analyse av denne skalaen ble gjort våren 2006 og bygde på et mindre utvalg lærere (Skaalvik og Skaalvik, 2007; Utaaker, 2006). Det førte fram til en skala bestående av 24 påstander (se «Metode»). Et annet formål var å teste om lærernes personlige mestringsforventninger kunne skilles empirisk fra kollektive mestringsforventninger og fra oppfatning av pedagogikkens muligheter og begrensninger (ytte kontrollpassering). Et tredje formål var å undersøke sammenhenger mellom lærernes mestringsforventninger og symptomer på utbrenthet. Et fjerde formål var å undersøke sammenhenger mellom lærernes opplevelse av skolekonteksten, deres mestringsforventninger og symptomer på utbrenthet.

Metode

INSTRUMENTER

Lærernes mestringsforventninger

Analysene av eksisterende skalaer for måling av lærernes mestringsforventninger viste at det var behov for å utvikle en ny skala. Begrepsmessig er det viktig å skille mellom forventninger som den enkelte lærer har til sin egen undervisning og lærernes generelle oppfatning av undervisningens muligheter og begrensninger (ytte kontrollplassering). Det var derfor ikke aktuelt å bygge videre på skalaer som tar utgangspunkt i teori om kontrollpassering.

Vi besluttet derfor å utvikle en skala med utgangspunkt i Banduras teori om self-efficacy. Ovenfor har vi vist til tre av de mest kjente skalaene innenfor denne tradisjonen. Ingen av disse egnet seg for vårt formål. Instrumentet til Schwarzer mfl. (1999) måler lærernes mestringsforventninger utelukkende som et endimensjonalt begrep, mens forskningen klart viser at mestringsforventninger er et flerdimensjonalt begrep. Banduras (1997) skala er flerdimensjonal, men inneholder flere dimensjoner som ikke gjenspeiler sentrale oppgaver for lærere. Tschannen-Moran og Woolfolk Hoys (2001) skala inneholder bare tre grove dimensjoner samtidig med at utsagnene ikke inneholder barrierer.

Utgangspunktet for utviklingen av en norsk skala var: (a) den skulle være flerdimensjonal og registrere forventninger om å mestre oppgaver som er sentrale for lærere og som betones i norsk skolepolitikk, (b) utsagnene skulle formuleres slik at det var den enkelte lærers mestringsforventninger som ble registrert og (c) de fleste utsagnene skulle formuleres slik at de målte mestringsforventninger til tross for barrierer.

Det ble også besluttet å utforme skalaen i form av påstander som lærerne tok stilling til. Et eksempel på en påstand er: «Hvor sikker er du på at du kan få alle elevene til å yte god innsats på skolen?» Innledningen til påstanden er felles for alle påstandene i skalaen og er hentet fra vanlig brukte skala for måling av mestringsforventninger (for eksempel Zimmerman og Bandura, 1994). Det ble benyttet en 7-delt svarskala fra «Absolutt ikke sikker» (1) til «Helt sikker» (7).

Vi utviklet en tentativ skala med seks dimensjoner av mestringsforventninger: (1) forklaring/instruksjon, (2) tilpassing av undervisningen, (3) motivering, (4) ro, orden og disiplin, (5) samarbeid og (6) utfordringer. Disse dimensjonene er utdypet nedenfor.

Forklaring/instruksjon

En viktig rolle (og kompetanse) for en lærer vil alltid være å greie å forklare fagstoffet slik at elevene forstår det. Denne dimensjonen av mestringsforventninger handler om lærernes forventninger om å greie å forklare fagstoff slik at elevene forstår det, veilede elevene i deres faglige arbeid og kunne svare på faglige spørsmål som elevene stiller. Den radikale integreringen i norsk skole gjør at denne utfordringen blir særlig sterk. Et eksempel på et item fra denne dimensjonen er «Hvor sikker er du på at du kan forklare sentrale tema i dine fag slik at de svakeste elevene forstår det?»

Tilpassing av undervisningen

Tilpassing av undervisningen til de enkelte elevenes forutsetninger er en sentral skolepolitisk målsetting i norsk skole og en forutsetning for en inkluderende skole. Likevel viser forskningen at mange lærere opplever dette som krevende (Skaalvik og Fossen, 1995). En viktig dimensjon ved lærernes mestringsforventninger er derfor deres forventninger om å greie å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Et eksempel på et item fra denne dimensjonen er «Hvor sikker er du på at du kan ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer?»

Motivering

Optimal læring krever motivasjon. En av lærernes oppgaver er derfor også å stimulere elevenes motivasjon og lærelyst, få elevene til å engasjere seg i det faglige arbeidet og å få dem til å yte en innsats. En dimensjon ved lærernes mestringsforventninger må derfor også være å greie å engasjere og motivere elevene. Dette gjelder også de aller svakeste elevene. Et eksempel på et item fra denne dimensjonen er «Hvor sikker er du på at du kan skape interesse for skolearbeidet selv hos elever som er negative i utgangspunktet?»

Ro, orden og disiplin

Den årlige elevundersøkelsen (se Skaalvik, Furre, Danielsen og Jamt, 2006) viser at elevene i norsk skole opplever plagsomt mye bråk og uro. Mange lærere rapporterer også om store disiplinproblemer. En forutsetning for å kunne gjennomføre en vellykket undervisning er imidlertid at det er ro og orden i klassen eller gruppen. En av dimensjonene vi valgte å inkludere i skalaen var derfor lærernes forventninger om å greie å holde disiplin og å forebygge disiplinproblemer. Et eksempel på et item fra denne dimensjonen er «Hvor sikker er du på at du kan få selv de minst disiplinerte elevene til å følge reglene på skolen?»

Samarbeid

Arbeidet i skolen stiller økende krav til samarbeid. Organiseringen av undervisningen i lærerteam og basisgrupper stiller store krav til samarbeid med kolleger. I tillegg kommer kravet til samarbeid og kommunikasjon med foreldre eller foresatte. I utgangspunktet var det uklart om forventninger til samarbeid med kolleger og med foreldre ville utgjøre en eller to dimensjoner. En pilotstudie viste imidlertid at samarbeid kunne slås sammen til en dimensjon (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Det ble derfor laget to utsagn om samarbeid med kolleger og to utsagn om samarbeid med foreldre. Et eksempel på et item fra denne dimensjonen er «Hvor sikker er du på at du kan samarbeide effektivt og konstruktivt med andre lærere, for eksempel i lærerteam?»

Utfordringer

Skolen har vært gjenstand for flere reformer de seneste årene og lærerne har måttet tåle store omstillinger. Som eksempel kan nevnes overgang fra skoleklasser til basisgrupper med krav om at lærerne arbeider i team. Den radikale inkluderingen i norsk skole har også medført økte krav til tilpassing og differensiering av undervisningen. En dimensjon ved lærernes mestringsforventninger bør derfor også være deres forventninger til å greie undervisningen selv om det gjennomføres endringer av pedagogisk eller organisatorisk art. Et eksempel på et item fra denne dimensjonen er «Hvor sikker er du på at du kan ta i bruk hvilke som helst nye arbeidsformer hvis skolen beslutter det?»

I den nevnte pilotundersøkelsen (Skaalvik og Skaalvik, 2007) startet vi med 35 items, seks påstander (items) for hver dimensjon (utfordringer utgjorde et unntak og hadde bare fem påstander). Målsettingen var å utvikle en skala med 24 «items» (påstander), fire påstander for hver av de seks dimensjonene som er nevnt ovenfor. I den undersøkelsen som rapporteres her har vi brukt den forkortede utgaven på 24 items.

Kollektive mestringsforventninger

For måling av kollektive mestringsforventninger (collective self-efficacy) ble det utviklet en skala som består av 7 påstander. Alle påstandene gjelder hva «lærerne» eller «vi» på «denne skolen» er i stand til å gjøre. Et eksempel på en påstand er: «Lærerne på denne skolen får selv de svakeste elevene til å lære ferdigheter i norsk og matematikk». Lærerne tok stilling til påstandene på en 6-delt skala fra «Stemmer absolutt ikke» (1) til «Stemmer helt» (6).

Oppfatning av pedagogikkens begrensninger (ytre kontrollplassering)

Det ble også konstruert en skala på 4 items for måling av lærernes oppfatning av pedagogikkens begrensninger generelt. Skalaen kan sies å måle ytre kontrollplassering og er inspirert av den ene påstanden som opprinnelig ble brukt av Armor mfl. (1976). Et eksempel på en påstand er: «Hvor mye elevene lærer på skolen er først og fremst et spørsmål om hvor gode evner de har». Lærerne tok stilling til påstandene på en 6-delt skala fra «Helt uenig» (1) til «Helt enig» (6).

Utbrenthet

Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse (Maslach og Jackson, 1981; Brouwers og Tomic, 2000). Det mest brukte instrumentet for måling av utbrenthet hos lærere er «Maslach Burnout Inventory – Educators Survey», som måler de tre nevnte dimensjonene. Med tillatelse fra CPP, Inc. har vi laget en norsk versjon av tredje utgave av Maslachs instrument (se Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) for bruk i den foreliggende undersøkelsen. Instrumentet består av 22 påstander som lærerne tar stilling til. Eksempler på utsagn er: «Jeg føler meg uttappet på slutten av skoledagen» (emosjonell utmattelse), «Noen ganger bryr jeg meg egentlig ikke om hvordan det går med enkelte av elevene mine» (depersonalisering) og «Jeg føler at jeg gjennom arbeidet på skolen får gjort mye positivt for andre» (ytelse; høy skåre viser redusert ytelse). Lærerne tok stilling til påstandene eller utsagnene på en 6-delt skala fra «stemmer helt» til «stemmer absolutt ikke».

Opplevd skolekontekst

Et av formålene med denne undersøkelsen var å undersøke sammenhengen mellom opplevd skolekontekst og henholdsvis mestringsforventninger og utbrenthet. Vi konstruerte derfor en skala for måling av seks dimensjoner ved skolekonteksten: (a) grad av samarbeid mellom lærerne (4 items), (b) forhold til og støtte fra skolens ledelse (4 items), (c) forhold til foresatte (4 items), (d) følelse av autonomi og pedagogisk frihet (6 items), (e) tidspress (4 items) og (f) bråk, uro og mangel på disiplin blant elevene på skolen (5 items). Alle items var formulert som påstander som lærerne tok stilling til på en 6-delt skala fra «stemmer helt» til «stemmer absolutt ikke». Skalaen ble skåret slik at høy verdi på de fire første skalaene markerte henholdsvis høy grad av samarbeid, godt forhold til ledelsen og til foreldrene og høy følelse av autonomi.

På de to siste skalaene markerte høye verdier stor grad av uro og mangel på disiplin blant elevene og stort tidspress.

Eksempler på påstander er: «Vi samarbeider i lærerteam om forberedelse av undervisningen» (samarbeid), «Samarbeidet med skolens ledelse er preget av gjensidig respekt og tillit» (ledelsen), «Jeg føler at foreldrene har tillit til min undervisning» (foreldre), «I mitt daglige skolearbeid har jeg stor frihet i valg av arbeidsformer og metoder» (autonomi), «Min undervisning forstyrres ofte av utagerende elever» (uro) og «Dagene på skolen er hektiske – det er aldri tid til å roe ned» (tidspress).

