

03 spesialpedagogikk

2010

årsabonnement kr 450,-

side 04 **Psykisk helse blant norske skolebarn** side 12 Tilpasset opplæring – hvordan og for hvem? side 24 Følelsesmessig vanskjøtsel og barnehagens muligheter

årgang
75



Frafallet i videregående skole



Arne Østli

Gull av gråstein er tittelen på en rapport om frafall i videregående skole skrevet av tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes på oppdrag fra LO og Utdanningsforbundet. Den har fått mye oppmerksomhet, og det er bra for den peker på mange forhold i utdan-

ningssystemet hvor det er rom for forbedring. Kristin Halvorsen svarer med å sette i gang en prosess for å fornye ungdomstrinnet. Det er prisverdig, men ikke nok, i alle fall ikke tidlig nok.

I en fjernsynsdebatt formulerte en representant for elevorganisasjonen det godt da hun trakk fram at «frafallet» i virkeligheten begynte lenge før. Det var først i videregående at det ble mulig å «falle fra». Vi tror faktisk at det for noen begynner allerede på de første trinnene i barneskolen. Det er mange eksempler på at det svært tidlig fester seg varige forestillinger om at *skole er ikke noe for meg*. God effekt av tidlig intervensjon, av å sette i gang egnede tiltak tidlig, har fulgt oss helt fra starten av vårt etter hvert lange liv i spesialpedagogikken. Vi vet det, og vi kan noe om det, men det er slett ikke alltid vi får det til. Det er sikkert mange grunner til det. Én kan være at vi ikke har arbeidet nok med å utnytte det samlede personalets spisskompetanse og særlige interesser på best mulig måte.

Hva med å organisere noe av det totale timetallet til spesielle kurs i bestemte temaer. Kurs er et vanlig virkemiddel ellers i samfunnet når noe skal læres. Det gjelder både i yrkesliv og fritid. Slike kurs kunne være åpne for elever fra flere klassetrinn. Elevenes behov og interesse må være utgangspunkt for valg. Eksempler kan være lesekurs, bestemte temaer i matematikk, engelsk eller noe med forming, musikk osv. Det vil gi mulighet til konsentrasjon og mer tid til å få nødvendig forståelse og til å utvikle ferdigheter som gir følelse av mestring.

Dette forutsetter en grundig gjennomgang av hva det er mulig å få til på en skole, og skal vi dømme etter de mange vellykkede prosjektene vi har hørt om, finnes det selv innenfor små skoler gode muligheter for å få til mye. Det kunne være spennende med forsøk med ulike modeller for alternativ organisering hvor det å matche læreres spesielle forer og elevenes behov og interesser ble utgangspunkt for disponeringen for deler av det tilgjengelige timetallet.

Et opplegg mot frafall?

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

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

Annonser
Berit Kristiansen
Telefon 24 14 20 62
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6261 eks.

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

Årgang 75

ISSN 0332-8457



Lærere er viktige aktører i barns liv, og de kan i stor grad bidra til at psykiske vansker avdekkes tidlig og sikre barn hjelp og støtte i skolehverdagen.

Artikkel side 4



Mange studenter har notert seg at «de flinke» glemmes.



Side 4	Psykisk helse blant norske skolebarn i 1.–7. klasse May Britt Drugli og Bo Larsson
Side 12	Tilpasset opplæring – hvordan og for hvem? Anne Grete Solstad
Side 22	Gjenbruk skaper arbeidslyst og lærevilje Petter Opperud
Side 24	Følelsesmessig vanskjøtsel og barnehagens muligheter Ida Rønningen

Side 30	Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak? (fagfellevurdert artikkel) Turi E. Antonsen og Sigrun K. Ertesvåg
Side 45	Kunngjøring
Side 46	Nye bøker
Side 47	Bokmeldinger
Side 50	Annonser

Psykisk helse blant norske skolebarn i 1.–7. klasse

– målt med bruk av Teacher Report Form (TRF)

Hensikten med denne artikkelen er å presentere funn om forskjeller mellom grupper fra en norsk TRF-studie, samt mer detaljert å presentere norske nasjonale normer for TRF-totalskåre og de ulike delskalaene for jenter og gutter i henholdsvis 1.–3. klasse og 4.–7. klasse.

AV MAY BRITT DRUGLI OG BO LARSSON



May Britt Drugli er førsteamanuensis og nestleder ved RBUP Midt-Norge.



Bo Larsson er barnepsykiater og professor ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Institutt for Nevromedisin, NTNU, Trondheim.

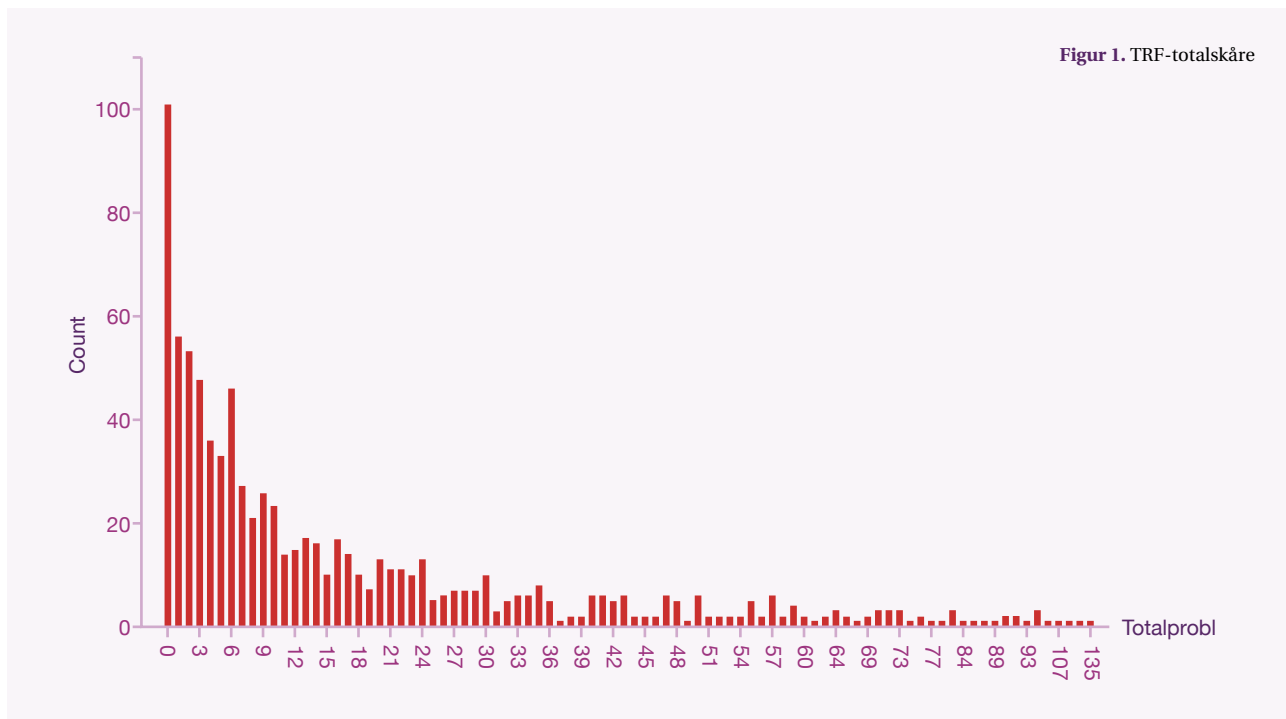
Man antar at ca. 15–20 % av norske barn og unge har psykiske vansker på et slikt nivå at det går utover deres daglige fungering (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Det betyr at psykiske vansker er en form for problematikk som også i stor grad vil komme til uttrykk i skolen. Lærere er viktige aktører i barns liv, og de kan i stor grad bidra til at psykiske vansker avdekkes tidlig og sikre barn hjelp og støtte i skolehverdagen. De kan også sørge for at de barna som trenger det, raskt blir henvist til utredning for eksempel i PPT eller spesialisthelsetjenesten (BUP). For at skolen skal kunne bidra til å avdekke barn som er i ferd med å utvikle psykiske vansker, må lærerne ha tilstrekkelig kompetanse på dette feltet, og det må finnes kartleggingsverktøy som kan brukes fortrinnsvis av PPT eller BUP for å skille mellom lette og moderate psykiske vansker i barnebefolkningen som skal avhjelpes i skolen og mer alvorlige problemer som krever spesielle behandlingstiltak.

I denne sammenhengen er det viktig å skaffe til veie norske normer på anerkjente spørreskjema som kan benyttes i en kartleggings- og vurderingsprosess. Teacher Report Form (TRF) er et slikt spørreskjema. Det er utviklet for å

kunne gjennomføre en bred kartlegging av barns faglige fungering, tilpasning i skolen, emosjonelle vansker og atferdsvansker (Achenbach og Rescorla, 2001). TRF skiller seg med det fra andre spørreskjema, som kun dekker ett eller få spesifikke områder innen psykisk helse. Dette betyr at TRF egner seg bedre for en mer grundig kartlegging av barnets psykiske helse når det er grunn til å anta at barnet har vansker, enn som et rent screeninginstrument brukt overfor store grupper for å avdekke eventuelle vansker.

En stor fordel med TRF er at det finnes utgaver av skjemaet som også kan fylles ut av foreldre og barnet (fra 11 år) selv. Ofte er det nødvendig å skaffe til veie informasjon fra flere informanter for å få et helhetlig bilde av barns psykososiale fungering. Ulike informanter pleier i liten grad å ha sammenfallende oppfatninger av hvordan barnet har det, noe som tilsier at hver informant har sitt unike bidrag i en kartleggingsprosess. Det at ulike informanter gir ulik informasjon om barns psykososiale fungering har flere årsaker. Det kan skyldes at ulike informanter har ulike perspektiver på samme atferd, men det kan også skyldes at barn faktisk fungerer forskjellig på ulike arenaer som for eksempel hjem og skole (Renk & Phares, 2004).

TRF er etter hvert oversatt til mer enn 20 språk og benyttes over hele verden. Det er også mye brukt i Norge, både i PPT og BUP, men til nå har det ikke eksistert norske nasjonale normer for lærervurderinger basert på TRF. Tidligere er det de amerikanske normene (Achenbach, 2001) som har blitt benyttet når det skal vurderes om et norsk barn har problemskårer på TRF som ligger innenfor klinisk område



eller ikke. Det eksisterer imidlertid norske normer basert på en studie gjennomført med bruk av 1999-versjonen av TRF blant skolebarn i Møre og Romsdal (Lurie og Clifford, 2006). Denne studien viser lave skårer på TRF og skiller seg relativt mye fra skårene i Rescorla mfl. (2007) i en stor internasjonal studie der de sammenlignet TRF-skårer fra 21 ulike land, inkludert Danmark og Finland. Den norske studiens begrensning er at den kun er gjennomført på Mørkysten, og det er ikke sikkert at barnebefolkningen i dette området er representativ for resten av landet.

Når det gjelder foreldrerapportert psykisk helse blant barn og unge, har flere studier vist at skandinaviske foreldre vurderer sine barn lavere enn foreldre fra andre land (se for eksempel Ivanova mfl., 2007). Lærervurderinger av psykisk helse har derimot vist mer blandede funn på tvers av ulike land. For eksempel vurderte finske lærere at skolebarn i alderen 6–15 år hadde lavere problemskårer på TRF enn lærere fra 20 andre land, mens danske lærere skåret danske skolebarn likt med gjennomsnittet for alle de 21 landene og de amerikanske normene (Rescorla mfl., 2007).

I en norsk nasjonal studie blant skolebarn i 1.–7. klasse, som denne artikkelen presenterer funn fra, ble det funnet at gjennomsnittet for norsk total problemskåre på TRF var vesentlig lavere enn gjennomsnittet i Rescorlas mfl. (2007) studie fra 21 land (Larsson og Drugli, 2010) ($M = 17,2$ versus $M = 21,6$). Norsk gjennomsnitt for TRF-totalskåre for psykiske vansker blant skolebarn var videre høyere enn den finske, men lavere enn den danske skåren. Disse nasjonale skårene er også noe høyere enn Lurie og Clifford (2006) fant i sitt utvalg fra Møre og Romsdal. Den norske studien viser en venstreskjev fordeling av TRF-totalskåre, noe som indikerer at norske skolebarn alt i alt har en god psykisk helse (se figur 1). Det at norske skårer ligger under de amerikanske TRF-normene og normene fra mange andre land, indikerer at det er behov for norske nasjonale normer for å kunne gjøre gode lærervurderinger av psykiske vansker blant norske skolebarn. Normer fra andre land stemmer ikke for de norske barna når det gjelder sammenligninger i normal populasjonen.

Tabell 1. Demografisk informasjon om utvalget (N = 858)

Demografiske faktorer	% (n)
Barnas kjønn	
Jenter	51,6 (443)
Gutter	48,4 (415)
Barnas alder	
6-9 år (1.-3. klasse)	51,4 (441)
10-13 år (4.-7. klasse)	48,6 (417)
Lærers kjønn	
Kvinner	78,0 (669)
Menn	22,0 (189)
Antall år i skolen	
1-3 år	10,9 (93)
4-6 år	12,4 (106)
7-10 år	18,9 (163)
Over 10 år	57,3 (493)
Sentralitet	
Land	20,9 (180)
Tettsted	25,1 (216)
By	54,0 (462)
Trinnstørrelse	
0-30	35,2 (303)
31-50	31,5 (271)
Over 50	33,1 (284)

Hensikten med denne artikkelen er å presentere (på norsk), funn om forskjeller mellom grupper fra den nasjonale TRF-studien, samt mer detaljert å presentere norske nasjonale normer for TRF-totalskåre og de ulike delskalene for jenter og gutter i henholdsvis 1.-3. klasse og 4.-7. klasse. Det er beregnet gjennomsnittsskårer samt skårer for 90-, 95- og 98-prosentilen for hver av de to aldersgruppene.

Deltagere

I samarbeid mellom Regionsenter for barn og unges psykiske helse ved NTNU (RBUP Midt-Norge) og Statistisk Sentralbyrå (SSB) ble det trukket ut et tilfeldig nasjonalt utvalg på 1409 barn fra 1. til 7. klasse. Utvalget ble stratifisert i forhold til region, sentralitet (land, tettsted og by) og trinnstørrelse (0-30, 3-50 og mer enn 50). Kun ett barn ble trukket ut pr. trinn, slik at en lærer ikke skulle fylle ut spørreskjema for flere barn. Dette for å unngå avhengighet i skåringene, samt for å redusere belastningen på hver enkelt lærer. Statistisk

Sentralbyrå (SSB) hadde direktekontakt med den enkelte skole. Skolene distribuerte informasjon sendt via SSB til foreldrene med en mulighet for foreldrene til å trekke sitt barn fra studien. Dersom foreldrene ikke aktivt trakk sitt barn fra studien, fylte lærer ut spørreskjema for det barnet som var trukket ut og returnerte dette til SSB, som senere sendte alle utfylte spørreskjema til RBUP. Når de utfylte spørreskjemaene ankom RBUP via SSB, var skjemaene påført et id-nummer som ikke kunne kobles til enkeltskoler. Kun SSB hadde tilgang til listen som koblet id-nummer og skole.

Av de 1409 barna som ble trukket ut til å delta i studien, ble det mottatt komplett utfylte spørreskjema for TRF for 858 barn, en svarprosent på 60,9. Det var imidlertid ingen statistisk forskjell med hensyn til klassetrinn, region, sentralitet eller trinnstørrelse mellom disse 858 barna og de som det ikke ble mottatt utfylt spørreskjema for. Det er derfor grunn til å anta at utvalget i studien er representativt for norske skolebarn i 1.-7. klasse.

Tabell 1 viser demografiske data for utvalget med hensyn til barnas kjønn og alder (1.-3. klasse og 4.-7. klasse), lærers kjønn og antall år i skolen, sentralitet og trinnstørrelse.

Studien var godkjent av Regional komité for medisinsk forskningsetikk ved NTNU. Den var også støttet av Utdanningsforbundet ved at de i et brev oppfordret skolene til å delta i studien.

Spørreskjema

Teacher Report Form (TRF). Den siste versjonen (2001) av TRF for aldersgruppen 6-18 år ble benyttet i denne studien. Spørreskjemaet består av to ulike deler. I den første delen inngår ulike demografiske faktorer om både barn og lærer, deretter blir lærer bedt om å besvare spørsmål om barnets faglige fungering i ulike fag og skoletilpasning mer generelt. Den andre delen omfatter 118 spørsmål om emosjonelle og atferdsmessige problemer. Hvert av disse spørsmålene skåres 0-2 ut fra hvorvidt barnet har vist det aktuelle problemet i løpet av de siste to månedene eller ikke: 0 = ikke til stede, 1 = til stede av og til og 2 = ofte til stede. Det beregnes en total problemskåre for hvert enkelt barn som har skårer mellom 0 og 236, i tillegg beregnes det skårer for ulike delskalaer: eksternalisert og internalisert syndromskala samt oppmerksomhets-, tanke- og sosiale problemer. Den ekster-

Lærere er viktige aktører i barns liv, og de kan i stor grad bidra til at psykiske vansker avdekkes tidlig og sikre barn hjelp og støtte i skolehverdagen.

naliserste syndromskalaen omfatter 32 spørsmål og kan ha verdier mellom 0 og 64, internalisert syndromskala omfatter 33 spørsmål og kan ha verdier mellom 0 og 66, oppmerksomhetsproblemer består av 26 spørsmål med mulige skårer mellom 0 og 52, tankeproblemer består av 10 spørsmål med mulige skårer mellom 0 og 20 og sosiale problemer består av 11 spørsmål som kan skåres fra 0 til 22.

Når en skal ta i bruk et spørreskjema i et annet land enn der det er utviklet, er det viktig å undersøke om alle de ulike spørsmålene måler det samme overordnede fenomenet (her: psykisk helse), også når de besvares i en ny kulturell kontekst. Dette undersøkes gjennom å beregne Cronbachs alpha og en verdi på rundt 0,80 anses som høy. Det er funnet høye alphaverdier for TRF-totalskåre og de ulike delskalaene på tvers av studier fra 21 land, og gjennomsnittlig alpha verdi over 0,80 på alle skalaer (Rescorla mfl., 2007). Test-retest-overensstemmelse (reliabilitet) har også vist seg å være høy, over 0,90 for alle skalaer (Achenbach og Rescorla, 2001). Dette innebærer at en og samme lærer fyller ut TRF ganske likt for samme barn selv når det går noen uker mellom utfyllingene, noe som viser at det TRF måler, er mer stabilt enn for eksempel barnets dagsform.

Statistiske metoder

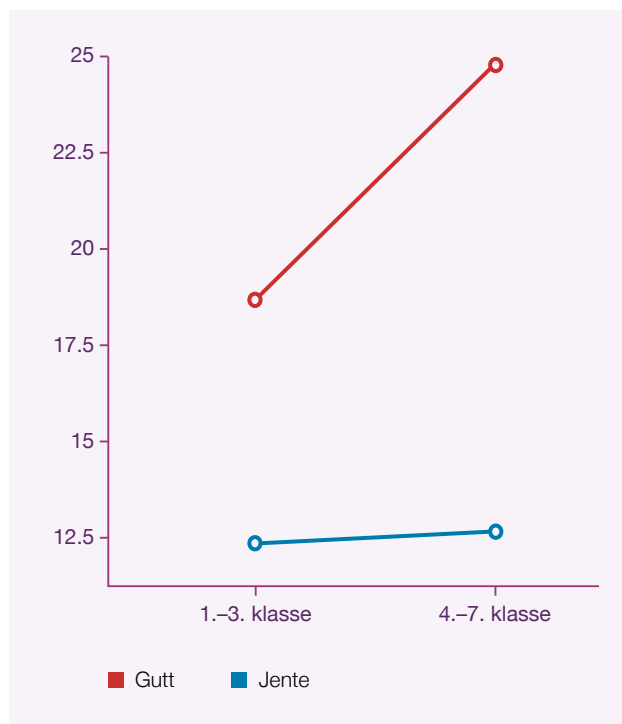
I henhold til manualen for TRF ble individer med mer enn 8 ubesvarte spørsmål på problemdelen fjernet fra analysene (12 barn, 1,2 %). Der det manglet svar på mellom 1 og 7 spørsmål (1 % av deltagerne), ble data erstattet i henhold til en statistisk implementeringsprosedyre med EM-algoritmen (Little & Rubin, 1987).

Forskjeller mellom grupper og interaksjonseffekter ble i den nasjonale studien undersøkt ved bruk av to-veis variansanalyse. I tillegg ble det beregnet effektstørrelse ved hjelp av Cohens *d* (se Larsson & Drugli, 2010). I denne artikkelen presenteres i tillegg normer for jenter og gutter i 1.–3. klasse og 4.–7. klasse hver for seg ved hjelp av deskriptiv statistikk. Gjennomsnitt (M) og variasjon rundt middelverdi (SD) er beregnet, samt verdier for 90-, 95- og 98-prosentilen.

Resultat

Kjønns- og aldersforskjeller Følgende skalaer på TRF ble undersøkt med hensyn til forskjell mellom jenter og gutter,

Figur 2. TRF-totalskåre – kjønn og klassetrinn



mellom elever i 1.–3.-klasse og 4.–7. klasse, samt interaksjonseffekter mellom kjønn og alder: tanke- og sosiale problemer, oppmerksomhets-, eksternaliserte og internaliserte vansker og total problemskåre. Her presenteres bare funnene, ikke de statistiske verdiene. Mer detaljert informasjon om resultatene er beskrevet i Larsson & Drugli (2010).

Det ble funnet signifikante forskjeller med hensyn til kjønn ved at gutter viste større problemer enn jenter på følgende skalaer: tankeproblemer, eksternaliserte vansker og oppmerksomhetsvansker og total problemskåre (se figur 2). For oppmerksomhetsvansker, eksternaliserte vansker og total problemskåre viste forskjellen mellom jenter og gutter en effektstørrelse av middels verdi. Forekomst av internaliserte vansker viste signifikant forskjell mellom barn i 1.–3. klasse versus barn i 4.–7. klasse, ved at de eldste barna viste det høyeste problemnivået. Effektstørrelsen var imidlertid liten. For de andre skalaene ble det ikke funnet signifikante forskjeller mellom aldersgruppene.

Funnene tyder på at lærere bør være ekstra oppmerksom på gutters psykiske helse, og ha et bevisst forhold til at denne synes å forverre seg i løpet av 4.–7. klasse.

Det ble ikke funnet forskjell verken mellom jenter og gutter eller mellom barn i 1.–3. klasse og 4.–7. klasse når det gjaldt faglig fungering. Jenter viste imidlertid bedre skoletilpasning enn gutter, med middels effektstørrelse.

Når samspilleffekter mellom kjønn og alder ble undersøkt, ble det funnet signifikante effekter i forhold til eksterne og internaliserte vansker og total problemskåre, men alle med liten effektstørrelse. Gutter i 4.–7. klasse viste signifikant høyere problemskårer enn yngre gutter, mens jenter hadde det samme nivået av problemer på tvers av aldersgrupper.

Norske normer

Norske nasjonale normer og verdi for 90-, 95- og 98 prosentilen for TRF-totalskåre, eksternalisert og internalisert syndromskala, samt for delskalaene oppmerksomhetsvansker, tankeproblemer og sosiale problemer, er presentert i tabell 2.

Diskusjon

Hensikten her har vært å beskrive noen sentrale og kompletterende resultater fra en norsk nasjonal studie blant barn i 1.–7. klasse (Larsson & Drugli, 2010), samt presentere norske normer for 2001-versjonen av Teacher Report Form (TRF) totalskåre og de ulike problemskalaene, slik at disse blir tilgjengelige i det norske fagmiljøet.