DELTAKERE

Spørreskjemaet ble fylt ut av 1592 lærere fra 45 grunnskoler på Østlandet, Sørlandet og Vestlandet. Fra hver av disse tre regionene ble det valgt ut femten skoler fra en større by, en mindre by og en til to landkommuner.

Andelen kvinner i utvalget var 68 %. Lærerne hadde god aldersspredning med en gjennomsnittsalder på 45 år. Gjennomsnittlig antall års praksis som lærer var 17 år. Skolene varierte i størrelse med et gjennomsnittlig antall elever på 345. Deltakerne fordelte seg med 46 % på barnetrinnet (1. – 7. klasse), 33 % på ungdomstrinnet og 21 % på 1 – 10-skoler. De fordelte seg videre med 49 % fra skoler med tradisjonelle skoleklasser, 45 % fra skoler som arbeidet ut fra en «trinnsmodell» og lærerteam mens 6 % av lærerne krysset av for «andre løsninger».

ANALYSE AV DATA

Data ble analysert i flere faser. I første fase analyserte vi instrumentene for måling av egen mestringsforventning, kollektiv mestringsforventning og ytre kontrollplassering. Første ledd i analysene var å gjennomføre en analyse av reliabiliteten for hver delskala. Neste ledd i analysene var å teste faktorstrukturen. Dette ble først gjort ved bruk av eksplorerende faktoranalyse. Dernest ble det gjennomført bekreftende faktoranalyser ved bruk av AMOS 5. Som mål på tilpassing ble det brukt flere anerkjente indekser: CFI, IFI, TLI og RMSEA. For CFI, IFI og TLI regnes verdier over .90 som akseptable og verdier over .95 regnes som god tilpassing (Bollen, 1989; Byrne, 2001; Hu og Bentler, 1999). For RMSEA regnes verdier på .06 eller lavere som god tilpassing (Hu og Bentler, 1999).

Andre ledd i analysene var å teste om det for spesielle formål var meningsfylt å bruke summen av de seks dimensjonene av egen mestringsforventning som et grovt samlemål på lærernes mestringsforventninger.

Ett av kravene vi stilte til å bruke instrumentet som et samlemål på mestringsforventninger, var at en modell som spesifiserte en andreordens faktor hadde rimelig god tilpassing til data. Modellen ble testet ved bruk av bekreftende faktoranalyse (AMOS 5). I tillegg ble Cronbachs alpha benyttet for å teste indre konsistens for en sumskala. Tredje ledd i analysene var å teste om det flerdimensjonale instrumentet for måling av lærernes mestringsforventninger skilte seg begrepsmessig fra kollektiv mestringsforventning og fra oppfatning av pedagogikkens begrensninger (ytre kontrollplassering). Til dette ble det brukt bekreftende faktoranalyse.

Andre fase i analysene var å teste relasjoner mellom egen mestringsforventning, kollektiv mestringsforventning, ytre kontrollplassering og symptomer på utbrenthet. Til dette ble det benyttet SEM-analyser (structural equation modellering). Tredje fase i analysene var å teste i hvilken grad opplevd skolekontekst predikerte mestringsforventninger og utbrenthet. Til dette benyttet vi først regresjonsanalyse. Deretter gjennomførte vi SEM-analyser for å studere direkte og indirekte relasjoner mellom relasjonelle forhold ved skolene, mestringsforventninger og utbrenthet.

Resultater

MESTRINGSFORVENTNING OG YTRE KONTROLLPLASSERING
Tabell 1 viser korrelasjoner mellom skalaene for måling av mestringsforventning, kollektiv mestringsfor-

ventning og ytre kontrollplassering. Resultatene viser moderate korrelasjoner mellom de seks delskalaene for mestringsforventning. Disse korrelasjonene ligger i området $r = .32$ og $r = .53$. Alle delskalaene korrelerer høyt, mellom $.65$ og $.75$, med hele skalaen på 24 items. Alle delskalaene samt den generelle sumskalaen viser høy reliabilitet (indre konsistens) målt ved bruk av Chronbachs alpha. For fem av skalaene var alpha-verdiene mellom $.80$ og $.92$, mens alpha var $.78$ for den sjette skalaen. Også sumskalaen på 24 items hadde høy indre konsistens ($\alpha = .92$). Dette indikerer at skalaen kan brukes som et generelt mål på lærernes mestringsforventninger når det ikke er aktuelt å skille mellom ulike dimensjoner.

Skalaene for måling av kollektiv mestringsforventning og ytre kontrollplassering viste også høy reliabilitet med alpha-verdier på henholdsvis $.85$ og $.82$. Kollektiv mestringsforventning korrelerte positivt, men moderat med alle mål på egen mestringsforventning ($.23$ til $.44$), mens ytre kontrollplassering korrelerte svakt negativt med mestringsforventning ($-.10$ til $-.21$).

Faktormønsteret i skalaen for egne mestringsforventninger ble deretter testet ved bruk av eksplorerende og bekreftende faktoranalyse. Det ble først gjennomført en eksplorerende faktoranalyse (maximum likelihood ekstraksjon, varimax rotasjon, eigenvalue = 1). Resultatet av analysen (tabell 2) viste i tråd med

Tabell 1

Korrelasjoner mellom delskalaene for mestringsforventninger, middelverdier, standard avvik og Cronbachs alpha.									
Delskalaer	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Tilpassing	---	.36	.53	.37	.43	.37	.72	.39	-.12
2 Disiplin		---	.48	.32	.38	.47	.75	.23	-.14
3 Motivering			---	.47	.37	.41	.75	.37	-.19
4 Forklaring				---	.36	.44	.65	.26	-.10
5 Utfordring					---	.45	.71	.32	-.16
6 Samarbeid						---	.71	.36	-.20
7 Generelt mål (24 items)							---	.44	-.21
8 Kollektiv mestringsforventning								---	-.15
9 Ytre kontrollplassering									
Middelverdi	17.9	17.3	18.4	21.3	18.3	20.6	114.0	25.2	12.3
Standard avvik	3.5	4.2	2.8	2.5	3.4	2.7	13.7	4.8	4.3
Skjevhet	-.62	-.74	-.51	-.06	-.38	-.52	-.30	.13	.13
Kurtosis	1.34	1.05	1.30	1.47	1.22	2.68	1.08	-.03	-.52
Alpha	.89	.92	.83	.83	.80	.78	.92	.85	.82

den teoretiske modellen en 6-faktor løsning som forklarte 60 % av variansen i datamatriksen. Alle items hadde høye faktorladninger (.5 eller høyere) på den forventede faktoren, mens ingen items hadde høyere ladninger enn .31 på andre faktorer enn den forventede. Lærernes forventninger til samarbeid med kollegaer og foreldre utgjorde en enkelt faktor og kunne ikke skilles empirisk.

Det ble deretter utført tre bekreftende faktoranalyser ved bruk av AMOS 5 for å teste ulike modeller. Den første modellen definerte 6 ulike faktorer tilsvarende faktorene i tabell 2. Ingen av restleddene ble satt fri. Denne modellen hadde rimelig god tilpasning til data (TLI = .92, CFI = .93, IFI = .93 og RMSEA = .061). Faktorladningene var tilfredsstillende og ingen var lavere enn .59. Tilpassingen til data kunne forbedres

vesentlig ved å la tre restledd korrelere (eks. RMSEA = .05). I tråd med anbefalinger (Joreskog, 1993; Byrne, 2001) valgte vi å ikke rapportere analyser med korrelerte restledd.

Vi testet deretter en modell med en-faktor løsning. Denne modellen hadde dårlig tilpassing til data (TLI = .56, CFI = .60, IFI = .61 og RMSEA = .147). Disse resultatene bekrefter klart at lærernes mestringsforventninger er et flerdimensjonalt begrep og verifiserer at de seks dimensjonene i skalaen kan brukes som selvstendige delskalaer.

Vi gjennomførte deretter en andreordens faktoranalyse hvor de seks primære faktorene ladet på en enkelt annenordens faktor. Denne analysen viste akseptabel tilpassing av modellen til data (TLI = .91, CFI = .92, IFI = .92 og RMSEA = .067). Analysen viste også

Tabell 2

Eksplorerende faktoranalyse for måling av lærernes mestringsforventninger.						
Påstander	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
	Tilpassing	Disiplin	Motivering	Forklaring	Utfordring	Samarbeid
Tilpassing 1	.85	.10	.14	.12	.12	.16
Tilpassing 2	.81	.10	.13	.13	.13	.15
Tilpassing 3	.81	.14	.07	.15	.22	.15
Tilpassing 4	.70	.15	.08	.15	.27	.23
Disiplin 1	.12	.82	.13	.18	.14	.11
Disiplin 2	.14	.81	.08	.15	.21	.11
Disiplin 3	.11	.68	.16	.21	.23	.11
Disiplin 4	.10	.68	.16	.18	.24	.10
Motivering 1	.13	.10	.73	.08	.09	.14
Motivering 2	.09	.22	.69	.16	.22	.17
Motivering 3	.08	.13	.68	.12	.18	.11
Motivering 4	.08	.05	.65	.11	.14	.10
Forklaring 1	.21	.21	.09	.74	.16	.15
Forklaring 2	.10	.17	.07	.70	.10	.16
Forklaring 3	.09	.10	.28	.60	.08	.28
Forklaring 4	.11	.15	.09	.55	.05	.07
Utfordring 1	.14	.25	.17	.08	.74	.15
Utfordring 2	.22	.23	.13	.07	.63	.12
Utfordring 3	.23	.22	.20	.13	.59	.13
Utfordring 4	.19	.17	.31	.17	.53	.09
Samarbeid 1	.29	.08	.23	.11	.11	.66
Samarbeid 2	.26	.15	.11	.15	.17	.66
Samarbeid 3	.13	.08	.15	.15	.09	.55
Samarbeid 4	.02	.12	.23	.31	.09	.50

at alle de seks primære faktorene ladet relativt høyt på den generelle annenordens faktoren (standardiserte regresjonskoeffisienter var henholdsvis .77, .77, .76, .75, .73 og .70).

Resultatet av disse analysene viste som nevnt at mestringsforventninger hos lærere er flerdimensjonal, men også at det er rimelig å måle generelle mestringsforventninger når en ikke har behov for å analysere de

Tabell 3

Bekreftende faktoranalyse for måling av lærernes mestringsforventninger, kollektiv mestringsforventning og oppfatning av pedagogikkens muligheter og begrensninger (Amos 5)								
Påstander	Faktorer							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Tilpassing 1	.88							
Tilpassing 2	.88							
Tilpassing 3	.75							
Tilpassing 4	.75							
Disiplin 1		.89						
Disiplin 2		.87						
Disiplin 3		.79						
Disiplin 4		.79						
Motivering 1			.79					
Motivering 2			.74					
Motivering 3			.72					
Motivering 4			.70					
Forklaring 1				.85				
Forklaring 2				.76				
Forklaring 3				.69				
Forklaring 4				.62				
Utfordring 1					.80			
Utfordring 2					.73			
Utfordring 3					.71			
Utfordring 4					.61			
Samarbeid 1						.76		
Samarbeid 2						.75		
Samarbeid 3						.62		
Samarbeid 4						.61		
Kollektiv 1							.74	
Kollektiv 2							.70	
Kollektiv 3							.68	
Kollektiv 4							.68	
Kollektiv 5							.61	
Kollektiv 6							.61	
Kollektiv 7							.61	
Ytre kontroll 1								.80
Ytre kontroll 2								.78
Ytre kontroll 3								.70
Ytre kontroll 4								.62

enkelte dimensjonene. Cronbachs alpha for en sumskala av de 24 påstandene, basert på utvalget i denne utprøvingen, var $\alpha = .92$. Dette viser at sumskalaen har høy reliabilitet målt som indre konsistens. Analysene viser også at lærernes mestringsforventninger kan analyseres som en latent variabel indikert ved de seks delskalaene.