Studiens resultater viser at psykisk helse blant norske skolebarn alt i alt er god. Norsk gjennomsnitt for TRF total problemskåre ligger vesentlig under gjennomsnittsskåren rapportert for 21 ulike land og kulturer av Rescorla mfl. (2007), noe som viser betydningen av å benytte norske normer når en skal vurdere psykisk helse hos norske barn i normalpopulasjonen, men også i klinisk populasjon. Sammenlignet med andre skandinaviske land skårer norske barn høyere på TRF enn barn fra Finland, men lavere enn barn fra Danmark.

Gutter i norsk grunnskole har ut fra læreres vurderinger høyere problemskårer enn jenter på de aller fleste områder innen psykisk helse. Dette stemmer også overens med funn fra internasjonale studier (Rescorla mfl., 2007). Lærerne vurderer på flere problemområder at gutter i 4.–7. klasse har dårligere psykisk helse enn både gutter i 1.–3. klasse og jenter i begge aldersgrupper. Forskjellen mellom jenter og

gutter er størst når det gjelder oppmerksomhetsvansker. Det er vanlig å hevde at jenter i større grad enn gutter har internaliserte vansker, men i barneskolealder er det ingen forskjell mellom kjønnene ifølge lærernes vurderinger, slik at en bør være like oppmerksom på at gutter i disse aldersgruppene kan ha symptomer på angst og depresjon som jenter. Funnene tyder på at lærere bør være ekstra oppmerksom på gutters psykiske helse og ha et bevisst forhold til at denne synes å forverre seg i løpet av 4.–7. klasse. I tillegg viser guttene dårligere tilpasning til skolen enn jenter, mens det ikke ble funnet noen kjønnsforskjell i forhold til faglig fungering i disse aldersgruppene.

Tidlige tiltak i løpet av barneskolen kan være med på å forhindre utvikling av senere mer alvorlige psykiske helseproblemer og er sannsynligvis særlig viktig for gutter. Lærere i barneskolen bør være opptatt av både å identifisere barn som begynner å utvikle psykiske vansker og bidra til at disse vanskene blir godt utredet. Gode utredninger øker sjansen for at de tiltakene som iverksettes, faktisk er i tråd med barnets behov, noe som er særlig viktig hvis barnet har sammensatte vansker. På den måten kan lærere sikre at barna etter utredning får de tiltakene de har behov for, både i klasserommet og av andre fagpersoner.

Hvordan kan TRF benyttes?

Vi mener at TRF med norske normer er et godt arbeidsredskap for en bred utredning av barns psykiske helse slik den kommer til uttrykk i skolen. Det er fortrinnsvis PPT og BUP som bør benytte TRF i kartlegging av barns psykiske helse, helst sammen med Child Behavior Checklist (CBCL), som er tilsvarende foreldreversjon av TRF, og Youth Self Report (YSR), som kan fylles ut av barn fra 11 år. Samlet vil disse spørreskjemaene gi et godt og oversiktlig bilde av barnets psykiske helse i ulike settinger, og kunne fungere som et utgangspunkt for samtale mellom barnet, foreldrene, lærer og andre fagpersoner om hvordan barnet har det og hvilken form for hjelp som eventuelt trengs.

Ved å bruke TRF og sammenligne enkeltbarns skårer med de norske normene, vil man bli bedre i stand til å avgjøre hvilke barn som skal få hjelp i skolen, uten ekstern bistand, og hvilke barn som trenger et tilbud hos andre fagpersoner. TRF-skåringene vil for eksempel være nyttige i drøftin-

Tabell 2. Norske nasjonale normer for Teacher Report Form (TRF) og terskelverdi for ulike percentiler (N=858)

TRF SKALA	M (SD)	90 percentilen	95 percentilen	98 percentilen
TOTALSKÅRE				
Hele utvalget	17,2 (21,4)	48,0	63,5	84,0
1.-3. klasse – Jenter	12,3 (14,9)	33,0	42,0	57,2
1.-3. klasse – Gutter	18,7 (21,8)	54,5	65,3	80,5
4.-7. klasse – Jenter	12,7 (15,4)	36,0	46,9	59,0
4.-7. klasse – Gutter	24,8 (27,9)	69,6	88,2	104,0
EKSTERNALISERTE VANSKER				
Hele utvalget	4,1 (8,1)	13,0	21,5	35,0
1.-3. klasse – Jenter	2,4 (4,9)	7,3	11,2	21,2
1.-3. klasse – Gutter	5,0 (8,7)	16,0	23,3	37,5
4.-7. klasse – Jenter	2,4 (4,6)	8,0	12,0	19,5
4.-7. klasse – Gutter	6,8 (11,2)	25,0	35,0	42,8
INTERNALISERTE VANSKER				
Hele utvalget	4,0 (4,8)	11,0	14,0	18,0
1.-3. klasse – Jenter	4,0 (4,7)	10,0	15,2	18,1
1.-3. klasse – Gutter	3,0 (3,9)	7,0	11,0	16,5
4.-7. klasse – Jenter	4,2 (4,9)	11,0	14,0	20,2
4.-7. klasse – Gutter	4,6 (5,2)	12,0	16,0	20,0
OPPMERKSOMHETSPROBLEMER				
Hele utvalget	7,1 (9,2)	22,0	28,0	34,0
1.-3. klasse – Jenter	4,5 (6,9)	15,3	21,2	26,1
1.-3. klasse – Gutter	8,9 (9,7)	25,0	29,0	32,0
4.-7. klasse – Jenter	4,4 (6,2)	14,0	17,0	24,2
4.-7. klasse – Gutter	10,8 (11,4)	29,3	35,3	40,0
SOSIALE PROBLEMER				
Hele utvalget	1,4 (2,4)	4,0	7,0	10,0
1.-3. klasse – Jenter	1,1 (1,8)	4,0	5,2	8,0
1.-3. klasse – Gutter	1,2 (2,4)	5,0	6,3	10,5
4.-7. klasse – Jenter	1,4 (2,4)	5,0	7,0	9,2
4.-7. klasse – Gutter	1,7 (2,8)	6,0	8,0	11,3
TANKEPROBLEMER				
Hele utvalget	0,6 (1,4)	2,0	3,0	5,0
1.-3. klasse – Jenter	0,4 (1,0)	2,0	3,0	4,1
1.-3. klasse – Gutter	0,6 (1,4)	3,0	4,0	5,0
4.-7. klasse – Jenter	0,4 (1,0)	1,0	3,0	4,0
4.-7. klasse – Gutter	0,8 (1,9)	3,0	5,0	9,0



Når en skal ta i bruk et spørreskjema i et annet land enn der det er utviklet, er det viktig å undersøke om alle de ulike spørsmålene måler det samme overordnede fenomenet (her: psykisk helse), også når de besvares i en ny kulturell kontekst.

ger mellom skolen og PPT når det gjelder hvilken type hjelp barnet synes å trenge og med bistand fra hvem, samt for å avdekke barn som bør vurderes henvist til BUP (skåringer over 95- eller 98-prosentilen). Det er viktig at lærere som fyller ut TRF får ta del i en drøfting av hva de ulike skårene betyr i forhold til barnets fungering og hjelpebehov. På den måten blir TRF også til nytte i lærerens arbeid med barnet i skolehverdagen, og ikke bare et dokument som fylles ut til bruk kun for andre fagpersoner. I henvisninger til BUP vil TRF-skårene være nyttig informasjon når de skal vurdere henvisningen.

TRF kan også benyttes i gjentatte målinger av samme barn for å vurdere effekt av tiltak som settes inn i forhold til barnet. Dette kan gjelde spesialpedagogiske tiltak som iverksettes i skolen eller generaliseringseffekter av tiltak som iverksettes hjemme, på BUP-klinikk eller på andre arenaer enn skolen. Slike gjentatte målinger kan også brukes til å vurdere om det skjer endring på tvers av problemområder i skolen, for eksempel om tiltak rettet mot barnets atferd også får effekt på barnets internaliserte vansker.

Med sin brede inkludering av vanlige problemområder vil TRF være et nyttig klinisk arbeidsredskap, men også svært nyttig i norsk skoleforskning, særlig når det eksisterer norske normer.

Begrensninger og styrker ved studien

Selv om svarprosenten i denne studien er begrenset (60,9 %), ble det ikke funnet noen systematisk forskjell mellom besvarte og ubesvarte spørreskjema med hensyn til trinn, region, klassestørrelse eller sentralitet, noe som indikerer at utvalget er representativt for norske skolebarn i 1.–7. klasse. Studiens styrke er at utvalget er nasjonalt og at hver lærer har fylt ut spørreskjema for kun ett barn. TRF ble også fylt ut etter jul, slik at hver lærer hadde hatt anledning til å bli kjent med sine nye elever, for eksempel i første klasse.

Konklusjon

Denne norske nasjonale studien der Teacher Report Form (TRF) ble fylt ut av lærere i 1.–7. klasse, viser at norske skolebarn generelt har en god psykisk helse, sammenlignet med barn fra andre land. Gutter i 4.–7. klasse har imidlertid dårligere psykisk helse enn yngre gutter, samt jentene i 1.–7.

klasse. Lærere og andre fagpersoner bør derfor rette et særlig fokus mot tegn til utvikling av psykiske vansker blant gutter i denne aldersgruppen, samtidig som man heller ikke må miste de jentene som strever av syne. Både gutter og jenter vil ha nytte av at det iverksettes tiltak så tidlig som mulig i en fase der de er i ferd med å utvikle psykiske vansker.

Vi håper de norske normene for TRF som blir presentert i denne studien, blir brukt og at de vil fungere som et nyttig redskap for å skille mellom lette og moderate psykiske vansker blant skolebarn, og de som har behov for spesiell hjelp og oppfølging fra PPT og BUP.

REFERANSER

- ACHENBACH, T.M. & L. A. RESCORLA** (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Centre for Children, Youth, and Families.
- IVANOVA M., T. M. ACHENBACH, L. DUMENCI, L. A. RESCORLA, F. ALMQVIST F. & S. WEINTRAUB ET AL.** (2007). Testing the 8-Syndrome Structure of the CBCL in 30 Societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 405–417.
- LARSSON, B. & M. B. DRUGLI** (2009). School adaptive functioning, emotional and behavioral problems among Norwegian school children as rated by teachers on the Teacher Report Form. Manuskript til vurdering.
- LURIE, J. & G. CLIFFORD** (2006). *Teachers' perception of emotional and behavioural problems in 6-12 year old Norwegian school children*. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.
- RENK, K. & V. PHARES** (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239–254.
- RESCORLA, L.A., T. M. ACHENBACH, S. GINZBURG, M. Y. IVANOVA, L. DUMENCI, F. ALMQVIST ET AL.** (2007). Consistency of teacher-reported problems for students in 21 countries. *School Psychology Review*, 36, 91–110.
- SOSIAL OG HELSEDIREKTORATET** (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Tilpasset opplæring – hvordan og for hvem?

Erfaringer fra allmennlærerstudenters praksis

AV ANNE GRETE SOLSTAD



Anne Grete Solstad er førstelektor ved Lærerutdanning og kulturfag ved Høgskolen i Bodø.

I denne artikkelen fokuseres det på hva et kull allmennlærerstudenter har lært om tilpasset opplæring de to første årene av studiet. Undersøkelsen viser at tilpasningen i hovedsak skjer gjennom ulik vanskegrad på oppgaver, mens studentene i mindre grad får erfaring med andre måter å møte elevenes ulike forutsetninger på. Videre opplever mange at det sterke fokuset på elever med spesielle behov gjør at skoleflinke elever glemmes.

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der ... For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.»

Dette, som Søren Kierkegaard skrev 1859, formidler på en tydelig måte både essensen i begrepet tilpasset opplæring og utfordringene lærerne står overfor med å tilrettelegge for læring i en inkluderende skole. Å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger har vært sentralt i norsk skole siden 1930-tallet. Evalueringen av Reform 97 (R 97) viser imidlertid at lærerne fortsatt sliter med å lykkes i dette arbeidet (Haug, 2003)¹. Bachmann og Haug (2006) fant i sin gjennomgang av forskning på feltet at vi vet lite om hvordan tilpasset opplæring generelt organiseres og gjennomføres i skolen. Dette siste spørsmålet inngår implisitt i en nylig avsluttet undersøkelse over hva allmennlærerstudenter lærer i prak-

sis (Solstad, 2009). Resultatene som presenteres i denne artikkelen, gir et bilde av hvordan ett kull allmennlærerstudenter ved en gitt høgskole har erfart tilpasset opplæring i de fire første praksisperiodene i studiet.

Historisk tilbakeblikk på tilpasset opplæring

Allerede i Normalplanen av 1939 (N 39) ble det understreket at individuell tilnærming og kjennskap til elevenes forståelse og deres livs- og tankeverden er nødvendig for at den enkelte skal få best mulig utbytte av opplæringen. Synspunktene ble knyttet til reformpedagogiske arbeidsformer med vekt på elevaktivitet og fleksibilitet. Gjennom slike arbeidsmåter skulle elevene få mulighet til å arbeide på sitt nivå og ut fra sine interesser innenfor en felles tematisk ramme. Aktivitetspedagogikken slik den beskrives av reformpedagogene på 1930-tallet, hadde klare mål for og krav til undervisningen. Lærerens oppgave var å prøve å gi hver elev riktig hjelp og støtte innenfor det fellesskapet klassen utgjorde (N 39:11–13, Sethne, 1956).

Etter krigen var utvidet skolegang for alle et sentralt skolepolitisk tema som endte med innføring av niårig skole



Ulik vanskegrad og ulike mengder oppgaver utgjør de dominerende former for tilpasset opplæring.

med loven av 1969. Dette nødvendiggjorde mer differensiering og bedre tilpasset opplæring. Etter avskaffelsen av nivågruppering på ungdomstrinnet med Mønsterplanen av 1974 (M 74), og av spesialskoleloven i 1975, økte dette behovet ytterligere. Med M 74 fikk kommuner som tilbød flere timer enn minstetimetallet, lov til å trekke inn lokalt lærestoff i skolen som en form for tilpasning. I Mønsterplanen av 1987 (M 87) ble forbindelsen lokalsamfunn og skole styrket, samtidig som behovet for tilpasset opplæring ble knyttet til det økende antall språklige minoriteter i skolen. Med ny læreplan i 1997 (L 97) ble kravet ytterligere skjerpet, og tilpasset opplæring presenteres som et middel til å skape en likeverdig utdanning for alle i den obligatoriske grunnskolen.

Elevene møter imidlertid skolen med ulike evner og sosiokulturelle forutsetninger. De lærer med ulike hastighet, de har ulike læringsstiler, ulike motivasjon og ulike interesser og preferanser. Et likeverdig skoletilbud kan dermed oppnås bare gjennom ulikhet i behandling. Denne forståelsen av tilpasset opplæring har støtte i sentrale teoribyggere som Piaget og Vygotsky, og er videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L K06:34). Her understrekes det at mang-

foldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter skal møtes med et mangfold av utfordringer:

Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle ha like gode muligheter til å utvikle seg. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (op.cit.).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for grunnskolenes virksomhet og et virkemiddel for læring for alle elever (St. meld. nr. 30, 2003–04; LK06; St. meld. nr. 16 (2006–07)). Tilpasset opplæring skal organiseres og tilrettelegges innenfor fellesskapets rammer (LK 06, 31–34) og skal til vanlig ikke skje på grunnlag av faglig nivå, kjønn eller etnisitet i form av organisatorisk differensiering (opplæringsloven, § 8–2). Alle elever på et gitt årskull skal, uansett forutsetninger, gå i samme klasse, og opplæringen skal tilpasses og differensieres innenfor klassens rammer. Spesialundervisning er å anse som særskilt tilrettelagt opplæring og er aktuelt for elever som ikke får godt nok utbytte av den vanlige undervis-

Mange studenter har opplevd at tilpasset opplæring først og fremst angår elever med spesielle behov, mens resten av klassen følger omtrent det samme opplegget.

ningen (St. meld. 16:76). Oppsummert kan vi si at ideen om tilpasset opplæring i alle fall kan føres tilbake til 1930-tallet. Den bygger på reformpedagogiske ideer, moderne lærings-teori og politisk vilje som hadde som mål å redusere forskjeller og skape likeverd innenfor en felles skole. Tilpasset opplæring handler om at alle skal ha best mulig utbytte av å gå på skolen.

Fra ideal til virkelighet

Både Imsen (2003) og Solstad, K. J. mfl. (2003) knytter tilpasset opplæring til friere, men ikke frie, arbeidsmåter. Med slike metoder får elevene bruke seg selv ut fra den forforståelse de har, i arbeid med ferdigheter knyttet til et innhold som oppleves meningsfullt og interessevekkende. Dette gir mulighet for at opplæringen kan tilpasses både interesser, evner og sosiokulturell bakgrunn i tråd med læreplanens føringer. Bruk av slike «friere» tilnærminger, som er i tråd med ideene fra 1930-tallet, kan gi et bilde på muligheter for tilpasset opplæring innen en felles tematisk ramme, og kan være et viktig middel for å lykkes. Som i all annen undervisning forutsettes det tydelig struktur, mål, krav og klasseledelse.

Evalueringen av Reform 97 viser imidlertid at hovedmønsteret i opplæringen er felles klasseundervisning fulgt av spørsmål og svar. Tilpasningen skjer gjennom variasjon i vanskegrad på, og omfang av, oppgaver. Flere skoler praktiserer former for organisatorisk differensiering ved at elevene inndeles i grupper, og enkeltelever eller grupper tas ut av klassen. I den grad progressive metoder tas i bruk, preges de av lite målfokusering, uklare krav og passive og tilbake-trukne lærere. (Haug, 2003, 2004; Klette, 2003; Solstad, A. G., 2003.)

Andre undersøkelser viser at mange elever møter en språk- og begrepsverden de ikke kjenner seg igjen i (Engen 2007) og/eller et innhold som oppfattes som uinteressant (Grepperud, 2000). Solli (2008:21) påviser dessuten at antall elever som tas ut av klassen i egne grupper, har økt dramatisk de siste årene.

En viktig del av det å bli lærer er å tilegne seg relevant yrkeskompetanse og i neste omgang å bli innlemmet i samfunnet av lærere. Praksislærerne besitter den kompetansen lærerstudentene strever med å tilegne seg. Praksis utgjør

derfor en viktig læringsarena, og erfaringer i praksis vil kunne få stor betydning for senere tenkning om og gjennomføring av undervisning (Bandura, 1986; Clark og Peterson, 1986; Lave og Wenger, 1991/99). Forskningsresultatene som er referert over, førte derfor til flere spørsmål. Hvilke erfaringer får studentene i praksis med tilrettelegging og organisering av tilpasset opplæring? Avspeiler praksis det brede utgangspunktet for tilpasset opplæring som læreplanen formidler, eller videreføres den praksis som er beskrevet over? Dette ønsket jeg å vite mer om, og kom fram til følgende problemstilling:

Hva lærer lærerstudenter om tilpasset opplæring i og gjennom praksisopplæringen?

Metodisk tilnærming

I løpet av de to første årene i allmennlærerutdanningen avsluttes de obligatoriske fagene. De neste to årene spres studentene på ulike fagstudier, dels også på ulike høyskoler, og vil derfor være vanskelig å få kontakt med. Undersøkelsen om hva allmennlærerstudenter lærer om tilpasset opplæring i praksis, ble derfor begrenset til de to første studieårene og ble gjennomført etter hver av de fire første praksisperiodene. Disse omfattet 14 av totalt 20 uker praksisopplæring².

Av praktiske grunner valgte jeg å begrense utvalget til det kullet med allmennlærerstudenter som startet sin utdanning ved Høgskolen i Bodø høsten 2006³. Ved studiestart utgjorde dette 43 studenter. Etter 4. praksisperiode vinteren 2008 var antallet sunket til 34. Et slikt utvalg svekker muligheten til generalisering i forhold til den totale populasjonen av allmennlærerstudenter som begynte sin utdanning i 2006. Resultatene vil likevel kunne gi verdifull innsikt i hva slags erfaringer studenter får med og lærer om tilpasset opplæring i praksis.

Selv om fokus var på den enkelte students opplevelse og læring i forhold til tilpasset opplæring, var jeg likevel interessert i bredden av studentenes erfaringer. Jeg valgte derfor enquête som metode. Respondentene kan ikke påvirke spørsmålene, som er bestemt av forsker i forkant, og forsker gis ikke anledning til å avklare misoppfatninger og individuelle tolkninger. På den annen side reduseres sannsynligheten for at svarene blir påvirket av forskers nærvær. Dette anså jeg som spesielt viktig siden respondentene var egne

studenter. Spørsmålene var dels åpne slik at studentene kunne utforme egne svar. Dels var de strukturerte med fire svaralternativ, men da alltid med et kommentarfelt i tillegg (Holme og Solvang, 1996).

Datainnsamlingen ble gjennomført på praksisseminarene som etterfulgte hver praksisperiode. Dette bidro til å sikre en høy svarprosent, samtidig som jeg kunne oppfordre til grundige svar og kommentarer. Det ble lagt stor vekt på anonymitet, både av hensyn til relasjonen mellom studenter og forsker, og for å unngå at studentene skulle komme i lojalitetskonflikt i forhold til sine praksislærere. Anonymitet ble oppnådd ved at studentene fikk tildelt et nummer som fulgte dem gjennom de fire spørsmålsrundene.

Svarene på åpne spørsmål, samt kommentarer, ble skjønnsmessig kategorisert, mens de strukturerte spørsmålene ble telt opp manuelt. Dette ga nærhet til datamaterialet og gjorde det lettere både å fange helheten i studentenes erfaringer, og å se den enkelte student, enn det en maskinell analyse ville ha gjort. Svarprosenten varierer mellom 84 og 90.

Spørsmålene om tilpasset opplæring er ikke identiske fra den ene praksisperioden til den neste. Studentene møter hver periode med ny forståelse og erkjennelse, elevgruppen forandrer seg, og fokus i teoridelen av studiet endres. Etter den første praksisperioden i høstsemesteret ble studentene spurt om å beskrive hvordan de selv tolket begrepet tilpasset opplæring og hvilke erfaringer de hadde fått med slik opplæring i praksis. Etter andre praksisperiode i vårsemesteret fikk de beskrevet fem forskjellige måter å gjennomføre tilpasset opplæring på. Disse var *ulik vanskegrad på oppgaver, ulikt antall oppgaver, ulikt lærestoff, lokal kultur og miljø, gruppevis gjennomgang av nytt stoff, og annet*. Annet skulle gi mulighet til å formidle andre erfaringer enn de som ligger i de nevnte kategoriene. Det skulle krysses av for om kategoriene var brukt *mye, noe, lite* eller *ikke brukt*.

Annet studieår var praksis lagt til småskoletrinnet. Etter tredje praksisperiode ble spørsmålet om tilpasset opplæring derfor knyttet direkte til opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Etter fjerde praksisperiode ble studentene bedt om å beskrive hvordan tilpasset opplæring hadde vært gjennomført, og å ta stilling til i hvilken grad det hadde vært fokusert på følgende kategorier: *sosiokulturell bakgrunn,*

evner/intellektuell kapasitet, diagnoser, elevenes interesser, lokale forhold, forkunnskaper knyttet til temainnhold og forkunnskaper knyttet til ferdigheter. Kategorien *lokale forhold* kan til en viss grad sies å overlape *sosiokulturell bakgrunn*, men er likevel skilt ut fordi høgskolens plan for praksis (HBO 2006) har dette som fokusområde for denne praksisperioden. Avslutningsvis ble studentene bedt om, ut fra sine erfaringer i praksis, å reflektere mer generelt over fenomenet tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er et uklart og mangetydig begrep. Eksemplifiseringen i spørsmålene etter 2. og 4. praksisperiode avspeiler min tolkning av læreplanen og mitt syn på hva som er viktig i gjennomføringen av tilpasset opplæring. Bruk av denne type kategorier kan øke validiteten og reliabiliteten i en undersøkelse, men en slik styring av respondentenes oppmerksomhet kan også gjøre at andre forhold av betydning blir oversett. Det er dessuten ikke entydig hvordan begrep som *sosiokulturell bakgrunn, ulikt lærestoff* osv. tolkes. Svarene kan likevel gi et bilde på hvordan tilpasset opplæring organiseres, og på hva det fokuseres på i skolen slik disse allmennlærerstudentene har erfart det.