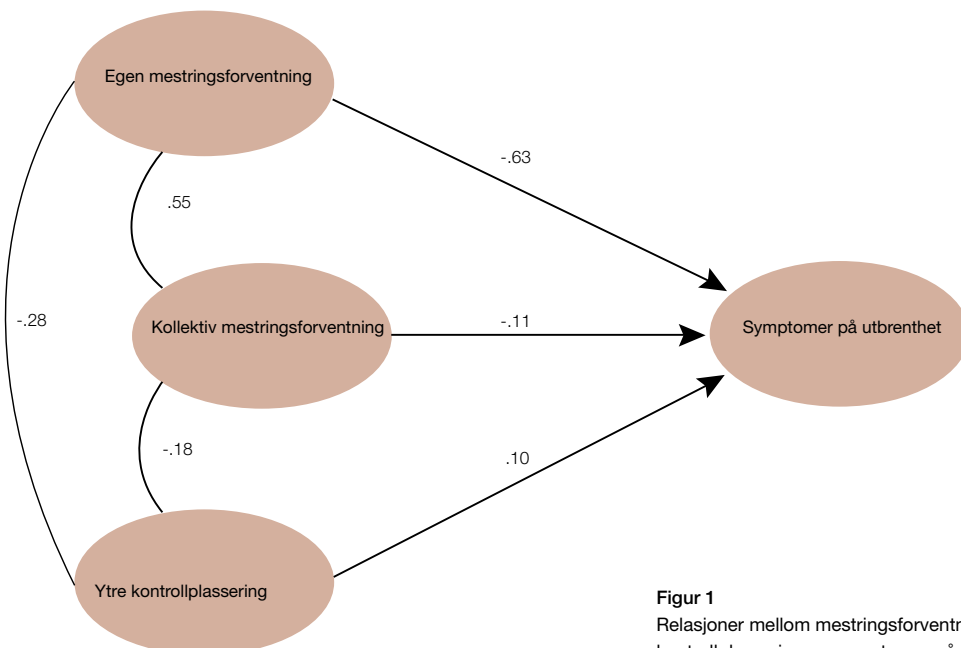
Skalaene for kollektive mestringsforventninger og oppfatning av pedagogikkens begrensninger (ytre kontrollplassering) ble deretter analysert. Begge disse skalaene hadde akseptabel indre konsistens, henholdsvis $\alpha = .85$ og $.82$. For å teste om disse skalaene skilte seg begrepsmessig fra lærernes mestringsforventninger, ble en modell med 8 faktorer testet ved bruk av bekreftende faktoranalyse. Modellen inneholdt de 6 dimensjonene av personlige mestringsforventninger indikert gjennom 4 item hver, kollektive mestringsforventninger indikert gjennom syv items og oppfatning av pedagogikkens begrensninger indikert gjennom 4 items. Modellen hadde rimelig god tilpassing til data ($TLI = .93$, $CFI = .94$, $IFI = .94$ og $RMSEA = .043$). Faktorladningene er vist i tabell 3. Resultatet viser at det er nødvendig å skille mellom personlige mestringsforventninger, kollektive mestringsforventninger og oppfatning av pedagogikkens muligheter og begrensninger (ytre kontrollplassering).

RELASJONER MELLOM MESTRINGSFORVENTNING,
KONTROLLPLASSERING OG UTBRENTHET
De tre delskalaene for måling av utbrenthet hadde

varierende reliabilitet. For å oppnå rimelig god reliabilitet reduserte vi skalaen for depersonalisering til 3 items og skalaen for redusert ytelse til 4 items. Skalaen for måling av utmattelse (9 items) ble ikke endret. Etter disse endringene var Cronbachs alpha for «emosjonell utmattelse», «depersonalisering» og «reduert ytelse» henholdsvis $.90$, $.71$ og $.79$. Emosjonell utmattelse korrelerte svakt positivt med både depersonalisering ($.25$) og redusert ytelse ($.12$). Vi fant også moderat positiv korrelasjon mellom depersonalisering og redusert ytelse ($.38$).

For å undersøke sammenhengen mellom egen mestringsforventning, kollektiv mestringsforventning, kontrollplassering og utbrenthet gjennomførte vi en SEM-analyse ved bruk av AMOS 5. Modellen er vist i figur 1. Egen mestringsforventning ble indikert ved de seks delskalaene for mestringsforventning. Kollektiv mestringsforventning ble indikert ved de syv items som skalaen bestod av, mens eksternal kontrollplassering ble indikert ved fire items. Utbrenthet ble indikert ved de tre delskalaene emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse. Modellen lar de eksogene variablene egen mestringsforventning, kollektiv mestringsforventning og kontrollplassering korrelere, samtidig som modellen lar disse variablene predikere utbrenthet.

Modellen (figur 1) hadde adekvat tilpassing til data ($TLI = .91$, $CFI = .93$, $IFI = .93$ og $RMSEA = .055$). Det ble funnet relativt sterk sammenheng mellom egen mestringsforventning og kollektiv mestrings-



Figur 1
Relasjoner mellom mestringsforventning,
kontrollplassering og symptomer på utbrenthet

forventning (.55) mens ytre kontrollplassering var negativt, men svakt relatert både til egen mestringsforventning (-.28) og til kollektiv mestringsforventning (-.18). Det ble videre funnet en sterk negativ sammenheng mellom egen mestringsforventning og symptomer på utbrenthet (-.63). Lærere med lave mestringsforventninger hadde sterkere symptomer på utbrenthet. Høy kollektiv mestringsforventning var også assosiert med lavere grad av utbrenthet, men denne tendensen var svak (-.11). Ytre kontrollplassering var positivt, men svakt assosiert med utbrenthet (.10). Tendensen til utbrenthet var med andre ord større hos lærere som hadde en ytre kontrollplassering (så større begrensninger i hva en kan oppnå gjennom undervisning). Analysen viser at utbrenthet predikeres sterkest av egen mestringsforventning, mens kollektiv mestringsforventning og ytre kontrollplassering har relativt liten sammenheng med utbrenthet.

RELASJONER MELLOM OPPLEVD SKOLEKONTEKST, MESTRINGSFORVENTNING OG UTBRENTHET

Opplevd skolekontekst

Til bruk i denne undersøkelsen utviklet vi et eget instrument for måling av seks dimensjoner ved opplevd skolekontekst: (a) grad av samarbeid mellom lærerne, (b) forhold til og støtte fra skolens ledelse, (c) forhold til foresatte, (d) følelse av autonomi og pedagogisk frihet, (e) tidspress og (f) bråk, uro og mangel på disiplin blant elevene på skolen (se Metode). Tabell 4 viser reliabiliteten av disse skalaene så vel som korrelasjoner mellom dem. Tabellen viser også korrelasjoner med lærernes kjønn, alder og antall års praksis samt skole-

størrelse målt i antall lærere ved skolene.

Reliabiliteten var tilfredsstillende for alle skalaene. Kjønn, alder, praksis og skolestørrelse korrelerte lavt med opplevelse av skolekontekst. Det er likevel verd å nevne at skolestørrelse var svakt negativt assosiert med forholdet til skolens ledelse (-.16) og til foreldrene (-.07) og svakt positivt relatert til uro (.13) og tidspress (.14). Vi vil også framheve at forholdet til skolens ledelse var positivt og moderat relatert til samarbeid mellom lærerne (.24) og til lærernes opplevelse av autonomi (.42). Følelsen av autonomi var også negativt relatert til tidspress (-.26).

Prediksjon av mestringsforventning og utbrenthet

Sammenhengen mellom skolekontekst på den ene siden og mestringsforventning og utbrenthet på den andre siden ble først analysert ved bruk av en serie regresjonsanalyser. Kollektiv mestringsforventning, egen mestringsforventning og de tre dimensjonene av utbrenthet ble i analysene predikert av kjønn, alder, praksis, skolestørrelse og de seks dimensjonene ved opplevd skolekontekst. Resultatene er vist i tabell 5.

Tabell 5 viser ingen sterke effekter av kjønn, alder, praksis eller skolestørrelse. Det kan nevnes at menn skårer svakt høyere på mestringsforventning enn kvinner, men de skårer også høyere på depersonalisering. Mestringsforventning synker også svakt med alder.

Både kollektiv og egen mestringsforventning er positivt relatert til samarbeid mellom lærerne, godt forhold til foreldrene og følelse av autonomi. Kollektiv mestringsforventning ser dessuten ut til å være særlig sterkt assosiert med forholdet til skolens ledelse.

Korrelasjoner mellom ulike mål på skolekontekst.										
Delskalaer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Kjønn		.03	.11	.02	-.06	-.04	-.09	.07	-.05	-.08
2 Alder			.83	-.02	.07	-.07	.03	-.13	-.09	-.02
3 Antall år praksis				-.01	.05	-.07	.04	-.14	-.05	-.04
4 Skolestørrelse					-.01	-.16	-.07	.13	.14	-.08
5 Samarbeid						.24	.16	-.13	-.11	.13
6 Ledelse							.17	-.11	-.18	.42
7 Foreldre								-.32	.04	.30
8 Bråk og uro									.29	-.25
9 Tidspress										-.26
10 Autonomi										
Alpha					.87	.86	.78	.81	.71	.78

Tabell 4

De tre dimensjonene ved utbredthet var delvis ulikt assosiert med skolekontekst. Emosjonell utmattelse var i særlig grad knyttet til tidspress, mens depersonalisering og redusert ytelse var sterkest assosiert med lærernes forhold til foreldrene. Forholdet til skolens ledelse og følelse av autonomi var svakere relatert til utbredthet. Det skal likevel bemerkes at disse variablene var signifikant relatert til alle tre dimensjoner av utbredthet.

Disse resultatene viser at opplevd skolekontekst er klart relatert både til mestringsforventning og til utbredthet.

Sammenheng mellom relasjonelle forhold, mestringsforventning og utbredthet

I de videre analysene var vi særlig interessert i betydningen av relasjonelle forhold på skolene. I denne undersøkelsen var relasjonelle forhold definert som (a) relasjon til foreldre og foresatte, (b) relasjon til skolens ledelse og (c) grad av samarbeid mellom lærerne om planlegging og gjennomføring av undervisning (se «Metode»). Disse relasjonelle forholdene er også inkludert i regresjonsanalysene i tabell 5. I de videre analysene ble disse forholdene studert i en stianalyse (SEM-analyse). Denne teknikken håndterer målefeil bedre enn regresjonsanalysene og gir derfor mer korrekte estimater av styrken på relasjonene.

SEM-analysen (figur 2) tester en teoretisk modell for sammenhenger mellom seks latente variabler: de

tre variablene som viser relasjonelle forhold, kollektiv mestringsforventning, lærernes egne mestringsforventninger og utbredthet. Til grunn for analysen ligger en teoretisk modell av sammenhengene mellom variablene. Analysen bygger derfor på antatte kausalforhold, men det må understrekes at den bare viser sammenhengene når disse forutsetningene er gitt. De relasjonelle forholdene ble i den teoretiske modellen antatt å ha betydning for alle de andre variablene. Kollektive mestringsforventninger ble antatt å ha betydning for lærernes egne mestringsforventninger (se også Goddard & Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004), som igjen ble antatt å ha betydning for utbredthet.

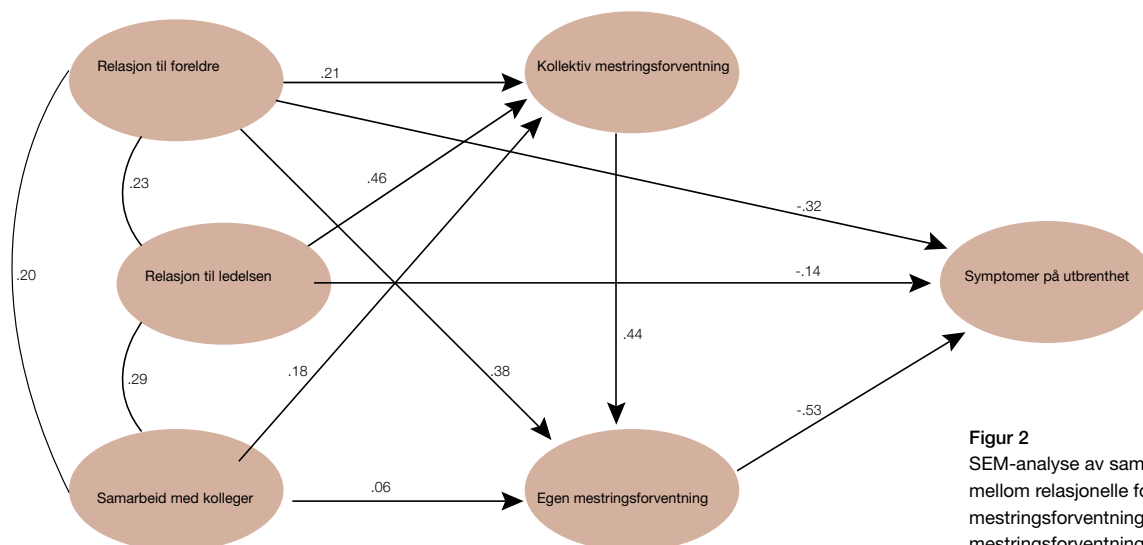
Indikatorene på hver av de relasjonelle forholdene besto av itemene for måling av disse forholdene, mens indikatorene på kollektiv mestringsforventning besto av de syv påstandene for måling av dette begrepet (se Metode). Indikatorene på lærernes mestringsforventninger besto av delskalaene for de seks dimensjonene av mestringsforventning, mens indikatorene på utbredthet var sumskalaene for utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse.

Resultatet av SEM-analysen er vist i figur 2. Modellen hadde akseptabel tilpassing til data (TLI = .90, CFI = .92, IFI = .92 og RMSEA = .053). Den sterke sammenhengen mellom mestringsforventning og utbredthet som framgår av figur 1, ble bekreftet (-.53). En mulig fortolkning av dette er at høye mestringsfor-

Tabell 5

Prediksjon av mestringsforventning og utbredthet – regresjonsanalyser (Betaverdier rapportert).					
Prediksjonsvariabler	Kollektiv mestringsforventning	Egenmestringsforventning	Depersonalisering	Utmattelse	Redusert ytelse
Kjønn	.05*	.09***	.14***	-.05*	.02
Alder	-.12**	-.13**	-.02	.01	.11*
Antall år praksis	-.01	-.09*	.03	.14***	.07
Skolestørrelse	-.08***	.01	.01	-.04	-.03
Samarbeid	.20***	.15***	.04	-.03	-.07*
Ledelse	.34***	.03	-.09**	-.08***	-.10***
Foreldre	.13***	.30***	-.21***	-.12***	-.42***
Bråk og uro	-.09***	-.12***	.12***	.20***	.02
Tidspress	.07**	.02	.05	.39***	-.16***
Autonomi	.13***	.11***	-.15***	-.13***	-.06*
R ²	.34	.23	.18	.36	.29

Note. * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$. Samarbeid = grad av samarbeid mellom Lærere om planlegging og undervisning, Ledelse = støttende ledelse og tillitsfullt forhold, Foreldre = godt samarbeid med foreldrene.



Figur 2
SEM-analyse av sammenhenger mellom relasjonelle forhold, kollektiv mestringsforventning, lærernes personlige mestringsforventning og utbrenthet

ventninger fungerer som forebygging av utbrenthet. I samsvar med resultatene som er vist i figur 1, fant vi også relativt sterk sammenheng mellom kollektiv mestringsforventning og egen mestringsforventning. En mulig fortolkning er at høy kollektiv mestringsforventning øker lærernes egne mestringsforventninger (se Drøfting).

De relasjonelle forholdene på skolen hadde stor betydning både for lærernes mestringsforventning og for symptomer på utbrenthet. Gode relasjoner både til skolens ledelse og til foreldrene var direkte og negativt relatert til utbrenthet (-.14 og -.32). Sammenhengen var særlig sterk når det gjaldt forholdet til foreldrene. Disse sammenhengene betyr at symptomer på utbrenthet øker når forholdet til skolens ledelse og til foreldrene ikke er godt.

Både forholdet til skolens ledelse og til foreldrene var også indirekte relatert til utbrenthet, via mestringsforventning. Vi fant en sterk og positiv sammenheng mellom lærernes relasjon til skolens ledelse og kollektiv mestringsforventning (.46). Relasjonen til skolens ledelse var derfor også indirekte relatert til egen mestringsforventning og til utbrenthet. Et godt forhold til foreldrene var direkte relatert både til kollektiv mestringsforventning og til egen mestringsforventning.

Graden av samarbeid mellom lærerne var svakere relatert til de andre variablene enn relasjonene til ledelsen og foreldrene. Det er likevel viktig å notere at økt samarbeid mellom lærerne var positivt, men svakt relatert til kollektiv mestringsforventning (.18). Det betyr at jo mer lærerne samarbeider, jo høyere blir den kollektive mestringsforventningen.

Konklusjoner og drøfting

Et av formålene med denne undersøkelsen var å prøve ut en norsk skala for måling av lærernes (personlige) mestringsforventninger. Vi testet en skala som målte forventninger knyttet til mestringsforventning av (1) forklaring/ instruksjon av fagstoff, (2) tilpassing av undervisningen til alle elevene, (3) motivering av elevene, (4) å holde ro, orden og disiplin, (5) samarbeid med kollegaer og foreldre og (6) utfordringer i forbindelse med endringer og nye arbeids- og organiseringsformer. Faktoranalyser bekreftet at disse områdene utgjorde seks selvstendige, men korrelerte dimensjoner av mestringsforventninger, og derved at mestringsforventninger kan måles som et flerdimensjonalt begrep. Analysene viste også høy reliabilitet for hver av de seks dimensjonene. Samtidig viste analysene også en sterk «g-faktor» og at mestringsforventninger hos lærere også kan analyseres som et generelt begrep. Hvis skalaen brukes som et generelt mål på mestringsforventninger, har den meget høy reliabilitet (Cronbachs alpha).

Utpøvingen av skalaen for måling av lærernes mestringsforventninger viser at den er en reliabel skala som kan tjene ulike formål. Den vil være et nyttig instrument både for forskning knyttet til lærernes arbeidsvilkår og kompetanse og for mer praktisk utviklingsarbeid. I forskningssammenheng kan de seks delskalaene med fordel brukes som indikatorer på et generelt (latent) mål på mestringsforventning. Men for enkelte forskningsformål vil det være av interesse å analysere de seks dimensjonene som selvstendige dimensjoner. I utviklingsarbeid vil det også være viktig å analysere mestringsforventninger som et flerdi-

mensjonalt begrep som kan gi indikasjoner på hvilke dimensjoner det er størst behov for å arbeide med.

Et annet formål med denne undersøkelsen var å analysere sammenhenger mellom lærernes mestringsforventninger og symptomer på utbrenthet. Utbrenthet ble målt ved bruk av en norsk versjon av Maslachs instrument, som består av tre dimensjoner eller indikatorer: utmattelse, depersonalisering og lav ytelse. Analysene avdekket en sterk sammenheng mellom mestringsforventninger og utbrenthet. Denne sammenheng var sterkere enn det som har blitt påvist i tidligere forskning. En grunn til det kan være at vi benyttet SEM-analyser med latente variabler og at målefeil derfor gjorde mindre utslag på resultatene. En annen grunn kan være at lærernes mestringsforventninger ble målet med et multidimensjonalt instrument som inkluderte seks ulike dimensjoner av mestringsforventning. Disse resultatene bekrefter både betydningen av lærernes mestringsforventninger og validiteten av instrumentet for måling av mestringsforventning. Samtidig illustrerer resultatene betydningen av å legge forholdene til rette for at lærerne kan utvikle og bevare forventning om mestring. Dette synspunktet forsterkes ytterligere av at spredningen i lærernes mestringsforventninger er meget stor og at enkelte lærere har urovekkende lave mestringsforventninger.

Begge SEM-analysene (figur 1 og 2) testet modeller hvor vi lot mestringsforventning predikere utbrenthet. Vi vil derfor advare mot å bruke disse analysene som grunnlag for å trekke bastante slutninger om kausalforhold. Vi holder det for sannsynlig at det er et gjensidig kausalforhold. Lærernes mestringsforventninger har betydning for hvordan situasjoner og resultater fortolkes. Lærere med lave mestringsforventninger tenderer til å dvele ved problemer, ta ansvaret for det som ikke går som planlagt og oppfatte utfordringer som truende (Bandura, 1977). Slike oppfatninger vil lett lede til økt angst og usikkerhet og skape behov for å ta i bruk forsvarsmekanismer, noe som vil tappe lærerne for energi. Lærere er også i en situasjon hvor lave mestringsforventninger må forventes å være særlig stressende fordi de lett vil ledsages av forventning om disiplinproblemer, manglende prestasjoner hos elevene og mulige problemer med foreldre. På den annen side er det også grunn til å tro at emosjonell utmattelse følges av manglende evne til å takle utfordringer og til lavere forventninger om mestring av undervisningssituasjonen.

Et tredje formål med undersøkelsen var å teste om lærernes personlige mestringsforventninger kunne

skilles empirisk fra deres oppfatning av pedagogikkens begrensninger (ytre kontrollpassering) og fra kollektive mestringsforventninger. Historisk har forskning om lærernes mestringsforventninger bygd på to teoretiske utgangspunkt, dels på Rotters (1966) distinksjon mellom indre og ytre kontrollplassering og dels på Banduras (1977, 1997) teori om mestringsforventning (perceived self-efficacy). Dette har ført til to hovedtyper av skalaer som henholdsvis måler kontrollpassering (ytre kontroll) og egen mestringsforventning. Våre analyser viser at det er nødvendig å skille klart mellom disse begrepene. Analysene viser videre at kontrollpassering er svakt relatert både til lærernes mestringsforventninger og til utbrenthet.

Analysene viser videre at en må skille mellom kollektive og personlige mestringsforventninger, men også at det er klar og positiv sammenheng mellom disse begrepene (se figur 1). Utgangspunktet for analysene i figur 2 var at kollektive mestringsforventninger har betydning for personlige mestringsforventninger. Dette innebærer at lærere som opplever å være i et kollegium med høy kompetanse øker sine egne forventninger om mestring, både hva de kan mestre sammen med kollegaer og alene. Vi må understreke at våre empiriske analyser ikke viser kausalforhold og at dette er vår fortolkning. Når analysemodellene settes opp med denne forutsetningen om kausalforhold (se figur 2), viser den imidlertid at kollektive mestringsforventninger predikerer personlige mestringsforventninger relativt sterkt.