Studentenes erfaringer med tilpasset opplæring i praksis

I den videre fremstilling vil jeg presentere studentenes erfaringer med tilpasset opplæring slik de har formidlet det i denne undersøkelsen. Hovedmålet for undersøkelsen var å få innsikt i hva studenter erfarer og lærer om den «ordinære» tilpassete opplæringen i klassen. Spørsmålene ble derfor ikke formulert med tanke på elever som får spesielt tilrettelagt opplæring.

Første studieår - tilpasset opplæring på mellomtrinnet Etter første praksisperiode ble studentene spurt om hvordan de tolket tilpasset opplæring og hvilke erfaringer de hadde fått med tilpasset opplæring i praksis. Kommentarene viser en begynnende forståelse for innholdet og mangfoldet i begrepet; mange knytter det til rettferdighet og likeverdig læringsutbytte. Andre forhold som trekkes fram, er at tilpasset opplæring tar mye tid og ressurser, er vanskelig å gjennomføre og er vanskelig å se i praksis. Mange bemerker at elever med spesielle behov får tilrettelagt opplæring: de får spesielle bøker, støtteundervisning, individuelle opplærings-

Tabell 1. Omfang av ulike former for organisering av tilpasset opplæring. N=34

	Ulik vanskegrad	Ulik mengde oppgaver	Ulikt lærestoff	Lokalt miljø/kultur	Gruppevis gjennomgang
Mye brukt	14	14	4	1	3
Brukt en del	9	12	12	11	8
Lite brukt	4	2	9	12	9
Ikke brukt	5	2	8	5	11
Ubesvart	2	4	1	5	3

planer, har assistenter og/eller blir tatt ut av klassen. Generelt skjer tilpasset opplæring ved at elevene, etter gjennomgang i hel klasse, får ulikt antall oppgaver og ulik vanskegrad på de påfølgende oppgavene. Dette inntrykket forsterkes etter andre praksisperiode. Tabellen under viser hvordan svarene er fordelt på de ulike kategoriene.

Tabellen viser at *ulik vanskegrad* og *ulik mengde oppgaver* utgjør de dominerende former for tilpasset opplæring. Kommentarene tyder på at dette i stor grad organiseres ved at elevene plasseres i ulike «spor» og gis ulike oppgaver avhengig av hvilket faglig nivå de er på. Nivået bestemmes av lærer, foreldre og elev i fellesskap eller av elevene selv. Enkelte studenter har erfart at slik form for tilpasning først om fremst benyttes overfor elever med særskilte behov eller som sliter. De «flinke» får ikke tilsvarende ekstraoppgaver.

Arbeidsformer som gir elevene, enkeltvis eller i gruppe, mulighet til valg og fordypning i ulike sider ved tema/lærestoff, kan skape mening og relevans og representere tilpasset opplæring ut fra andre kriterier enn evner/faglig nivå. Tabellen viser at halvparten av studentene i liten grad har erfart *tilpasset opplæring gjennom ulikt lærestoff*. I den grad dette er erfart, vises det til et opplegg i storyline⁴. Kommentarene tyder videre på at mange tolket «ulikt lærestoff» som «ulik mengde lærestoff». Svarene gir derfor ikke et klart bilde av omfanget på denne formen for tilpasning.

Bruk av *lokalt lærestoff* kan bidra til å knytte skolen til elevenes livs- og tankeverden, til geografisk og sosiokulturell bakgrunn. Denne undersøkelsen viser at mange studenter i liten grad har fått erfaring med bruk av lokalt lærestoff i arbeidet med tilpasset opplæring.

Klette (2003) fant at helklasseundervisning var den mest

dominerende undervisningsform i skolen. Dersom felles gjennomgang av nytt stoff i hel klasse skal gi mening og føre til læring, må elevene ha nødvendige forkunnskaper slik at det nye er «gripbart». *Gruppevis gjennomgang av nytt stoff* kan derfor være én måte å tilpasse undervisningen på. Kommentarene viser at denne formen for tilpasset opplæring nesten uten unntak bare skjedde overfor elever med spesielle behov.

Hovedinntrykket etter første studieår er at på mellomtrinnet gjennomføres tilpasset opplæring i stor grad som en form for organisatorisk differensiering i fagene matematikk og norsk, og i noen grad i engelsk. Elevene deles i to eller tre nivågrupper ut fra evner og/eller faglig nivå. *Vanskegrad* og *antall oppgaver* varierer etter hvilken gruppe elevene er i. Tilpasset opplæring gjennom *ulikt lærestoff* inngår ikke som del av det studentene oppfatter som «ordinær» undervisning, men ble erfart i forbindelse med spesielle opplegg, som matematikkdag, stasjonsarbeid i engelsk og storyline. Flere studenter trekker likevel fram at de har fått prøvd mange ulike tilnærminger og organiseringsformer, men dette knyttes ikke spesielt til tilpasset opplæring. Svar og kommentarer tyder på at mange studenter har opplevd at tilpasset opplæring først og fremst angår elever med spesielle behov, mens resten av klassen følger omtrent det samme opplegget. Mange studenter har notert seg at «de flinke» glemmes.

Andre studieår – tilpasset opplæring på småskoletrinnet Etter tredje praksisperiode fikk studentene følgende spørsmål: «Hvordan ble opplæringen i de grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving og matematikk tilpasset de ulike elevenes forkunnskaper/forståelse?»

Tabell 2. Fokus/utgangspunkt for tilpasset opplæring. N=30

	Sosio- kulturell bakgrunn	Evner/intell. kapasitet	Elevenes interesser	Lokale forhold	Forkunnskap mht. tema	Forkunnskap mht. ferdigh.	Diagnoser
I stor grad	8	22	7	7	8	10	7
I nokså stor grad	7	5	12	8	11	9	11
I noen grad	7	1	5	5	6	6	4
I liten grad	5		3	6	3	2	5
Ubesvart/ Vet ikke	3	2	3	4	2	3	3

De fleste studentene opplevde at undervisningen tok utgangspunkt i elevenes ståsted i forhold til den grunnleggende opplæringen i lesing, skriving og regning. Individuelt arbeid med ulike oppgaver synes å dominere. Elevene har ulike bøker, ulik leselekse, ulik skrivelekse, ulik vanskegrad, ulik tid, og det var tilpasning av spørsmål og bruk av konkrete. Studentene forteller videre at trinnet preges av stor variasjon i arbeids- og tilnærmingmåter, og mange kommenterer at dette i seg selv er et middel til tilpasset opplæring fordi ulike tilnærmingmåter treffer ulike elever og ulike læringsstiler. Tilpasningen synes likevel å være tydeligst i forhold til elever som har spesielle problem og/eller behov. Disse blir ofte tatt ut av klassen. Bare fire av 30 studenter meddeler at faglig sterke elever fikk ekstraoppgaver.

I den siste praksisperioden som inngår i denne undersøkelsen, ble studentene bedt om å beskrive hvordan tilpasset opplæring hadde vært gjennomført, og vurdere hvilket fokus som var lagt på ulike sider ved elevene i forhold til tilpasset opplæring.

Selv om tabellen viser at tilpasset opplæring har tatt utgangspunkt i mange forhold, er det kategorien evner/intellektuell kapasitet som dominerer. Beskrivelsene styrker dette og viser at tilpasningen i hovedsak skjer gjennom ulike oppgaver og ulik vanskegrad, ulike lekser, ulike tilbakemeldinger og ulik vurdering. Én skriver at den vanlige undervisningen ikke ga rom for tilpasning ut fra de andre kategoriene i tabellen, men i større opplegg med stor elevaktivitet, ble det tatt hensyn til dette.

Like interessant som å se hvor mange studenter som har

fått erfaring med de forskjellige fokusområdene, er det å se hvor mange som ikke har opplevd dette. Læreplanen er tydelig på at elevenes sosiokulturelle bakgrunn er et viktig utgangspunkt for tilpasset opplæring. Halvparten av studentene har imidlertid ikke erfart at sosiokulturell bakgrunn har vært i fokus. Enkelte begrunner dette med at det ikke var innvandrere i klassen. En av studentene som har krysset av for stor grad av tilpasning, begrunner dette tilsvarende med at det var en afrikansk gutt i klassen som ikke kunne norsk. Slike svar gjør det vanskelig å tolke tabellen. Det tyder også på en uklar forståelse for betydningen av sosiokulturelle skilnader blant etnisk norske elever.

Interesse kan være en viktig drivkraft for læring, og mange studenter har krysset av for at elevenes interesse har vært fokusert i forhold til tilpasset opplæring. Det er imidlertid lite i beskrivelsene som støtter opp under dette. Dette kan tyde på at studentene har lagt et annet innhold i denne kategorien enn forskeren. Bare få studenter rapporterer at det ble lagt vekt på lokale forhold/lokal kultur, til tross for at lokalmiljø og uteskole skulle være i fokus for praksisopplæringen i denne perioden (HBO, 2006).

Utsagn og kommentarer viser at *tilpasset opplæring* diskuteres i praksis, men også at det ender opp med fokus på de elevene som har, eller blir opplevd å ha, problem, faglig eller atferdsmessig. Om lag én av tre studenter eksemplifiserer tilpasset opplæring med elever som har egne opplegg og/eller blir tatt ut av klassen for å øve på det de har problem med. Dette illustreres godt med følgende sitat:

Tilpasset opplæring har vært et viktig samtaleemne mellom oss studenter og øvingslærere, men mye av diskusjonen har endt med at vi har snakket om hvordan opplæringen skulle tilpasses de såkalt «faglig svake», og elever med atferdsvansker. De «sterke» elevene har kommet i skyggen fordi lærerne fokuserer på hvordan de på best mulig måte skal tilrettelegge slik at de «vanskelige» elevene ikke blir vanskeligere og forstyrrer mer enn nødvendig.

Arbeidsmåter som middel til tilpasset opplæring Innledningsvis ble det pekt på at tilpasset opplæring både i et historisk og samtidig perspektiv knyttes til friere, eller mer elevaktive og utforskende, arbeidsmåter (Kristvik, 1937; Sethne, 1956; Imsen, 2003; Solstad, K. J. mfl., 2003). Ett av spørsmålene i hovedundersøkelsen var derfor rettet mot erfaringer med utforskende og elevaktive arbeidsmåter (Solstad, 2009). Svarene på disse spørsmålene forteller også noe om studentenes erfaringer med arbeidsmåter som middel til tilpasset opplæring.

Etter annen praksisperiode på mellomtrinnet er det under halvparten av studentene som har møtt utforskende arbeidsmåter i «hovedfagene» norsk, matematikk og engelsk. Selv om mange av studentene fikk prøve seg på alternative og mer aktive arbeidsformer, beskrives undervisningen som lærebokstyrt og tradisjonell. Helklasseundervisning fulgt av oppgaveløsning og individuell veiledning ga god struktur, men førte til at mange kjedet seg fordi det ikke krevdes noe av dem. Andre kommenterer at det hjelper lite med ulike nivå og individuell veiledning hvis det nye som gjennomgås i plenum, ikke er «gripbart», slik denne studenten erfarte:

Dette funka jo ikke fordi de elevene satt jo bare og kikka i lufta eller ut av vinduet eller holdt på med noe annet. De var ikke med i det hele tatt, i hvert fall ikke de som sleit.

Matematikk skiller seg likevel ut ved at det utenom den «vanlige» undervisningen arrangeres spesielle dager med opplegg hvor elevene er utforskende og problemløsende. Flere studenter kommenterer at arbeid med mer åpne og utforskende oppgaver gjorde at faglig svake elever opplevde mestring, samtidig som faglig sterke elever fikk utfordringer. Også storylineopplegget trekkes fram som en metode hvor elevene lærte å forske og jobbe selvstendig, og at nettopp dette gjorde metoden egnet seg til tilpasset opplæring.

På småskoletrinnet beretter studentene at mange av

arbeidsmåtene var egnet til tilpasset opplæring, blant annet fordi det var mye variasjon som tilfredsstilte ulike læringsstiler og behov. Stasjonsundervisning nevnes av de fleste som velegnet til tilpasset opplæring. Bare én student uttrykker skepsis til denne organiseringen fordi enkelte elever måtte gå videre til neste stasjon før de var ferdige med oppgavene sine. Da «... forlot [eleven] et problem som han ikke hadde løst, og det var jo ikke heldig». Ingen spør om hvilken betydning denne raske skiftingen har for utvikling av konsentrasjon til å arbeide med en oppgave eller et problem over tid.

Selv om småskoletrinnet preges av stor variasjon i arbeidsmåter, synes det som om helklassegjennomgang fulgt av arbeid med individuelle oppgaver dominerer. Flere studenter etterlyser mer elevaktive arbeidsmåter fordi det ble veldig tungt for elevene å sitte stille ved pulten i timevis. Dessuten fremmer elevaktive arbeidsformer tilpasset opplæring fordi, som én sier: «... elevene får være «med», ikke bare sitte og se hva læreren styrer med der framme. Jeg har sett lærere som står foran og underviser. Elevene ramlet ut ganske fort, og det ble urolig». Betydningen av mer elevaktive arbeidsmåter kommer også fram i studentenes refleksjoner om tilpasset opplæring etter fjerde praksisperiode.

Refleksjoner – et tilbakeblikk etter fire praksisperioder Etter siste praksisperiode ble studentene oppfordret til å reflektere over tilpasset opplæring på grunnlag av erfaringer fra fire praksisperioder. De fleste svarene kunne plasseres innenfor to kategorier, nemlig *elevenes læring og utvikling* og *ulike arbeidsmåter*. Innenfor den første kommer det igjen fram at tilpasset opplæring i hovedsak rettes mot elever som henger etter og/eller har diagnoser. Dette betyr, som én bemerker, at de flinkeste må gjøre de samme oppgavene på nytt og på nytt. En annen sier det slik:

Faglig sterke elever bør også få tilpasset opplæring, ikke bare faglig svake. Det virker som om tilpasset opplæring blir litt misforstått og sammenlignet med spesial-lekstraundervisning.

Innenfor den andre kategorien skrives det at åpne oppgaver, utforskende arbeidsmåter, elevmedvirkning og muligheter til valg, det vil si arbeidsmåter som kan beskrives som pro-

Mange studenter har notert seg at «de flinke» glemmes.

gressive, engasjerer alle elevene og gjør det lettere å tilpasse opplæringen til alle.

Opplevde at det er lettere å drive TPO når eleven får drive med utforskning, problemløsning

... og det er veldig behagelig når en ser at det går et lys opp for elevene. Og det gjør det ofte når man presenterer oppgaver som er mer utforskende.

Flere trekker fram at bevisstheten om tilpasset opplæring er stor på skolene, men studentene ser også vanskelighetene med gjennomføring. Men, som én sier: «... det er jo ingen vits i å holde på med en oppgave på en vant måte i flere timer når elevene ikke skjønner, og hvis de kan gjøre det på en mer aktiv måte.»

Innledningsvis viste jeg til læreplanen (LK 06) som understreker at tilpasset opplæring skal møte den enkelte elev, men samtidig skje innenfor fellesskapets ramme. Én av studentene reflekterer over dette:

Tilpasset opplæring i en inkluderende skole er to begreper jeg føler «strider» litt mot hverandre hvis man leser begrepene bokstavelig. Den tilpassede opplæringen for hver enkelt elev er i stor grad preget av faglige kompetanser, og er dermed litt mer individualisert enn den kanskje var før. Inkludering ser jeg på som en tanke om at fellesskapet skal danne noen rammer for undervisningen. Fellesskap og individualisering er dermed to sider man skal balansere mellom når man tilpasser undervisningen til klassen og den enkelte elev.

Utfordringene i klasserommet er å organisere og tilrettelegge undervisningen slik at begge disse krav kan tilfredsstilles. Større grad av elevmedvirkning og muligheter til valg ut fra utforskertrang og interesse, men innenfor en felles tematisk ramme, kan være én måte å gjøre dette på. Det forutsetter imidlertid mål, krav og tydelig klasseledelse.

Drøfting og refleksjon

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for grunnskolen sin virksomhet. I denne artikkelen har vi sett på hvordan ett kull allmennlærerstudenter har erfart at slik opplæring organiseres og gjennomføres i grunnskolen, og hvilke erfaringer og tanker de har gjort seg om dette temaet gjennom

de to første årene av utdanningen. Innledningsvis ble det pekt på at tilpasset opplæring ifølge læreplanen (LK 06) må ta utgangspunkt i mange forhold, som evner, interesser, variasjon i innhold og arbeidsmåter og sosiokulturell bakgrunn. Det ble også hevdet at progressive eller friere arbeidsmåter kan være ett viktig middel for å lykkes.

Studien viser at studentene har opplevd helklasseundervisning som dominerende arbeidsform på begge trinn, mens tilpasningen i hovedsak knyttes til det etterfølgende individuelle arbeidet med oppgaver. Oppgavene varierer i omfang og vanskegrad ut fra evner og/eller faglig nivå. På småskoletrinnet preges undervisning og opplegg likevel av større fleksibilitet og variasjon, og tilpasningen skjer på grunnlag av flere kriterier enn på mellomtrinnet. Mange studenter har erfart at tilpasningen først og fremst synes å være rettet mot elever som strever eller har spesielle behov, mens de elevene som mestrer skolens krav godt, i mindre grad får utfordringer.

Klasseundervisning etterfulgt av individuell oppgaveløsning med utgangspunkt i en gitt lærebok kan gi en viss felles ramme rundt undervisningen slik læreplanen forutsetter, og kan gi mulighet til tilpasning ut fra faglig dyktighet/evner gjennom individuell veiledning, variasjon i vanskegrad på oppgaver og ulik arbeidsmengde. Men slik undervisning kan også medføre at mange elever allerede i utgangspunktet faller av lasset fordi de mangler nødvendig forforståelse for det som gjennomgås i fellesskap. Andre vil etter kort tid kjede seg fordi de allerede behersker stoffet, eller fordi det oppleves ikke å ha mening. Slik undervisning gir liten mulighet til tilpasset opplæring knyttet til variasjon i innhold, interesser eller sosiokulturell bakgrunn. For mange elever vil det nettopp være innholdet og muligheter til fordypning ut fra interesse som kan skape mening, og dermed motivasjon for læring.

På mellomtrinnet rapporterer studentene at elevene ofte blir inndelt i ulike nivågrupper. Dette kan rettferdiggjøre fortsatt bruk av tradisjonelle undervisningsformer i hel klasse fordi de etterfølges av individuell veiledning. Å dele elevene i nivågrupper kan redusere problemet med individuell tilpasning. Men nettopp dette kan samtidig ta oppmerksomheten bort fra andre måter å organisere og tilrettelegge på som ville kunne skape bedre forutsetninger

Flere studenter kommenterer at arbeid med mer åpne og utforskende oppgaver gjorde at faglig svake elever opplevde mestring, samtidig som faglig sterke elever fikk utfordringer.

for å tilpasse opplæringen ut fra andre kriterier enn evner og faglig nivå, og som kunne gi elevene mer medvirkning og flere valgmuligheter i forhold til innholdsdelen av skolearbeidet.

Undersøkelsen viser at det ofte er elevene selv som, ut fra mantraet om elevmedvirkning, velger hvilket nivå de vil arbeide på. Studentene problematiserer ikke at en slik valgmulighet ikke nødvendigvis fremmer tilpasset opplæring. Barn og unge har mange motiv, og hvis motivet for f.eks. dataspill eller fotballtrening er sterkere enn motivet for å utfordre seg selv faglig, kan det være opportunt å velge et lavt spor. Å overlate slike valg til elevene selv, vil derfor kunne forsterke bildet av en skole med lavt læringstrykk, og tilpasset opplæring kan bli en illusjon.

Mange studenter i denne undersøkelsen har, i tråd med forskere som Imsen (2003) og Solstad, K. J. mfl. (2003), erfart at bruk av friere eller mer progressive arbeidsformer engasjerer flere elever og gjør det lettere å lykkes med tilpasset opplæring for alle elevene. Imidlertid har mange fått forståelsen av at slike arbeidsmåter ikke anses som «vanlig undervisning». Dette reiser et interessant spørsmål. Vil flere elever kunne ha utbytte av «vanlig» undervisning, hvis «vanlig» får et annet innhold og en annen form? Solstad (2005) fant for eksempel at i arbeidet med storyline fungerte elever som vanligvis hadde problem med konsentrasjon og motivasjon, mye bedre enn ellers.

Progressive tilnærminger til læring, som temabaserte opplegg, undersøkning og utforskning, prosjekt, storyline med mer, handler alltid om noe, et innhold. Det er dette «noe» som kan gi mening og skape engasjement. Anna Sethne (1956) beskriver dette godt. Hun viser til undervisning preget av både mål og krav, samtidig som elevene har innvirkning på utvikling av innholdet innenfor en felles tematisk ramme. Kristvik (1937:55) beskriver slik undervisning som typisk for «den nye skulen», i motsetning til «den frie skulen», som han advarte mot. Det er avarter av denne siste formen som avdekkes i evalueringen av Reform 97 (Haug, 2003; Klette, 2003; Solstad, A. G., 2003).

Når Nordahl ifølge Østlendingen (2009) konkluderer sin undersøkelse med at elever lærer mest med tradisjonell undervisning, sier det kanskje like mye om hvordan progressiv undervisning ofte tolkes og gjennomføres, som demon-

strert i evalueringen av R 97, enn om friere arbeidsmåters muligheter til tilpasset opplæring. Å lykkes med tilpasset opplæring gjennom bruk av friere arbeidsmåter forutsetter, som all undervisning, både struktur, mål og tydelig klasseledelse, og frihet til valg må gis innenfor håndterbare rammer. Denne undersøkelsen gir ikke svar på i hvilken grad de mer utforskende arbeidsmåtene studentene har vært med på, har tilfredsstilt disse kravene, men den forteller at mange studenter har erfart at slike arbeidsmåter gir bedre mulighet til tilpasset opplæring enn tradisjonell undervisning.

Undersøkelsen tok utgangspunkt i spørsmålet: Hva lærer allmennlærerstudenter om tilpasset opplæring i praksis? Selv om undersøkelsen var begrenset til ett kull studenter ved en bestemt høyskole, er det liten grunn til å tro at erfaringene er vesentlig annerledes enn de ville ha blitt ved andre utdanningsinstitusjoner med andre praksiskoler. Studentene har erfart at tilpasset opplæring, i tråd med funn fra evalueringen av R 97 (Haug, 2003; Klette, 2003; Solstad, A. G., 2003) i hovedsak tar utgangspunkt i faglig nivå eller evner og gjennomføres som individuell veiledning, mens andre forhold som understrekes i læreplanen, i mindre grad blir tatt hensyn til. Har så dette betydning?