I videre analyser av kausale relasjoner mellom kollektiv og egen mestringsforventning er det behov for longitudinelle studier. Det er likevel flere grunner til at vi mener at kollektive mestringsforventninger har betydning for egne mestringsforventninger. Kollektive mestringsforventninger fungerer som normative mål som kollegiet arbeider mot. Høye kollektive mestringsforventninger innebærer utfordrende mål som flertallet av lærere på en skole strekker seg mot. Dette virker stimulerende på elevenes engasjement og på deres prestasjoner. Den enkelte lærer erfarer derfor at det lar seg gjøre å nå høye mål, noe som styrker den enkeltes mestringsforventninger. I tillegg vil kollektive mestringsforventninger ha betydning for den enkeltes mestringsforventninger gjennom modell-læring (eller det som Bandura kaller «vikarierende erfaringer»). Observasjon av kolleger som har høye forventninger og som lykkes, øker den enkeltes forventninger om å mestre tilsvarende situasjoner. Denne effekten vil trolig være særlig sterk på skoler hvor lærere arbeider i team.

Resultatene av denne undersøkelsen gir etter vår vurdering klare perspektiver for skoleutvikling, kompetansebygging og etterutdanning av lærere. En styrking av troen på hva lærerkollegiet kan mestre som kollegium ser ut til å styrke den enkelte lærers tro på egen mestring, som igjen virker forebyggende på utbrenthet. Kompetansebygging bør derfor i størst mulig grad gjennomføres som en kollektiv prosess som gjelder alle lærerne på den eller de aktuelle skolene.

Et fjerde formål med denne undersøkelsen var å studere sammenhenger mellom skolekontekst, mestringsforventning og utbrenthet. Vi fant bare svake sammenhenger med kjønn, alder, antall års praksis og skolestørrelse. Disse sammenhengene skal vi ikke kommentere ytterligere. Vi fant derimot sterkere relasjoner for seks mål på opplevd skolekontekst: tidspress, uro og mangel på disiplin blant elevene på skolen, lærernes følelse av autonomi og pedagogisk frihet, grad av samarbeid mellom lærerne, lærernes forhold til og støtte fra skolens ledelse og lærernes forhold til foresatte.

Lærere føler sterkt tidspress i sitt daglige arbeid. På et åpent spørsmål om forhold som er belastende, var tidspress det hyppigst nevnte forholdet.³ Det er derfor svært viktig å se nærmere på betydningen av tidspress. Tidspress hadde overraskende nok ingen signifikant betydning for lærernes mestringsforventninger. Følt tidspress hadde derimot relativt sterk sammenheng med utbrenthet. Sammenhengen var særlig sterk med emosjonell utmattelse. Dette viser at det er nødvendig å se nærmere på lærernes arbeidsforhold med særlig tanke på tidsbruken. Det betyr at en må studere ikke bare hva lærerne bruker tiden til, men hvor påleggene kommer fra og hvilke formål de tjener.

Elevundersøkelser i norsk skole viser at elevene selv opplever urovekkende mye bråk og forstyrrelser av undervisningen (Skaalvik mfl., 2006). Lærerne i denne undersøkelsen opplever varierende grad av uro og mangel på disiplin. Resultatene viste moderate, men systematiske tendenser til at uro og manglende disiplin svekket lærernes mestringsforventninger, samtidig som de forsterket tendensene til utbrenthet. Det er derfor på høy tid å ta disiplinproblemene i skolen på alvor. Da må disiplinproblemene analyseres grundig og ses i et helhetsperspektiv. Det er ikke tilstrekkelig å behandle elevenes atferd med belønning og straff. En må også se på om det er forhold ved selve skolesituasjonen som kan bidra til lav motivasjon og liten involvering i skolearbeidet.

Lærernes opplevelse av autonomi i undervisningen var svakt, men systematisk relatert til både kollektiv og egen mestringsforventning og til alle dimensjoner av

utbrenthet. Høy grad av autonomi var assosiert med høyere mestringsforventning og mindre symptomer på utbrenthet. Undervisning karakteriseres av at lærerne må ta en rekke beslutninger i selve undervisningssituasjonen. I arbeidet med elevene må lærerne ta beslutninger der og da. Disse beslutningene må ofte bygge på lærerens beste faglige skjønn, og kan ikke foreskrives gjennom felles retningslinjer eller administrative bestemmelser. God undervisning må derfor bygge på autonomi eller pedagogisk frihet innenfor mer overordnede strategiske planer. Med en skoleutvikling som går mot økt teamsamarbeid samt en sterkere politisk og administrativ ledelse av skolen, er det derfor grunn til å gjennomføre grundige analyser av hvordan lærernes autonomi kan ivaretas.

Relasjonelle forhold (forhold til skolens ledelse, forhold til foreldrene og samarbeid mellom lærerne) hadde særlig stor betydning både for lærernes mestringsforventninger og for symptomer på utbrenthet. Gode relasjonelle forhold styrket lærernes mestringsforventninger og svekket symptomene på utbrenthet. Vi vil særlig peke på den sterke betydningen skolens ledelse ser ut til å ha for utviklingen av kollektiv mestringsforventning. Videre vil vi framheve de relativt sterke sammenhengene mellom lærernes forhold til foreldrene og både mestringsforventning og utbrenthet. Disse resultatene viser betydningen av å arbeide for å fremme gode samarbeidsforhold mellom lærerne, til skolens ledelse og til foreldrene.

Resultatene illustrerer betydningen av å arbeide for å bedre arbeidsmiljøet på skolene og redusere belastningen på lærerne for å øke lærernes mestringsforventninger. Gjennom å redusere belastningen og øke mestringsforventningene øker en ikke bare livskvaliteten for lærerne, men dette vil ha store og positive konsekvenser for kvaliteten av undervisningen og på den måten også komme elevene til gode. Vi ser derfor dette som en sentral lederoppgave og som et perspektiv som bør stå sentralt i lederutdanning og skoleutvikling.

Selv om faktoranalysene klart viste at skalaen for måling av lærernes mestringsforventninger er flerdimensjonal, viste innledende analyser, som ikke er rapportert her, at ingen av de seks dimensjonene av mestringsforventning skilte seg ut som særskilt betydningsfulle for prediksjon av utbrenthet. Utbrenthet ble derimot sterkt predikert av et generelt (latent) mål på mestringsforventning (figur 2). For andre formål, for eksempel planlegging av hva som skal prioriteres i forbindelse med skoleutvikling og kompetanseheving, vil et generelt mål på mestringsforventning derimot ha liten informasjonsverdi, mens det vil være mer hen-

siktsmessig å ta utgangspunkt i områder hvor det er behov for å øke lærernes kompetanse og forventninger om mestring. For slike formål er den flerdimensjonale skalaen særlig betydningsfull.

NOTER

- 1 Vi takker Utdanningsforbundet for økonomisk støtte til gjennomføring av datainnsamlingen.
- 2 Forskningen er i overveiende grad gjennomført som korrelasjonsstudier. Selv om vi bruker betegnelsen «prediksjon» betyr det derfor ikke at resultatene viser kausale sammenhenger.
- 3 Analyse av svar på åpne spørsmål om arbeidsforhold vil bli rapportert separat.

REFERANSER

- ALLINDER, R. M.** (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- ANDERSON, R., M. GREENE & P. LOEWEN** (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148–165.
- ARMOR, D., P. CONROY-OSGUERA, M. COX, N. KING, L. MCDONELL, A. PASCAL, E. PAULY & G. ZELLMAN** (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools* [Report No. R-2007-LAUDS; ERIC Document Reproduction No. 130 243]. Santa Monica, Ca.; Rand Corporation.
- ASHTON, P. T. & R. B. WEBB** (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- BANDURA, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- BANDURA, A.** (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy: I: J. H. Flavell og L. Ross (red.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- BANDURA, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A.** (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BOLLEN, K. A.** (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303–316.
- BROUWERS, A. & W. TOMIC** (1998, juli). *Student disruptive behaviour, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout*. Paper presentert på «The 9th European Conference on Personality», University of Surrey.
- BROUWERS, A. & W. TOMIC** (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- BURLEY, W. W., B. W. HALL, M. G. VILLEME & L. L. BROCKMEIER** (1991, april). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. Paper presentert på årsmøtet til American Educational Research Association i Chicago.
- BYRNE, B. M.** (2001). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Ass.
- CHEUNG, W. M. & Y. C. CHENG** (1997). *A multi-level analysis of teachers' self-belief and behaviour, and students' educational outcomes*. Paper presentert på årsmøtet til American Educational Research Association i Chicago.
- CHWALISZ, K. E. M. ALTMAYER & D. W. RUSSELL** (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377–400.
- EVERS, W. J. G., A. BROUWERS & W. TOMIC** (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- FRIEDMAN, I. A. & B. A. FARBER** (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28–35.
- FUCHS, L. S., D. FUCHS & N. BISHOP** (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70–84.
- GIBSON, S. & M. DEMBO** (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- GLICKMAN, C. D. & R. T. TAMASHIRO** (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego-development, and problem-solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558–562.
- GODDARD, R. D. & Y. L. GODDARD** (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education*, 17, 807–818.
- GODDARD, R. D., W. K. HOY & A. WOOLFOLK HOY** (2004). Collective efficacy beliefs, Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.
- GREENGLASS, E. R. & R. J. BURKE** (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18, 215–229.
- GUSKEY, T. R.** (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44–51.
- GUSKEY, T. R.** (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- GUSKEY, T. R. & P. D. PASSARO** (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 4, 63–69.
- HU, L. T. & P. M. BENTLER** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- JENNETT, H. K., S. L. HARRIS & G. B. MESIBOV** (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- JORESKOG, K. G.** (1993). Testing structural equation models. I: K. A. Bollen & J. S. Long (red.): *Testing structural equation models* (ss. 294–316). Newbury Park, California: Sage.

MASLACH, C., S. E. JACKSON (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Mountain View, California: CPP, Inc.

MASLACH, C., JACKSON, S. E., & LEITER, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd edition)*. Mountain View, California: CPP, Inc.

MEIJER, C. J. W. & S. F. FOSTER (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.

MIDGLEY, C., H. FELDLAUER & J. ECCLES (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.

MOORE, W. & M. ESSELMAN (1992, April). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of AERA, San Fransisco.

PAJARES, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I: H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (red.): *International Advances in Self Research* (ss.1–49). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

PAJARES, F., & M. D. MILLER (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performance: The need for specificity of assessment. *Journal of Consulting Psychology*, 42, 190–198.

ROSE, J. S. & F. J. MEDWAY (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185–190.

ROSS, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.

ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

SCHWARZER, R., G. S. SCHMITZ & G. T. DAYTNER (1999). *Teacher self-efficacy*. http://userpage.fu-erlin.de/~health/materials/teacher_self_efficacy.ppt#378,1, Lysbiide 1.

SKAALVIK, E. M. & M. BONG (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: A few notable differences and important similarities. I: H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (red.): *International Advances in Self Research* (ss.67–89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

SKAALVIK, E. M. & I. FOSSEN (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.