I praksis fungerer studentene som legitime, men perifere deltakere (Lave og Wenger 1991/99). Praksislærere fungerer som modeller som formidler hva som er «vanlig», og praksiserfaringer skaper handlingsmønstre for kompetent læreratferd (op.cit., Bandura 1986). Når studentene erfarer at tilpasset opplæring i hovedsak gjennomføres ved at klasseundervisning følges av individuell veiledning knyttet til faglig nivå/evner, og at mange elever tas ut av klassen, vil dette for mange lagres som symbolske representasjoner for hva tilpasset opplæring er, og for hvordan slik opplæring skal gjennomføres. Hvis studentene erfarer at fordypning i innhold og elevenes interesser i liten grad vurderes når undervisning planlegges, eller at sosiokulturell bakgrunn bare er relevant i forhold til fremmedspråklige elever, lærer de implisitt at slike forhold, til tross for føringer i læreplanen, ikke er relevante for tilpasset opplæring eller ikke er mulige å gjennomføre. Teori og praksis blir «to verdener».

Tilsvarende vil erfaringer med progressive arbeidsmåter i tråd med «den frie skulen» uten diskusjon og problematisering, kunne føre til at slik organisering «blir»

progressiv undervisning. Da vil slike arbeidsformer heller kunne hemme enn fremme tilpasset opplæring på grunn av manglende oppfølging og støtte.

Selv om studentene som studenter setter spørsmålsteget ved en del av den praksis de observerer, er det likevel slik praksis som utøves av kompetente lærere. Dette representerer en stor utfordring for lærerutdanningen og angår både teorifeltet og praksisopplæringen.

NOTER

1 I rapporten som det henvises til her (Haug 2003), oppsummerer Haug evalueringen av Reform 97 og bygger på forskning av bl.a. Imsen, 2003; Klette, 2003 og Solstad, K. J. mfl. 2003.

2 Problemstillingen inngår i en større undersøkelse som omfatter mange forhold ved studenters læring i praksis (Solstad, 2009).

3 For å prøve å redusere «gapet» mellom teori og praksis i allmennlærerutdanningen, arrangerte vi høsten 2006 to fagseminarer for faglærerne og praksislærerne til årets nye studenter. Her tok vi opp til drøfting sentrale begrep i utdanningen som profesjonsutdanning og kritisk refleksjon. Seminarene hadde som intensjon å utvikle en felles forståelse for innholdet i begrepene og for konsekvenser for veiledning i praksis. Kritisk refleksjon er også et sentralt begrep i undersøkelsen Hva lærer allmennlærerstudenter i praksis?, som denne artikkelen om tilpasset opplæring bygger på. Jeg anså det derfor som naturlig å velge det kullet som begynte sin utdanning høsten 2006, som respondenter for undersøkelsen. Valget kan derfor beskrives som et formålsutvalg. (Se mer i Solstad, 2008a, 2009.)

4 Storyline er en metode for aktiv og undersøkende læring som vi mener kan motivere de uheldige tolkningene og virkningene av progressive arbeidsmåter som ble påpekt i evalueringen av R97. Alle førsteårsstudentene ved Høgskolen i Bodø får et kort innføringskurs i denne strategien, og praksislærerne blir invitert til å delta. Videre oppfordres det til at studentene får prøve ut en storyline i den etterfølgende praksisperioden, noe de fleste får. Bruk av storyline er evaluert og vurdert av studenter og praksislærere i forhold til bl.a. læring generelt og til tilpasset opplæring og aktiv læring, og presentert i Solstad, 2005; Solstad 2008b.

REFERANSER

BACHMANN, K. OG P. HAUG (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.

Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda / Møreforskning.

BANDURA (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. NJ: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

CLARK, C. M. & P. L. PETERSON (1986). Teachers' Thought Processes. I: Wittrock, M. C. (red): *Handbook of Research on Teaching*, 3. utg. New York: MacMillan, 255–296.

ENGEN, T. - O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G. D. og Nes, K. (red), *Kompetanse for tilpasset opplæring. En artikkel-samling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 69–85.

GREPPERUD, G. (2000). *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

HAUG, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.

HAUG, P. (2004). Om tilpassa opplæring. *Skolepsykologi*, 4, 3–21.

HBO (2006). Plan for praksisopplæringen. Allmennlærerutdanningen. (Publisert internt på Classfrontier.) Bodø: Høgskolen i Bodø.

HOLME, I. M. OG B. K. SOLVANG (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.

IMSEN, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Synteserapport fra prosjektet «Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen.» Pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU.

KLETTE, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, K. (red), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo, 39–76.

KRISTVIK, E. (1937). Striden mellom gamal og ny skule. I *Den nye barneskole. Festskrift til overlærer Anna Sethne i anledning hennes 65-årsdag*. Oslo: Steenske Forlag, 45–62.

L97. LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN. (1996). Oslo: Norsk læremiddelsenter (NLS).

LK06 (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.

LAVE, J. OG E. WENGER (1991/99). *Situated learning*. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

M74 (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. KUD. Oslo: Aschehoug.

M87 (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. KUD. Oslo: Aschehoug.

N39 (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: Hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.

SETHNE, A. (1956). Forsøksarbeid ved Sagene skole. I *Norsk pedagogisk årbok 1954–55*. Trondheim: Noregs pedagogiske landslag, 14–21.

SOLLI, K.-J. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på fram-marsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, 5, 16–25.

SOLSTAD, A. G. (2003). *Fra læreplan til klasserom – lek, temaorganisering og elevaktive arbeidsmåter i 2. klasse*. NF-rapport nr. 8. Bodø: Nordlandsforskning.

SOLSTAD, A. G. (2005). *Storyline – en strategi for aktiv læring og tilpasset opplæring. Et samarbeidsprosjekt mellom høgskole og praksisfelt*. HBO-rapport nr. 2. Bodø: Høgskolen i Bodø.

SOLSTAD, A. G. (2008a). Aksjonsforskning for helhetlig allmennlærerutdanning. Et samarbeidsprosjekt mellom teori- og praksisfelt. I: Sjøvoll, J. og Skogen K. (red), *Aksjonsforskning – forsker og praktiker i samarbeid om forbedringer*. Bodø: Høgskolen i Bodø, 125–146.

SOLSTAD, A. G. (2008b). Storyline - en strategi og metode i begynneropplæringen. *Bedre skole* 3, 68–73.

SOLSTAD, A. G. (2009). *Praksis i lærerutdanningen*. Om lærerkunnskap og allmennlærerstudenters læring i praksis. HBO-rapport nr. 5. Bodø: Høgskolen i Bodø.

SOLSTAD, K. J., W. RØNNING OG E. KARLSEN (2003). *Tema og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L 97*. Rapport 24. Bodø: Nordlandsforskning.

ST. MELD. NR. 30, 2003–04 *Kultur for læring*. Oslo: Undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST. MELD. NR. 16, 2006–07 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

ØSTLENDINGEN (27.10.2009). *Elever taper på prinsipptryteri i skolen* <http://www.ostlendingen.no>

Rebygg:

TEKST OG FOTO: PETTER OPPERUD

Arbeidstrening med mening og godt miljø betyr mye for ungdom som faller ut av skole eller arbeidsliv.

– Jeg trengte et år her for å få orden på livet mitt, sier Håkon på 22 år. – Nå skal jeg ut i ordinær jobb ett år. Innen den tid har jeg gjort ferdig videregående, og så vil jeg studere. Det blir fysikk og matte, men ikke siktet inn mot noen lærerjobb. Her på Rebygg har jeg fått permisjon med lønn for å lese hver tirsdag.

– Tida her på Rebygg kommer jeg alltid til å huske som en fin tid. Jeg har bare positive minner med meg herfra. Og jeg har også lært mye om miljø og verdien av gjenbruk, som jeg aldri hadde tenkt på før. Rett og slett hvor mye verdier som ligger i rivingsmaterialer, fortsetter han.



Brukt plank blir ny treblokk som produseres for selvbygging av boliger og enklere bygninger. Håkon (t.h.) her sammen med Trond Asbølmo.



Kenneth Urdshals er driftskoordinator for Rebygg.



«Trond» er på Rebygg for andre gang og skal nå over i ordinær jobb.

Følelsmessig vanskjøtsel og barnehagens muligheter

– Hva barnehagen kan bety for disse barna

AV IDA RØNNINGEN

Denne artikkelen tar utgangspunkt i hva følelsmessig vanskjøtsel av barn egentlig er og hva det kan innebære for barn. Med det som bakgrunn drøftes hvordan disse barna kan få gode erfaringer i barnehagen.



Ida Rønningen har for tiden permisjon fra pedagogisk lederstilling i barnehage i Skien.

I faglitteraturen er det vanlig å omtale vanskjøtsel under begrepet omsorgssvikt. Kari Killén definerer i sin bok Svekete (2008) omsorgssvikt slik: «Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet, påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare» (Killén, 2008).

Vanskjøtsel kan sees under denne definisjonen. Den formen for omsorgssvikt som er mest vanlig, er faktisk vanskjøtsel (Killén, 2008). Men det er likevel flere ting som skiller den følelsmessige vanskjøtelsen fra annen type omsorgssvikt der barna blir direkte utsatt for fysisk skade i form av vold eller seksuelt misbruk. Det dreier seg om negativt engasjement fra foreldrene (evt. barnets omsorgspersoner) der barna blir utsatt for negative hendelser i form av for eksempel kritikk, straff eller invaderende handlinger og/eller ord. Vanskjøtsel derimot er det som kalles manglende engasjement fra barnets foreldre. Det handler om foreldre som ikke engasjerer seg følelsmessig i barna sine. Disse foreldrene gir ofte få eller ingen positive reaksjoner på barnets atferd og kontaktsøking, samtidig som de tar lite initiativ til samspill med barna sine. Dersom dette oppstår allerede fra sped-

barnsalder av, vil spedbarnets evne til å ta initiativ overfor foreldrene bli mer og mer borte. Dermed mister barnet den tidlige, og ikke minst viktige, kommunikasjonen og samspillet med mor, evt. far. Dette tidlige samspillet med foreldrene er et av barnets aller første grunnleggende behov. Det har behov for respons, trøst og trygghet fra sine foreldre, samtidig som det er helt prekært at barnets hygieniske og ernæringsmessige behov også blir dekket. Foreldre som utsetter barna sine for følelsmessig omsorgssvikt, ser ikke barnas behov og/eller setter sine egne behov foran barnas. De kan ha vansker med å tilfredsstille og oppfylle barnas behov i form av for eksempel den trygge utprøvingen og utforskningen som to- til treåringen har behov for og den trygge leken og det positive samspillet med jevnaldrende barn som fire- til seksåringen trenger. Dette er alle behov barnet må få dekket for at videre utvikling skal gå sin naturlige gang, både kognitivt, psykisk, fysisk og sosialt.

Hva kan dette manglende samspillet, det manglende engasjementet og den manglende interessen disse foreldrene viser overfor sine barn, komme av? Det dreier seg om en utførelse av foreldrefunksjonen som ikke fungerer som den bør, og det har i den forbindelse blitt forsket på foreldrenes evne til å føle, og ikke minst vise empati for sine barn. Empati kan svært kort forklares som evnen til å reagere på et annet menneskes følelser under hensyntagen til den andres situasjon, følelser eller opplevelser. Foreldrene må således

ha evnen til å ha empati for barna sine for å kunne sette seg inn i deres følelsesregister og kunne se deres behov. Foreldre i vanskelssituasjoner som kun ser sine egne behov, er svært ofte umodne og kan faktisk se på barnet sitt som en konkurrent (Killén, 2008).

Jan Seidel omtaler i «Barnet i familien» vanskelsser i to kategorier. Den første er fysisk vanskelsser i form av svikt innen barnets hygiene og kosthold. Den andre er emosjonell vanskelsser i form av mangel på ulik stimulering av barnet, samt mangel på kjærlighet til barnet (Seidel, 1995).

Mulige konsekvenser

Følelsesmessig vanskelsser kan påvirke barnet i negativ retning på mange ulike måter, blant annet på det sosiale, det kognitive og det følelsesmessige området. Lange perioder med vanskelsser kan også få fysiske konsekvenser.

Vanskelsser kan i enkelte tilfeller ha startet allerede under morens svangerskap dersom moren for eksempel var rus- eller alkoholavhengig mens hun gikk gravid med barnet. Og et spedbarn som er født helt friskt, kan etter seks-syv uker være alvorlig sykt og skadet dersom det blir utsatt for følelsesmessig vanskelsser (Killén, 2008). Dersom en mor/far gir sitt lille barn svært lite eller ingen samspillrespons ved for eksempel stallebordsituasjoner, kan man risikere at barnet er deprimert i en alder av ca. seks måneder (ibid.). Videre kan vanskelsser føre til forsinket psykomotorisk- og språklig utvikling samt en svekket kontaktevne på grunn av den dårlige eller totalt manglende responsen, samspillet og engasjementet de har fått av foreldrene. Barnets naturlige utvikling blir hemmet, og et tolv måneders barn kan fungere som om det bare var seks måneder.

Jeg har tidligere vært inne på at følelsesmessig vanskelsser også kan påvirke barnet fysisk. For det første har det konsekvenser for hjernens utvikling. Dette kan ha både fysiske og psykiske årsaker. Det kan komme av feilernæring til spedbarnet, for eksempel utilstrekkelig tilførsel av protein, som er nødvendig for hjernens tidligste utvikling. I tillegg til dette er utviklingen av hjernen totalt avhengig av det tidlige og stabile samspillet mellom foreldre og barn. «Nyere hjerneforskning har vist oss hvor sårbar hjernens utvikling er for manglende respons og traumatiske opplevelser» (Perry, 2000 i Killén, 2008). Resultater fra undersøkelser som

er gjort av barn som er blitt utsatt for vanskelsser, har vist at relativt mange av disse har en eller annen form for utviklingshemning (ibid.). Etter hvert som barnet blir eldre, kan vanskelsser føre til angst, depresjon samt suicidal atferd (von der Lippe og Wilkinson, 2005). Det kan faktisk også øke risikoen for sykdom i immunsystemet og diabetes (Kirkengen, 2007). Rent psykisk kan følelsesmessig vanskelsser føre til at noe eldre barn inntar en svært tidlig voksenrolle, og med dette rett og slett mister den dyrebare barndommen. Særlig barn som i utgangspunktet har gode ressurser, på tross av omsorgssvikten, går tidlig inn for å være uavhengige og selvstendige. Det blir rett og slett en form for overlevelsesmekanisme. Det kan være at de for eksempel må sørge for mat, drikke, rene klær og så videre til seg selv og eventuelt også mindre søsken. De lærer tidlig å måtte ta ansvar for seg selv når ingen andre gjør det. Disse barna blir gjerne omtalt som løvetannbarn, og et likhetstrekk hos disse barna er at det har vist seg at de også har en tilknytningsperson utenfor familien som har fungert som stabiliteten og tryggheten de har behov for. (Killén, 2008).

Noe annet er at disse barna kan risikere å miste tilliten til voksne generelt, både fordi mamma og pappa ikke er sånn som mamma og pappa bør være, og også fordi ingen «ser» dem. Den følelsesmessige vanskelsselen er ikke alltid like enkel å oppdage, den kan virke usynlig sammenlignet med for eksempel fysisk mishandling og misbruk. Kanskje barna i enkelte tilfeller kun får ros fra andre voksne, på grunn av at de er så selvstendige og flinke, uten at de helt ser *hvorfor* disse barna er slik. Barna vil da kunne miste troen på at voksne er til å stole på, og at de skal klare å hjelpe dem, de føler at ingen ser hvordan de har det (Killén, 2008).

Gjennom utviklingspsykologisk forskning har man funnet ut at barn prøver å forstå den voksne verdenen så godt de kan gjennom å observere de voksne rundt dem og deres atferd. Når barn da ikke oppnår den naturlige og nødvendige tilknytningen til sine foreldre, fordi disse foreldrene ikke engasjerer seg i barna sine på noe vis, vil barna kunne få følelsen av et indre, følelsesmessig kaos. De kan utvikle en viss angst for voksnes atferd og en generell angst for at uforutsigbare ting vil skje. På grunn av opplevelser hjemme vil barnet kunne utvikle en oppfatning av at verden er farlig, også i helt ufarlige situasjoner. Dette kan med-

Følelsesmessig vanskjøtsel etterlater ikke blåmerker, og de psykiske sårene og arrene kan være vanskelige å se.

føre stress og depresjoner hos barnet (von der Lippe og Wilkinson, 2005).

Barnehagen som trygghet og støtte

Barnehagen kan være en positiv arena for mange barn. Men for barn som er offer for ulike former av omsorgssvikt, kan barnehagen dessuten fungere som en frisone og gi en ekstra form for trygghet og stabilitet. Barnehagen blir dermed svært viktig for disse barna. Vi som jobber i barnehage, har mulighet til å bli godt kjent med barna som går der, og vi kan gi disse barna muligheten til å bli trygge på oss. Barn utsatt for omsorgssvikt trenger ekstra trygghet og ekstra tilrettelegging for å få gode erfaringer i barnehagen. Vi voksne må være der for barnet og faktisk se det.

Når man ser eller får mistanke om vanskjøtsel, en form for omsorgssvikt som ikke er så synlig ved første øyekast, er det ofte ubehagelig å ta det opp med kollegaer, andre instanser og ikke minst med foreldrene. Det enkleste kan være å ignorere eller bagatellisere det. På den måten benekter vi problemet og stiller ikke opp for barnet slik at det får bearbeidet traumene og angsten som det har med seg hjemmefra. For å ha noen som helst mulighet til å hjelpe barnet, er det helt avgjørende at vi setter oss inn i barnets situasjon. (Killén, 2008) Skal vi kunne gi barnet støtte og positive erfaringer, må vi unngå bagatellisering og overidentifisering der vi tillegger foreldrene positive egenskaper de muligens ikke har, overdreven moralisme der vi bare gir opp foreldrene, problemflytting der vi skyver problemet til et annet sted eller en annen årsak, eller overdreven toleranse for hva som er normal atferd for foreldrene. Vi må heller ikke ta på oss en følelse av utilstrekkelighet (Claussen, 2008). For disse barna er vi nemlig ikke utilstrekkelige, vi kan tvert imot være nettopp den eller det barnet har behov for og som kan hjelpe barnet. «Barn som befinner seg i risiko, har krav på hjelp til å utvikle seg best mulig, både følelsesmessig, sosialt og med hensyn til skoleprestasjoner» (Helmen Borge, 2008).

Vi som arbeider i barnehagen og som er sammen med

barna store deler av dagen, har store muligheter for å se barna og hvordan de har det. Ved å være årvåkne kan vi gjennom observasjon og samtale med både barn og foreldre få med oss en del om hvordan situasjonen er i hjemmet. Barn er som oftest utrolig lojale mot foreldrene sine, samtidig som de er svært dyktige til å tilpasse seg ulike miljøer og på den måten mestre det å skjule hvordan de egentlig har det, og hvordan ting egentlig er hjemme. Følelsesmessig vanskjøtsel etterlater ikke blåmerker, og de psykiske sårene og arrene kan være vanskelige å se. Vi som jobber tett på barna, må derfor følge magefølelsen vår og jobbe videre basert på den for å gi barna den hjelpen de trenger (Claussen, 2008).

Som nevnt har barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, ofte en tendens til å utvikle en mistillit mot voksne og en tanke om at de ikke klarer å hjelpe dem og at de ikke er til å stole på. I tillegg er vanskjøtsel en av de vanligste årsakene til at et barn kan utvikle tilknytningsforstyrrelser (Killén, 2008). Dette er noe vi i barnehagen må huske på, og som må ligge i bunnen og være i fokus dersom vi går inn for å gi disse barna gode erfaringer sammen med oss og sammen med andre barn. Uten trygghet vil ikke barn gi seg hen til de voksne. De må føle seg trygge for å ønske kontakt, for å ta kontakt og for å ta imot kontakt som andre søker hos dem. Utrygge og usikre barn vil gjerne holde seg for seg selv, og det vil være destruktivt for disse barna. Vi må derfor ta små skritt, gi barnet den tida det trenger og vise at vi er der når det vil komme til oss. Alle barn må ses på som subjekter, og ingen barn er like. Derfor kan vi ikke forvente at vi kan jobbe på samme måte med alle barn, eller at alle barn vil reagere likt på ulik stimulering og kontakt. Dette er ting jeg selv har erfart gjennom mitt arbeid med barn gjennom flere år.

Resiliens

Barn kan få positive erfaringer og klare seg godt på tross av vanskjøtsel eller andre uutholdelige omsorgssituasjoner. «I dag er det en allmenn observasjon at nesten annethvert barn

som lever under selv de vanskeligste oppvekstforhold, likevel greier seg bra i livet» (Helmen Borge, 2008). Dette kalles resiliens. Med det menes barn som klarer seg bra, *tross alt*. Noen barn er rett og slett mer ressurssterke enn andre barn, mens det for andre har vært en eller flere spesielle personer som har betydd ekstra mye for barnet. Det er her barnehagen kan spille en rolle. Resiliens handler blant annet om «normal fungering under unormale forhold» og «god psykososial fungering hos barn til tross for opplevelse av risiko» (ibid.).

Det handler ikke om å unngå en problemfylt tilværelse, men hvordan denne problemfylte tilværelsen håndteres eller takles dersom den først har oppstått (ibid.). Rent praktisk kan resiliensegenskaper hos et barn være blant annet positiv selvfølelse, positiv sosial orientering, aktiv interesse for omgivelsene, gode evner innen kommunikasjon og dialog, flink til å håndtere ulike problemer, selvstendighet, det å kunne beherske temperamentet sitt og styre sine impulser. Dette, i tillegg til hva som skjer rundt barnet, og hvordan ulike situasjoner rundt barnet håndteres og utfallet av disse situasjonene, er det som til sammen utgjør begrepet resiliens, og er det jeg mener vi bør legge vekt på når vi skal styrke disse barna slik at de kan få positive erfaringer i barnehagen. Resiliensegenskaper ved miljøet for øvrig som kan være gjeldende for barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel av foreldrene sine, kan være å få mye oppmerksomhet de første årene, det å ha flere omsorgspersoner å kunne knytte seg til utover mor/far, godt forhold til brødre og/eller søstre, nært forhold til gode venner og det å kunne få støtte, oppmuntring og veiledning fra personell i barnehage eller lærere i skolen (ibid.). Forskning, undersøkelser og erfaring har vist at barn som blir utsatt for ulike former for vanskjøtsel og omsorgsvikt, klarer seg best dersom de har trygge voksne utenfor familien, samt at de får tid og mulighet til å bearbeide de ulike negative erfaringene de har opparbeidet seg (von der Lippe og Wilkinson, 2005).

Et barn utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel vil til stadighet oppleve nye utfordringer, nedturer og skuffelser påført av foreldrene eller andre nære omsorgspersoner. Dette vil kunne føre til at den positive selvfølelsen resiliensbarna i utgangspunktet har, blir svekket. Og positiv selvfølelse legger et naturlig grunnlag for veldig mye annen positiv utvikling

hos et barn. Dersom vi i barnehagen ser at dette skjer, må vi stå på for å bekjempe denne svekkelsen av selvfølelsen, og også hjelpe barnet til å takle de negative konsekvensene av vanskjøtselen. Føler barnet at det mestrer stress og/eller motgang, vil det få styrket selvfølelse og selvtillit, noe som igjen vil styrke deres evne til å håndtere videre stress og motgang. Et barn som er utsatt for en eller annen form for risiko, må styrkes psykisk og mentalt slik at det mestrer motstand så godt som mulig. Det hjelper ikke bare å gi disse barna alminnelige goder i hverdagen for å støtte dem, selv om det også kan være positivt for barnet (Helmen Borge, 2008).

Selvtillit kan disse barna også oppnå gjennom samhandling og lek med andre barn. Særlig kan den muligheten for sosialt samspill barnehagen kan gi disse barna, være helt essensiell for videre utvikling på så godt som alle områder. Det å ha selvtillit er helt avgjørende for å kunne utvikle seg videre. Barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, kan ofte oppfattes som stille og til tider innesluttete barn. Slike barn må få oppleve følelser som ros og positiv oppmerksomhet gjennom samspill med jevnaldrende. Dette vil styrke deres selvfølelse og følelsen av «å være noen». Går barnet i barnehage, kan også vi voksne i barnehagen som jobber tettest med barnet og kjenner det best, til en viss grad styre hvem barnet leker med. Barn som vokser opp under vanskjøtelsforhold kan oppnå en destruktiv form for utvikling dersom det knytter nære forhold til venner som kan ha uheldig innflytelse på barnet i form av negativ atferd. Barnet trenger positiv innflytelse fra jevnaldrende barn som kan gi det ros, glede og positive opplevelser. Dette kan bli en form for hverdagslig belønning for barnet (ibid.).

Gjennom forskning og undersøkelser har det kommet frem at risikobarn profitterer på en autoritær oppdragerstil. For barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, er jo en del av problemet nettopp at foreldrene absolutt ikke engasjerer seg i oppdragelsen av barnet. Her kan barnehagen komme inn som en «sekundær form for oppdrager», som på enkelte områder kan ta den rollen foreldrene ikke har tatt. Har man en autoritær oppdragerstil overfor et barn, vil det si at man inntar en rolle som er dominerende og som setter krav til barnet samtidig som man til enhver tid tar hensyn til barnets behov, ønsker og følelser og er positiv og omsorgsfull overfor barnet. Dette gir positive resultater for

For barn som er offer for ulike former av omsorgssvikt, kan barnehagen fungere som en frisone og gi en ekstra form for trygghet og stabilitet.

disse barna fordi det kombinerer en voksen som er til stede for barnet og at det finnes regler og struktur (ibid.).

Så hva skal til?

For at et barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel skal få gode erfaringer i barnehagen, må det som hittil er blitt nevnt, kombineres og sees under ett.

Disse barna har gjerne lav selvtilitt og dårlig selvfølelse. Det er således en viktig oppgave for barnehagen å styrke barnets selvfølelse og barnets resiliens. Dette kan vi gjøre ved å stille opp for barnet, gi det inntrykk av at det kan stole på oss og at vi er der for å hjelpe og støtte det. Vi kan da være den ene stabile voksne i barnets liv som gjør at barnet klarer seg tross alt. Men på den andre siden må vi også hjelpe barnet til å klare seg selv. Dette kan vi gjøre ved at vi hjelper barnet med å knytte kontakt med jevnaldrende barn slik at det kan oppleve lek, glede, humor, ros og positive opplevelser og erfaringer. Undersøkelser har vist at barn som klarer seg godt på tross av familieforhold som er ugunstige og destruktive, klarer seg fordi de har klart å oppsøke et annet menneske som de har det godt sammen med. Det kan være et annet familiemedlem, en utenforstående voksen eller en god venn. Gjennom denne personen får barnet enten mulighet til å snakke ut om vanskelighetene sine, eller rett og slett bare slappe av, ha det gøy og kose seg, noe barnet garantert har behov for. Dette kan være med på å forhindre psykiske problemer hos barnet (Helmen Borge, 2008). Det kan også bidra til at barn som lever med følelsesmessig vanskjøtsel, opplever positive erfaringer i barnehagen.

Barn som lever under følelsesmessig vanskjøtsel, er totalt avhengig av trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Dette kan barnet oppnå i barnehagen ved at det er én eller noen få, faste personer som jobber med barnet. Barnet vil da bli kjent med den/de voksne og føle seg trygg gjennom det. Dette vil også være konstruktivt fordi slike barn kan ha utviklet en mistillit til voksne gjennom flere år med skuffelser og nega-

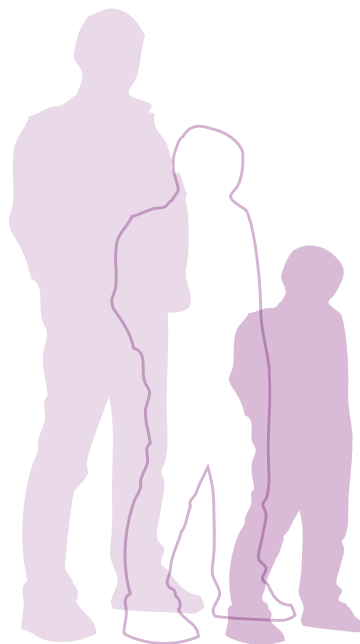
tive opplevelser. Disse voksne må være rolige og tålmodige og ha mulighet til å ta seg tid til barnet når det er behov for det. I tillegg kan det være positivt at den voksne har en autoritær oppdragerstil, da det kan bidra til å gi barnet trygge rammer samtidig som det føler varme og omsorg fra den voksne fordi den voksne har barnets behov og ønsker i fokus.

Som nevnt kan barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, innta en slags voksenrolle svært tidlig. Dette skal jo ingen barn måtte gjøre, men er det først skjedd, kan barnehagen forsøke å vri det over på noe positivt, noe barnet får utbytte av. Vi kan gi barnet små ansvarsoppgaver *sammen med* de voksne barnet er trygg på. Det kan for eksempel være å hjelpe til ved måltider eller i samlingsstund, eller man kan gi små oppgaver i form av å hente ting til den voksne eller hjelpe yngre barn. Men dette må skje på barnets premisser og etter barnets ønske. Vi må også rose barnets evne til å være selvstendig der selvstendigheten gagnar barnet selv, men vi må holde barnet noe tilbake dersom vi forstår at selvstendigheten er preget av pliktfølelse. Barnet må forstå at i barnehagen *må* det ikke gjøre alt på egenhånd, men at når det klarer ting på egenhånd, så har det vært flinkt og trenger å få høre det. «Selvstendighet styrker identitet og positiv selvfølelse» (Helmen Borge, 2008).

Barn som er utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, har ofte blitt understimulert fra fødselen av. Vi bør derfor gjøre vårt beste ved daglig å stimulere barnet gjennom lek, bøker, konkrete, samtale, sang og musikk. Men det bør alltid skje på barnets premisser, og vi bør aldri presse på. Derimot må vi være tålmodige og ta små skritt av gangen under stimulering. Det er all mulig grunn til å håpe på forbedring. Det er nemlig ikke mulig å rette opp tidligere skader. Blir det satt inn bevisste tiltak på et tidlig tidspunkt, kan det forbedre barnets evner både intellektuelt og psykososialt (ibid.). Denne stimuleringen, som bør foregå sakte men sikkert, kan gi svært positive utfall for barnet.

Sist, men ikke minst, må vi voksne som jobber rundt barnet, heller ikke være redde for å ta innover oss barnets smerte og frustrasjon. Vi må ikke ignorere eller skyve bort mistanker eller konkrete beviser om følelsesmessig vanskjøtsel. Vi må gjøre det vi kan for å hjelpe barnet ut av denne uholdbare livssituasjonen. Vi må ikke være redde for å samarbeide med instanser som barnevern, pedagogisk-psykologisk tjeneste, spesialpedagogisk tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrien.

Alt i alt er det mye som kan gjøres for at barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, skal få mest mulig positive erfaringer i barnehagen. Men man må likevel alltid huske på at ingen barn er like. Ingen opplever vanskjøtsel på samme måte, og ingen håndterer hjelpen de mottar på samme måte. Noen barn er naturlig resiliente, andre ikke. Kan man da prøve å styrke disse barnas resiliens i barnehagen? Jeg mener det er verdt et forsøk. Noen barn trenger lengre tid på å åpne seg for voksne, som for eksempel oss i barnehagen, mens andre finner vi raskt kontakten med. Alt dette må tas i betraktning, og det bør prøves ut. Alt for barnas beste.



Barn som blir utsatt for følelsesmessig vanskjøtsel, kan innta en slags voksenrolle svært tidlig.

LITTERATURLISTE

CLAUSSEN, C. J. (2008). *Det er noe med den ungen – fra bekymring til handling*. Oslo: SEBU forlag.

HELMEN BERGE, A. (2008). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

KILLÉN, K. (2008). *Sveket – omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

KIRKENGEM, A. L. (2007). *Forstyrret barn – forstyrret liv*. Oslo: Emilia forlag.

SEIDEL, J. (1995). *Barnet i familien – Årsaker til og følger av omsorgssvikt*. Sørreidgrend: Sigma forlag.

VON DER LIPPE, A. L. OG S. R. WILKINSON (2005). *Risikoutvikling – Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift til Kari Killén*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 7/2005.

Forskningsdel

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

Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak?

Turi E. Antonsen, cand. polit.,
høyskolelektor ved Høgskolen i Narvik

Sigrun K. Ertesvåg, dr. polit.,
førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger

Innledning

Norske elever flest trives på skolen, men det er samtidig store variasjoner fra skole til skole, og det er noen elever som trives dårlig (Skaar og Viblemo, 2008). Selv om det presiseres fra myndighetenes side at mye er bra i norsk skole, blant annet at så mange trives godt (Utdanningsdirektoratet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2008), tegner nyere studier et dystert bilde av den norske skolen som lite læringsfokusert, med mye uro og manglende struktur (Dale & Wærness, 2007; Lindvig & Wærness, 2007). Mange norske elever går ut av skolen uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter. I naturfag og matematikk har norske elever langt svakere prestasjoner enn elever i de øvrige nordiske land (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Omfanget av mobbing, som i norske skoler avtok fra 2001 til 2004, har økt igjen i perioden 2004–2008. For eksempel utsettes 44 prosent flere elever for mobbing på ungdomstrinnet. Andelen som oppgir å plage andre, økte på ungdomstrinnet i samme tidsperiode med 120 prosent. Mobbing totalt sett øker i omfang og alvorlighetsgrad, spesielt gjelder dette mobbing med mobiltelefon (Roland, 2008).

Flere undersøkelser viser også at vi på langt nær får optimale læringsmuligheter eller resultater ut av skolen (Kjærnsli et al., 2007; Mortimore, Field, & Pont, 2005). Elevene lærer mindre enn de er i stand til å lære. Dette kan skyldes elevenes motivasjon og innsats, eller det kan skyldes faktorer i skolen som skole- og klasseledelse, undervisning eller kultur.

Norske lærere har lave forventninger til elevenes faglige prestasjoner (Kjærnsli et al., 2007; Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001; Mortimore et al., 2005). Det rapporteres uklare forventninger og tilbakemeldinger til elevene, liten arbeidsro og lav læringsmotivasjon hos elevene. Det pekes på at norske lærere har svakere forventninger til elevenes prestasjoner,

Sammendrag

Forekomsten av problematferd som mobbing, disiplin- og konsentrasjonsproblem i norsk skole er en trussel mot elevenes læring og utvikling. Studien evaluerer effekten av Respekt-programmet, et skoleomfattende tiltak for forebygging og reduksjon av problematferd. Resultatene sammenfaller med en tidligere studie som indikerer at programmet har effekt gjennom reduksjon av fire typer problematferd, særlig er effekten god i forhold til reduksjon av disiplinproblem. Videre drøftes hvordan god implementering av skolebaserte tiltak, som Respekt, kan skape bedre læringsmiljø og dermed forutsetninger for bedre læring i skolen i tråd med Kunnskapsløftet. En utfordring for norsk skole er å se faglig læring og sosial utvikling som to sider av samme sak.

English summary

Disobedient pupils, off-task behaviour, and bullying are considerable problems in Norwegian schools; they interfere with teaching, create an unsafe learning environment, and challenge the staff. The article evaluates the effect of the Respect programme, a whole school approach to prevent and reduce problem behaviour. The program was implemented among all the staff and pupils at nine primary schools, two secondary schools and one combined school. A cohort longitudinal design was used in evaluating the program. Pupils in the twelve schools reported decrease in the four areas of problem behaviour, even though the results differed between grade levels and between types of problem behaviour. In terms of effect size the results were small to moderate for most grade levels. The implications of implementing a structured whole school intervention on pupils learning are discussed.

svakere relasjoner til elevene og gir mindre faglig støtte enn hva tilfellet er for andre land (Dale & Wærness, 2003, 2007; Danielsen, Skaar, & Skaalvik, 2007; Lindvig & Wærness, 2007). I Utdanningsdirektoratets oppsummering av hovedfunnene i PISA undersøkelsen 2007 heter det blant annet:

Det finner sted ingen klare tendenser til endringer i resultater fra 2005 til 2007. Det er områder hvor resultatene kan tyde på en ikke-ønskelig utvikling mellom 2005 og 2007. Dette gjelder især i forhold til utbredelsen av mobbing samt forstyrrelser mellom elever i timene. Utviklingen innenfor disse områdene bør derfor følges i årene fremover.

(Utdanningsdirektoratet, 2007)

For mye av tiden i skolen går med til uro og konfliktmekling og ikke til konstruktive læringsaktiviteter (Lindvig & Wærness, 2007). Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) vektlegger læring, basiskompetanse og faglige kompetansekrav. Det etterlyses en kultur for læring og økt «læringsstrykk» i skolen. Dette forutsetter også et godt læringsmiljø og god klasse- og læringsledelse. Et effektivt og motiverende læringsmiljø for alle elever, uten disiplin- og konsentrasjonsproblemer og med et økt faglig læringsstrykk, er mål som kan ses i sammenheng med hverandre. Tiltak for å oppnå dette etterlyses av myndighetene gjennom Kunnskapsløftet og gjennom stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2008) og av elevene gjennom den siste elevundersøkelsen (Lindvig & Wærness, 2007). Selv om man skal være forsiktig med å svartmale norsk skole, synes det åpenbart at tiltak for å motvirke den negative situasjonen i skolen er nødvendig. Systematiske skolebaserte tiltak, som Respektprogrammet (heretter Respekt), kan bidra til at skoler kan utvikle kompetanse i forebygging og reduksjon av problematferd som igjen kan gi grunnlag for økt faglig utbytte gjennom økt læring. Skoler har behov for systematiske og omfattende tiltak som kan bote på denne situasjonen. Skolers erfaring med og kompetanse for denne type tiltak varierer (Fullan, 2007; Midthassel & Ertesvåg, 2008). I artikkelen vil vi evaluere effekten av Respekt med hensyn til de fire atferdsområdene programmet er rettet mot: disiplinproblem, konsentrasjonsproblem, bli utsatt for mob-

bing og utsette andre for mobbing. For å kontrollere at resultatene ikke skyldes forskjeller mellom elevene blir tre typer aggresjon også undersøkt. Videre vil vi drøfte hvordan strukturerte program, eksemplifisert ved Respekt, kan ha innvirkning på læring og læringsmiljøet i skolen. Innledningsvis gir vi en presentasjon av programmet.

Respekt

Respekt er et skoleomfattende program for forebygging og reduksjon av problematferd. Programmet retter seg i hovedsak mot de fire typene problematferd vist til over, men man har grunn til å anta at arbeid med disse områdene kan ha ringvirkninger også til andre typer problematferd. De fire typene problematferd er, som vist innledningsvis, store utfordringer for norsk skole. Programmet bygger på en forutsetning om at god læring krever et godt læringsmiljø og at det igjen forutsetter fravær av problematferd som mobbing, konsentrasjons- og disiplinproblem. Programmet griper inn i alle skolens nivåer og sikter mot å endre skolens praksis. Fire nøkkelprinsipper ligger til grunn for arbeidet i programmet: 1) Autoritative voksne som vektlegger å bygge gode relasjoner til elevene, men samtidig setter krav og griper inn når elevene bryter etablerte atferdsnormer. 2) Bredde ved at det omfatter alt personale på skolen, foreldre, lærere og elever. Det er også bredt ved at det fokuserer på flere typer problematferd og det er bredt i tiltak som blir satt inn. 3) Konsistent handling fra enkeltlærere og kollegiet samlet ved at de over tid handler etter de grunnleggende prinsippene både som enkeltperson og kollegium. 4) Kontinuitet innebærer en langsiktig forpliktelse til å arbeide etter de tre foregående prinsippene, og er sett som en forutsetning for vellykket og varig endring.

Respekt er forskningsbasert og bygger på involvering. Deltakerne deltar i kurs, får veiledning og deltar i å utforme innholdet og implementering av tiltakene i tråd med programmets prinsipper. En prosjektgruppe med rektor i spissen har ansvar for den daglige driften av programmet ved den enkelte skole. Alle tilsatte ved skolen deltar i fem kursdager i løpet av programperioden. I tillegg omfatter opplæringen et todagers seminar for prosjektgruppene ved skolene. Dette innleder et arbeid med å forankre implementeringen av programmet i egen skole. Seminaret er holdt et halvt år før skolene involverer elevene i arbeidet for å gi skolens

personale nødvendig tid til å forberede arbeidet. Målet er at alle skolens tilsatte skal utvikle et eierforhold til programmet og at motstand og stagnasjon skal forebygges. Refleksjoner rundt egen praksis som deretter settes ut i omforent praksis er sentralt. Forankringsarbeidet følges senere opp med et seminar med fokus på videreføring av arbeidet etter programperioden. Videre omfatter opplæringen et to dagers seminar for ledere av kollegaveiledningsgrupper. Skolen har en veileder som følger opp de ansatte gjennom programperioden. Det opprettes også nettverk mellom prosjektgrupper og mellom rektorer ved skoler som deltar i programmet. I tillegg er det utviklet materiale som håndbøker, kartlegging, webside og profileringsmateriell til støtte i arbeidet. I praksis viser programmet seg i at alle de voksne på skolen er tydelige rollemodeller og ledere. Dette kan synliggjøres gjennom ansatte som har rutiner og klare strategier for å håndtere problematferd og for å stimulere til og forvente positiv atferd fra enkeltelever og grupper. For en mer detaljert presentasjon av programmet se Ertesvåg et al. (i trykk) og Roland, Vaaland og Størksen (2007).

Problematferd og klasseromsledelse

Respektprogrammet rettes mot fire primærområder: disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer, bli utsatt for mobbing og utsette andre for mobbing. Det er disse fire områdene som blir evaluert nedenfor. Disiplinproblemer er atferd som ikke er forenlig med normer og regler i det aktuelle miljøet. Eksempler på slik atferd kan være uro og bråk i klasserommet, slengbemerkninger, ikke møte tidsnok til undervisning eller å unngå å hilse. Disiplinproblemer er en form for atferdsproblem og kan rettes mot andre (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Grensesetting karakterisert av tvang og aggresjon er relatert til høy grad av disiplinproblemer. Det stjeler tid og oppmerksomhet fra undervisning og konstruktive læringsaktiviteter og kan være forstyrrende på egen og andre elevers læring og trivsel (Lewis, 2001). Elevers rapporter om forholdet mellom normbrytende atferd og lærernes disiplineringstil indikerer at god klasseledelse har positiv innvirkning på elevenes atferd (Bear, 1998; Kounin, 1970). Lærere har et lite repertoar av tiltak når de står overfor elever som viser disiplinproblem og denne type problematferd utgjør slik en utfordring i skolen (Rydell & Henricsson, 2004).

Styrking av klasseledelse vil i denne sammenheng blant annet innebære, en tydelig formidling av hvilke normer som gjelder og hvilken atferd som forventes av elevene. Dette gir læreren en standard som er kjent for elevene, og som læreren kan gripe inn i forhold til når standarden brytes.

Klasseledelse har videre vist sammenheng med elevenes konsentrasjon i undervisningsaktiviteter (Mitchem, Young, West, & Benyo, 2001; Roland, 1999). Konsentrasjonsproblemer er ikke nødvendigvis normbrytende eller forstyrrende for andre elever. Slike problemer kan vise seg i grad av konsentrasjon og oppmerksomhet på læringsaktiviteter, men kan også vise seg i oppmerksomhet på andre aktiviteter utenom undervisningssituasjonen (Ertesvåg & Vaaland, 2007). For eksempel kan elever ta pauser for å leke med noe, falle ut av læringsaktiviteten og snakke med hverandre, se ut av vinduet, eller bruke uforholdsmessig lang tid på bytte eller å komme i gang med undervisningsaktivitet. Ser man på omfanget av disiplin- og konsentrasjonsproblemer i skolen rapportert i Elevundersøkelsen fra 2005 og 2007 og PISA som beskrevet ovenfor (f.eks. Kjærnsli et al., 2007; Mortimore et al., 2005), er det grunn til å anta at dette utgjør en betydelig trussel mot læringsmiljøet i mange norske skoler.

Mobbing er negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere personer, rettet mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland, 1999). Med denne bakgrunn forekommer mobbing i to ulike typer problematferd; bli utsatt for mobbing og utsette andre for mobbing. Det å bli utsatt for mobbing er sterkt belastende og kan føre til bl.a. emosjonelle problemer, depresjon, frykt, lav selvfølelse og selvværd, men det hemmer også muligheten for å ta del i læringsaktiviteter, sosiale aktiviteter og konsentrasjon om læring (Roland, 2002). God klasseledelse har vist klar sammenheng med fravær av mobbing både direkte og indirekte gjennom effekten av positiv sosial struktur i klassen (Roland & Galloway, 2002).

Aggresjon er knyttet til de fire typene problematferd som studien fokuserer på ved at høy aggresjon er relatert til høy forekomst av problematferd (de la Barra, Toledo, & Rodriguez, 2005; Farmer, Goforth, Clemmer, & Thompson, 2004; Loeber & Farrington, 2001; Roland & Idsøe, 2001). Aggresjon har vist seg å være et relativt stabilt karakteristikum (Adams, Bukowski & Bagwell, 2005; Olweus, 1979).

Sammenhengen mellom aggresjon og de ulike typene problematferd gjør at kartlegging av aggresjon er godt egnet i evalueringer som denne for å kontrollere at effektene ikke skyldes forskjeller mellom elever og ikke effekter av tiltak. Dette kommer vi tilbake til under presentasjonen og drøftingen av studien.

Situasjonen i norsk skole, som beskrevet ovenfor, aktualiserer behovet for å arbeide langsiktig og kontinuerlig med forebygging av mobbing, disiplinproblemer og andre typer atferdsproblem i skolen, slik at varig endring oppnås. Atferdsproblemer er en betydelig utfordring for lærere ut over de skader det kan innebære for enkeltpersoner som er direkte berørt (Roland, 2002). Atferdsproblemer som mobbing, disiplin- og konsentrasjonsproblemer er, basert på litteraturen det her er vist til, negativt for læringsmiljøet. De stjeler oppmerksomhet og tid fra læring og undervisning. Ved å redusere mobbing, disiplin- og konsentrasjonsproblemer kan en frigjøre tid både for lærere og elever til konstruktiv aktivitet, undervisning og læring. Det er ikke nødvendigvis slik at mer tid alene gir mer læring, men tid, ro og et trygt læringsmiljø er en vesentlig forutsetning for læring (Ertesvåg & Vaaland, 2007).

Lærernes opplevelse av sikkerhet og myndighet påvirker hvordan de håndterer negativ atferd. Med et omforent kollegium og ledelsen i ryggen i tillegg til kunnskap om hvordan en kan håndtere ulike situasjonen er det lettere å takle slike utfordringer (Fullan, 2007). Munthe (2003) viser at lærerens opplevelse av å være sikker og trygg i sine valg av handlinger i klasserommene er vesentlig for hvordan læreren opplever å mestre både faglige og didaktiske oppgaver og oppgaver knyttet til klasseledelse. For elevene vil dette bl.a. vise seg i at de regler de er med på å innarbeide på skolen, blir forventet og håndhevet av alle lærere. Skolen som helhet fremstår da med en tydelighet og en opparbeidet felles forståelse for hva som er akseptabel og ikke akseptabel atferd.

Læringsmiljø og læring

Et læringsmiljø der mobbing forekommer, er et utrygt læringsmiljø for alle, også de som er vitne til plagingen (Roland, 2007). Forekomsten av mobbing og læringsmiljøet har sammenheng med klasseledelse (Bru, Murberg, & Stephens, 2001; Roland & Galloway, 2002).

Utdanningsdirektoratets strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen 2005–08 viser de fagpolitiske målene for læringsmiljø i skolen i denne perioden. Her vises det til at et godt læringsmiljø har lite problematferd, mobbing, bråk, uro, hærverk, vold, rus, kriminalitet, rasisme og diskriminering. Gode læringsmiljø ivaretar også den enkelte elevs følelse av tilhørighet, trivsel og trygghet, opplevelsen av ensomhet, mistrivsel og utrygghet er redusert (Utdanningsdirektoratet, 2005). Læringsmiljøet skal gi elevene mulighet til å utfolde seg sammen eller alene uten risiko for å måtte forsvare og beskytte seg, eller bli skadet fysisk, psykisk eller sosialt. Dette innebærer ikke nødvendigvis at konflikter, uenigheter, mobbing og disiplinproblem er fraværende i et godt læringsmiljø, men de håndteres konstruktivt og over et rimelig tidsrom før normaltilstanden gjenopprettes. Gode læringsmiljø viser en klar sammenheng med trivsel, sosial læring og god fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2005). Den autoritative voksne kan være et sentralt element for å nå disse målene. Klasseledelse som vektlegger faglig og emosjonell støtte til eleven og et grundig tilsyn med elevene er viktige aspekter ved den autoritative læreren. Slik klasseledelse fremmer både positiv elevatferd og læringsresultater (Roland & Galloway 2002; Ertesvåg, 2009)

Gode relasjoner mellom lærer og elev gir seg positivt utslag på skolefaglige prestasjoner (Birch & Ladd, 1997; Chen, 2005). En undersøkelse av Perry, Donohue og Weinstein (2007) viser at elever med lærere som gir mye emosjonell og faglig støtte, presterer gjennomsnittlig bedre i matematikk og har en mer positiv oppfatning av sine faglige evner enn andre elever. Dette fremhever betydningen av å integrere utvikling av gode lærer-elev-relasjoner og klasseledelse i programmer som har som mål å forbedre læringsmiljø og læring på den ene side og redusere disiplin og atferdsproblemer på den andre (Ertesvåg, 2009).

Respekt omfatter hele skolen og vektlegger forbedring av læringsmiljøet gjennom reduksjon av problematferd. Et sentralt virkemiddel for å oppnå redusert forekomst av problematferd er utvikling av en autoritativ voksenrolle. Når problematferd reduseres, kan en anta at programmet ivaretar vesentlige forutsetninger for økt læring i skolen. I det følgende vil vi granske effekten av Respekt. Deretter vil vi drøfte

hvilke implikasjoner reduksjon i problematferd gjennom skoleomfattende tiltak, eksemplifisert ved Respekt, kan ha for læringsmiljøet.

Metode

Utvalg Tolv skoler som deltok i Respekt samme skoleår, og der det også er innsamlet data ett år etter programslutt, inngår i studien. Utvalget omfattet ni barneskoler, to ungdomsskoler og en kombinertskole. Data ble samlet ved tre tidspunkt, T1-T3, med ett års mellomrom. Elevene besvarte et spørreskjema i mai (T1) omtrent tre måneder før oppstart av programmet, i mai ett år senere (T2) ved avslutning av prosjektet og i mai (T3) ett år etter at programmet var avsluttet. Lærerne administrerte spørreskjemaet i klassene. For å bidra til økt forståelse av spørsmålene, leste lærerne hvert spørsmål høyt. Så langt det var mulig, ble undersøkelsen gjennomført i samme time for alle elevene ved en skole. Informert samtykke fra foreldrene var en forutsetning for at elevene ble innlemmet i studien. Med bakgrunn i vanskene med pålitelige data fra spørreskjema hos elevene på de laveste trinnene, omfattet studien ikke de yngste elevene selv om de deltok i programmet. På hvert tidspunkt deltok elever på 5.–7. trinn på barnetrinnet og 8.–10. trinn på ungdomstrinnet i studien. Dette innebærer at det ikke var de samme elevene som var involvert i studien på alle tidspunktene. Elever på 5. og 8. trinn deltok på alle tre tidspunktene.

Henholdsvis 1960 (92 %), 1960 (93 %) og 1921 (92 %) elever deltok i undersøkelsen ved de tre tidspunktene. Svarprosenten er oppgitt i parentes. Frafall skyldes i hovedsak at elevene ikke var til stede den timen undersøkelsen ble gjennomført eller at foreldrene hadde reservert sitt barn fra deltakelse.

Design En utvida versjon av kohortdesign (Cook & Campbell, 1979; Shadish, Cook, & Campbell, 2002), også omtalt som kohort longitudinelt design med påfølgende kohort (Olweus & Alsaker, 1991), ble valgt. Den utvida versjonen er utførlig beskrevet av Dan Olweus og hans kolleger (f.eks. Olweus, 2004, 2005; Olweus & Alsaker, 1991), og beskrivelsen og diskusjonen rundt designet bygger delvis på deres arbeid. I denne studien er designet ytterligere utvida i forhold til studiene til Olweus og kollegaene. Det ytterligere utvida

designet er utførlig drøftet i Ertesvåg (2009) og Ertesvåg og Vaaland (2007). Bakgrunnen for valg av design er at dette gir mulighet for å kartlegge forekomsten av problematferd hos elevene på deltagende skoler uavhengig av om noen elever slutter på skolen ved naturlig avgang.

Tabell 1: Oversikt over sammenligning mellom kohort ved ulike tidspunkt (T1 – T3)

Tidspunkt	Trinn	Trinn	Trinn	Trinn	Trinn	Trinn
T1	5 ^a	6	7	8	9	10
T2	5	6	7	8	9	10
T3	5	6	7	8	9	10

a. Tall med samme farge indikerer samme kohort på ulike tidspunkt, med unntak av svart som illustrerer ulike kohort som deltar i undersøkelsen bare ved ett tidspunkt.

Elevene tilhører en kohort ved at de går på et visst trinn på samme tid og er omtrent like gamle. Elever på 5. trinn på tidspunkt 1 (T1) som ikke har deltatt i programmet, utgjør kontrollgruppe for 5. trinn de påfølgende tidspunktene (T2 og T3) som da har deltatt i programmet. Elever på 5. trinn ved T2 og T3 som har deltatt i programmet sammenlignes da med elever som er på 5. trinn ved T1 som ikke har deltatt i programmet, slik det er vist i tabell 1, for å undersøke om elever på T2 og T3 rapporterer lavere forekomst av den enkelte atferdstype. Tilsvarende blir elever ved de andre trinnene på T2 og T3 sammenlignet med elever på tilsvarende trinn ved T1. Dette innebærer at noen elever både utgjør kontrollgruppe ved T1 og er tiltaksgruppe ved et senere tidspunkt. For eksempel er elever på 5. trinn ved T1, kontrollgruppe for elever på 5. trinn ved T2 og T3. Samtidig er de tiltaksgruppe som har deltatt i programmet ved T2 og T3 på henholdsvis 6. og 7. trinn.

Kohortdesign utelukker ikke uten videre problemer med at de ulike kohortene som er sammenlignet kan være ulike (Cook & Campbell, 1979) og at dette er forklaringen på at det rapporteres lavere forekomst av de ulike typene atferdsproblem ved T2 og T3. Det vil derfor styrke designet om kohort med og uten tiltak ikke er systematisk forskjellig med hensyn til en tredje variabel som er reliabelt målt. Selvsagt kan ikke dette resultatet utelukke forskjeller med hensyn til andre variabler enn den eller de som er målt. For å undersøke dette

er kohort på samme trinn analysert med hensyn til tre typer aggresjon: reaktiv, proaktiv tilknytning og proaktiv makt for å avdekke eventuelle forskjeller mellom kohort som sammenlignes.

Måleinstrumenter Spørreskjemaet omfattet skalaer for å vurdere elevenes disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer, om de utøver mobbing og om de blir utsatt for mobbing.

Disiplinproblemer. En skala bestående av sju påstander kartla elevenes disiplinproblemer (Vaaland, Roland & Idsøe, til vurdering). Påstandene ble utviklet for å vurdere atferd elevene vet er i konflikt med lærernes instruksjon og standard. De startet med «Jeg bryter regler i klassen ved....» etterfulgt av sju ulike situasjoner som «snakke med andre elever uten lov», «forstyrre andre elever», «irritere læreren» osv.

Konsentrasjonsproblemer. Elevenes konsentrasjonsproblemer ble kartlagt ved hjelp av en skala som inneholdt fem positivt formulerte påstander for å avdekke hvor godt elevene konsentrerte seg om klasseromsaktiviteter og hvor rolig de skiftet fra en aktivitet til en annen. Skalaen er en noe modifisert versjon av en skala tidligere brukt av Bru (2006) og Thuen og Bru (2004). Den modifiserte versjonen er tidligere brukt av Ertesvåg og Vaaland (2007).

Mobbing. To skalaer (Roland & Idsøe, 2001) ble benyttet for å kartlegge mobbing. En inneholdt fire spørsmål som kartla i hvilken grad elevene opplevde å bli utsatt for mobbing. Den andre inneholdt spørsmål som kartla i hvilken grad de opplevde å utsette andre for de samme typene mobbing f.eks. utestenging eller fysisk mobbing som slag eller spark.

Aggresjon. Aggresjon ble kartlagt ved hjelp av tre skalaer utviklet av Roland og Idsøe (2001) som rapporterte reaktiv aggresjon (ReAgg), makt-relatert proaktiv aggresjon (ProPow) og tilknytningsorientert proaktiv aggresjon (ProAff). Skalaen for reaktiv aggresjon inneholdt fem påstander som beskriver situasjoner som kan medføre at en person blir sint. For å kartlegge ProPow ble det brukt en skala med fire påstander som beskrev situasjoner der en person kan

opplever makt over en annen person. Tilsvarende inneholdt skalaen for avdekking av ProAff fire påstander som beskrev aggresjon rettet mot en tredje person for å oppnå tilknytning til personen.

Påstandene som kartla disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer og aggresjon, hadde fire svaralternativ: «veldig enig», «litt enig», «litt uenig» og «veldig uenig». Svaralternativene ble skåret henholdsvis 0, 1, 2 eller 3. De mobberelaterte skalaene var formulert som spørsmål om hvor ofte de opplevde å bli utsatt for eller utsette andre for mobbing. Svaralternativene var «aldri», «av og til», «omtrent hver uke» og «omtrent hver dag» og ble skåret 0, 1, 2 eller 3. Skalaskårene er gitt som gjennomsnitt for skårene for påstandene eller spørsmålene som inngår i skalaen.

Statistiske analyser Reliabilitetstesting (Chronbachs alpha) og variansanalyser (ANOVA) ble gjennomført. Post-hoc-prosedyrer (LSD) ble gjennomført der ANOVA viste signifikante forskjeller mellom kohort. Effektstørrelsen (Cohen, 1988) ble beregnet. Generelt vurderes en effektstørrelse, *d*, på 0,20 som liten effekt, 0,50 som middels effekt og 0,80 som stor effekt, men det må i tillegg gjøres en teoretisk vurdering ved enhver endring. Statistiske analyser ble gjennomført med SPSS 15.0.

Validitet og reliabilitet De fire skalaene som kartlegger problematferd, har tidligere vært benyttet i en rekke studier (f.eks. Bru, 2006; Ertesvåg & Vaaland, 2007; Roland & Idsøe, 2001; Vaaland, Roland, & Idsøe, til vurdering). Det er tidligere dokumentert gjennom faktoranalyse at de fire skalaene kartlegger fire ulike begreper (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Den indre konsistensen i skalaene ble evaluert ved hjelp av Chronbachs alfa (Cronbach, 1951). Den interne konsistensen varierte fra 0,73 til 0,89 for de ulike skalaene og for ulike tidspunkt, noe som vurderes som god til svært god (Brown, 1970).

Resultater

Resultatene av ANOVA er presentert i tabell 2 og avdekker signifikante forskjeller mellom kohort på ulike tidspunkt for en eller flere av de ulike typene problematferd for de ulike trinnene. Tabell 2 presenterer resultatene for disiplinproble-

Tabell 2: Resultat for variasjonsanalyse (ANOVA) for 5.–10. trinn for disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer, utøve mobbing og offer for mobbing.

a. Signifikante forskjeller for et trinn ($p < .05$) viser at elever på samme trinn, men på ulikt tidspunkt og kohort, er forskjellige med hensyn til den aktuelle atferdstypen. Men videre analyser (se tabell 3) er nødvendig for å avdekke om forskjellen er en økning eller en reduksjon.

mer, konsentrasjonsproblemer, utøve mobbing og bli utsatt for mobbing for hvert trinn fra T1 til T3. Resultatene presentert i tabell 2 indikerte ikke signifikante forskjeller mellom ulike kohort på samme trinn eller for alle typer problematferd. På tross av dette er resultatene for alle kohort, på alle tidspunkt og for alle de fire typene problematferd, presentert i tabell 3. Dette for å gi fullstendig oversikt over resultatene.

Resultatene presentert i tabell 3 viste størst reduksjon i disiplinproblemer fra T1-T3, med signifikant reduksjon for alle trinnene og en effektstørrelse på minst 0,25. Det er grunn til å merke seg at resultatene av ANOVA presentert i tabell 2 ikke indikerte signifikante forskjeller mellom ulike kohort for 10. trinn. Resultatene for de tre andre typene problematferd var mer varierende. Nedenfor blir resultatene for de ulike typene problematferd og tidspunktene presentert nærmere.

Disiplinproblemer. Elevene på alle trinn viste signifikant reduksjon av disiplinproblemer mellom tidspunkt 1 og tidspunkt 3 (T1-T3). Dette var en gjennomgående tendens for alle trinn. Reduksjonen var størst på 6., 7. og 8. trinn, med effektstørrelse (Cohens d) på over 0,30 for alle trinn. For alle trinnene med unntak av 5. trinn, viste målingene også en tydelig reduksjon mellom første og andre tidspunkt og en ytterligere reduksjon fra T2 til T3. Elevene på 5. trinn rapporterte en reduksjon fra T1 til T2 for disiplinproblemer, men en økning fra T2 til T3. Denne økningen var ikke signifikant. På

5. trinn gikk gjennomsnittsskåren ned (d -verdi på 0,4) fra T1 til T2 og mens reduksjonen målt i effektstørrelse fra T1 til T3 var 0,28. Resultatene på 8. trinn viste en d -verdi på 0,50 som er moderat etter Cohens klassifisering.

Konsentrasjonsproblemer. For konsentrasjonsproblemer var resultatene mer varierende mellom trinnene. Elevene på 6. trinn rapporterte en reduksjon i konsentrasjonsproblemer fra T1 til T3 på 6. trinn. Reduksjonen var signifikant med en d -verdi på 0,25. Videre viste elever på 8. trinn en reduksjon av konsentrasjonsproblemer fra T1-T3. Reduksjonen var ikke signifikant, men viste en d -verdi på 0,20, som etter Cohens klassifisering er en liten effekt. For de øvrige trinn var det ikke signifikante endringer av konsentrasjonsproblemer fra T1 til T3. Elevene på 9. og 10. trinn rapporterte en økning i forekomsten av konsentrasjonsproblemer, men økningen var mindre enn 0,20 som Cohen klassifiserer som en reell effekt.

Mobbing. Mobbing måles både ved forekomsten av å mobbe andre og forekomsten av å bli utsatt for mobbing. Når det gjelder forekomsten av å mobbe andre, var reduksjonen størst på 10. trinn, der d -verdien viser 0,45. På 5. trinn rapporterte elevene en signifikant forskjell både på T2 og T3 i forhold til T1. På begge tidspunkt var gjennomsnittsskåren 0,22. Effektstørrelsen fra både T1 til T2 og T1 til T3 var 0,16. På tross av signifikant resultat var effektstørrelsen lavere

Tabell 3: Antall elever (N), gjennomsnittsskåre (M), standardavvik (SD) og effektstørrelse (Cohens d) for disiplinproblemer, konsentrasjonsproblemer, mobbe andre og offer for mobbing, for ulike trinn ved Tidspunkt 1-Tidspunkt 3.

Disiplinproblemer				Konsentrasjonsproblemer			Mobbe andre			Offer for mobbing		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
5. TRINN												
T1 (kohort 5)	475	0.77	0.72	475	0.59	0.50	475	0.28	0.40	475	0.49	0.56
T2 (kohort 4)	478	0.52 **	0.54	479	0.50	0.43	480	0.22	0.34	480	0.41	0.46
T3 (kohort 3)	442	0.59 **	0.58	443	0.57	0.49	449	0.22	0.37	460	0.42	0.49
d T1-T3		0.28			0.04			0.16			0.11	
6. TRINN												
T1 (kohort 6)	468	0.87	0.61	468	0.74	0.51	469	0.28	0.33	469	0.45	0.54
T2 (kohort 5)	457	0.69 **	0.60	456	0.66 *	0.49	457	0.26	0.39	456	0.56	0.50
T3 (kohort 4)	459	0.60 **	0.55	453	0.62 **	0.46	460	0.23	0.37	470	0.70	0.49
d T1-T3		0.47			0.25			0.15			0.12	
7. TRINN												
T1 (kohort 7)	427	0.96	0.60	428	0.77	0.48	431	0.32	0.36	431	0.37	
T2 (kohort 6)	468	0.81 *	0.67	468	0.78 *	0.54	469	0.30	0.30	469	0.39	
T3 (kohort 5)	440	0.76 **	0.63	439	0.73 **	0.53	442	0.28	0.28	449	0.38	
d T1-T3		0.33			0.08			0.09			-0.02	
8. TRINN												
T1 (kohort 8)	197	1.06	0.66	197	0.86	0.53	197	0.31	0.41	197	0.30	0.45
T2 (kohort 7a)	189	0.78 **	0.73	189	0.78	0.61	190	0.35	0.45	190	0.35	0.56
T3 (kohort 6a)	174	0.75 **	0.58	175	0.75	0.48	174	0.22 *	0.36	175	0.25	0.37
d T1-T3		0.50			0.20			0.23			0.13	
9. TRINN												
T1 (kohort 9)	174	1.12	0.79	174	0.91	0.52	174	0.32	0.47	174	0.28	0.41
T2 (kohort 8)	189	1.00 *	0.69	190	0.94	0.53	189	0.27	0.44	190	0.22	0.33
T3 (kohort 7a)	183	0.90 **	0.75	182	0.98	0.6	181	0.40	0.68	184	0.31	0.57
d T1-T3		0.29			-0.11			0.23			-0.06	
10. TRINN												
T1 (kohort10)	179	1.06	0.70	179	0.93	0.56	180	0.40	0.44	180	0.27	0.44
T2 (kohort 9)	175	1.99	0.82	174	0.99	0.53	176	0.31	0.47	176	0.27	0.47
T3 (kohort 8)	180	0.90 *	0.60	181	0.97	0.53	181	0.21 **	0.31	182	0.18	0.35
d T1-T3		0.25			-0.07			0.45			0.35	

For alle fire typene problematferd indikerer en reduksjon i skåren en forbedring.

*p<.05 **p<.001 Markering av en signifikant forskjell innebærer en forskjell fra tilsvarende trinn ved T1.

d-verdien viser effektstørrelse, et mål på endring. d > 0.20 er en liten effekt, d> 0.50 en middels effekt d> 0.80 er en stor effekt.

enn det Cohen klassifiserer som en reell effekt. Tilsvarende rapporterte elevene på 6. trinn en signifikant reduksjon fra T1-T3, men dette er heller ikke en reell effekt etter Cohens klassifisering. Elevene på 8. trinn rapporterte også en signifikant reduksjon ($d = 0,23$). For 9. trinn rapporterte elevene en svak, ikke signifikant reduksjon fra T1 til T2 i forekomst av å mobbe andre, men en økning i å mobbe andre fra T1-T3. Denne økningen er ikke signifikant, og effektstørrelsen er lavere enn 0,20 som Cohen klassifiserer som en reell effekt.

Offer for mobbing. Elevene på 10. trinn rapporterte en reduksjon fra T1-T3 med en d -verdi på 0,35, men dette er knapt ikke signifikant ($p = ,051$). For de andre trinnene er effektstørrelsen lavere enn 0,20. Elevene på 6. trinn viste signifikant reduksjon fra T1 til T3 for å bli utsatt for mobbing, men d verdien var lavere enn 0,20. Elevene på 7. og 9. trinn rapporterte en svak marginal økning i å bli utsatt for mobbing. Elever på 10 trinn er de eneste som rapporterte en effektstørrelse over 0,20 for det å bli utsatt for mobbing. For de andre trinnene var forekomsten av å bli mobbet uendret.

Aggresjon. Kohortene ble undersøkt for å avdekke signifikante forskjeller mellom intervensjonsgrupper (kohort ved T2 og T3) og kohort på samme trinn som ikke hadde deltatt i programmet (kohort ved T1). Tabell 4 presenterer resultater av ANOVA. Resultatene viser at det er signifikant forskjell mellom kohortene på 5., 6. og 10. trinn for alle de tre typene aggresjon: reaktiv aggresjon (ReAgg), maktorientert proaktiv aggresjon (ProPow) og tilknytningsorientert proaktiv aggresjon (ProAff). For 7. og 8. trinn var det signifikante forskjeller mellom kohortene for reaktiv aggresjon, mens for 9. trinn var det ingen signifikante forskjeller for noen av de tre typene aggresjon.

Post-hoc analyser for signifikante resultater av ANOVA (se tabell 4) ble gjennomført. For elever på 5. trinn var det signifikant forskjell mellom kohortet ved T1 som ikke har deltatt i intervensjonen og kohortene på begge de to påfølgende tidspunktene for ReAgg, men ingen slike forskjeller for ProPow og ProAff. Tilsvarende forskjeller ble avdekket for 7. og 8. trinn. For 6. trinn var det signifikant forskjell mellom kohortet på T1 og kohortene på de to påfølgende tidspunktene både for ReAgg og ProPow, mens det bare var forskjell

mellom kohortet på T1 og T3 for ProAff. Elever på 9. trinn rapporterte ingen signifikante forskjeller mellom kohort med og uten intervensjon.

For elever på 10. trinn ble det rapportert forskjeller mellom elever i kohort på T1 og på T3 for alle de tre typene aggresjon. For alle trinnene innebar signifikante forskjeller mellom kohort at elever som hadde deltatt i intervensjonen (T2 og T3), rapporterte mindre aggresjon enn elever som ikke hadde deltatt i programmet (T1).

Ser vi resultatene samlet, var effekten størst for elever på 8. og 10. trinn. På 5. trinn var det signifikant reduksjon både på å mobbe andre og på disiplinproblemer, men ingen reduksjon for å bli mobbet. 10. trinn viste størst reduksjon på disiplin, å utsette andre for mobbing og disiplinproblemer, men ikke for å bli utsatt for mobbing. Elevene på 5., 7., og 9. trinn viste lavest effekt på problematferd ved at de kun viste reduksjon i disiplinproblemer fra T1 til T3.

Drøfting

Hovedmålet med studien var å evaluere effekten av programmet og å drøfte mulige implikasjoner av effekten av skoleomfattende program, eksemplifisert ved Respekt, for læringsmiljøet. En tidligere evaluering (Ertesvåg & Vaaland, 2007) indikerer at programmet har effekt, også på lengre sikt. Dette støttes av en meta-analyse av 30 internasjonale programmer der studien til Ertesvåg og Vaaland inngår (Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008). Den aktuelle studien evaluerte programmet i et annet og større utvalg enn studien til Ertesvåg og Vaaland. Noen metodiske forbehold ved studien drøftes innledningsvis. Videre drøftes resultatene av evalueringen av programmet. Deretter ser vi nærmere på hvilke implikasjoner programmet kan ha for elevenes læringsmiljø.

Metodiske forbehold Olweus (2004) argumenterer for at kohort design delvis beskytter for skjevhet i utvalget ved at flere kohort deltar både som kontrollgruppe ved T1 og som intervensjonsgruppe ved T2 og eventuelt også ved T3. Fordelen med dette, argumenterer Olweus (2004; 2005), er at mulige skjevheter i sammensetningen av kohort vil fremstå som resultater som spriker i ulike retninger og det ville være vanskelig å dokumentere effekter. Det er lite som tyder på slike skjevheter i utvalget i resultatene fra Respekt. Det er

Tabell 4: Resultat for variasjonsanalyse (ANOVA) for 5.-10. trinn for reaktiv aggresjon (ReAgg), maktorientert proaktiv aggresjon (ProPow) og tilknytningsorientert proaktiv aggresjon (ProAff).

	Reaktiv aggresjon			Maktorientert proaktiv aggresjon			Tilknytningsorientert proaktiv aggresjon		
	F	df1/df2	P	F	df1/df2	P	F	df1/df2	P
5. trinn ^a	5.26	2/1395	.005	4.46	2/1393	.012	6.29	2/1391	.002
6. trinn	17.37	2/1383	.000	4.22	2/1392	.015	8.09	2/1381	.000
7. trinn	9.10	2/1338	.000	49	2/1345	.613	1.87	2/1333	.155
8. trinn	4.82	2/559	.008	1.96	2/558	.142	2.33	2/558	.098
9. trinn	1.33	2/543	.264	1.52	2/541	.220	1.10	2/540	.334
10. trinn	4.64	2/532	.010	5.19	2/533	.006	4.13	2/532	.017

a. Signifikante forskjeller ($p < .05$) viser at elever på samme trinn, men på ulikt tidspunkt og kohort, er forskjellige med hensyn til den aktuelle atferdstypen. Men videre analyser (se tabell 4) er nødvendig for å avdekke om forskjellen er en økning eller en reduksjon.

likevel grunn til å se nærmere på resultatene for aggresjon som ble innlemmet i studien for å kontrollere at eventuelle reduksjoner i problematferd ikke kunne forklares av forskjeller i aggresjon. Resultatene er ikke entydige ettersom kontrollgruppen (kohort ved T1) for flere av trinnene rapporterte mer aggresjon enn elever i intervensjonsgruppene (kohort ved T2 og T3) for en eller flere av de tre typene aggresjon. Men det var ingen systematisk sammenheng mellom rapporter om reduksjon i problematferd og forskjeller i aggresjon. For eksempel rapporterer elever på alle trinn, unntatt 9. trinn, mindre reaktiv aggresjon for kohort på T3 enn på T1, men samtidig rapporterer alle trinn, også 9. trinn, reduksjon i disiplinproblemer. Samtidig er det, basert på tidligere studier med samme måleinstrument (Roland & Idsøe, 2001) grunn til å vente en sterkere sammenheng mellom rapporter om lavere reaktiv aggresjon og mindre mobbing dersom forskjell i aggresjon var årsaken til reduksjon i problematferd. Det er derfor liten grunn til å anta at rapportert reduksjon i problematferd har årsak i forskjeller i aggresjon og ikke er reelle forskjeller, men noe forbehold må tas. Det er grunn til å påpeke at Ertesvåg og Vaaland (2007) i tilsvarende analyser ikke fant noen slike sammenhenger. Tvert i mot rapporterte elever i kohort som hadde deltatt i intervensjonen, høyere aggresjon enn elever i kontrollkohort, men rapporterte samtidig signifikant lavere forekomst av problematferd.

Reduksjon i problematferd Ertesvåg og Vaalands (2007) evaluering av programmet omfatter data fra før og etter programmet var implementert. I tillegg er det data fra ett og to år etter den aktive programperioden var avsluttet. Sammenlignes resultatene for denne studien og resultater med den tidligere studien på tilsvarende tidspunkt (T3), er det stort sammenfall, særlig i forhold til disiplin og konsentrasjonsproblemer. For mobbing rapporterer elevene på ungdomstrinnet i denne studien en større reduksjon enn i Ertesvåg og Vaalands studie. Effektstørrelsen for disiplinproblemer fra T1 til T3 i denne studien varierte mellom 0,25 og 0,50. Dette innebærer en liten til middels effekt etter Cohens klassifisering (Cohen, 1988). Tar en i betraktning at hver kohort har en relativt stor andel av elever uten atferdsproblemer, kan en effektstørrelse på 0,20 betraktes som en vesentlig reduksjon. Elever som ikke har en viss type problematferd, kan ikke forbedre resultatene sine. Holdes andelen elever uten problematferd konstant fra år til år, er det ikke mulig å forbedre resultatene for denne gruppen. Forekomsten av problemer kan derimot reduseres eller økes ved at andelen elever i denne gruppen blir større eller mindre.

Hovedtendensen viste en reduksjon for alle fire typene problematferd, fra tidspunkt til tidspunkt med unntak av resultatene for 9. trinn. Dette sammenfaller med utviklingen som Ertesvåg og Vaaland (2007) fant. Imidlertid var, som vist tidligere, reduksjonen ikke signifikant for alle tidspunkt.

Ertesvåg og Vaalands undersøkelser viser ytterligere reduksjon to år etter programslutt. Dette kan tyde på at effekten fortsetter etter intervensjonen. Dette er interessant, ikke minst fordi tidligere studier har vist at det er vanskelig å opprettholde effekten etter programslutt (f.eks. Datnow & Stringfield, 2000). En mulig forklaring på den langsiktige effekten kan ligge i programmets systemiske tilnærming og at deltakerne på en omforent måte utviklet og gjennomførte tiltakene sammen. Tidligere studier har vist at en slik tilnærming har effekt for skoleomfattende tiltak (f.eks. Leithwood & Jantzi, 2006). Dersom lærerne som deltok internaliserte prinsippene i programmet, og fortsatte å utøve dem i praksis, kan dette medvirke til å opprettholde og videreutvikle arbeidet i tråd med prinsippene (Datnow & Stringfield, 2000). Videre kan årsaken til at reduksjonen i problematferd først vises forholdsvis lang tid etter intervensjonen startet, være at en endrer elevenes atferd gjennom endret lærerpraksis bl.a. i klasseledelse (Ertesvåg & Vaaland, 2007). En gunstig implikasjon av dette vil være at intervensjonen gjennom endret lærerpraksis også kan komme framtidige elever til gode. Programmets brede tilnærming både når det gjelder prinsipper programmet bygger på, i typer atferd som programmet rettes mot, i tiltak som implementeres og aktører i skolen som blir involvert, kan medvirke til den gunstige effekten (O' Moore & Minton, 2002; Ttofi et al., 2008). Hovedfunnene som indikerer at skoler som deltok i programmet viser reduksjon i forekomsten av problematferd, sammenfaller med tidligere forskning på skolebaserte intervensjoner på dette området (Luiselli, Putnam, & Handler, 2005; Ttofi et al., 2008).

Implikasjoner av programmet for læringsmiljøet Målet for endringsarbeid i skolen, som f.eks. Respekt, er forbedring av elevenes læring og utvikling. Stoll (1999) argumenterer for at dersom alle elever skal kunne utnytte sitt potensial og sine evner, må skolen utvikle sitt potensial. For en del norske skoler innebærer dette, på bakgrunn av studier det er vist til ovenfor (f.eks. Kjærnsli et al., 2007; Lindvig & Wærness, 2007), trolig vesentlige endringer i virksomheten. Videre er trolig en kontinuerlig utvikling av skolen en forutsetning for at skolen skal fylle sin rolle (Fullan, 2007; Stoll, 1999) og dermed en forutsetning for et positivt læringsmiljø for elevene.

Selv om det er grunn til å tro at lærere er mest opptatt av det som skjer mellom dem og elevene i klasserommet, er også skolen som organisasjon vesentlig for elevenes læring. Kapasitet for endring er avgjørende for om skolen som organisasjon kan nå sitt potensial og dermed indirekte, om elevene kan nå sitt læringspotensial (Fullan, 2007; Stoll, 1999). En skoles kapasitet for endring kan ses som skolens evne til å implementere en endring (Leithwood & Jantzi, 2006). Motivasjon og vilje til endring, er ikke tilstrekkelig, i tillegg vil en rekke faktorer både på skole og individnivå påvirke om skolen er i stand til å implementere endringer (Oterkiil & Ertesvåg, til vurdering). Med sin systematiske vektlegging av utvikling av skolen som organisasjon kan Respekt bidra til implementering av endringskompetanse som kan benyttes utover forebygging og reduksjon av problematferd (Ertesvåg et al., i trykk). Programmets prinsipp om kollektiv forpliktelse og en organisasjon som jobber konsistent og systematisk over tid er sentralt. Ved å utvikle skolens evne til å implementere endring gjennom arbeid etter prinsippene kan man utvikle en skole som gir godt læringsmiljø og læringsutbytte for den enkelte elev. Samtidig rustes skolen for fremtidig endringsbehov. Et eksempel er Leithwood og Jantzis (2006) studie av implementeringen av en nasjonal satsing på lese-, skrive- og matematikkferdigheter i England. De fant en klar sammenheng mellom endringsledelse utøvd på mange nivå i skolen som organisasjon og endring i undervisningspraksis blant lærerne. På den andre siden fant de ingen sammenheng med økte faglige prestasjoner hos elevene. Det kan dermed ikke trekkes den konklusjon at det ikke har innvirkning på faglig utbytte. Linn (2003) argumenterer for at det er vanskelig å dokumentere effekter av intervensjoner på faglige prestasjoner over kortere tid enn minimum tre år. Leithwood og hans kollegaer kartla elevenes prestasjoner over ett (matematikkferdigheter) og to år (lese- og skriveferdigheter). Det korte, i denne sammenheng, tidsperspektivet på den aktuelle studien er også grunnlaget for at faglige prestasjoner ikke er inkludert i studien. Dokumentasjon av slike sammenhenger ville kreve et lengre tidsperspektiv på studien enn det som mulig i den aktuelle studien av Respekt.

Det er store ulikheter med hensyn til undervisning og læring innen skoler (Kjærnsli et al., 2007). Dette tyder på at det er behov for omforente strategier som kan gi en større

konsistens og tydelighet i utøvelse av klasse og skoleledelse (Kjærnsli et al., 2007; Mortimore et al., 2005). Mange skoler har ikke kultur for felles og omforent ledelse på klassenivå (Midthassel, 2006), og det er klare indikasjoner på at lærerens håndtering av atferdsproblem, klasseledelse og undervisningsstil varierer sterkt (Adalsteinsdóttir, 2004; Midthassel, 2006; Rydell & Henricsson, 2004). Systematiske tiltaksarbeid som Respekt, og tilsvarende tiltak, kan være et godt grunnlag også for det faglige arbeidet og for forbedring av undervisningspraksis gjennom ivaretagelsen av et godt læringsmiljø.

Mulige effekter av skoleomfattende tiltak på læring kan eksemplifiseres ved Respekt-programmets vektlegging av klasseledelse og effekten dette kan ha for reduksjon av disiplinproblem. I den aktuelle studien kartlegges forekomsten av disiplinproblem ved graden av brudd på de normer og regler som elevene forventes å kjenne til. En mulig årsak til reduksjonen i disiplinproblem kan være programmets sterke fokus på læreren som tydelig klasseleder og lærerens tilsyn med elevene. Lærerens evne til å lede undervisningsaktiviteter vil påvirke elevenes holdning og tiltro til læreren (Adalsteinsdóttir, 2004; Bru, 2006). Når elevene er engasjerte i gode læringsaktiviteter, er det for eksempel grunn til å tro at det er mindre risiko for at de ønsker seg ut av aktiviteten og viser normbrytende atferd. Elever som får støtte og anerkjenning for skolearbeidet og prestasjonene sine, vil i større grad fortsette å være interesserte og motiverte for læringsaktivitetene og skolen generelt (Birch & Ladd, 1997; Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). I Respekt blir det vektlagt å utvikle en lærerrolle som fører tett tilsyn og er støttende overfor elevenes læring.

Et annet vesentlig aspekt ved den autoritative lærerrollen som programmet ønsker å fremme, er kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev. Thuen (2007) argumenterer for at læreren kan fremme prososial atferd hos elevene sine og redusere atferdsproblemer. Effekten av læreres tilsyn med elevene og lærerens påvirkningskraft vil være sterkere jo sterkere båndet mellom lærer og elev er (Bru et al., 2002). På bakgrunn av dette hevder Roland (1999) at lærere som er støttende og har nære relasjoner til elevene sine, påvirker elevene til å opptre prososialt og konfliktdempende også når læreren ikke er til stede. På denne bakgrunn er det mulig at vektleggingen av læreratferd i programmet er medvirkende

til reduksjonen av problematferd. En slik forklaring understøttes av en studie av langtidseffekter av Respekt på 5.–10. trinn på tre aspekter ved klasseledelse; lærerens tilsyn med elevene, faglig og emosjonell støtte. Her fant Ertesvåg (2009) at forekomsten av atferdsproblemer blant elevene blir redusert i de samme klassene der elevene rapporterer økt faglig og emosjonell støtte fra lærerne og lærere som fører nøye tilsyn med elevene i timer og friminutt. Elevene i de klassene som viste reduksjon av problematferd i Ertesvåg og Vaalands (2007) studie, rapporterte i Ertesvågs (2009) studie at lærerne ledet klassen godt innenfor ett eller flere av disse tre aspektene. Undersøkelsene indikerer en sammenheng mellom vektlegging av en autoritativ klasseledelse og reduksjon av atferdsproblem gjennom Respekt. Det er grunn til å understreke at Ertesvåg i sin studie ikke gjennomførte en analyse av forholdet mellom de tre aspektene ved klasseledelse og de fire typene av problematferd. En slik studie ville kunne avklare sammenhenger mellom klasseledelse og reduksjon i problematferd.

På bakgrunn av litteratur drøftet tidligere i artikkelen kan en anta at Respekt gjennom sine fire prinsipper, bl.a. autoritativ klasseledelse, også kan styrke elevenes faglige læring og prestasjoner. Både lærerens målrettethet med hensyn til elevenes læring, faglig og emosjonell støtte og relasjonen til elevene viser seg å ha positiv effekt på elevers læring (f.eks. Hughes, Cavell, & Jackson, 1999; Perry et al., 2007; Pianta, 1999; Roland & Galloway, 2002).

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) etterlyser en kultur for læring som ut fra situasjonen i skolen i dag innebærer en endring av dagens kultur og praksis både med hensyn til læringsmiljø og mer læring. Det er dermed viktig at de tiltakene som iverksettes er så omgripende at de kan endre kulturen og praksis ved skolene. Videre er det viktig at tiltakene kan ivareta elevene både faglig og sosialt, gi økt læringstrykk og godt læringsmiljø gjennom reduksjon av problematferd. I Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) heter det at hovedutfordringen i grunnopplæringen er å heve det faglige nivået for alle elevgrupper. Det er lærerens kompetanse og samspill med elevene som fremheves som den viktigste faktoren for å fremme læring. Dette er likevel ikke tilstrekkelig. God skoleledelse, kollektiv kultur, trivsel, tid, fokus på god undervis-

ning og oppfølging er avgjørende for læring. Omfattende systemiske program, som Respekt, som fokuserer bredt på disse feltene, kan være et egnet verktøy for å endre skolens kultur og praksis i retning av et godt og trygt læringsmiljø og mer læring, og slik bidra til å iverksette målene i Kunnskapsløftet.

REFERANSER

- ADALSTEINSDÓTTIR, K.** (2004). Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 95–114.
- ADAMS, R. E., W. M. BUKOWSKI OG C. BAGWELL** (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioural Development*, 29(2), 139–145.
- BEAR, G.** (1998). School discipline in the United States: prevention, correction and long term social development. *Educational and Child Psychology*, 15(1), 15–39.
- BIRCH, S. H., OG G. W. LADD** (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- BROWN, F. G.** (1970). *Principles of educational and psychological testing*. Illinois: The Dryden Press Inc.
- BRU, E.** (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom: findings from a Norwegian study. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- BRU, E., T. A. MURBERG OG P. STEPHENS** (2001). Social support, negative life events and student misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715–727.
- BRU, E., P. STEPHENS OG T. TORSHEIM** (2002). Students' perception of class management and reports of their own misbehaviour. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287–307.
- CHEN, J. J. L.** (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social and general psychology monographs*, 131(2), 77–127.
- COHEN, J.** (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Laurence Erlbaum.
- COOK, T. D., OG D. T. CAMPBELL** (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNally.
- CRONBACH, L. J.** (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.
- DALE, E. L., OG J. L. WÆRNESS** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle, blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- DALE, E. L., OG J. L. WÆRNESS.** (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser – et kritisk blikk på elevvurdering, med forslag til et nytt vurderingssystem. I: G. D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- DANIELSEN, I. J., K. SKAAR OG E. SKAALVIK** (2007). *De viktige få. Analyser av elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- DATNOW, A., OG S. STRINGFIELD** (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of education for students placed at risk*, 5(1&2), 183–204.
- DE LA BARRA, F., V. TOLEDO OG J. RODRIGUEZ** (2005). Prediction of behavioural Problems in Chilean Schoolchildren. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(3), 227–243.
- ERTESVÅG, S. K.** (2009). Classroom leadership - The effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29, 5, 515–539
- ERTESVÅG, S. K., P. ROLAND, G. S. VAALAND, S. STØRKSEN OG J. VELAND** (i trykk). The challenge of continuation. Schools' continuation of the Respect program. *Journal of educational change*.
- ERTESVÅG, S. K., OG G. S. VAALAND** (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect-program. *Educational Psychology*, 27(6), 713–736.
- FARMER, T. W., J. B. GOFORTH, J. T. CLEMMER OG J. H. THOMPSON** (2004). School Discipline Problems in Rural African American Early Adolescents: Characteristics of Students with Major, Minor, and No Offenses. *Behavioral Disorders*, 29(4), 317–336.
- FULLAN, M.** (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York Routledge. Teacher College Press.
- HUGHES, J. N., T. A. CAVELL OG JACKSON, T.** (1999). Influence of teacher-student relationships on aggressive children's development: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.
- KJÆRNSLI, M., S. LIE, R. V. OLSEN OG A. ROE** (2007). *Tid for tunge løft? Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KOUNIN, J. S.** (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2008). *St.meld. nr. 31 (2007–2008). Kvalitet i skolen*.
- LEITHWOOD, K. A., OG D. JANTZI** (2006). Transformational school leadership for large scale reform. The effects on students, teachers, and the classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- LEWIS, R.** (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teaching Education*, 17, 307–319.
- LIE, S., M. KJÆRNSLI, A. ROE OG A. TURMO** (2001). *Godt rustet for framtida. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* Oslo: Universitetet i Oslo.
- LINDVIG, Y. OG J. WÆRNESS** (2007). *Elevundersøkelsen 2007. Grunnlagsrapport*. (Nr. 4): Læringslabben.
- LINN, R. L.** (2003). Accountability: Responseability and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3–13.
- LOEBER, R., OG D. P. FARRINGTON** (2001). *Child delinquents: development, intervention, and service needs*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- LUISELLI, J. K., R. F. PUTNAM OG M. W. HANDLER** (2005). Whole-School Positive Behaviour Support and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2–3), 183–198.

- MIDTHASSEL, U. V.** (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365–383.
- MIDTHASSEL, U. V. OG S. K. ERTESVÅG** (2008). Schools Implementing Zero - The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Education Change*, 9(2), 153–172.
- MITCHEM, K., R. K. YOUNG, R. P. WEST OG J. BENYO** (2001). CWPASM: A classwide peer-assisted self-management program for general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 24, 111–140.
- MORTIMORE, P., S. FIELD OG B. PONT** (2005). *Equality in Education. Thematic review. Norway, Country Note. Confidential.*
- MUNTHE, E.** (2003). *Teachers' professional certainty: a survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables.* Faculty of Education, University of Oslo.
- O' MOORE, A. M. OG S. J. MINTON** (2002). Tackling Violence in Schools: A Broad Approach. www.gold.ac.uk/connect/evaluationnorway.html.
- OLWEUS, D.** (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bulletin*, 84, 852–875.
- OLWEUS, D.** (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. I: P. K. Smith, D. Pepler og K. Rigby (red), *Bullying in School* (pp. 13–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- OLWEUS, D.** (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 4(11), 389–402.
- OLWEUS, D. OG F. D. ALSAKER** (1991). Assessing change in cohort-longitudinal study with hierarchical data. I: D. Magnusson, L. Bergman, G. Ruidinger & B. Torestad (red), *Problems and methods in longitudinal research* (pp. 107–132). New York: Cambridge University Press.
- OTERKIL, C. OG S. K. ERTESVÅG** (til vurdering). Factors affecting schools' readiness and capacity to improve.
- PERRY, K. E., K. M. DONOHUE OG R. S. WEINSTEIN** (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.
- PIANTA, R. C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association.
- ROLAND, E.** (1999). *School Influences on Bullying.* Stavanger: Rebell Forlag.
- ROLAND, E.** (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55–67.
- ROLAND, E.** (2007). *Mobbingens psykologi, hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E.** (2008). *Mobbing i grunnskolen 2004-2008.* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- ROLAND, E. OG D. GALLOWAY** (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- ROLAND, E., OG IDSØE, T.** (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446–462.
- ROLAND, E., G. S. VAALAND OG S. STØRKSEN** (2007). *Respekt – Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet.* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- RYDELL, A. M., OG L. HENRICSSON** (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalising classroom behaviour; A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93–102.
- SHADISH, W. R., T. COOK & D. T. CAMPBELL.** (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin Company.
- STOLL, L.** (1999). Realising our potential: Understanding and developing our capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- THUEN, E.** (2007). *Learning environment students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.* University of Bergen, Bergen.
- THUEN, E. OG E. BRU, E.** (2004). Coping Styles and Emotional and Behavioural Problems Among Norwegian Grade 9 Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 493–510.
- TTOFI, M. M., D. P. FARRINGTON OG A. C. BALDRY** (2008). *Effectiveness of Programmes to reduce Bullying in School.* Stockholm: Brå – brottsforebyggende rådet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2005). *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen (2005–08).* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2007). *Elevundersøkelsen 2007 - en analyse av resultatene.* Fra: www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2990
- VAALAND, G. S., E. ROLAND OG T. IDSØE** (til vurdering). Aggression, Performance and Disobedience.

Rettelse

I forrige nummer av Spesialpedagogikk (02–10) er navnet til forfatteren av den fagfellevurderte artikkelen «Kan ICFs klassifikasjon anvendes i forbindelse med logopedisk utredning og rapportskriving?» stavet feil. Det riktige er: **Siri Wormnæs.**



Nordisk spesialpedagogisk konferanse 2010

Spesialpedagogikkens rolle i utdanningssystemet

Tid: 12. –13. april 2010

Sted: Oslo kongressenter – Folkets Hus, Youngs gate 11, Oslo

Pris: NOK 2800 (inkludert lunsj og middag)

Påmelding: **Snarest!**

Arrangør: Utdanningsforbundet og Nordisk forbund for spesialpedagogikk

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere, rådgivere, spesialpedagoger, PP-rådgivere, sosiallærere

Hvilken plass har spesialpedagogikk og spesialundervisning i utdanningssystemet? Er den en integrert del av allmennpedagogikken og den ordinære opplæringen eller lever den sitt eget liv isolert fra resten av opplæringen? Hvordan ønsker vi at spesialpedagogikk og spesialundervisning skal fungere i et utdanningssystem som skal romme alle?

Vi ønsker alle hjertelig velkommen til Oslo og til Folkets Hus!



Smakebiter fra programmet:

Spesialundervisningens plass i et inkluderende utdanningssystem

Peder Haug, professor, Høgskolen i Volda



Når migrasjonspedagogikk blir spesialpedagogikk – utfordringer, dilemmaer og løsninger

Jorun Pihl, professor, Høgskolen i Oslo



Barn og unge med sosial angst

Ingrid Lund, høgskolelektor, Universitetet i Agder



Skoleskulk

Terje Overland, forsker og forfatter



Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehagen

May Brith Drugli, førsteamanuensis, Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU



Respekt og rettigheter

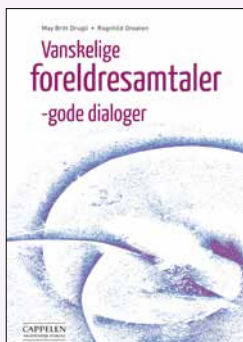
Inge Eidsvåg, lektor, Nansenskolen, Lillehammer

Fra toppen: Peder Haug (foto: Anne Solli), Jorun Pihl, Ingrid Lund, Terje Overland, May Brith Drugli (foto: Anne Østli) og Inge Eidsvåg.



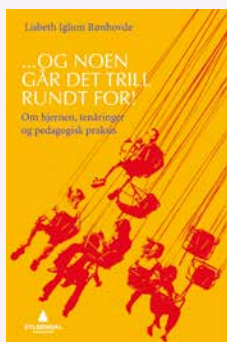
UTDANNINGS
FORBUNDET

Mer informasjon og påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs
E-post: konferanse@udf.no eller tlf.: 24 14 20 00



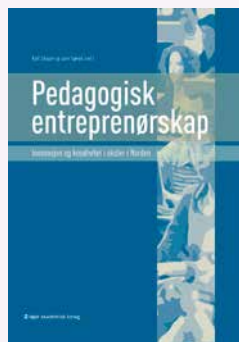
MAY BRITT DRUGLI OG
RAGNHILD ONSJØIEN
**Vanskelige foreldresamtaler –
gode dialoger**
Cappelen akademisk
ISBN: 9788202293109

Det er mange eksempler på at lærere gruer seg til samtaler med foreldre. Ikke minst gjelder det når det dreier seg om en bekymring for barnet. Denne boka handler om hvordan man kan unngå at slike samtaler skal oppleves som vanskelige. Temaer i boka er bl.a. hvordan man kan sikre godt samarbeid med foreldrene før problemer oppstår, faser i foreldresamtalen og hva profesjonelle bør gjøre. Det er også gitt konkrete eksempler på gode og mindre gode samtaler. Boka vil være nyttig for alle som arbeider i barnehage og skole og for fagpersoner i barnevern, PPT og ungdomspsykiatri.



LISBETH IGLUM RØNHØVDE
**...OG NOEN GÅR DET TRILL
RUNDT FOR!**
Om hjernen, tenåringer og peda-
gogisk praksis
Gyldendal Akademisk
ISBN: 9788205395718

Denne boka handler om ungdomshjernen, pedagogisk virksomhet og om hvordan samspillet mellom diss to kan videreutvikle møtet og forståelsen mellom ungdom og lærere og foresatte. En del av funnene i nyere hjerneforskning har fokus på tenåringers nevrologiske modning og utvikling og kan gi et godt utgangspunkt for læring og emosjonell vekst. Spørsmål som hvordan hente fram det beste i den enkelte tenåring og hvordan få ungdom som «trøbler» til å ta ut mer av sitt positive potensial blir behandlet i boka.



KJELL SKOGEN OG
JARLE SJØVOLL (RED.)
**Pedagogisk entreprenørskap
Innovasjon og kreativitet i skoler
i Norden**
tapir akademisk forlag
ISBN: 9788251944290

I denne boka presenteres ulike utfordringer og muligheter ved å bruke pedagogisk entreprenørskap som læringsform. I tillegg fremheves det hvor viktig det er at utdanningsinstitusjoner arbeider med å stimulere elevers kreativitet og evne til innovasjon. Forholdet mellom entreprenørskap, opplæring, utdanningssystemer og samfunnsutvikling er også sentralt. Boka inneholder utvalgte bidrag fra Nordisk entreprenørkonferanse 2008 og forfatterne kommer fra sentrale fagmiljøer i Norden.



JAN TØSSEBRO (RED.)
**Funksjonshemming –
Politikk, hverdagsliv og arbeids-
liv**
Universitetsforlaget
ISBN: 9788215014395

Utgangspunktet for denne boka er ny forskning finansiert av Norges forskningsråd. Bidragene tar opp ulike konkrete temaer knyttet til arbeid og sysselsetting, familie, barndom og oppvekst, hjelpeapparat og hjelpemidler. Hverdagslivserfaringer står sentralt i flere kapitler og barrierer mot deltakelse analyseres. Boka inneholder også kapitler som tar opp politiske trender og utfordringer. Bidragsyterne er aktive forskere fra miljøer i Bergen, Bodø, Oslo og Trondheim.

Læreboka for PPT?

AV HALLVARD HÅSTEIN

Denne anmeldelsen gjelder en spennende fagbok. La deg derfor ikke forvirre av tittelen! Denne danske boka bruker intervensjon som en samlebetegnelse for ulike måter å arbeide på når en skal hjelpe elever som strever. Andre uttrykk kunne vært brukt, for eksempel praktiske tilnærminger, tiltak, fremgangsmåter eller strategier.

Hoveddelen av boka består av åtte kapitler som hvert inneholder en fyldig beskrivelse av ett faglig perspektiv skrevet av én eller flere spesialister på følgende områder:

1. Nevrologisk perspektiv på intervensjon – Anne Vibeke Fleischer
2. Kognitivt perspektiv på intervensjon – Irene Henriette Oestrich
3. Eksistenspsykologisk perspektiv på intervensjon – Jakob Skov Knudsen, Christina Sand Jespersen og Bo Jacobsen
4. Selvpsykologisk perspektiv på intervensjon – Jan Tønnesvang og Poul Skaarup Jensen
5. Kritisk psykologisk perspektiv på intervensjon – Line Lerche Mørck
6. Løsningsfokuset perspektiv på intervensjon – Lise Merrill
7. Communitypsykologisk perspektiv på intervensjon – Peter Berliner, Maia Feldman og Fatemeh Hejazi
8. Narrativt perspektiv på intervensjon – Geir Lundby

Boka er meget velstrukturert. Tidlig i boka kommer en åttesiders beskrivelse av en case som forteller om en gutt som er til bekymring både for han selv, foresatte, skole og PPT. Fortellingen om Jens innledes slik:

«Det følgende er en af mulige fremstillinger av Jens, hans skolesituation og baggrund».

Med denne reservasjonen tydeliggjør redaktørene at hvordan en elev beskrives, ikke bare er et spørsmål om elevens særpreg, men også et spørsmål om hvilke briller den har på som for anledningen uttaler seg om eleven.

Teori og praksis

Hvert av de ovennevnte kapitlene inneholder en fyldig innføring i det perspektivet som belyses. I tillegg følger praktiske overveielser om hvilke tiltak som kan være aktuelle for Jens. På denne måten leverer boka en sjeldet god kombinasjon av teori og praksis. Jeg synes alle kapitlene tilbyr spennende lesing, sikkert mye på grunn av at det er forskjellige forfattere med innsikt og engasjement på



sitt fagområde som har skrevet kapitlene.

Etter presentasjonen av de åtte perspektivene følger en matrise der de ulike innfallsvinklene til intervensjon er satt opp ved siden av hverandre. Her kommer forskjellene og likhetene mellom de ulike perspektivene tydelig fram. Det gjelder bl.a. hvordan fenomenet intervensjon forstås og hva som innenfor de ulike perspektivene blir målet for det utredningsarbeid som skal gjennomføres. Det er også en rubrikk som viser de forslagene til tiltak som de respektive forfatterne tilrår overfor en elev som Jens.

Boka kan benyttes som idébok i arbeidet med elever og klasser som har behov for ekstra tilrettelegging og som basisbok for kompetanseutvikling i PPT. For øvrig kan den være et nyttig redskap for å kartlegge hvilke syn som preger PPTs nåværende arbeid overfor skolene.

Umiddelbart etter første gjennomlesing, tenkte jeg: Hvor mange elever ville ikke hatt nytte av å bli sett, utredet og beskrevet fra flere faglige ståsteder.

Enkelte elever mottar spesialundervisning som ikke gir tydelige resultater. Kan det ha sammenheng med at de er utredet og vurdert med få eller bare ett par briller? Deres profesjonelle hjelpere kunne i så fall hatt fordel av å lese denne boka.

Kapitlet som innleder boka, er dessverre lite appetittvekkende. Det er unødvendig teoretisk og delvis uklart. Dette kunne med hell vært bearbeidet og plassert etter behandlingen av de ulike intervensjonsalternativene. Jeg anser likevel boka for å være så verdifull at jeg avslutter med å gi honnør til redaktører og forlag. De har evnet å få mange dyktige forfattere med ulik fagbakgrunn til å tilpasse sine framstillinger til strukturen i boka.

KIRSTEN BRO, OLE LØW OG
JØRGEN SVANHOLT(RED.)

**PSYKOLOGISKE PERSPEKTIVER PÅ
INTERVENTION – i pædagogiske
kontekster**

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG, 2009
ISBN: 978-87-7706-309-1

Så langt har jeg skrevet en anmeldelse av en bok jeg har lest.

Den vil jeg sterkt anbefale. Her følger omtale av to andre bøker. De har jeg ikke lest. Bøkene er nemlig verken utgitt eller skrevet. De er bare ønsket.

Dersom også de to tenkte bøkene ble skrevet, ville de tre utgivelsene totalt gi tilgang til et allsidig og bredt repertoar for arbeid med elever.

Å ha et vidt register å spille på er ikke bare spørsmål om å disponere en rikholdig verktøykasse. Det handler også om vårt syn på menneske og menneskeverd. Ingen lar seg forstå på en fullstendig måte, verken av seg selv eller andre. Å utrede og dermed karakterisere et medmenneske er derfor et alvorlig prosjekt. Det kaller på både faglig og etisk innsikt, dømmekraft og skjønn. Alle elever har sin unike verdi, bl.a. fordi de er flertydige.

Den første boka, «Psykologiske perspektiver på intervention», er en verdifull kilde for dem som skal utøve slik virksomhet. Dette forhindrer ikke at PPT vil ha bruk for å kunne benytte også helt andre innfallsvinkler til intervensjon enn de åtte som er behandlet i boka. De neste to bøkene som omtales, representerer et forslag til en slik utvidelse av repertoaret.

FAGDIDAKTISKE PERSPEKTIVER PÅ INTERVENSJON – med didaktisk variasjonsanalyse som hjelpemiddel

Det meste av skoletiden dreier seg om å arbeide med fag. Bokas innhold er resultat av en grundig gjennomtenking av denne selvfølgeligheten. Denne innfallsvinkelen fører bl.a. til at forfatteren i et tankevekkende innlednings-



kapittel drøfter synspunkter som:

Når en eller flere elever lager uro i en matematikktime, kan det forstås ut fra ulike pedagogisk-psykologiske perspektiver, men hva med å se det som et matematikkproblem?

Undervisningsfag blir i spesialpedagogiske sammenhenger ofte sett på som faglige vanskeområder. Hva om en ser på skolefagene også som fleksible ressurser for elever med manglende selvtillit og læringsresultater?

Denne boka representerer et pionerarbeid. Forfatteren tilbyr et fagdidaktisk alternativ og supplement til de rådende pedagogisk-psykologiske tradisjoner for intervensjon. Dette har han gitt navnet *didaktisk variasjonsanalyse* (DVA). Denne innfallsvinkelen er så original at jeg finner det nødvendig å fortsette bocomtalen med å gjengi det jeg oppfatter som hovedidéen. Tankegangen bak DVA er følgende: Ethvert undervisningsfag kan varieres langt mer og annerledes enn det som er vanlig. Skolefag fremtrer for elevene ikke bare som bestående av forskjellige innholdsemner som for eksempel brøk og desimaltall, eller grammatikk og litteraturkunnskap.

Skolefag formidles og varieres gjennom at noen dimensjoner ved et fag gjøres mer tydelige enn andre. Fagene kan bli tilgjengelige for elevene gjennom vektlegging av for eksempel visuelle, sosiale, grafiske, historiske, lydlige, nyttemessige eller narrative sider. DVA inspirerer på denne måten til å betrakte fagene som en kilde for å oppdage nye variasjonsmuligheter. Når en elev sliter med et fag, strever han/hun derfor ikke nødvendigvis med faget eller emnet som sådan, men faget i den variant han/hun blir presentert for. Om og hva en elev kan lære av lesing, matematikk og engelsk, blir derfor ikke bare et spørsmål om elevenes forutsetninger eller pedagogens dyktighet, men like mye et spørsmål om hvilke dimensjoner ved faget det rettes oppmerksomhet mot eller han/hun fester seg ved.

Didaktisk variasjonsanalyse som del av en intervensjon kretser omkring ett enkelt spørsmål: Hvordan ser og høres faget/emnet ut fra Jens sin posisjon? I forlengelsen av dette stiller boka spørsmål om:

- Hvilke emner og dimensjoner i faget har Jens blitt presentert for?
- Hvilke emner og dimensjoner av faget er framme når Jens ikke kommer videre?
- Hvilke andre vesentlige dimensjoner ved faget er til nå ikke utnyttet?
- Hvilke dimensjoner er tydelige for Jens i de delene av andre fag som han behersker bedre?

Boka har flere talende situasjonsbeskrivelser, for eksempel om Alexander som gjennom år har slitt med å lære å lese. Det viser seg at han bl.a. ikke har møtt enkeltord som noe med potensiell nytte- eller lekeverdi for sin hverdag. Boka er skrevet med en søkende holdning. Den er både dristig og beskjeden med hensyn til hva den tilbyr. Særlig spennende synes jeg det er å lese utdrag av en samtale mellom PPT, elevens lærer, to faglærere og en veileder som gjennomfører en didaktisk variasjonsanalyse i forbindelse med en elev som har lite nytte av skolens spesialundervisning.

KLASSEROMSPERSPEKTIV PÅ INTERVENSJON – med klassen som ressurs

Denne tredje boka dreier seg om hvordan en alminnelig skoleklasse kan mobiliseres og ledes til å bli en reell ressurs for å håndtere egne problemer og situasjoner for enkeltelever som sliter sosialt eller faglig. Boka viser hvordan klassemiljø, læringssamarbeid mellom elever, mobbetendenser og arbeidsmoral kan snus til det bedre.

Forfatterne opplyser at denne boka er å betrakte som en foreløpig utgave. De er fortsatt underveis med å utprøve og utvikle ideer og teori om intervensjon der en tar utgangspunkt i de iboende kvalitetene som de mener fins i enhver skoleklasse. Boka viser hvordan lærere i samarbeid med klassen kan forbedre klassemiljøet, læringssamarbeidet mellom elever og arbeidsmoralen. Forfatterne synes å tenke på PPT i en rolle der de bistår læreren i læring av å få til slikt samarbeid. Alle lærere

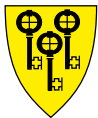


vil i denne boka finne klasseromssituasjoner som de gjenkjenner.

Det originale i boka er ikke de mange eksemplene som boka er bygget rundt, men at de er samlet, beskrevet og kommentert på en måte som gjør det mulig å lære av dem. Gjennom dette framkommer samtidig noe av bokas begrensninger. Her mangler faglig utdypende behandling av viktige temaer som nevnes flere steder. Det gjelder for eksempel klassefelleskap, demokrati, tillit, samhold, ansvar for andres og egen læring og konfliktarbeid.

Likevel er dette en oppløftende bok som jeg antar at både PPT og mange lærerteam vil ha nytte av. Anmelderen ser fram til de neste utgavene av boka som forhåpentligvis vil være mer systematisk i sin behandling av både eksempler og teori.

Takk til Espen Daland for innspill til det som er blitt omtale av en bok om didaktisk variasjonsanalyse!



PPT OG OT I NEDRE HALLINGDAL IKS – LEDIGE STILLINGER

PPT og OT i nedre Hallingdal IKS er en interkommunal tjeneste for Hemsedal, Gol, Nes og Flå med et samlet folketall på ca. 10.000. Kontoret betjener også de videregående skolene i Hallingdals-regionen. Vi har lokaler i Gol Skysstasjon som ligger i Gol sentrum. Det er 7,1 fagstillinger inkl. lederressurs og 1 merkantil stilling ved kontoret.

FØLGENDE STILLINGER ER LEDIGE FRA 1. AUGUST 2010:

LEDER AV VIRKSOMHETEN

Stillingen er 100 % fast og omfatter ca 50% direkte klientarbeid på individ- og systemnivå.

Vi søker en engasjert fagperson med godt humør, helst med ledererfaring, som har kunnskap om og evne til helhetstenking når det gjelder det 13-årige utdanningsløpet, barnehage og voksen opplæring på individ- og systemnivå.

Ved tilsetning vil det bli lagt stor vekt på evne til å lede en organisasjon av fagpersoner og å kunne samarbeide om oppgaver både rettet mot enkeltbarn og mot barnehage/skole som organisasjon. Leder rapporterer til styret for selskapet.

Nærmere informasjon om stillingen ved henvendelse til daglig leder Reidun E. Stein, tlf 32 02 95 20 / 974 86 183, eller styrets leder Jan Winther, tlf 32 06 83 00.

PP-RÅDGIVER

40 % fast stilling som pp-rådgiver, gjerne med faglig bakgrunn fra skoleverket og med kunnskap om videregående opplæring.

Ønskede kvalifikasjoner for begge stillingene:

Utdanning som cand.psychol, cand.paed, cand.paed.spes, ped/spes.ped på masternivå. Det blir lagt vekt på personlig egnethet, arbeidserfaring fra PPT, fra skoleverket eller annen relevant erfaring.

Generelt om tjenesten:

Arbeidshverdagen består av spennende og varierte utfordringer i arbeid med enkeltindivider, systemarbeid, kompetanseheving og utviklingsarbeid. Det er gode muligheter for faglig oppdatering/kompetanseheving.

Den som blir ansatt, må benytte egen bil i tjenesten. Kjøregodtgjøring etter statens satser. Ansettelse skjer på kommunale vilkår. Konkurransedyktig lønn. Aktuelle søkere vil bli innkalt til intervju.

LOGOPED

Det er ledig inntil 200 % nyoppretta stilling som logoped med ansettelse snarest.

Målgruppe: Barn i førskolealder og skolealder og voksne.

Oppgaver: Behandling av språk-, tale- og kommunikasjonsvansker og lese- og skrivevansker. Veiledning til foreldre/foresatte og personale.

Vi ønsker oss medarbeidere med god evne til samarbeid og godt humør i en travelt hverdag.

Den som blir ansatt, må disponere egen bil i tjenesten. Kjøregodtgjøring etter statens satser. Konkurransedyktig lønn. Aktuelle søkere blir innkalt til intervju.

Nærmere opplysninger om stillingene fås ved henvendelse daglig leder Reidun Stein, tlf. 32 02 95 20 / 974 86 183. Send søknad og CV til PPT og OT i nedre Hallingdal, Postboks 93, 3551 Gol. Vitnemål legges fram ved intervju. Det blir krevd politiattest for ansettelse.

Søknadsfrist 15. april 2010 for alle stillingene.

Høgskolen i Oslo tilbyr:

Masterstudium i rehabilitering - fordypning barn og eldre

120 studiepoeng, deltid over 3 år

Studiet skal bidra til utvikling av forståelse og kunnskap om rehabilitering som fag- og sektor-overskridende kunnskaps- og virksomhetsområde. Denne forståelsen skal brukes i arbeidet med å utforske funksjonshemming og rehabilitering i et livsløpsperspektiv. Studiet kvalifiserer til utviklingsoppgaver og planarbeid innen rehabiliterings/habiliteringsfeltet, og til undervisnings- og veiledningsoppgaver ved høyskoler og andre institusjoner som driver rehabiliteringsrettet utdanning. Studiet kan også kvalifisere for å søke opptak til doktorgradsstudier.

Opptakskrav:

Bachelorgrad, cand.mag.-grad eller annen grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang, innen helse- og sosialfag, idrett, pedagogikk eller samfunnsvitenskapelige fag. I tillegg kreves minimum to års yrkespraksis relatert til rehabilitering. Yrkespraksis må være opparbeidet etter endt grunnutdanning.

Studiestart: August 2010 (uke 35)

Søknadsfrister:

1. mars for søkere med utenlandsk utdanning
15. april for søkere med utdanning fra Norge

Mer informasjon om masterstudiet og søknadsskjema finner du på våre nettsider:
www.hio.no/Etter-og-videreutdanning/Helse-og-sosialfag

høgskolen i oslo

www.hio.no



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **May Britt Drugli** er cand.paed. og dr.philos. Hun har arbeidet mye med barn og familier, og hun har skrevet flere bøker om problematferd. **Bo Larsson** er barnepsykiater og professor med lang erfaring både klinisk og innen forskning. Han har forsket mye på ungdom og psykisk helse. Han var også med i den norske effektstudien av De utrolige årene. **Anne Grete Solstad** har hovedfag i pedagogikk og er førstelektor ved Lærerutdanning og kulturfag ved Høgskolen i Bodø. Forskningsinteressen har særlig vært knyttet til forholdet teori – praksis i lærerutdanningen. **Petter Opperud** er redaktør for fagbladet YRKE. **Ida Rønningen** er førskolelærer med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Hun har for tiden permisjon fra stilling som pedagogisk leder i barnehage i Skien. **Turi E. Antonsen** er cand.polit. og arbeider som høyskolelektor ved Høgskolen i Narvik. Hun har bl.a. arbeidet mye med lærerutdanning. **Sigrun K. Ertesvåg** er dr. polit. og arbeider som førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Hun har bl.a. arbeidet mye med utvikling av sosial kompetanse. **Hallvard Håstein** er cand. polit. og har vært rådgiver i offentlig og privat virksomhet. Han har bl.a. arbeidet mye med tilpasset opplæring.

I forbindelse med at 2010 skal være «Nasjonalt leseår» vil neste nummer av Spesialpedagogikk være et fyldig temanummer der du bl.a. kan lese om:

Kartlegging av voksnes leseferdigheter: Egil Gabrielsen og Nina Gabrielsen presenterer tre kartleggingsverktøy som nå er tilrettelagt for unge og voksne. Når tekster blir digitale, hva skjer da med leseforståelsen? Anne Mangen og Ida Buch-Iversen reflekter er omkring teoretiske og spesialpedagogiske implikasjoner ved overgangen fra papir til skjerm. Jeg kan jo lese! Liv Stuestøl vil vise eksempler på hvordan elevenes tause kunnskap om språket kan aktiviseres i en opplærings-situasjon. Før lesing blir vrient: Trude Hoel, Åse Kari H. Wagner og Gunn Oxboroug vil med utgangspunkt i aktuell teori om andrespråkstilegnelse og kunnskap om ulike barnegruppers språk- og leseutvikling i skolen presentere LeseFrø-prosjektet og den språkstimuleringen som barnehagene tilbyr barna før lesing blir vrient.

Temanummeret er et samarbeidsprosjekt med Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.