SKAALVIK, E. M., H. FURRE, I-J. DANIELSEN & R. JAMT (2006). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen «Elevinspektorene» i 2005 – revidert utgave*. Kristiansand: Oxford Research.

SKAALVIK, E. M. & S. SKAALVIK (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAALVIK, E. M. & S. SKAALVIK (2007). *Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Received Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout*. Trondheim, NTNU. (Manuscript submitted for publication).

SOODAK, L., & PODELL, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81.

TSCHANNEN-MORAN, M. & A. WOOLFOLK HOY (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

TSCHANNEN-MORAN, M., A. WOOLFOLK HOY & W. K. HOY (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

WHEATLEY, K. F. The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.

WOOLFOLK, A. E., B. ROSOFF & W. K. HOY (1990). Teachers'sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6, 137–148.

ZIMMERMAN, B. J. & A. BANDURA (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

Forfatterveiledning for fagfellevurderte artikler

Spesialpedagogikkens fagfellevurderte artikler kan omhandle opplæring av barn, unge og voksne med spesielle opplæringsbehov. Både empirisk baserte, teoretiske og oversiktsartikler ønskes velkommen, og vi legger vekt på å presentere artikler fra et tverrfaglig miljø.

Innsendte artikler som ønskes vurdert av fagfeller blir sendt til to anonyme konsulenter. Manus, med eventuelle endringer som følge av vurderingene, blir så forelagt redaksjonsrådet som tar den endelige beslutningen om publisering. Redaksjonsrådet består av: Bente Hagtvatn, Terje Ogden, Kjell Skogen, Tore Brøyn og Arne Østli.

Ved vurdering av artikler legges det vekt på:

- 1) Tar artikkelen opp relevante problemstillinger?
- 2) Baserer artikkelen seg på forskningsmetoder som er akseptable innenfor feltet?
- 3) Står konklusjonen i forhold til resultatene?

Publiseringsmanualen til American Psychological Association (APA-manualen) inneholder nyttig veiledning om utforming av vitenskapelige artikler.

INNSENDING

Redaksjonen tar fortløpende imot artikler.

Manuskriptet sendes per e-post til

arne.ostli@spesialpedagogikk.no.

Papirkopi kan sendes til Spesialpedagogikk,

Postboks 9191 Grønland, N-0134 OSLO.

RETTIGHETER

Innsending av manuskripter til Spesialpedagogikk tolkes som et uttrykk for at man har til hensikt å publisere manuskriptet i dette tidsskriftet, og det er en forutsetning at ikke andre tidsskrifter kan vurdere stoffet mens det er til vurdering i redaksjonen i Spesialpedagogikk.

Artikler publisert i Spesialpedagogikk kan etter en tid kunne bli gjort tilgjengelig på Internett gjennom Spesialpedagogikkens hjemmesider. Bidragsytere som ønsker å reservere seg mot denne typen publisering, må selv melde fra til redaksjonen i tidsskriftet.

INNHold OG UTFORMING

Følgerebrev: skal inneholde artikkeltittel, forfatter(ene)s navn, forfatter(ene)s utdanning, tittel, stilling og institusjonstilknytning, adresser, telefonnumre, faks og e-postadresser. Oppgi også antall ord i selve artikkelen og hvilket tekstbehandlingsprogram som er benyttet.

Sammendrag: skal referere hovedbudskapet i artikkelen.

Den skrives på eget ark, og består av maksimalt 100 ord.

Engelsk summary: skal inneholder engelsk tittel (inkl. eventuell undertittel). Sammendraget består av maksimalt 150 ord som refererer hovedbudskapet i artikkelen.

Teksten: skal skrives med dobbel linjeavstand og 12 pkt.

skrift, Times New Roman eller liknende. Artikkelen bør inneholde mellom 6000 og 8000 ord i Word eller tilsvarende tekstbehandler. Ikke oppgi forfatternavn i teksten. Arkene pagineres. Bruk helst kun ett nivå med overskrifter – ikke nummererte. Overskriftene skrives i halvfet, og begynner med stor bokstav, men skrives ellers med små bokstaver.

Noter: skal komme som sluttnoter. Disse nummereres fortløpende (1, 2, 3...) og markeres i teksten med opphøyet skrift. I Word kan notefunksjonen anvendes. Antall noter bør holdes nede.

Tabeller og figurer: skal ha tittel. Kilde og eventuelle forklaringer står i egen note under hver tabell eller figur. Tabeller og figurer nummereres fortløpende (tabell 1,2,3... figur 1,2,3,...). Merk av i teksten omtrent hvor tabellen skal inn (tabell 1 omtrent her). For å redusere faren for konverteringsfeil bør tabeller og figurer legges ved som egne filer fra det programmet de er laget i (Excel, Powerpoint eller annet program).

Referanser: Forskningsartikler vil kunne inneholde mange referanser, særlig litteraturstudier. Likevel ber vi om at forfattere konsentrere seg om de nyeste referansene. Referanser skal settes i alfabetisk orden på slutten av artikkelen på et eget ark i følgende format:

Artikler: Simonsen, E. og S. E. Ohnå (2003). Behovet for kvalitetsreform i audiopedagogikken. *Spesialpedagogikk*, 1, 14–20.

Bøker: Wahlstrøm, G. O. (1996). *Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Artikkelsamlinger: Ringmose, C. og S. Hilling (2000).

Pædagogisk psykologi ved en korsvej. I: J. Holst, S. Langager og S. Tetler (red): *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Systime.

Offentlige utredninger o.l.: NOU, Norges offentlige utredninger (2003:16). I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.



ÅPENHET - RESPEKT - ENGASJEMENT - FELLESKAP

Aker universitetssykehus HF er et helseforetak med virksomhet lokalisert på 16 steder i Oslo og Akershus. AUS har lokalsykehusfunksjoner for bydelene Alna og Bjerke i Oslo, samt Follokommunene Ski, Oppegård, Nesodden, Ås, Frogn og Vestby. Ved siden av dette har foretaket en rekke spisskompetanseområder innenfor somatikk, psykisk helsevern og rusbehandling, med region- og landsfunksjoner innenfor flere fagfelt. Foretaket har ca. 3.400 årsverk. Omsetningen var på ca. 2,2 mrd. kroner i 2006.

For ytterligere informasjon – se www.aus.no

FOLLOKLINIKKEN

Folloklinikken hører til Klinikk for psykisk helse i Aker universitetssykehus HF, som er organisert sammen med annen spesialisthelsetjeneste i Helse Øst Regionhelseforetak. Folloklinikken har ansvar for å gi lokalbasert behandlingstilbud til befolkningen i Follo innen rusfeltet og psykisk helsevern for barn, ungdom og voksne. Opptaksområdet omfatter 6 av Follo-kommunene sør for Oslo, med til sammen ca. 107.500 innbyggere.

Virksomheten består av to avdelinger: Follo DPS og BUP Follo. Den polikliniske virksomheten ligger sentralt i Ski sentrum, nær jernbanen. Vi søker til enhver tid å ha en resultatorientert organisasjon med vekt på godt arbeidsmiljø hvor de ansattes kompetanse er vår største ressurs.

BUP Follo har ledig stilling for

KLINISK PEDAGOG/ EVENTUELT PEDAGOG

i utdanningsposisjon. Stilling nr. 2007/20

Avdelingen har totalt 34 behandlerstillinger der 30 er tilknyttet poliklinikk og 4 er tilknyttet familie- og nettverks-team. Den utlyste stillingen hører inn under poliklinikken. Poliklinikken har totalt 4 pedagogstillinger. BUP Follo skal opptrappes med 5 nye fagstillinger i 2007.

Avdelingen har et aktivt fagmiljø, med fordypningsgrupper innen nevropsykologi, familieterapi, spiseforstyrrelser og affektiv problematikk. Poliklinikkens hovedoppgave

defineres som både spesialiserte utrednings- og behandlings-tilbud til barn og familier og utadrettet virksomhet med veiledning og rådgivning til våre samarbeidspartnere. Det er nødvendig både å kunne arbeide selvstendig og ha gode samarbeidsevner. Fleksibilitet med hensyn til arbeidsoppgaver og arbeidsmåter er ønskelig. Ved ansettelse vektlegges personlig egnethet.

Det kreves klinisk pedagogisk videreutdanning og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening.

Dersom det ikke melder seg kvalifiserte søkere kan det være aktuelt å ansette pedagog i utdanningsposisjon. For slike søkere kreves mastergrad eller embetseksamen i spesialpedagogikk/ pedagogikk. Minimum 2 års undervisningserfaring og/eller pedagogisk praksis.

Vi kan tilby søker til utdanningsposisjon en 3-årig spesialistutdanning ved R-BUP. Vi tilbyr gode muligheter for videre- og etterutdanning og et trivelig fagmiljø i stadig utvikling. Lønn etter avtale. Det trekkes 2% pensjonsinnskudd til pensjonskassen. Snarlig tiltredelse.

Nærmere opplysninger ved klinisk pedagog/teamleder Thorfinnur Gudmundsson eller avdelingsleder Eva Haugland, telefon 64 85 20 50.

Søknaden merkes: 2007/20.

Søknadsfrist: 19.04.07.

Aker universitetssykehus HF benytter elektronisk søknadsadministrasjon. Søk på stillingen på vår hjemmeside www.aus.no under jobb.



**Aker
universitetssykehus HF**

HELSE ØST



TINN KOMMUNE

LEDIG FAGSTILLING VED PP – TJENESTEN.

Det er ledig 80 % vikariat som logoped og 50 % fast stilling som spesialpedagog, ved PP – tjenesten i Tinn.

Vikarstillingen kan på lengre sikt bli omgjort til fast stilling.

Det søkes etter :

- Logoped/PP-rådgiver med særskilt utredningskompetanse innen språk- og lese/skrivevansker. Primært kreves hovedfag/mastergrad, men søkere med 2.avd. spes.ped. oppfordres også til å søke.
- Spesialpedagog/PP-rådgiver med særskilt kompetanse på utredning av barn i førskolealder, gjerne med grunnutdanning som førskolelærer. Ellers utdanningskrav som over.

Stillingene ønskes besatt snarest mulig. Søknad med attester og vitnemål sendes: Personalkontoret, Torget 1, 3660 Rjukan

Søknadsfrist 12.04.2007

For nærmere opplysninger, kontakt: enhetsleder Solveig Grimsrud, eller pp – rådgiver Liv Jenny Ørnes.

Tlf. 35 08 15 50 Barnevern, sosial- og pp – tjenesten.



RINGERIKE KOMMUNE

LEDIGE STILLINGER I PPT

Vi har ledige 3 stillinger som pedagogisk – psykologiske rådgivere ved PP-tjenesten i Ringerike kommune for snarlig tiltredelse.

Vi søker personer med cand.psycol, cand.paed.spec, cand.paed, cand.ed eller hovedfag/master i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Personlig egnethet og helhetlig kompetanse i teamet vektlegges. Lønn fastsettes ved tilsetning på grunnlag av tidligere praksis, ansiennitet og utdanning.

Vi ber om søknad med kopi av vitnemål og attester. Søknad skrives på Ringerike kommunes søknadsskjema som fås ved henvendelse til Ringerike Kommune tlf: 32 11 74 00, eller internett.

Fullstendig utlysningstekst: <http://www.ringerike.kommune.no>.
Postadresse: Samordningsenheten, Serviceboks 4
3504 Hønefoss

Søknadsfrist: 20.04.07



SARPSBORG KOMMUNE

STILLING LEDIG KOMMUNEOMRÅDE DRIFT

Stillingsbetegnelse:

- 1) 6 mnd. vikariat i 100% stilling som PP-rådgiver fra 10.04.07 m. m. for forlengelse
- 2) med forbeh. om opprettelse av stilling: vikariat i 80% stilling som spes.ped. m.m.for utvidelse og forlengelse

Arbeidssted: Pedagogisk Psykologisk tjeneste

Kvalifikasjoner :

- 1) PP-rådgiver (cand.paed., cand.paed-spec, cand.ed, mastergrad) med fokus på språk-, lese og skrivevansker og/eller sos.em.-vansker
- 2) Spesialpedagog med dokumenterte kunnskaper om språk-, lese og skrivevansker og/eller sos.em.-vansker

For fullstendig annonsetekst, se kommunens nettsider, ledige stillinger.

Kontakt: Christina Raae, tlf: 69116387, mob: 48200966
Ann Kristin Heller, tlf: 69116423

Søknaden skrives på fast søknadsskjema som finnes på kommunens Internettsider eller kan fås ved henvendelse til kommunens servicetorg tlf. 69 10 80 00
Vennligst skriv en søknad pr.ref.nr.

Merk søknaden ref.nr.: **07/02776 st.nr.1**

Merk søknaden ref.nr.: **07/02779 st.nr.2**

Merk konvolutten «søknad PP-tjeneste»

Søknadsfrist: 12.04.2007

Søknad sendes:
Sarpsborg kommune,
postboks 237,
1702 Sarpsborg.
Kommunens internettside: www.sarpsborg.com



NØTTERØY KOMMUNE

- kvalitet for individ og samfunn -

Nøtterøy kommune, beliggende i Vestfold syd for Tønsberg, har vel 20 000 innbyggere. Kommunen har rikt kulturliv og gode muligheter for rekreasjon i naturskjønne omgivelser.

PP-tjenesten for Nøtterøy og Tjøme:

LOGOPED

80% fast stilling fra 01.08.2007. **Ark s nr 2007/1786**

Søknadsfrist: 14.04.2007

Nærmere opplysninger: Arvid Myreng, tlf: 33 40 21 04.

Arbeidet består hovedsaklig av utredning, behandling og rådgivning i forbindelse med barn i førskole- og grunnskolealder. Kontoret har 9 fagstillinger. Logopeden skal være med i team med to andre rådgivere som er engasjert i skolen, og i tillegg ha oppdrag med førskolebarn.

Det er også en logoped i 80% stilling ved kontoret. Vi kan reklamere med høyt kvalifiserte medarbeidere, godt arbeidsmiljø og interessante arbeidsoppgaver.

Vi søker etter en person med gode samarbeidsevner, humør og pågangsmot. Den som tilsettes får mulighet til å være med og utforme tjenestetilbudet i en spennende virksomhet.

Lønn etter avtale. Den som ansettes må kunne disponere egen bil i tjenesten.

Fullstendig utlysning og søknadsskjema:
www.notteroy.kommune.no



SANDEFJORD KOMMUNE

Ledig stillinger for

PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK RÅDGIVERE

Ved PP-tjenesten i Sandefjord er følgende stillinger ledige fra 01.08.2007;

- 50% stilling
- 100% stilling

Søknadsfrist 19. april 2007

Fullstendig utlysning av stillingene og elektronisk søknadsskjema finnes på kommunens hjemmeside:

www.sandefjord.kommune.no

eller ved henv. skole – og barnehagekontoret

tlf. 33 41 66 80.



Nedre Gausen kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Nedre Gausen kompetansesenter er en del av Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Senteret ligger sentralt i Holmestrand og tilbyr sammen med fylkeskontorene tjenester til hørselshemmede og kommuner i fem fylker. Personalet tilbys utfordrende oppgaver; et spennende fagfelt, et inspirerende arbeidsmiljø og gode muligheter for kompetanseutvikling.

Vi søker fagpersoner som ønsker fokus på faglig utvikling, utfordrende oppgaver og teamarbeid på et spennende fagfelt til følgende stillinger:

RÅDGIVER – språkutvikling / logopedi / fonetikk

1 fast 100 % stilling for spesialpedagog / logoped eller fagperson med annen bakgrunn og spesiell kompetanse innen områdene språkutvikling, tale- og lese-opplæring, fonetikk med utdanning på mastergrads- /hovedfagsnivå. Sentrale oppgaver er utredning, veiledning, direkte arbeid med elever og kompetanseutvikling og -spredning, - spennende og varierte arbeidsoppgaver overfor en målgruppe hvor enkelte brukeres behov er i endring grunnet ny teknologi. Stillingen er plassert i kode 1434 rådgiver (l.tr. 37-61).

Søknadsfrist er 11. april 2007.

RÅDGIVER / AUDIOPEDAGOG

– videregående skole og voksne

1 fast 100 % stilling for audiopedagog eller fagperson med annen relevant utdanning på mastergrads- /hovedfagsnivå og erfaring med veiledning i videregående skole og / eller med voksne. Arbeidet vil bestå i å følge opp og videreutvikle eksisterende modeller for veiledning og utredning av elever i videregående skole og voksne med hørselstap i vår region.

Stillingen er plassert i kode 1434 rådgiver (l.tr. 37-61).

Søknadsfrist er 11. april 2007

Dette er en kortfattet henvisningsannonse. Fullstendig utlysningstekst fås ved henv. på tlf. 33 09 91 00, på www.statped.no/nedregausen eller e-post: nedre.gausen@statped.no.

Du er hjertelig velkommen til å ta kontakt med avdelingsleder

Elisabeth Mikkelsen – 911 64 827 eller senterleder Gudmund Eikli – 913 31 945, for mer informasjon eller en uforpliktende samtale!

Søknad med oversikt over utdanning og praksis (CV), referanser samt kopier av vitnemål og attester, sendes: Nedre Gausen kompetansesenter, postboks 113, 3081 HOLMESTRAND.

Psykiatrien i Vestfold HF

BUPA

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) i Vestfold består av poliklinikker i Tønsberg, Larvik og Holmestrand, fylkesdekkende tjenester i form av eget nevropsykiatrisk team, dagenhet for barn i alderen 0-12 år, to døgnenheter for ungdom med tilsammen 12 senger og Familieenhet i Tønsberg. Alle enhetene har eget fagteam. BUPA har eget fagråd. BUPA er organisert sammen med voksenpsykiatrisk spesialisthelsetjeneste i Psykiatrien i Vestfold HF.



Kliniske pedagoger

BUPAs poliklinikk for Sydfylket i Larvik søker etter:

Klinisk pedagog

- 2 faste stillinger 100 % (st.nr B 04/07/ og B 05/07)
En nyopprettet stilling. En ledig stilling.

Poliklinikken gir et utrednings- og behandlingstilbud til barn/ungdom og deres familier, samt konsultasjon og samarbeid med kommunale hjelpeinstanser. Vi betjener kommunene Lardal, Larvik og Sandefjord. Poliklinikken er under utbygging og det vil fra høsten 2007 være 17 fagstillinger. Fire av disse er kliniske pedagoger. Øvrige fagstillinger er overlege, psykologspesialist og klinisk sosionom. Det er planlagt 22 fagstillinger ved enheten i løpet av 2008.

Spørsmål om stillingene kan rettes til enhetsleder Målfrid Vogt, tlf. 33 15 62 00, e-post: malfrid.vogt@piv.no eller faggruppekoordinator Yngvil Sand, tlf. 33 37 52 00, e-post: yngvil.sand@piv.no

BUPAs poliklinikk Tønsberg søker etter:

Klinisk pedagog

- 100 % fast stilling (st.nr B 06/07)

Poliklinikken gir et utrednings- og behandlingstilbud til barn/ungdom og deres familier, samt konsultasjon og samarbeid med kommunale hjelpeinstanser. Poliklinikken er under utbygging. Det er planlagt å være 32 fagstillinger ved enheten i Tønsberg innen 2008. Den kliniske pedagogen skal arbeide i tverrfaglig team.

Spørsmål om stillingen kan rettes til enhetsleder Eva Brekke, e-post: eva.brekke@piv.no eller faggruppekoordinator Yngvil Sand, e-post: yngvil.sand@piv.no, begge tlf 33 37 52 00.

Felles for stillingene:

Det søkes etter kliniske pedagog med videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening samt arbeidserfaring fra BUP.

Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP er også ønsket. Ved tilsetning av person uten spesialistkompetanse forutsettes deltakelse i et 3-årig deltidsutdanningsprogram. Det legges til rette for dette.

Kvalifikasjonskrav:

- Formell godkjent kompetanse for pedagogisk arbeid/undervisning, i førskole/grunnskole/videregående skole
- Mastergrad, hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk eller pedagogikk
- Minimum 2 års undervisning og/eller pedagogisk praksis fra barnehage/førskole/skole/. Praksis må være av en slik art at den forutsetter pedagogisk grunnutdanning.

Referanser bes oppgitt i søknaden.

Tilsetning etter avtale. Psykiatrien i Vestfold HF (PiV HF) er en virksomhet i Helse Sør. Det tas forbehold om stillingens fremtidige innhold og arbeidsoppgaver. Medlemskap i KLP. Tilsetning skjer på de vilkår som til enhver tid fremgår av gjeldende lover, regler og avtaler. Den som tilsettes må dokumentere norsk godkjenning og tilfredsstillende kunnskap i norsk eller skandinavisk muntlig og skriftlig.

Søknad vedlagt bekreftede vitnemål og attester, som ikke returneres, sendes Psykiatrien i Vestfold HF, Personalseksjonen, Postboks 2267, 3103 Tønsberg.

Søknadsfrist: 20.04.07

HELSE  SØR

www.piv.no



Har du lyst på spennende utfordringer i Kongsberg og Numedal?

Kongsberg ligger i Buskerud fylke, en drøy times kjøring fra Oslo. Sørlandsbanen går gjennom byen og ekspressbussene kjører hver time til og fra Oslo. Byen ligger i Lågendalen, omgitt av skogkledde åser som er ypperlige til friluftaktiviteter både vinter og sommer. Det er et aktivt kulturmiljø i Kongsberg hvor Kongsberg jazzfestival er årets høydepunkt. Leder du etter et oversiktlig lokalsamfunn med høy livskvalitet og gode oppvekstvilkår for barn, er Kongsberg det rette stedet.

Kongsberg er en by i positiv utvikling, med gode utdanningsmuligheter og et stort behov for høyt utdannede medarbeidere. I byen vår er det også Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og Familekontor.

2. GANGS UTLYSNING

Leder for Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjeneste for Numedal og Kongsberg

I kommunene Kongsberg, Flesberg, Rollag og Nore og Uvdal er PPT for grunnskole, PPT for videregående skole og OT blitt organisert i en felles gjennomgående tjeneste. Virksomheten er en selvstendig enhet med arbeidsgiveransvar m.m. Dette innebærer en omstillingsprosess for de kommunale og fylkeskommunale tjenestene.

Vi søker nå leder for tjenesten. Lederen vil ha ansvar for en tjeneste med et vidt arbeidsområde, samt ansvar for å rapportere til styret. Lederen må kunne ivareta de oppgaver styret pålegger ham/henne, og ivareta tjenesten i henhold til Opplæringslova og lokale føringer.

Virksomheten har 14 ansatte i tillegg til leder, og betjener barnehager, grunnskoler og videregående skoler samt et Arbeidsinstitutt. Tjenesten har også ansvar for lærlinger og for ungdom som enten ikke har – eller har falt ut av videregående opplæring. Tjenesten står for samarbeid med skole/bedrift, og med helse- og sosialetat, arbeidsmarkedsetat og fagopplæring i kommunene og Buskerud fylkeskommune. Oppfølgingstjenesten rapporterer særskilt til fylkeskommunen vedrørende ungdom som ikke benytter sin rett til videregående opplæring.

Vi ønsker utadvendte, trygge og erfarne søkere med evne og vilje til å inspirere, lede og arbeide målrettet og systematisk for å utvikle tjenesten i samarbeid med kommunenes og fylkets skoler, barnehager og andre faginstanser. Søkerne bør ha fokus på nytenking og evne til å se muligheter som finnes i et godt faglig miljø. Søkerne må se på organisasjons- og kvalitetsutvikling som en positiv utfordring.

Personlige og gode samarbeidsevner og evne til å lede endrings- og omstillingsprosesser vil bli vektlagt.

I samsvar med opplæringsloven vinkles tjenestene opp mot opplærings situasjonene i samarbeid med skolene, med vekt på læringsmiljø og tilrettelegging for elever med spesielle behov i et inkluderende miljø. Søkere bør ha høyere utdanning på høyskole/ universitetsnivå relatert til tjenestens arbeidsfelt, samt kompetanse for fagstilling i PP-tjenesten.

Stillingen innebærer i tillegg til lederfunksjonen vanlig arbeid for fagperson i PP-tjenesten

Arbeidsvilkår følger gjeldende avtaler, lønn etter avtale. Den som blir tilsatt må disponere egen bil.

Vi tilbyr en spennende lederstilling, engasjerte og godt kvalifiserte medarbeidere i sentralt beliggende og gode lokaler, fleksibel arbeidstid og muligheter for faglig videreutvikling.

Ring Bror von Krogh på tlf. 32 86 76 08 hvis du ønsker ytterligere opplysninger om stillingen.

Søknad med CV og attester sendes innen 15. januar 2007, til: Styret for Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjeneste for Numedal og Kongsberg, postboks 742-Nymoene, 3606 Kongsberg.

Regionsenter for barn og unges psykiske helse

Helseregion ØST og SØR

R.BUP

Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør (RBUP Øst og Sør) er en stiftelse som skal bidra til å utvikle, kvalitetssikre og forvalte vitenskaplig og klinisk tverrfaglig kunnskap og kompetanse innen alle sentrale områder i arbeid med barn og unges psykiske helse. RBUP skal bidra til at slik kompetanse er tilgjengelig gjennom undervisning, forskning, fagutvikling og informasjonsvirksomhet. Se www.r-bup.no for utfyllende info. RBUPs oppgaver følger av årlige oppdragsbrev med utgangspunkt i Stortingets budsjettvedtak. RBUP er en kompetanseorganisasjon som engasjerer drøyt 80 årsverk og er organisert med tre avdelinger, Forskning, Undervisning og Administrasjon, samt noen prosjekter. RBUP søker:

Undervisningssjef / Rektor

Sentral lederstilling i kompetanseorganisasjon

Undervisningssjefen skal bidra til høy faglig kompetanse og økt rekruttering til fagfeltet gjennom RBUPs helhetlige virksomhet. Undervisningssjefen har totalansvaret for undervisningsavdelingens aktiviteter og samarbeider med forskningsmiljøer, praksisfeltet og oppdragsgivere. Den treårige spesialistutdanningen på post master nivå, som både er tverrfaglig og tverrsektoriell, er sentral blant RBUPs oppgaver.

Arbeidsoppgaver:

- Være del av RBUPs lederteam og delta i nasjonale og internasjonale fora for å styrke barn og unges psykiske helse og påvirke premissene for kompetanseheving i feltet
- Ansvar for videreutvikling og oppfølging av strategi, organisasjon, rekruttering og personale
- Faglig ansvar for undervisning, nettverk og annen kompetansehevede virksomhet
- Nasjonalt og internasjonalt samarbeid for utvikling av samarbeidsprosjekter, kontakter, nye utdanninger, virksomhetsplaner

Kvalifikasjoner:

- Høyere relevant utdanning innen barn og unges psykiske helse, helst relevant spesialitet og/eller doktorgrad
- Erfaring fra klinisk arbeid, undervisning, prosjektarbeid og fagutvikling/forskning
- Dokumenterte ledererfaringer og samarbeidsevner
- Bred faglig orientering og god kjennskap til praksisfeltet
- God kommunikasjons- og formidlingsevne

Stillingen vil ha en svært sentral rolle i RBUPs ledergruppe og rapporterer til direktør.

Vi tilbyr varierte og spennende oppgaver i en engasjert organisasjon med høyt tempo og faglig nivå. Søknadsfrist snarest.

Nærmere informasjon ved administrasjonssjef/fungerende direktør Roy Larsson, tlf. 90 17 69 44 eller Liv S. Bøe, Delphi Consulting AS, tlf. 23 08 46 40.

Søknad med CV merket 44208 sendes delphi@delphi-consulting.no. Alle søknader og henvendelser behandles konfidensielt, om ønskelig også overfor oppdragsgiver.

www.r-bup.no

www.delphi-consulting.no

Helse Sunnmøre HF er ei eining under Helse Midt-Norge RHF. Organisasjonen består av Ålesund sjukehus, Volda sjukehus, Mork Rehabiliteringssenter og Nevrohjemmet Rehabiliteringssenter. Foretaket har til saman 2100 årsverk og eit driftsbudsjett på om lag 1,8 mrd. kroner i 2007. Helse Sunnmøre HF er eit differensiert helseforetak som kan tilby behandling innanfor dei fleste spesialitetar innan somatikk og psykiatri. Har eigne barnehagar og bustadar. Helse Sunnmøre er frå 2002 ei inkluderande arbeidslivsverksemd. Vi tilbyr eit røykfritt arbeidsmiljø.

Helse Sunnmøre HF

Ålesund sjukehus

PSYKISK HELSEVERN FOR BARN OG UNGE
POLIKLINIKKEN I ÅLESUND (BUP)

Pedagog/Klinisk pedagog

St.nr. 72/07.

Nærare opplysingar får du av poliklinikkleiar Manuela Strauss, tlf. 70 16 72 00

Vi ønskjer søknad via utlysing på www.jobbnorge.no - hvor du også finner fullstendig annonsetekst.

Kopiar av vitnemål og attestar treng ikkje sendast med søknaden, men vert etterspurt i samband med intervju eller tilsetjing.

Søknadsfrist: 8. april 2007.

Foretaket sine ledige stillingar ligg på internett: www.jobbnorge.no

HELSE MIDT-NORGE

CICERO Jn



NORDLANDSSYKEHUSET
NORDLÁNDÁ SKIHPIJVISSO



Nordlandssykehuset Lofoten har ledig følgende stilling:

Klinisk pedagog

BUP Svolvær/Gravdal

100% fast stilling med tiltredelse snarest.
Ref.nr. 20/07, stillingshjemmel 3110993.

Dersom vi ikke får kvalifisert søker vil pedagog med hovedfag, mastergrad eller embetseksamen i spesialpedagogikk eller pedagogikk kunne tilsettes. I tillegg må søker ha minimum 2 års praksis fra pedagogisk arbeid.

Som en overgangsordning vil også søkere med 2. avdeling spes.ped. kunne bli vurdert til stillingen. Det forutsettes da at søker fyller kriteriene for godkjenning som klinisk pedagog innen 5 år.

For nærmere informasjon, kontakt adm.leder Frida Solbakken, tlf. 760 60307, avd.overlege Britt Arntsen eller avd.sjef Solvi Laupstad, tlf. 760 60264.

Søknadsfrist: Fredag 20. april 2007.

Se fullstendig annonsetekst på:
www.jobbnorge.no eller www.nordlandssykehuset.no

CICERO av



Mastergradsstudium i spesialpedagogikk

Hausten 2007 startar Høgskulen i Sogn og Fjordane, i samarbeid med Institutt for spesialpedagogikk, UiO, opp:

Innpass i mastergrad i spesialpedagogikk

Dette er eit tilbod til studentar som har «gammel» 2. avdeling spesialpedagogikk, studieretningane audiopedagogikk, logopedi, psykososiale vanskar (sosiale og emosjonelle vanskar), spesifikke lærevanskar, synspedagogikk eller utviklingshemming. Desse studentane treng ikkje ta fordjuping, og mastergradsstudiet vil derfor ha ei slik oppbygging:

SPED4000: Rådgjeving og innovasjon, 20 studiepoeng, går over 1 semester (haust 2007).

SPED4010: Vitskapsteori, forskingsmetode og statistikk, 20 studiepoeng, går over 1 semester (vår 2008).

SPED4090: Masteroppgåve, 40 studiepoeng, går over 2 semester (haust 2008 og vår 2009).

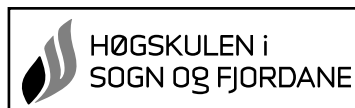
Det vil vere ca. 4 vekesamlingar pr. semester. I haustsemesteret 2007 tek vi sikte på samlingar i veke 35, 39, 43 og 49. I tillegg vil det vere 3 veker praksis i dette semesteret. SPED 4090 vil ha nokre færre samlingar.

Det er høve til å bu på internat på staden.

Opptakskrav: «gammel» 2. avdeling, studieretningar som nemnde ovanfor.

Søknadsskjema får ein ved å vende seg til Studiesenter Sandane, telefon 57 86 68 15, gå inn på www.hisf.no eller kontakte astrid.askildt@hisf.no

SØKNADSFRIST ER 15. APRIL 2007



HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE
POSTBOKS 133, 6851 SOGNDAL
TLF: 57 67 60 00 FAX: 57 67 61 00
post@hisf.no www.hisf.no



UNDERVISNINGSPROGRAMMET

**Hva kan du gjøre i ditt daglige arbeid
for å forebygge selvmord?**

**Vil du bli kursleder for kurset
Førstehjelp ved selvmordsfare?**

Undervisningsprogrammet Vivat inviterer til kurslederkurs 15. – 19. oktober 2007, på Tyrifjord Hotell, Vikersund.

Vivat utdanner fagpersoner med forskjellig yrkesbakgrunn til å undervise på kurset Førstehjelp ved selvmordsfare. Førstehjelp ved selvmordsfare er et kurs over to dager som retter seg mot alle som i sitt virke møter selvmordsnære mennesker. Deltakerne lærer å tolke faresignaler og gripe inn i tilfelle akutt selvmordsfare. Kurset er brukt i Norge siden 1998 og har hatt mer enn 12 000 deltakere.

Vivat er forankret ved Universitetssykehuset Nord-Norge HF og er finansiert av Sosial- og helsedirektoratet. Førstehjelpskurset er godkjent av en rekke fagforeninger knyttet til spesialisering.

Opplysninger finnes på: www.unn.no/vivat
eller ved kontakt med Vivat: vivat@unn.no, tlf. 77 62 78 19.

Søknadsfrist er 15. mai 2007.

Neste utgave av
Spesialpedagogikk
kommer 3. mai og er
et dobbelt temanummer
om tidligstimulering.

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Ja

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

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

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning