

SPESIALPEDAGOGIKK

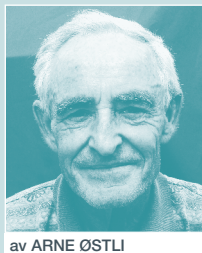
Mobbing!

side 4, 12 og 24

Verbal oppmerksom-
hetssvikt og samhand-
lingsvansker
side 36

Oranisatorisk
differensiering
side 43

Om å uttrykke følelser
side 48



av ARNE ØSTLI

Tydelighet i alle ledd

Sammenlignet med de fleste andre land har Norge en velutbygd tiltakskjede for elever som har behov for spesielt tilrettelagt undervisning. Hovedleddene i skoleverkets eget støttesystem er den enkelte skoles spesialpedagogiske team eller ressursteam. Neste ledd er PP-tjenesten, og siste nivå er Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped). Som en del av en større undersøkelse om ulike sider av opplæringen for elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, ble også tjenestetilbudene for PP-tjenesten og Statped vurdert. Som det går fram av en reportasje i dette nummeret, kommer verken Statped eller PP-tjenesten særlig godt ut av undersøkelsen. Bildet er ikke helsvart, men det er et klart behov for forbedringer.

Det er derfor betimelig at det i forbindelse med prosjektet «Statped 2005» er utarbeidet en innstilling til Utdannings- og forskningsdepartementet med det for øye at det kan gis en omtale av Statped og foreslås eventuelle endringer i forslaget til statsbudsjett for 2006. Det bør gi en mulighet til å se på hele støttesystemet, ikke bare Statped. Vi har en mistanke om at de ulike leddene i tiltakskjeden i for stor grad lever sine egne liv. Det er behov for en beskrivelse av hvem kan gjøre hva, hvordan og når. Men en beskrivelse er ikke nok. Det vil være avgjørende med praktiske erfaringer. Det kan skje gjennom ulike samarbeidsprosjekter, slik det i noen grad gjøres i dag, men nye modeller må prøves ut. Ønsket om flere modeller er også begrunnet i det faktum at behovet for støtte er svært ulikt både når det gjelder den enkelte skole og den enkelte PP-tjeneste.

Ny kunnskap om ulike sider ved lærevansker og sosiale og emosjonelle problemer utvikles stadig, og forslaget i innstillingen om «Statped 2005» om at det blir gitt overordnede føringer for forpliktende samarbeid mellom Statped og universitets- og høgskolesystemet er således interessant. Tanker om hospitering og delte stillinger er god. Gode ordninger for dette bør også gjelde for PP-tjenesten i forhold til kompetansesentre, og for skolene i forhold til PP-tjenesten. Det kan bidra til større gjensidig kjennskap, forståelse og kompetansedeling.

Innstillingen inneholder også forslag om regionalisering av det statlige støttesystemet. Det kan bidra til at Statped kommer nærmere brukerne, men sett fra brukersynspunkt er det neppe avgjørende hvordan det samlede støttesystemet er organisert. Det avgjørende er at vi har en tjeneste som fortoner seg som lett tilgjengelig og har den kompetansen som brukerne trenger. Ulike kommuner har mer eller mindre etablerte samarbeidsformer med ulike støtteinstanser. Vi tror derfor at det er nødvendig at kommunene, gjerne flere kommuner sammen, finner fram til godt definerte samarbeidsordninger med sentrene og andre hjelpeinstanser. Bare på den måten får en klar sammenheng og tydelige ledd i en sterk tiltakskjede.

Arne Østli

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Mobbing og mobiltelefon
ERLING ROLAND OG GAUTE AUESTAD
- 12 Mobbing belyst ut fra foreldrenes oppdragelsesstil og barnets tilknytning.
ØVIND KVELLO OG CHRISTIAN WENDELBOG
- 24 Hva er Mobbing?
ODDBJØRN KNUSTEN
- 30 Lærere er misfornøyd med tjenestene fra PP-tjenesten
BITTEN MUNTHE-KAAS
- 34 Aktiv PP-tjeneste for videregående skole i Østfold
ARNE ØSTLI
- 36 Verbal oppmerksomhetssvikt og samhandlingsvansker
GRETE BØLLING
- 43 Organisatorisk differensiering og tilpasset opplæring
LARS MÆHLEN
- 48 Om å uttrykke følelser
BEATHE HEIDE
- 50 Bokanmeldelser
- 53 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
hilde@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

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

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 420,- pr år.
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturerings-
gebyr. (Enkelte temanummer
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver
måned.
Gj.sn. opplag 6024 eks.

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

Årgang 70

ISSN 0332-8457

Mobbing og mobiltelefon



av ERLING ROLAND

Erling Roland er professor ved Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Mobiltelefonbruken har økt sterkt de senere årene blant barn og unge. Mobiltelefonen er et nyttig redskap, men kan også brukes som et middel til mobbing. Ved undersøkelser i 2001 og 2004 blant 4 - 5000 skoleelever i 5., 6., 7., 9. og 10. klasse har en ved Senter for atferdsforskning sett på utviklingen av mobbing med bruk av mobiltelefon – om det er en tendens til reduksjon eller økning. Vi ser på spørsmålet om mobbing med mobiltelefon involverer de samme elevene som er berørt av «vanlig» mobbing, eller om det i stor grad er andre elever som berøres. Nyere mobiltelefoner kan ta bilder og sende dem videre, ikke bare til andre mobiltelefoner. Bildene kan også legges ut på internett. Hvordan oppleves dette?



av GAUTE AUESTAD

Gaute Auestad er universitetslektor ved Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Gjennom flere spørreskjemaundersøkelser blant skoleelever har en de siste 15–20 årene kartlagt omfanget av mobbing i skolen. Meget grovt kan en si at om lag 5 % av elevene i grunnskolen sier at de mobbes ukentlig eller oftere av andre elever. Omfanget er noe større på barne- enn på ungdomstrinnet, og gutter er noe mer utsatt enn jenter. I underkant av 5 % av elevene svarer at de mobber andre ukentlig eller oftere. Her er guttene i klart flertall, og det er flere plagere på ungdoms- enn på barnetrinnet, (Munthe, 1989; Olweus, 1992; Roland, 1999).

Ved Senter for atferdsforskning (SAF) har en gjennomført landsdekkende representative undersøkelser hvert tredje år siden 1995 for å kartlegge skolemiljøet. På den måten har en blant annet kunnet følge utviklingen når det gjelder mobbing. Fra 1995 til 2001 ble det funnet en sterk økning i omfanget av mobbing (Roland, 2003), men tallene i 2004 viste at den negative trenden var snudd til en statistisk signifikant reduksjon (Roland, 2004).

Undersøkelsene SAF startet opp med i 1995 tok for seg den tradisjonelle formen for mobbing, her kalt «vanlig» mobbing, men i 2001 ble elevene også spurt om mobbing ved bruk av mobiltelefon. Mobiltelefonen har blitt mer og mer vanlig blant skoleelever, og det er derfor interessant å få innblikk i hvordan den brukes – eller misbrukes. Blir dette enda en måte å bli plaget på for elever som allerede har det vondt fra før? Utsettes nye elever for mobbing? Undersøkelsen i 2001 konstaterte at mobbing foregår med mobiltelefonen, og at denne formen for mobbing i stor grad går ut over og utøves av – andre enn dem som er involvert i vanlig mobbing, (Roland, 2002). Det er av interesse å se om bildet fra 2001 holder seg når det gjelder mobiltelefonmobbing, eller om det har skjedd en nedgang i omfanget slik det er tilfelle med vanlig mobbing. I tillegg rapporterer vi nye data om misbruk av kamera på telefonen.



Metode

I mai 2004 deltok ca 5000 elever i 5., 6., 7., 9. og 10 klasse i en spørreskjemaundersøkelse om skolemiljø. Utvalget var trukket ut for å være representativt for norske skoler. Det kom svar fra litt under 1000 elever på hvert klassetrinn. Undersøkelsen ble gjennomført i en skoletime under ledelse av en lærer. Det forelå en beskrivelse fra SAF om selve prosedyren for datainnhenting, identisk med undersøkelsen i 2001. Det var lagt stor vekt på å sikre den enkelte elevs anonymitet, og på å informere elevene om dette. For nærmere informasjon om prosedyren henvises til Rolands artikkel i Spesialpedagogikk nr.1/02 (Roland, 2002).

Før elevene krysset av på de spørsmålene som dreide seg om mobbing, fikk de denne definisjonen: *«Vi kaller det mobbing når en eller flere elever (sammen) er uvennlige og ubehagelige med en elev, som ikke så lett kan forsvare seg. Dette kan være ved at eleven blir sparket, slått eller dyttet. Det er også mobbing når elever blir mye ertet eller utestengt fra de andre.»*

Elevene ble så bedt om å krysse av på hvor ofte de i «dette skoleåret» hadde mobbet/plaget andre eller selv var blitt mobbet/plaget. Svaralternativene var «aldri», «av og til», «omtrent hver uke» og «omtrent hver dag». Ett av spørsmålene gjaldt mobbing generelt, ett erting, ett isolere/stenge ute og ett gjaldt å slå, sparke eller dytte.

Så kom spørsmålet: Bruker du mobiltelefon? Svaralternativene var «ja» eller «nei». Deretter ble de spurt om de hadde mobbet eller selv var blitt mobbet gjennom samtaler eller tekstmeldinger på mobilen. Svaralternativene var de samme som for vanlig mobbing.

For 9. og 10. klasse ble det i tillegg spurt om de dette skoleåret hadde fotografert andre eller selv var blitt fotografert i garderoben eller dusjen på skolen med mobilen, hvem disse bildene var vist til, og om de var lagt ut på internett. Til slutt kom spørsmålet: «Er du engstelig for å bli fotografert med mobil i garderoben eller dusjen på skolen?» Det var 4 svaralternativ: JA, ja, nei og NEI.

Resultater og drøfting av resultatene

OMFANG AV MOBILTELEFONBRUK

Tabell 1 gir en oversikt over hvor mange elever som oppgav at de brukte mobiltelefon i 2001 og i 2004. I 2004 brukte om lag 66 % av guttene og 72 % av jentene i 5. klasse mobiltelefon. Bruken steg til over 90 % for begge kjønn i 7. klasse. I 10. klasse svarte 95 % av guttene og 98 % av jentene at de brukte mobilte-

lefon. Sagt med andre ord: 2/3 av elevene som går i 5. klasse bruker mobiltelefon og nesten alle i 10. klasse. På alle trinn er det noen flere jenter enn gutter som bruker mobiltelefon, 3–7 % flere.

Tabell 1 Prosentandel gutter og jenter som bruker mobiltelefon på ulike klassetrinn i 2001 (N=6270) og 2004 (N=4498).

Klassetrinn	5	6	7	9	10
Gutter:					
2001	31.7	55.5	67.8	84.6	87.2
2004	65.6	80.9	90.3	92.5	95.1
Jenter:					
2001	35.3	59.3	74.8	92.2	93.9
2004	72.4	84.1	93.7	96.7	98.2

Jentene bruker mobiltelefon mest på alle klassetrinn. Den samme kjønnsforskjellen fant vi også i 2001. Når en sammenligner med 2001, er imidlertid økningen i mobiltelefonbruk det som best beskriver utviklingen. Spesielt gjelder dette klassene på barnetrinnet. I 5. klasse er bruken mer enn fordoblet, fra ca. 1/3 mobilbrukere i 2001 til over 2/3 i 2004. Økningen er ikke like stor på de andre trinnene. I forhold til potensialet; de elevene som ikke brukte mobiltelefon i 2001, er imidlertid økningen større på de andre trinnene. Da har det skjedd en økning på mellom 50 og 70 % på alle trinnene.

Konklusjonen må være at mobiltelefonen er et vanlig kommunikasjonsmiddel blant barn og unge i dag, i alle fall fra 10-årsalderen av. Vi har ikke undersøkt bruken av mobiltelefon for yngre elever, men antar at mange av dem også har eller vil få mobiltelefon.

OMFANG AV MOBING MED MOBILTELEFON

De som ikke bruker mobiltelefon selv kan nås via andres mobiltelefon eller via vanlig huselefon. Tilgjengeligheten er imidlertid langt mindre for dem enn overfor dem som bruker mobiltelefon. Vi tar derfor kun opp omfanget av mobbing blant de som bruker mobiltelefon. I tabell 2 er en oppstilling over omfanget av elever som mener de utsettes for mobbing via mobiltelefon «ukentlig eller oftere» og «av og til eller oftere». Resultatene fra både 2001 og 2004 er presentert. Elevene svarte på to spørsmål: Om de var blitt mobbet/plaget gjennom samtaler på mobilen, og om de var blitt mobbet/plaget gjennom tekstmeldinger. Tabell 2 viser hvor mange % som svarte bekreftende på minst ett av disse spørsmålene.

Tabell 2 Prosentandel gutter og jenter som bruker mobiltelefon, og som utsettes for mobiltelefonmobbing «ukentlig eller oftere» og «av og til eller oftere» i 2001 (N=4612) og 2004 (N=3822)

Klassetrinn	5	6	7	Samlet for	9	10	Samlet for
				5., 6. og 7. kl.			9. og 10. kl.

Gutter, blitt mobbet med mobil ukentlig eller oftere:

2001	1.9	0.9	3.4	2.1	1.1	1.8	1.4
2004	0.6	2.1	0.2	0.9	0.2	1.4	0.8

Endring fra 2001 til 2004: - 57,1 % - 42,9 %

Jenter, blitt mobbet med mobil ukentlig eller oftere:

2001	1.3	0.8	0.9	0.9	0.5	1.7	1.1
2004	0.0	1.0	0.2	0.4	0.5	0.8	0.6

Endring fra 2001 til 2004: - 55,6 % - 45,5 %

Gutter, blitt mobbet med mobil av og til eller oftere:

2001	14.8	13.9	13.4	13.9	9.7	11.5	10.4
2004	17.2	13.3	9.9	13.0	8.1	7.8	8.0

Endring fra 2001 til 2004: -6,5 % -23,1 %

Jenter, blitt mobbet med mobil av og til eller oftere:

2001	13.0	16.8	15.4	15.4	15.2	17.1	16.1
2004	13.8	19.6	16.6	16.8	11.2	13.2	12.2

Endring fra 2001 til 2004: +3,9 -24,2 %

Blant guttene svarte 0,9 % på barnetrinnet og 0,8 % på ungdomstrinnet at de var blitt utsatt for mobiltelefonmobbing «ukentlig eller oftere». De tilsvarende prosent-tallene for jentene var 0,4 og 0,6. Forskjellen er ikke stor mellom barne- og ungdomstrinnet. Forskjellen er noe større mellom kjønnene. Flere gutter enn jenter blir utsatt for denne hyppige mobbingen. Spesielt slår dette ut i 6. klasse i dette materialet. Sammenlignet med 2001 har det vært en klar nedgang i denne høyfrekvente formen for mobbing; om lag en halvering. Nedgangen er sterkest på barnetrinnet, og tendensen er meget lik mellom kjønnene. På barnetrinnet er nedgangen 57,1 % for gutter og 55,6 % for jenter. På ungdomstrinnet er de tilsvarende tallene 42,9 % og 45,5 %.

Ser vi på de som blir mobbet «av og til eller oftere», blir bildet noe annerledes. Omfanget er 13,0 % på barnetrinnet og 8,0 % på ungdomstrinnet for gutter. For jentene er prosenttallene 16,8 og 12,2. Omfanget er størst på barnetrinnet, og det er jentene som rapporterer om mest mobbing, når altså kategorien «av og til» legges inn sammen med mobbing «ukentlig

eller oftere». Endringene er ikke så store i forhold til 2001 når denne mer lavfrekvente formen for mobbing legges inn sammen med den høyfrekvente. På barnetrinnet er det liten endring, mens det er noe nedgang i 9. og 10. klasse for begge kjønn. Regner en endringen i % er det en nedgang for guttene på barnetrinnet på 6,5 % og en økning på 3,9 % for jenter. På ungdomstrinnet er det en nedgang på 23,1 % for gutter og 24,2 % for jenter.

En konklusjon kan være at flere gutter enn jenter utsettes for den mest alvorlige formen for mobbing (ukentlig eller oftere) via mobiltelefon, mens flest jenter blir mobbet av og til. Fra 2001 til 2004 viser resultatet en halvering av den hyppige formen for mobbing. For den mer lavfrekvente formen for mobbing er nedgangen mindre.

Tabell 3 viser omfanget av elever som svarer at de mobber andre via mobiltelefon. Resultatet både fra 2001 og 2004 er satt opp.

Tabell 3 Prosentandel gutter og jenter som mobber andre på mobiltelefon «ukentlig eller oftere» og «av og til eller oftere» i 2001 og 2004. N = 7561

Klassetrinn	5	6	7	Samlet for	9	10	Samlet for
				5., 6. og 7. kl.			9. og 10. kl.

Gutter, har mobbet med mobil ukentlig eller oftere:

2001	1.9	1.7	3.6	2.5	2.9	5.5	4.0
2004	1.3	1.2	1.5	1.4	1.2	2.9	1.9

Endring fra 2001 til 2004: -44,0 % -52,5 %

Jenter, har mobbet med mobil ukentlig eller oftere:

2001	0.4	0.5	1.1	0.8	0.9	1.6	1.2
2004	0.0	0.3	0.2	0.2	0.5	1.6	1.0

Endring fra 2001 til 2004: -75 % -16,7 %

Gutter, har mobbet med mobil av og til eller oftere:

2001	11.0	15.5	16.5	14.8	18.3	21.3	19.6
2004	10.0	8.9	11.2	10.2	11.6	11.9	11.7

Endring fra 2001 til 2004: -31,1 % -40,3 %

Jenter, har mobbet med mobil av og til eller oftere:

2001	7.8	10.0	11.1	10.0	16.0	15.1	15.5
2004	5.7	10.5	9.2	8.6	10.0	8.2	9.1

Endring fra 2001 til 2004: -14.0 % -41.3 %

For mobbing «ukentlig eller oftere» svarer 1,4 % gutter og 0,2 % jenter på barnetrinnet at de mobber andre med samtaler eller tekstmeldinger på mobiltelefon. For 9. og 10. klasse er de tilsvarende tallene 1,9 % og 1,0 %. Altså: Flere gutter enn jenter mobber på denne måten,

og det skjer en økning fra barne- til ungdomstrinnet. Sammenlignet med 2001 er det langt færre elever som sier at de utfører denne alvorlige formen for mobbing i 2004. Minst nedgang rapporterer jentene på ungdomstrinnet om: Fra 1,2 % til 1,0 %. For de andre elevgruppene er omfanget omtrent halvert. For jentene på barnetrinnet er det en enda sterkere nedgang, fra 0,8 % til 0,2 %. Regner en nedgangen i % er den på barnetrinnet 44,0 % for gutter og 75 % for jenter. På ungdomstrinnet er nedgangen 52,5 % for gutter og 16,7 % for jenter.

Svarene angående mobbing «av og til eller oftere» er også vist i tabell 3. I 2004 er tallene på barnetrinnet

der det har vært satset sterkt på tiltak mot mobbing i skolen, blant annet Olweusprogrammet og Zero, og resultatene her kan tyde på at dette arbeidet har virket positivt (Roland, 2004). Også før manifestperioden ble det satt fokus på miljøet i skolen. Siden 1996 har det blitt stilt krav til skolene om å utarbeide handlingsplaner mot mobbing. Kanskje vi ser resultatet av disse satsningene nå? Vi har ikke holdepunkter fra denne undersøkelsen til å si at det har skjedd noe spesifikt mht. mobiltelefonkulturen utover dette.

Den nedgangen vi har registrert når det gjelder mobbing med mobiltelefon er gledelig, men det må ikke få en til å tro at denne utviklingen vil fortsette av seg selv. Både foreldre og skole må ta et ansvar her med godt forebyggende, holdningsskapende arbeid og ved å følge med og gripe inn når misbruk avdekkes.

NOEN SAMMENHENDER

Er de elevene som er involvert i mobiltelefonmobbing de samme som berøres av vanlig mobbing? Tabell 4 viser hvordan denne sammenheng er i vårt materiale.

Tabell 4 Korrelasjon mellom vanlig mobbing og mobiltelefonmobbing og mellom å bli utsatt for vanlig mobbing og mobbing med mobiltelefon. N=7561

	Mobbe med mobil				Bli mobbet med mobil		
	Gutter	Jenter	Totalt		Gutter	Jenter	Totalt
2001 Utøve	.28	.21	.27	Utsatt for	.26	.26	.26
2004 vanlig	.32	.30	.32	vanlig	.27	.41	.34
Totalt mobbing	.30	.26	.29	mobbing	.26	.32	.29

10,2 % for gutter og 8,6 % for jenter. Tilsvarende tall for ungdomstrinnet er 11,7 % og 9,1 %. Tallene for ungdomstrinnet er altså høyere enn for barnetrinnet. Også når vi tar med kategorien «av og til» er det flest gutter som mobber, men forskjellen er ikke så stor, relativt sett, som når vi bare ser på den hyppigste formen for mobbing, «hver uke eller oftere». Sammenligner vi med resultatet for 2001, er det en nedgang både på barne- og ungdomstrinnet for begge kjønn. Nedgangen er klart sterkere på ungdomstrinnet. I % er nedgangen på barnetrinnet 31,1 % for gutter og 14,0 % for jenter. På ungdomstrinnet er de tilsvarende tallene 40,3 % og 41,3 %.

Totalt viser resultatet fra undersøkelsen en positiv utvikling. Konklusjonen når det gjelder antall mobbere blir den samme som for dem som blir mobbet: Det har skjedd en klar nedgang i omfanget fra 2001 til 2004. Denne tendensen er, som tidligere nevnt, også registrert når det gjelder mobbing generelt (utover bruk av mobiltelefon). Nedgangen når det gjelder de som mobber med mobil er langt større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. I 2004 er forskjellen mellom trinnene når det gjelder antall elever som mobber ved hjelp av mobiltelefon langt mindre enn for vanlig mobbing (Roland, 2003).

Det er nærliggende å tro at det som har medført en nedgang i mobbing generelt, også har virket inn på mobbing via mobiltelefon. Det landsdekkende arbeidet «Manifest mot mobbing» ble startet i 2002,

Totalt er det en signifikant positiv korrelasjon på .29 både mellom det å utøve vanlig mobbing og det å mobbe med mobil og mellom det å bli mobbet på vanlig måte og det å bli mobbet med mobil. Dette tilsvarer omlag 9 % samvariasjonen mellom disse formene for mobbing.

Roland konkluderte i 2001 med at det i stor grad var andre elever som var involvert i mobbing med mobiltelefon enn de som var involvert i mobbing ansikt til ansikt. Denne konklusjonen kan også trekkes etter undersøkelsen i 2004 selv om samvariasjonen mellom disse mobbepatternene er litt sterkere i 2004 enn i 2001. Høyest korrelasjon er det i 2004 for jenter angående det å bli utsatt for mobbing. Her er det en positiv korrelasjon på .41, noe som tilsvarer vel 16 % samvariasjon.

Vi har også sett på samvariasjonen mellom det å utøve mobiltelefonmobbing og det å bli mobbet via mobilen. Ved vanlig mobbing er det en svak samvariasjon mellom disse rollene (Roland og Idsøe, 2001). Roland rapporterte imidlertid i 2001 om en langt sterkere tendens til overlappning av roller som offer og plager når det gjaldt mobbing med mobiltelefon. Tabell 5 gir en oversikt over de korrelasjonene vi fant i 2001- og 2004-materialet blant de som bruker mobiltelefon.

Tabell 5 Korrelasjon mellom det å mobbe med mobiltelefon og det å bli mobbet med mobiltelefon. N = 7561

		Bli mobbet med mobiltelefon		
		Gutter	Jenter	Totalt
2001	Mobbe	.50	.43	.46
2004	andre med	.47	.50	.48
Totalt	mobiltelefon	.48	.46	.47

Totalt i materialet er det en signifikant positiv korrelasjon på .47. Det betyr om lag 22 % samvariasjon. Den tilsvarende korrelasjonen for vanlig mobbing er i det samme materialet .29 – en samvariasjon på nesten 9 %. Dette viser at det er en langt sterkere overlappning mellom plager- og offerrollen når det gjelder mobiltelefonmobbing enn det er ved vanlig mobbing.

Korrelasjonen er totalt sett nesten lik for gutter og jenter. Det er også meget like tall for 2001- og 2004-utvalget, men det har skjedd en liten forskyvning mellom kjønnene i disse utvalgene: guttene har hatt en liten nedgang når det gjelder samvariasjon, mens jentene har hatt en økning fra 2001 til 2004; fra .43 til .50.

Det er vanskelig å trekke en bastant slutning med utgangspunkt i de korrelasjonene vi har funnet, men både den svake sammenhengen mellom vanlig mobbing og mobbing med mobiltelefon, og den ganske sterke overlappen mellom plager- og offerrollen ved mobiltelefonmobbing, kan tyde på at delvis andre mekanismer er involvert ved mobiltelefonmobbing enn ved vanlig mobbing. Dette medfører at nye elever involveres i mobbing. Ett karakteristikum ved mobiltelefonmobbing er at en kan nå personer som ikke er fysisk til stede der mobbingen utøves. Dette er en ny setting med spesielle rammefaktorer som trolig påvirker samspillet mellom brukerne.

FOTOGRAFERING MED MOBILTELEFON

«Nå er det mobil med kamera som gjelder», står det i reklamen. «En fjerdedel av alle solgte mobiler har det.» Og noen forhandlere sier at i dag selges det nesten ikke mobiltelefoner til unge uten kamerafunksjon. Vi har ikke undersøkt om reklamen overdriver dette, men tror at det etter hvert blir ganske vanlig å ha en slik mobiltelefon. Med bilder kan en utvide muligheten til å sende informasjon via telefon. Dette kan selvsagt tjene mange gode formål, være nyttig og være kilde til mye glede. Men som med andre hjelpemidler, kan også dette misbrukes og skape en atmosfære av utrygghet for omgivelsene.

Vi spurte i undersøkelsen ikke om hvor mange som hadde mobiltelefon med innebygd kamera. Vi antok at noen hadde slike kamera i 2004, og spurte om noen dette skoleåret hadde fotografert andre elever i garderoben eller dusjen på skolen med mobilen. Svarene fra de som brukte mobiltelefon er satt opp i tabell 6.

Den nedgangen vi har registrert når det gjelder mobbing med mobiltelefon er gledelig, men det må ikke få en til å tro at denne utviklingen vil fortsette av seg selv.

Tabell 6 Omfang av elever som hadde fotografert med mobil i garderoben eller dusjen på skolen, oppgitt i prosent. Gjelder 9. og 10. klasse. N=1562

	Aldri	En gang	2-3 ganger	4 ganger el. mer	Totalt
Gutter	95,5	2,2	0,6	1,7	100
Jenter	97,7	1,5	0,1	0,6	100
Totalt	96,6	1,9	0,4	1,2	100

95,5 % av guttene og 97,7 % av jentene svarer at de ikke har fotografert andre elever i garderoben eller dusjen det siste skoleåret, mens 4,5 % av guttene og 2,2 % av jentene sier at de har gjort det en eller flere ganger. Om lag dobbelt så mange gutter som jenter har svart at de har fotografert i denne situasjonen.

Vi spurte også elevene om de var blitt fotografert med mobiltelefon i garderoben eller dusjen det siste skoleåret på skolen. Grunnen til at dusj og garderobe ble valgt var fordi dette er arenaer der elevene er mest sårbare ved eventuell fotografering. Svarene på dette spørsmålet er satt opp i tabell 7.

Tabell 7 Omfang av elever som var blitt fotografert med mobil i garderoben eller dusjen på skolen, oppgitt i prosent. Gjelder 9. og 10. klasse. N=1650

	Aldri	En gang	2-3 ganger	4 ganger el.mer	Totalt
Gutter	94,5	3,5	0,8	1,2	100
Jenter	95,8	2,5	0,2	1,5	100
Totalt	95,1	3,0	0,5	1,4	100

Tabell 7 viser at 95,1 % av elevene svarte at de aldri var blitt mobilfotografert i dusjen eller garderoben på skolen, 3,0 % svarte at de var blitt fotografert 1 gang, 0,5 % 2-3 ganger og 1,4 % 4 ganger eller mer. Noen flere gutter var fotografert en gang eller mer når en sammenligner med jentene; 5,5 % mot 4,9 %, men svarene er nokså like. I alt var det 81 elever som svarte at de var blitt fotografert i garderoben eller dusjen. Hvem var så disse bildene vist til? Tabell 8 gir en oversikt over det.

Vi spurte ikke om bildene var tatt med eller mot elevenes vilje, og om bildene i etterkant var vist til andre eller lagt ut på internett på eget eller på fotografens initiativ. Begge deler er mulig, men vi mener det er sannsynlig at den som blir fotografert ikke har full kontroll over bruken. Bilder kan bli tatt mot ens vilje, og de kan spres via mobiltelefon og internett uten at den som er motiv kan stoppe det – kanskje vet ikke han eller hun at de er blitt fotografert. Denne muligheten, koplet opp mot en setting der en er sårbar, i dette tilfellet avkledd i garderoben eller dusjen, kan lett skape usikkerhet og engstelse blant elevene. Derfor spurte vi om elevene i 9. og 10. klasse var engstelige for å bli fotografert i garderoben og i dusjen. Tabell 9 viser svarene.

Tabell 9 Elevers engstelse for å bli fotografert med mobil i garderoben eller dusjen på skolen, oppgitt i prosent. Gjelder 9. og 10. klasse. N=1670

	JA	ja	nei	NEI	Totalt
Gutter	13,9	12,7	19,2	54,2	100
Jenter	16,9	10,8	21,9	50,4	100
Totalt	15,3	11,8	20,5	52,4	100

Gutter og jenter svarer noenlunde likt, selv om jentene gir noe høyere uttrykk for engstelse.

15,3 % svarte stort JA på spørsmålet, 11,8 % lite ja, 20,5 % lite nei og 52,4 % stort NEI. Dette betyr at vel 27 % svarer at de er engstelige eller i noen grad er engstelige for å bli fotografert og bare litt over halvparten sier klart nei på spørsmålet. Det er nærliggende å tolke svarene slik at muligheten for mobilfotografering har skapt en viss usikkerhet og engstelse blant elevene. Vi antar at tettheten av denne typen telefoner vil øke, og det er dermed grunn til å tro at misbruk og usikkerhet og engstelse for misbruk også vil øke.

Har elevenes erfaringer med hvordan bildene av dem ble brukt, påvirket deres svar? Vi antok at de som hadde minst kontroll med bruken av bildene var de som ikke selv tok bilder med mobilen. Vi så derfor bort fra de som var blitt fotografert i dusjen eller garderoben og som selv svarte at de hadde tatt bilder. Dette gjaldt 32 stykker. Vi mente det var en ganske stor mulighet for at disse var blitt fotografert med sitt eget kamera og selv kunne bestemme hvordan bildene skulle brukes. Tabell 10 viser de øvrige 49 elevenes svar på spørsmålet om engstelse for å bli fotografert. Disse elevene er i tabellen delt opp i undergrupper etter hvem bildene er vist til. Dette er notert til venstre i tabellen.

Tabell 8 Hvem bildene etter fotografering med mobil i garderoben eller dusjen på skolen er vist til. Svar i prosent. Gjelder 9. og 10. klasse. N=81

	Ingen	Til meg	Andre elever	Voksne	På internett
Gutter	23,9	28,3	37,0	0,0	6,5
Jenter	14,7	20,6	26,5	2,9	26,5
Totalt	19,8	24,7	32,1	1,2	16,0

Av de som var blitt fotografert svarte 19,8 % at ingen hadde sett bildene, mens 24,7 % selv hadde sett bildene. 32,1 % svarte at andre elever hadde sett bildene og 16,0 % svarte at bildene var lagt ut på internett. Voksne hadde nesten ikke blitt vist bilder – bare 1,2 % svarte bekreftende på dette. Bildene av jentene var i langt sterkere grad enn bildene av guttene lagt ut på internett, 26,5 % mot 6,5 %, mens bildene av guttene i noe større grad enn jentene var vist til andre elever.

Målet er at elevene skal kunne føle seg trygge der. Faren for snikfotografering kan skape det motsatte.

Tabell 10 Fotograferte elevers engstelse for å bli fotografert med mobil i garderoben eller dusjen på skolen, oppgitt i prosent. Gjelder 9. og 10. klasse. N=49

Bildene er vist til:	JA	ja	nei	NEI	Totalt
Ingen	10,0	20,0	40,0	30,0	100
Den som er fotografert	18,2	0,0	0,0	81,8	100
Elever	25,0	15,0	20,0	40,0	100
Lagt ut på internett	50,0	12,5	0,0	37,5	100
Totalt	25,5	12,2	16,3	46,9	100

Sammenligner vi med tabell 9 ser vi at gruppen elever som var blitt fotografert viser mer engstelse for å bli fotografert enn elevgruppen som helhet: I gruppen fotograferte elever er det 37,7 % som svarer JA eller ja, mens det tilsvarende tallet for alle elevene er 27,1 %. Hvem bildene er vist til, ser ut til å påvirke svarene ganske sterkt. Tabell 10 viser at der bildene ikke er blitt vist til noen, og der den som er fotografert selv har sett bildene, er det forholdsvis liten engstelse, men i de to andre kategoriene: der bildene er vist til andre elever eller lagt ut på internett, er engstelsen ganske stor. Sterkest er engstelsen hos de som har erfart at bilder av dem er lagt ut på internett. Av dem svarer halvparten stort «JA» på at de er engstelige, 12,5 % svarer «ja», mens 37,5 % svarer «NEI». Den gruppen dette gjelder er ikke stor, så en skal være forsiktig med å generalisere. Vi mener imidlertid at tallene støtter teorien om at det forekommer misbruk med mobilfotografering blant elevene.

Fotograferingen kan godt være en måte å mobbe på – at noen blir fotografert gjentatte ganger i ond hensikt. I vårt materiale er det en korrelasjon på .31, en samvariasjon på om lag 9 %, mellom det å bli mobbet på vanlig måte på skolen og det å bli fotografert i dusjen eller garderoben. Korrelasjonen med mobilmobbing er .49 – en samvariasjon på om lag 25 %. Det er imidlertid godt mulig at de fleste kan være aktuelle for fotografering, og at fotograferingen og bruken av bildene i mange tilfeller ikke er klarert på forhånd. Denne undersøkelsen tyder i alle fall på at det allerede er en viss engstelse hos mange for å bli fotografert i garderoben eller dusjen på skolen.

Elevenes svar på spørsmålene om mobilfotografering gir grunn til ettertanke. Mulighetene for å få et uønsket bilde av seg distribuert via mobiltelefon til kjente og ukjente foreligger. Bildene kan også legges ut på internett. Vi må regne med at dette ikke bare gjelder 9. og 10. klasse, som ble undersøkt her. Mobiltelefonbruken er vanlig også på barnetrinnet.

Dette må tas alvorlig opp på skolene. Målet er at elevene skal kunne føle seg trygge der. Faren for snikfotografering kan skape det motsatte. Arbeid med mobiltelefonkultur, skoleregler og tilsyn med mobiltelefonbruk på skolen kan være noen stikkord her. Foreldrene har også et stort ansvar for å lære sine barn hvordan en skal bruke mobiltelefonen på en god måte, og hva som ikke kan aksepteres. En kan ikke regne med at barn automatisk er modne til å håndtere en mobiltelefon på en betryggende måte. Tekniske ferdigheter og moralsk modenhet følges ikke nødvendigvis. Både godt forebyggende arbeid og god oppfølging og tilsyn er nødvendig.

Referanser

- MUNTHER, E.** (1989). *Bullying in Scandinavia*. I Roland, E. og E. Munthe (red.). *Bullying. An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- OLWEUS, D.** (1992). *Mobbing i skolen*. Hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E.** (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- ROLAND, E.** (2002). Mobbing gjennom mobiltelefon. *Spesialpedagogikk*, 3, 3–8.
- ROLAND, E.** (2003). Pluss 70 prosent mobbing. *Utdanning*, 3, 80–82.
- ROLAND, E. M. FL.** (2004). Under utarbeidelse.
- ROLAND, E. OG T. IDSØE,** (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 444–462.

Mobbing belyst ut fra foreldres oppdragelsesstil og barnets tilknytning – behov for systemrettet kartlegging og tiltak



av ØYVIND KVELLO

Øyvind Kvello er cand. polit. og i avslutningsfasen på doktorgrad i utviklingspsykologi. Han er ansatt ved Pedagogisk institutt, NTNU og ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avd. for lærer- og tolkeutdanning.

De fleste definisjoner av begrepet mobbing betegner at én person over tid utsettes for intenderte, negative handlinger fra én eller flere. Det er en ubalanse mellom mobber(e) og mobbeoffer, som en avgrensning mot andre aggressive handlinger. Eksempler kan være at mobber har en sterkere psyke eller viljestyrke enn mobbeofferet (Baldry & Farrington, 1998). Olweus (1992, s. 17) definerer mobbing som: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer». Olweus (1996, s. 265) presiserer negative handlinger som «... inflicts injury or discomfort upon another ... Negative action can be carried out by physical contact, by words, or in others ways, such as making faces or mean gestures, and intentional exclusion from a group». Roland, Bjørnsen og Mandt (2001) definerer mobbing som: «... long-standing negative behaviour conducted by a group or an individual and directed against a person who is not able to defend him or herself in the actual situation». I begrepet mobbing ekskluderer både Olweus (2001) samt Roland og hans kolleger (op. cit.) de som ofte angripes av andre over tid, men som makter å forsvare seg.

Stabil atferd med alvorlige konsekvenser

Personers mobbing er stabil over tid (Dumas, Neese, Prinz & Blechman, 1996) og er ofte bare en forgjenger for mer alvorlige former for aggresjon (Loeber & Hay, 1997). Mobbeofre har generelt høy forekomst av ulike psykososiale vansker (Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001), som depresjon (Slee, 1995), søvnvansker, hodepine og sengevæting (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996), ensomhetsfølelse, skolefravær (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997) og lav selvaktelse (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001). Forskning viser at disse vansker i

alle fall delvis er et resultat av mobbing (Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Langvarig mobbing synes også å føre til utvikling av en generell oppfatning av jevnaldrede som fiendtlige (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001). Sosial avvisning fra jevnaldrede over tid leder lett til at barn utvikler et selvilde preget av å ikke være verd å elske, som lett leder til underdanighet og «pleasing»-atferd. Det øker sjansene for at de også avvises i framtiden (Downey, Lebolt, Rincon & Freitas, 1998). En bedre forståelse av konsekvensene av mobbing forutsetter at begrepet brytes ned i undergrupper slik at det får nødvendig presisjon og ikke fortsetter som en samlebetegnelse på en rekke negative handlinger. Økt forståelse av årsak-virkning-forhold forutsetter en mer finmasket inndeling av krenkende handlinger enn å samle dem i kun ett begrep.

Skolen og foreldres påvirkningskraft

Foreldres oppdragelsesstil preger barnas psykiske og sosiale utvikling, samt skoleatferd – inkludert posisjonene mobber og mobbeoffer (Wentzel, 2002). Involverte, støttende og kontrollerende foreldre i kombinasjon med klasserom preget av struktur, tydelighet i regler og elevers involvering, er knyttet til elevenes evne til å styre seg selv og god psykiske tilpasning (Brody, Dorsey, Forehand & Armistead, 2002). Tidvis debatteres det i fagmiljø i hvilken grad foreldre versus skolen påvirker barnas utvikling. Prosentangivelser fra slike studier er å betrakte som retningsgivende og ikke som absolutte, siden det alltid vil være betydelige feilmarginer knyttet til tallfastsettelse ved så komplekse studier. Utenlandske analyser peker i retning av at skolen preger elevenes skolefaglige og sosiale utvikling i et omfang på 10–20 % (Creemers, 1994; Mortimore, Sammons & Thomas, 1995). Påvirkningen er større for elever som

Manifest mot mobbing gikk fra 2002 til 2004, og ble avsluttet med en evaluering utført av Rogalandsforskning. Litteratur om mobbing preges i høy grad av et individualpsykologisk perspektiv, og i mange studier er fokus forekomst, atferdsvariasjoner og kjønnsforskjeller. Få studier har forsøkt å knytte årsakene til mobbing til grunnleggende faktorer som foreldres oppdragelsesstil og barnets tilknytningstype. I denne artikkelen redegjør vi for noen forskningsfunn på disse sammenhenger og skisserer konsekvenser i pedagogiske arenaer og for hjelpeapparat.

er problembelastede, har mangelfulle sosiale nettverk eller har en høy sårbarhet (Garbarino & Asp, 1981). Læreres atferd antas å kunne forklare omkring 70 % av elevenes skolefaglige utvikling og 55 % av affektene de viser i skolen (Wubbels, Mieke & Hooymayers, 1991). Disse forskningsfunn kan indikere at mobbing i skolen i høy grad skyldes bakenforliggende faktorer som eksempelvis foreldres oppdragelsesstil. Disse forskningsfunnene rettferdiggjør en todeling av læreplanene for skolen; skolefag og sosialisering. Skolen lager forutsetninger for elevers utvikling og fungering, men mye av de fundamentale personlighetstrekk formes i samspill i elevens familie. Mobbing er bare én av flere uttrykksformer av holdninger, verdier og personlighetstrekk som barn ofte utvikler ved foreldres uheldige oppdragelsesstil. Å gjenspeile dette i tiltak innebærer familie- og skolearbeid når mobbing blir ett av flere uttrykksformer for uheldig familiesamspill, primært et skoletiltak når godt sosialiserte elever fra ikke-belastede hjem mobber.

Foreldres oppdragelsesstil

Det er fire sentrale dimensjoner i oppdragelse av barn: varme, kontroll, kunnskap og forpliktelse. *Varme* innebærer at barnet opplever seg ønsket og elsket for den person det er, ikke primært for hva det presterer. Varme er synonymt med asexuell kjærlighet. Barn som opplever foreldrene sine som varme kjennetegnes av en rekke positive mål på sosial og kognitiv utvikling (Cournoyer, 2000). En demokratisk oppdragelsesstil knyttes til bedre skolefaglige prestasjoner og atferd enn barn oppdratt innenfor de tre øvrige stiler (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987). *Kontroll/tilsyn* innebærer en regulering av barnet og ungdommens kontakt med jevnaldrede (Parke & O'Neil, 1999). Effektiv kontroll forutsetter at foreldrene har et bredt informasjonstilfang (Kerr &

Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000). Ofte inkluderer det informasjon fra lærere, andre foreldre og egne barn (Crouter, Helms-Erikson, Updegraff & McHale, 1999). Lav grad av kontroll er en hovedfaktor for at barn og unge utvikler eksternaliserende vansker¹ (Crouter & Head, 2002; Dishion & McMahon, 1998; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Flere autoritært oppdragende foreldre benytter fysisk avstraffelse og er inkonsistente i grensesettingen fordi de ofte settes i affekt. Foreldres fysiske avstraffelse av barna er en hovedfaktor bak elevers fysiske aggresjon mot medelever² (Strassberg, Dodge, Pettit & Bates, 1994). *Kunnskap* omfatter barn generelt og det enkelte spesielt, med de særtrekk og behov det har. Lav skåre på varme og kontroll betyr lite respons på barnet. Spesielt neglisjerende, men også delvis autoritære foreldre gir lite respons på sitt barns atferd, med unntak av når barnet spiller seg ut negativt. Barn som blir lite bekreftet vil som regel enten forsterke sine signaler og bli bråket, klengete, anmasende og utagerende, eller de gir opp og trekker seg tilbake tilsynelatende uten interesse for det sosiale liv. Mangelfull responsgivning fra foreldre til barn er en hovedårsak til barnas samspillsvansker med jevnaldrede (Carson & Parke, 1996; Parke, Cassidy, Burks, Carson & Boyum, 1992). Foreldre kan ha god kunnskap om barn, være varme i samspill med og omtale av dem, og dyktige i tilsyn når de først er tilstede fysisk og/eller psykisk. Barn vil i liten grad profitte på disse potensialer hvis ikke foreldrene jevnlig benytter seg av dem. *Forpliktelse* handler om at foreldre forplikter seg i forhold til den kunnskap de har om barnas behov og hvordan disse dekkes, bidrar jevnlig med sin varme og er kontinuerlige i oppfølging av dem.

Det er varme og kontroll som av disse fire sentrale dimensjoner i oppdragelsen best forutsier om barn utvikler psykososiale vansker eller ikke (Collins,



av CHRISTIAN
WENDELBORG

Christian Wendelborg har hovedfag i Sosialpedagogikk. Han er ansatt som forsker II ved Nord-Trøndelag-forskning.

Harris & Susman 1995, O'Connor & Hetherington, 1995; Reiss, Hetherington, Plomin, Howe, Simmens, Henderson et al., 1995; Rubin, Stewart & Chen, 1995). Ut fra varme og kontroll kan man danne fire hovedgrupper av oppdragelsesstiler:

Figur 1: Fire oppdragelsesstiler

Oppdragelsesstil	Skårer høyt på	Skårer lavt på
Demokratisk (autorativ)	Varme Kontroll	
Autoritær	Kontroll	Kontroll
Ettergivende	Varme	Kontroll
Neglisjerende		Varme Kontroll

Foreldres bruk av de ulike oppdragelsesstilene avhenger noe av livsfase, kontekst, egen psykisk fungering, og bare i liten grad av egenskaper hos barnet (Asendorpf & Wilpers, 1998; Brody & Ge, 2001; O'Connor, Deater-Deckard, Fulker, Rutter & Plomin, 1998). Det er derfor høy grad av stabilitet i foreldre-atferd over flere år slik at livssituasjon og trekk ved barnet i liten grad innvirker på selve oppdragelses-stilen. Det vil si at man oftere finner variasjon *innen* samme oppdragelsesstil, men sjelden *mellom* flere stiler (Holden & Miller, 1999). Arv og miljø utgjør cirka 50 % hver for personlighetsutviklingen (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000). Det er unntaksvis at arv er hovedårsak til at barn og unge utvikler betydelige vansker. Uheldige miljøbetin-gelser er derfor ofte til stede som en medvirkende årsak (Johnsen, Cohen, Kasen, Smailes & Brook, 2001).

Foreldres oppdragelsesstil og barnas mobbing

Jo mer reflekterte foreldre er, desto tryggere er som regel barnet (Fonagy 2001), fordi refleksjonsgrad hos foreldre er knyttet til finmasket samspill med andre, barna inkludert. Derved påvirker foreldrene barna med disse oppfatninger, erfaringer og prioriteringer via modellering, forsterkning, direkte fasilitering, veiledning og styring/kontroll (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Foreldres oppdragelsesstil påvirker ikke så mye barnets vennskap med jevnaldrede direkte, men trolig mer indirekte via den sosiale kompetansen foreldrene har lagt grunnlag for i barnet (Fincham,

1998; Lindsey, MacKinnon-Lewis, Campbell, Frabutt & Lamb, 2002; Snyder, 1998). Følelser barn har, følelses-bevissthet og uttrykksformer de gir dem, er i høy grad lært i samspill med foreldrene. Derfor finner man at foreldres bevissthet om og aksept av egne følelser er nært knyttet til egen og sine barns sosiale kompetanse (Hooven, Gottman & Katz, 1995), og barnas sosiale samt følelsesmessige fungering (Hagen, 2003). Mange mobbere og mobbeofre lever som en konsekvens av dette ut mønstre overfor jevnaldrede som er dannet i samspill med foreldrene (se Robinson & Garber, 1995 for en oversikt).

FORELDRE MED AUTORITÆR STIL

Mødre som hyppig konfronterer ved konflikter, har ofte sønner som er fysisk og verbalt aggressive. Fedre med sterk tendens til å konfrontere, leder til høy grad av fysisk aggressivitet eller unnvikelse hos sønnene og lav grad av prososial atferd³ (Burks & Parke, 1996). Barn som konfronteres av foreldre synes å utvikle strategier langs to linjer: Enten et aggressivt angrip-ende/konfronterende mønster som bunner i identifisering med aggressor⁴, eller så innordner de seg andres aggressive utfall og lar seg kue. Førstnevnte er knyttet til mobbing, sistnevnte som mobbeoffer.

Autoritær oppdragelsesstil øker sjansen for at barn utvikler eksternaliserende vansker (Berg-Nielsen, 2002; Kazdin, 1996, 1997; Walker, Colvin & Ramsey, 1995; Webster-Stratton, 1997; Yoshikawa, 1994). Iblant utvikler dette seg til så alvorlige former som antisosialitet (Rutter, Giller & Hagell, 1998; Widom & Maxfield, 1996). Autoritær oppdragelsesstil er knyttet til at barnet er både mobbeoffer og mobber, faktisk oftere en slik vekslings mellom roller enn kun én av disse posisjonene. Hvis barn med et høyt aggre-sivitets-nivå (eksempelvis knyttet til dets medfødte temperamentsstil⁵) oppdras autoritært, øker sjansen for posisjon som mobbeoffer (Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997). Det er kombinasjonen lav grad av varme og derved ulike grader av psykisk avvising fra foreldrene overfor barnet og en streng disiplinering i autoritær oppdragelsesstil, som gir slike konsekvenser for barnet i samspill med jevnaldrede (Baumwell, Tamis-Lamonda & Bornstein, 1997). Barn som lever i familier preget av negativt samspill som fiendtlighet og negativisme, utvikler ofte avvikende uttrykk av sinne (Jenkins, 2000) som urimelig, hyppig eller intenst sinne og derved samspillsvansker med jevnaldrede (Stocker & Youngblade, 1999). Det kan føre til at de aktivt eller passivt avvises (Strassberg, Dodge, Bates & Pettit, 1992).

Baldry og Farrington (1998) forklarer sammenhenger mellom autoritær oppdragelsesstil og barnets rolle som mobber og mobbeoffer med at foreldrenes straffende og aggressive stil blir modeller for barnet. I tillegg vil lite varme og rom for selvstendighet (autonomi) fra foreldrene ofte lede til lav selvtilitt hos barnet. Disse forskerne finner at hyppig avstraffing av barn er nært knyttet til en inkonsekvent oppdragelsesstil og derved varierende grenser for hvilken atferd som aksepteres og ønskes av barnet. Barnet blir derfor forvirret og spiller ut en rekke ulike atferder, som igjen gjør barnet vanskelig å forutsi og forstå. Noen vil reagere på dette med psykisk og/eller fysisk tilbake-trekking, andre blir provosert og kan bli aggressive i et forsøk på å kontrollere barnet eller å av reagere på det.

En autoritær oppdragelsesstil kombinert med overbeskyttelse/overinvolvering øker sjansen for at barnet blir mobbeoffer (Baldry & Farrington, 1998; Hazler, Carney, Green, Powell & Scott-Jolly, 1997). En forklaring kan være at overbeskyttelse lett leder til at barnet ikke lærer å verne om seg selv på press fra andre og å stå for egne avgjørelser. Det er igjen knyttet til lav selvtilitt (man skal være varsom med bastante konklusjoner om årsaksforhold siden forskerne hentet denne informasjonen via barna og ikke via foreldrene parallelt).

OVERINVOLVERENDE OG OVERBESKYTTENDE FORELDRE

En overbeskyttende/overinvolverende oppdragelsesstil leder ofte til posisjonen som mobbeoffer blant jevnaldrede (er ikke en egen oppdragelsesstil og derfor ikke vist i figur 1) (Finnegan, Hodges & Perry, 1998; Ladd & Ladd, 1998). Trolig leder en slik oppdragelse til at barnet oppfatter seg selv som svak og utilstrekkelig i forhold til jevnaldrede og derfor benytter lite hensiktsmessige (adaptive) strategier ved konflikter. Engstelige barn kan, lettere enn mer aggressive, utvikle vansker hvis de har en overinvolverende mor (Finnegan, Hodges & Perry, 1998). Sarte barn er dårlige til å «skyve» fra seg mor til en passende «avstand» når hun trenger seg på i form av overinvolvering. Det er foreløpig usikkert om engsteligheten hos barnet ligger i forkant av en slik oppdragelsesstil, er et resultat av den, eller et «både-og». Trolig finner man mange eksempler på at alle disse tre formene gjelder, altså ulike utviklingsgang gir lik uttrykksform.

Barn kan utvikle internaliserende vansker⁶ hvis foreldrene i høy grad definerer følelsene og tankene for dem (Barber, Olsen & Shagle, 1994). En slik oppdragelsesstil kan lede til at barn blir usikre på seg selv, har en uklar identitet og vansker med å verne om sin selv-

stendighet. Disse barna kan lett styres av utnyttende personer, eksempelvis å bli medløpere til mobbing.

Foreldre som forsøker å mestre sitt barn ved å true med eller faktisk å trekke tilbake sin kjærlighet når barnet ikke oppfører seg som de forventer eller

Det er fire sentrale dimensjoner i oppdragelse av barn: varme, kontroll, kunnskap og forpliktelse.

ønsker, øker sjansene for at barn utvikler usikkerhet, angst, depresjon og utpreget tendens til å tilfredsstille andres behov (Zahn-Waxler, Kochanska, Krupnick & McKnew, 1990). Posisjon som mobbeoffer kommer ofte i forlengelsen av dette (Finnegan, Hodges & Perry, 1998), fordi barnet lett blir servil for å unngå trusler om å avvises. Atferd preget av stadig tilbakevendende behov for forsikringer om aksept kan få andre barn til å trøtne, og underkastelse kan utnyttes av medelever med dårlig utviklet moral og prososialitet.

Forskningsfunn rettferdiggjør todeling av læreplanene: skolefag og sosialisering.

Vennskap kan moderere negative effekter

Barn og unge som oppdras av foreldre som er lite varme, straffende og fiendtlige, blir i mindre grad mobbeofre hvis de har gode vennskap. Venner har med andre ord i visse sammenhenger en modererende effekt mellom risikofaktorer og utvikling av vansker (Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 2000). Årsak-virkning-forholdene er uavklarte: Man vet ikke om det er vennskap i seg selv som er beskyttende, eller om de barn som av ulike årsaker ikke blir for negativt preget av den lite egnede oppdragelsen også har vennskap.

Søskenkonflikter og mobbing

Alvorlige søskenkonflikter og avvissende foreldre er i høy grad knyttet til sterk aggressiv atferd hos barnet (Garcia, Shaw, Winslow & Yaggi, 2000). Barn utsatt for betydelig aggresjon fra søsken opplever seg ofte som inkompetente og lite adekvate (Bank, Patterson & Reid 1996). Det øker faren for å utsettes for mobbing og overgrep, som en form for lært hjelpeløshet. Både internaliserende og eksternaliserende vansker er derfor mer høyfrekvent hos barn og unge som har søsken som har vært negative og fiendtlige mot dem – også

etter å ha sjekket ut at mors psykiske helse ikke hovedsaklig forklarte disse funnene (Dunn, Slomkowski, Beardsall & Rende, 1994).

Enebarn er noe overrepresentert som mobbeofre og skårer som gruppe høyere på aggressivitet enn jevnaldrede med søsken (Kitzman, Cohen & Lockwood, 2002). Hovedforklaringene er at mangel på søsken kan føre til at de mister verdifulle samspillserfaringer med jevnaldrede. Enebarn har ikke «konkurranse» fra søsken og kan derfor være forvent med mye oppmerksomhet og ha lite trening i å innordne seg i jevnaldringsgrupper. I tillegg leder aggressiv atferd hos dem også til aggressiv reaksjon hos en del jevnaldrede (såkalt reaktiv aggresjon).

Barns tilknytning som årsak til mobbing

Uheldig oppdragelsesstil kan i noen tilfeller lede til utrygg tilknytning. Tilknytning⁷ («attachment») leder til at barn flest fra seks til syv måneders alder søker nærhet til bestemte personer når de er oppbrakte og vil reagere med protest hvis personen forlater dem. Barn vil under normale familieforhold danne seg en rang av to til tre foretrukne personer. Tilknytningstype har dermed både en atferdsside og et opplevelsaspekt.

Det er to hovedformer for tilknytning: trygg og utrygg. De fleste barn utvikler en trygg tilknytning⁸. Trygg består bare av én gruppe: B, mens utrygg består av tre: A, C og D. Flere solide studier dokumenterer at tilknytningstypene A og C er knyttet til både ekster-naliserende og internaliserende vansker (Finnegan, Hodges & Perry, 1996; Hodges, Finnegan & Perry, 1999). Nyere studier og teoriutvikling har imidlertid gitt andre navn på de ulike tilknytningstypene. Ned-enfor en oversikt over tilknytningstyper med de opp-rinnelige A, B og C, og de nyere D og A/C, og nederste rad i figur 2 viser Crittendens (2002) betegnelser og inndeling:

En demokratisk oppdragelsesstil leder i moderat grad til tilknytningstype B hos barnet (Belsky, 1999; De Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Thompson, 1998). Viktigheten av å utvikle en trygg tilknytning under-bygges med at tilknytningstype er blant det mest fundamentale for vår utviklingsgang og leder derfor til ulik sosial⁹, personlighetsmessig og hjerneorganisk fungering¹⁰. Vi belyser noen av disse sammenhengene:

Tilknytning, vennskap og mobbing

Barn med utrygg tilknytning har ofte foreldre med betydelige vansker, eksempelvis psykiske lidelser, rusmisbruk og sosiale vansker. Det er ikke psykiske lidelser hos foreldrene per se som sterkest avgjør barnets psykososiale utvikling. Eksempelvis finner man at foreldrenes grad av depresjon ikke best forklarer hvordan barnet utvikler seg, men oppdra-gelsesstilen foreldrene benytter (Mufson, Aidala & Warner, 1996). Denne studien tyder på at foreldre med dyp depresjon som makter å gi en demokratisk opp-dragelsesstil er mindre skadelig for barnas utvikling, enn en uheldig oppdragelsesstil av foreldre med lett eller moderat grad av depresjon. Disse funnene knyttet til depresjon rimer med andre studier over andre psykiske lidelser hos foreldre: Deres oppdragelsesstil og evnen til ikke aktivt å involvere barnet i sine lidelser og støtte barnet på dets behov, forutsier ofte bedre barnets utvikling og fungering, enn alvorlighetsgraden i foreldrenes lidelse (Vorria, Rutter, Pickles, Wolkind & Hobsbaum, 1998 a, b). I fotnote 9 gis en oversikt over sentrale forskjeller mellom barn med de ulike tilknyt-ninger. I de neste avsnittene fokuserer vi på sammen-henger mellom tilknytningstype og vennskap.

Barns tilknytningstype preger deres oppfatninger (representasjoner) av venner (Furman, Simon, Shaffer & Bouchey, 2002; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994). Det preger deres atferd.

	A	B	C	A/C	D
Tidligere betingelser	Unnvikende	Trygg	Ambivalent/motstridende	Ikke inngått i oversikter	Desorientert/disorganisert
Nye betegnelser i følge Crittenden (2002)	Hemmet mønster	Balansert mønster	Manøvrende mønster	Hemmende manøvrende strategier	Disorganisert/desorientert

Derfor utkrystalliseres ulike mønstre: Barn med tilknytning B er mer akseptert og sjelden avvist av jevnaldrede sammenlignet med utrygt tilknyttede barn (Elicker, Englund & Sroufe, 1992; Kerns, Klepac & Cole, 1996). Førstnevnte sammenlignet med sistnevnte har også mer harmoniske, høyere grad av tilfredshet med og lavere konfliktnivå med sine venner (Berlin & Cassidy, 1999; Kerns, 1994; Kerns, Klepac & Cole, 1996), mens barn med utrygg tilknytning langt oftere enn barn med tilknytningstype B rapporterer å bli utnyttet, latterliggjort og ekskludert fra gruppeaktiviteter med jevnaldrede (Grossmann & Grossmann, 1991).

Felles for barn med tilknytningstype A og C er at de tenderer å velge venner med samme tilknytningsform som seg selv (Hodges et al., 1999). Slik svarer de til ordtaket: «Krake søker make», og ulempene er blant annet at disse har tilsvarende vansker og derved behov for skjev gjensidighet i vennskskapsforhold. De trenger derfor mer sosial støtte enn de makter eller er villige til å gi. Vennskap varer som oftest lengst når det er balansert gjensidighet, det vil si når partene gir og mottar omtrent like mye i samspill med hverandre (Larner, 1990). Barn med tilknytningstype A har vansker med å forstå krav som ligger til gjensidige vennskap slik som balanse mellom det man krever av den andre og det man selv makter å gi, evne til å forvalte informasjon gitt i fortrolighet, vise omsorg og gi sosial støtte. Barn med tilknytningstype A strever ofte etter nærhet og anerkjennelse, men har dårlig utviklede ferdigheter for å oppnå dette (Howe, 1995). Hvis barn med tilknytning A leker med barn av annen utrygg tilknytning, vil ofte førstnevnte være overgriper og sistnevnte offer (Finnegan, Hodges & Perry, 1996; Howe, 1995). Det er ikke uvanlig at vennskap består av relasjon som mobber og mobbet (Boulton & Smith 1994, Bukowski & Sippola, 2001).

Barn med tilknytningstype C tenderer å kreve for mye av sine venner. Forklaringen er deres engstelige behov for nærhet, oppmerksomhet, intimitet og preg av humørsvingninger som kan tære på andres tålmodighet. De kan oppfattes som innyndende, og de responderer mer i tråd med emosjonelle enn kognitive faktorer, og er oversensitive i forhold til livets ordinære opp- og nedturer (Howe, 1995). Engsteligheten leder dem ofte til å kreve sterk bekreftelse på vennskapet fordi det roer dem. Løsningen på ett problem (å be om bekreftelse grunnet usikkerhet) kan lett bli deres nye problem (at andre går lei av å trygge dem). Deres indre usikkerhet fører også til at de lett føler seg avvist og at hendelser går i deres disfavør når det

ikke foreligger mer objektivt grunnlag for slikt. Høy avvisningssensitivitet øker sjansen for å avvises, altså et sirkulært forhold og vanskelig å komme ut av (Purdie & Downey, 2000).

Felles for elever med utrygg tilknytning er vansker med å inngå langvarige, gjensidige og oppbyggende vennskskapsrelasjoner. De blir ofte utnyttende og/eller utnyttet, overgripende og/eller overgrepet, avvisende og/eller avvist. Evnen til å komme til enighet med

Evnen til å komme til enighet med andre er en hovedfaktor både for sosial aksept og betydelig redusert fare for å bli mobbet.

andre er en hovedfaktor for både sosial aksept og betydelig redusert fare for å bli mobbet (Jensen-Campbell, Adams, Perry, Workman & Furdella, 2002). Barn med utrygg tilknytning kommer lett i konflikter med andre og strever med å finne hensiktsmessige strategier for å løse vanskene. Sosial ferdighetslæring blir ofte en nødvendig og riktig førstehjelp for dem for å løse vansker med jevnaldrede, deretter hjelp til foreldrene for å bedre samspillet med barnet.

Sosialt populære mobbere

Det finnes mobbere som er isolerte, en slags ensomme ulver. Disse mobberne er ofte selv også mobbeofre parallelt (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Forskning har avlivet myter om at sosialt populære elever bare er snille og redelige: Selv sosialt populære elever

Følelser barn har, følelsesbevissthet og uttrykksformer de gir dem, er i høy grad lært i samspill med foreldrene.

kan vise høyt aggresjonsnivå og antisosiale tilbøyeligheter (Pellegrini, Bartini & Brooks 1999). Sosialt populære, aggressive personer søker ofte ditto venner (Bagwell, Coie, Terry & Lochman 2000, Farmer, Leung, Pearl, Rodkin, Caldwell & Van Acker 2002). De danner på denne måten ofte en gjeng av mobbere, en «mob». De utgjør derved en selvutnevnt sosial overklasse som plukker ut personer eller grupper som de tillater å av reagere på i form av mobbing. De handler på negative følelser som vekkes i dem, og deres sosiale popularitet gir dem spillerom fordi det er vanskeligere å gripe inn overfor dem ut fra den posisjonen de har.

Kartlegging og tiltak

Til tross for en enhetlig begrepsdefinering av mobbing spriker forekomsttallene mellom ulike studier. Flere studier viser en betydelig forekomstøkning de siste år (se Kvello og Wendelborg, til vurdering). En oppklaring av frekvensforskjeller på mobbing er interessant, men spørsmålet er om vi lykkes med dette uten å splitte begrepet kombinert med en økning i studier på de ulike utviklingsganger for barn som mobber og mobbes. Mobbing er et samlebegrep med høyst ulik alvorlighetsgrad og omfang, som bunner i ulike årsaker og derved også prognoser og tiltak. Begrepet mobbing deler derved en slik skjebne med andre samlebetegnelser som eksempelvis skolefobi/skolevegning, skoleskulk/«drop-out» og skolefaglig underyting. Utvikling av tiltak mot mobbing bør i sterkere grad betone årsakene, men det er forekomst som har vært fram-tredende i mange studier.

Mobbing er et samlebegrep med høyst ulik alvorlighetsgrad og omfang, ulike årsaker og derved også prognoser og tiltak.

Mobbing er et forholdsvis lavfrekvent fenomen og omfatter vanligvis under 10 % av elevmassen (op. cit.). Men mye av mobbingen skjer i skolen og organiseringen av skoler er med på å fremme eller hemme mobbefrekvensen blant elevene (Kvello & Wendelborg, under trykking). Noen elevers mobbing er en del av deres grenseutprøvende atferd. Disse er godt sosialiserte og har ofte rimelig gode hjemmeforhold. Andre elever som mobbes preges av et mer komplisert vanskebilde, av psykososiale vansker. Det kan bunne i samspillproblemer med foreldre og søsken, i en del tilfeller kan det ha ledet til utrygg tilknytning. Det er derved ulik utviklingsgang som ligger bak samme atferd (mobbing). De førstnevnte vil profitte på tiltak rettet mot selve mobbingen, de sistnevnte vil ikke bli hjulpet med sine vansker om man bare reduserer mobbingen. Mange tiltak mot mobbing er rettet mot selve atferden og i liten grad tiltak som også kan endre noe av årsakene. Symptomlette (som å redusere mobbefrekvens) kan ikke sidestilles med strukturendringer i personlighet og andre ordens endring av system. Målvalg basert på det lett observerbare i atferd kan bli uprofesjonelt hvis mobbing kun er en av flere uttrykksformer for alvorlige vansker hos eleven. I en tid med sterkt fokus på reduksjon av mobbing kan

man lett falle for å gjøre grunne analyser og lette tiltak som blir en ren «overflatebehandling». Slik «polish» er sjelden kvalitetshjelp.

Individ-versus systemrettede tiltak er et meget komplekst felt og begrepsbruken er uklar. Mobbing kan tjenes som et eksempel på hvordan begge arbeidsformer behøves. Et snevert fokus på årsaken til mobbing slik man kartlegger dem i skolen, gir feil målvalg hvis mobbing er ett av flere uttrykksformer for at barnet lider overlast i familiesamspillet og har en utrygg tilknytning og derved sterkt forhøyet sjanse for utvikling av psykopatologi. I slike tilfeller blir familiearbeid en viktig innsats. Et snevert fokus på mobbing vil derved ikke hjelpe barnet tilstrekkelig i sin generelle utvikling. Grunnen er at det uheldige samspillet mellom foreldre og barn lett kan lede til utvikling av nye, andre symptomer. Det er også både god etikk og effektiv hjelp å involvere foreldrene. Det hjelper dem til utvikling av foreldreferdigheter og gjør det lettere for foreldrene å identifisere seg med og å støtte opp om barnets endringsprosesser og vedlikeholde de positive endringene (generalisering av ferdigheter) (Goldstein & Martens, 2000). Det handler om myndiggjøring av foreldrene, både å understreke det ansvar de har, men samtidig også hjelpe dem med et «verktøyskrin» av oppdragsferdigheter. En PP-tjeneste med snevert fokus på skolen som arena er vel (heldigvis) i ferd med å gå ut på dato? Å ivareta elevers utviklings- og læringsbetingelser (Lærings-senteret, 2003) innebærer også familiearbeid. Det er mange elevvansker som best løses med å sette inn tiltak i skolen og hjemmet parallelt, eksempelvis mye av mobbeproblematikken. Det blir generelt vanskelig å leve opp til forsterkede krav om evidensbaserte tiltak (dokumentert god effekt) uten en systemisk kartlegging og tiltaksportefølje (her eksemplifisert via mobbing). Elevvansker løses best ved å endre årsaks- og opprettholdelsesfaktorer. Er disse i familien vil skolesentrerte tiltak bli feil metode. Er vanskene systemiske blir individrettede tiltak uhensiktsmessig, sementerende eller skadelig. For en del PP-tjenester er dette nytt land, andre har kommet langt i å arbeide for et helhetlig, godt, lærings- og utviklingsmiljø som inkluderer systemer ut over skolen.

Noter

¹ Aggressivitet, verbal og/eller fysisk utagering.

² I denne forskningen fra USA finner man at det i mindre grad gjelder for europeiskstammede framfor afrikanskstammede amerikanere, uten at man har gode forklaringer på hvorfor. Cirka 90 % av amerikanske foreldre har gitt sine barn ris, men for bare 10-15 % av disse er fysisk avstraffelse sentral i oppdragelsen. Ris er vanligst når barna er tre til fem år gamle (Wauchope & Straus, 1990). Det synes derved å være et skille mellom fysisk avstraffing av små barn innimellom og et mønster av lite varme foreldre med hyppig fysisk avstraffing av barnet, med ulik utvikling for barnet som resultat av disse to oppdragsstiler.

³ Handlinger som kommer andre til gode, slik som hjelp, omsorg, deling og samarbeid. Det er en forutsetning at de positive handlingene er intenderte for å inkluderes i begrepet prososial atferd.

⁴ Den aggressive personen.

⁵ Temperament reflekterer trolig mer medfødte trekk enn erfaringer fra oppvekstmiljøet. Temperament er den stilistiske del av vår atferd (hvordan) uavhengig av innholdet i det man gjør (hva), motivasjonen (hvorfor) og kognisjon (Torgersen 1991). En kan dele temperamentsstil inn i følgende ni dimensjoner: (A) aktivitetsnivå (tilbøyelighet til å være i fysisk aktivitet, f.eks. under søvn, mating, lek), (B) rytmisitet (regelmessigheten i biologiske funksjoner som «state»-tilstander, sult og søvn), (C) tilnærming/tilbaketrekning (spontanreaksjon på nye stimuli, eksempelvis nye mennesker, mat, steder, leker), (D) tilpasning (hvor raskt man tilpasser seg nye forhold – etter første reaksjon nevnt i pkt. over), (E) reaksjonsintensitet (hvor sterkt barnet er i sin reaksjonsform), (F) responsterskel (hvor mye skal til før barnet reagerer på påvirkning utenfra, f.eks. lyder), (G) humør/stemningsleie (hvor fornøyd barnet virker mål ved smil og latter versus alvorlighet, gråting og sutring), (H) Avledbarhet/distraherbarhet (hvor lett barnet endrer pågående atferd pga. ytre stimuli), (I) oppmerksomhetsspenning/persistens (hvor lenge barnet kan holde på med det samme og hvor mye motgang det tåler).

⁶ Engstelighet/angst og/eller nedstemthet/depressivitet/depresjon.

⁷ Handler om følelsesmessige bånd til andre. Den viser både til en tilstand av å være tilknyttet og til kvaliteten ved individets tilknytning. Tilknytningstype tenkes som et indre bilde av mellommenneskelig samspill som projiseres på våre relasjoner og derved blir grunnlaget for vår sosiale kontakt, blant annet kontakt med jevnaldrede (Howes & Matheson, 1992).

⁸ De fleste barn utvikler en trygg tilknytning hvis primær(e) omsorgsgiver(e) er fysisk tilgjengelig, emosjonelt nære og respondende. Det gjelder også majoriteten av barn med så særskilte behov som eksempelvis psykisk svært retarderte, autister og døvblinde (som er mer utfordrende å knytte til seg) (Goldberg 2000, Howe, Brandon, Hinings & Schofield 1999, O'Connor 2002, Smith 2002). Flernasjonale studier viser at mellom 60-70 % av befolkningen har en trygg tilknytning, omkring 20-26 % har tilknytning A og 10-25 % type C (spriket i tallangivelse skyldes at mange land inngår i studien) (Thompson, 1998).

⁹ Barn med tilknytning B opplever mennesker som hovedsakelig er forutsigbare og snille og forsøker å balansere mellom nærhet/fellesskap og selvstendighet (Collins & Read, 1990). Trygt tilknyttede personer

betrakter ofte andre som å ha gode intensjoner, være aksepterende og til å stole på (Hazan & Shaver, 1987; Collins & Read, 1990). De er derfor mer åpne og positive (men ikke ukritiske) ved nye bekjentskaper. Barn med tilknytningstype B viser mer empati og har bedre utviklet rettferdighetssans enn utrygt tilknyttede barn (Granot & Maysseless, 2001; Kerns, 1994; Kerns, Klepac & Cole, 1996; Schneider, Atkinson & Tardif, 2001; Thompson, 1999). Barn med tilknytningstype B leker med høyere konsentrasjon enn barn med eksempelvis tilknytningstype A (Grossmann & Grossmann, 1991) og får derved til mer finmaskede samspill med andre ut fra evne til å fokusere og tolke. Unnvikende tilknytning betegnes som A. De er mistenksomme og betrakter ofte andre som ikke til å stole på. Barnet viser lite behov for trøst og omsorg og virker distansert i samspill med andre. Barn med denne tilknytningstypen viser fiendtlighet og uprovosert aggresjon i samspill med jevnaldrede, eller er fjerne/vanskelige å nå. Personer med tilknytningstype A fokuserer ofte på kognisjoner, er lite bevisste sine følelser. Personer med denne tilknytningstype har ofte høy selvaksept og påståelighet, men er mindre sikre i sosiale relasjoner og de betrakter seg selv som lite sosialt orienterte. De verdsetter derved emosjonell uavhengighet, og investerer derfor i voksen alder heller i utdanning og jobbkarriere framfor intimitet. Intellektualisering blir ofte forsvarsmekanismen som benyttes, og følelser forklares intellektuelt framfor å oppleves og erfares (Collins & Read, 1990). Man har også funnet at «college»-studenter med tilknytning type A har tankemessige tilbøyeligheter (bias) som innebærer underrapportering av stress og engstelighet og vansker de har med sosial tilpasning (Cassidy & Kobak, 1988). Ambivalent benevnes C. Disse barna synes enten å bli passive eller utpreget pågående med sterke signaler og klamring ved stress. Personer med tilknytningstype C er mer fokusert på følelsesmessige opplevelser enn kognisjoner. Desorganisert benevnes som D. Mest framtrepende karakteristika er disse barnas redsel. De viser lite følelser og virker til å ha et sterkt fokus på å beskytte seg mot overgrep fra andre. Personer med tilknytning D fokuserer både på kognisjoner og følelser (og de har derved likhetstrekk med A og C), men integrerer ikke disse to dimensjonene med hverandre. Projektive (se nederst i denne fotnoten) tester viser eksempelvis at utrygt tilknyttede barn forteller at den sentrale figuren i historien har dårlige problemløsningsstrategier og rapporterer å være hjelpeløse overfor problemer som ofte gis et bisarr og katastrofalt preg (Goldberg, 2000). Denne sosiale persepsjonen vil også kunne gjenspeile seg når de benyttes som informanter om sosialt samspill og i vurdering av egen livssituasjon. Projektive tester baseres på psykodynamisk teori ved at individer i høy grad antas styrt av sin personlighet, blant annet av det ubevisste. Projektive tester består av mangetydige stimuli som personen derfor vil tolke ut fra sin samlede erfaring. Slik avdekkes denne personens behov og konflikter. Personligheten består av flere nivåer og projektive tester er ment å avdekke de dypere og pre- og ubevisste nivåene.

¹⁰ De ulike tilknytningstyper knyttes til vesentlige forskjeller i barnas hjerne, selv om det er et nokså lite utforsket område hvordan spedbarnsomsorg leder til ulik hjerneorganisk fungering (Fonagy, 2001).

Litteratur

- ASENDORPF, J. B. OG S. WILPERS** (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1531–1544.
- BAGWELL, C. L., J. D. COIE, R. A. TERRY OG J. E. LOCHMAN** (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 280–305.
- BALDRY, A. C. D. OG P. FARRINGTON** (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237–254.
- BANK, L., G. R. PATTERSON OG J. B. REID** (1996). Negative sibling interaction as predictors of later adjustment problems in adolescent and young adult males. I G. Brody (red.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (ss. 197–229). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- BARBER, B. K., J. E. OLSEN OG S. C. SHAGLE** (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136.
- BAUMWELL, L., C. S. TAMIS-LAMONDA OG M. H. BORNSTEIN** (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior and Development*, 20, 247–258.
- BELSKY, J.** (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. I J. Cassidy & P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (ss. 249–264). New York: Guilford Press.
- BERG-NIELSEN, T. S.** (2002). *Parenting practices and mentally disordered adolescents*. Trondheim: NTNU, doktorgradsavhandling ved Medisinsk fakultet.
- BERLIN, L. J. OG J. CASSIDY** (1999). Relations among relationships: Contributions from attachment theory and research. I J. Cassidy & P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (ss. 688–712). New York: Guilford Press.
- BOULTON, M. OG P. SMITH** (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perception, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.
- BRODY, G. H., DORSEY, S., FOREHAND, R. & ARMISTEAD, L.** (2002). Unique and Protective Contributions of Parenting and Classroom Processes to the Adjustment of African American Children Living in Single-Parent Families. *Child Development*, 73, 274–286.
- BRODY, G. H. OG X. GE** (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15, 82–94.
- BUKOWSKI, W. OG L. SIPPOLA, L.** (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. I J. Juvonen & S. Graham (red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (s. 355–377). New York: Guilford Press.
- BURKS, J. S. OG R. D. PARKE** (1996). Parental and child representations of social relationships: Linkages between families and peers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 358–378.
- CARSON, J. L. OG R. D. PARKE** (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217–2226.
- CASSIDY, J. OG R. R. KOBAC** (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. I J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (ss. 300–325). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- COLLINS, N. L. OG S. J. READ** (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644–663.
- COLLINS, W. A., M. L. HARRIS OG A. SUSMAN** (1995). Parenting during middle childhood. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol. 1. How children influence parenting* (ss. 65–89). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COLLINS, W. A., E. E. MACCOBY, L. STEINBERG, E. M. HETHERINGTON OG M. H. BORNSTEIN** (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 55, 218–232.
- COURNOYER, D. E.** (2000). Universalist research: Examples drawn from the methods and findings of parental acceptance/rejection theory. I A. L. Comunian & U. P. Gielen (red.), *International perspectives on human development* (ss. 213–232). Lengerich, Tyskland: Pabst Science.
- CREEMERS, B.** (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- CRITTENDEN, P. M.** (2002). *The preschool assessment of attachment. Coding Manual*. Miami: Family Relations.
- CROUTER, A. C. OG M. R. HEAD** (2002). Parental monitoring and knowledge of children. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Children and parenting* (ss. 461–483). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CROUTER, A. C., H. HELMS-ERIKSON, K. UPDEGRAFF OG S. M. MCHALE** (1999). Conditions underlying parents' knowledge about children's daily lives in middle childhood: Between-and within-family comparison. *Child Development*, 70, 246–259.
- DE WOLFF, M. S. OG M. H. VAN IJZENDOORN** (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571–591.
- DEATER-DECKARD, K., K. A. DODGE, J. E. BATES OG G. S. PETTIT** (1996). Physical discipline among African-American and European-American mothers: Links to children's externalising behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065–1072.
- DISHION, T. J. OG R. J. MCMAHON** (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61–75.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., LEIDERMAN, P. H., ROBERTS, D. F., & FRALEIGH, M. J.** (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244–1257.
- DOWNNEY, G., A. LEBOLT, C. RINCON OG A. L. FREITAS** (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074–1091.
- DUMAS, J. E., D. E. NEESE, R. J. PRINZ OG E. A. BLECHMAN** (1996). Short-term stability of aggression, peer rejection, and depressive symptoms in middle childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 105–119.
- DUNN, J., C. SLOMKOWSKI, L. BEARDSALL OG R. RENDE** (1994). Adjustment in middle childhood and early adolescence: Links with earlier and contemporary sibling relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 491–504.
- EGAN, S. K. OG D. G. PERRY** (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 2993–09.
- ELICKER, J., M. ENGLUND OG L. A. SROUFE** (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. I R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-Peer Relationships: Models of Linkage* (ss. 77–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- FARMER, T. W., M.-C. LEUNG, R. PEARL, P. C. RODKIN, T. W. CALDWALLADER OG R. VAN ACKER** (2002). Deviant or Diverse Peer Groups? The Peer Affiliations of Aggressive Elementary Stu-

dents. *Journal of Educational Psychology*, 94, 611–620.

FINCHAM, F. D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development*, 69, 543–574.

FINNEGAN, R. A., E. V. E. HODGES OG D. G. PERRY (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318–1328.

FINNEGAN, R. A., E. V. E. HODGES OG D. G. PERRY (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076–1086.

FONAGY, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.

FURMAN, W., V. A. SIMON, L. SHAFFER OG H. A. BOUCHEY (2002). Adolescents' Working Models and Styles for Relationships with Parents, Friends, and Romantic Partners. *Child Development*, 73, 241–255.

GARBARINO, J. OG C. E. ASP (1981). *Successful Schools and Competent Students*. Lexington, MA: Lexington Books.

GARCIA, M. M., D. S. SHAW, E. B. WINSLOW OG K. E. YAGGI (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology*, 36, 44–53.

GOLDBERG, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold.

GOLDSTEIN, A. P. OG B. K. MARTENS (2000). *Lasting change: Methods for generalization of gain*. Champaign, IL: Research Press.

GRANOT, D. OG O. MAYSELESS (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 5305–41.

GROSSMANN, K. E. OG K. GROSSMANN (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective. I C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Morris (Eds.), *Attachment Across the Life Cycle* (ss. 93–114). London: Tavistock/Routledge.

HAGEN, M. Y. (2003). *Hva betyr foreldres forhold til eget sinne for barnets sinne og sosioemosjonelle fungering?* Trondheim: NTNU, hovedoppgave i psykologi.

HAZAN, K. OG P. SHAVER (1987). Conceptualizing love as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511–524.

HAZLER, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullies and victims*. Bristol, PA: Accelerated Development, Inc.

HAZLER, R. J., J. V. CARNEY, S. GREEN, R. POWELL OG L. SCOTT-JOLLY (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, 18, 5–14.

HODGES, E. V. E. OG D. G. PERRY (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677–685.

HODGES, E. V. E., R. A. FINNEGAN OG D. G. PERRY (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35, 737–748.

HOLDEN, G. W. OG P. C. MILLER (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125, 223–254.

HOOVEN, C., J. M. GOTTMAN OG L. F. KATZ (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9, 229–264.

HOWE, D. (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice*. New York: Palgrave.

HOWE, D., M. BRANDON, D. HININGS OG G. SCHOFIELD (1999). *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support:*

A Practice and Assessment Model. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HOWES, C. OG C. C. MATHESON (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961–974.

JENKINS, J. (2000). Marital conflict and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 723–736.

JENSEN-CAMPBELL, L. A., R. ADAMS, D. G. PERRY, K. A. WORKMAN OG J. Q. FURDELLA (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression. *Journal of Research in Personality*, 36, 224–251.

JOHNSEN, J. G., P. COHEN, S. KASEN, E. SMAILES OG J. S. BROOK (2001). Association of maladaptive parenting behaviour with psychiatric disorder among parents and their offspring. *Archives of General Psychiatry*, 58, 453–460.

KAZDIN, A. E. (1996). Problem solving and parent management in treating aggressive and antisocial behavior. I E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders. Empirically based strategies for clinical practice* (ss. 377–407). Washington, DC: American Psychological Association.

KAZDIN, A. E. (1997). Practitioner review. Psychosocial treatment for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2, 161–178.

KERNS, K. A. (1994). A longitudinal examination of links between mother-child attachment and children's friendships in early childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 379–381.

KERNS, K. A., L. KLEPAC OG A. K. COLE (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 457–466.

KERR, M. OG H. STATTIN (2000). What Parents Know, How They Know It, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366–380.

KITZMAN, K. M., R. COHEN OG R. L. LOCKWOOD (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 299–316.

KOCHENDERFER-LADD, B. OG G. W. LADD (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 25–48). New York: The Guilford Press.

KVELLO, Ø. OG C. WENDELBOG (2005, under trykking). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. *Barn*, 1.

KVELLO, Ø. OG C. WENDELBOG (til vurdering). Kjønnrelatert aggresjon og forekomst av mobbing: En oversiktsartikkel. Til vurdering.

LADD, G. W. OG B. K. LADD (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34, 1450–1458.

LADD, G. W. OG W. TROOP-GORDON (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325–1348.

LADD, G. W., B. J. KOCHENDERFER OG C. C. COLEMAN (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's social adjustment? *Child Development*, 68, 1181–1197.

LAFRENIERE, P. OG L. A. SROUFE (1985). Profiles of peer competence in the preschool. *Developmental Psychology*, 21, 58–68.

LARNER, M. (1990). Changes in network resources and relational

- onships over time. I M. Cochran, M. Lerner, D. Riley, L. Gunnarsson & C. R. Henderson Jr. (red.), *Extending families: The social networks of parents and their children* (ss. 181–204). New York: Cambridge University Press.
- LINDSEY, E. W., C. MACKINNON-LEWIS, J. CAMPBELL, J. M. FRABUTT OG M. E. LAMB** (2002). Marital Conflict and Boys' Peer Relationships: The Mediating Role of Mother-Son Emotional Reciprocity. *Journal of Family Psychology*, 16, 466–477.
- LOEBER, R. OG D. HAY** (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.
- LÆRINGSSENTERET** (2003). *Læringssenterets arbeid overfor PP-tjenesten*. Oslo: Læringssenteret.
- MORTIMORE, P., P. SAMMONS OG S. THOMAS** (1993). School effectiveness and value added measures. *Assessment in Education*, 1, 315–332.
- MUFSON, L., A. AIDALA OG V. WARNER** (1994). Social dysfunction and psychiatric disorder in mothers and their children. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 33, 1256–1264.
- MYNARD, H. OG S. JOSEPH** (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447–456.
- O'CONNOR, T. G.** (2002). Attachment Disorders of Infancy and Childhood. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4. utg.) (ss. 776–792). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- O'CONNOR, T. G. OG E. M. HETHERINGTON** (1995). A twin-sibling study of observed parent-adolescent interactions. *Child Development*, 66, 812–829.
- O'CONNOR, T. G., K. DEATER-DECKARD, D. FULKER, M. RUTTER OG R. PLOMIN** (1998). Genotype-Environment correlations in late childhood and early adolescence: Antisocial behavioral problems and coercive parenting. *Developmental Psychology*, 34, 970–981.
- OLWEUS, D.** (1992). *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OLWEUS, D.** (1996). Bullying at school. knowledge base and an effective intervention program. I C. F. Ferris, & T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behaviour in children* (ss. 265–276). New York: The New York Academy of Sciences.
- OLWEUS, D.** (2001). Peer harassment: a critical analysis and some important issues. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (ss. 3–20). New York: The Guildford Press.
- PARKE, R. D., J. CASSIDY, V. M. BURKS, L. J. CARSON OG L. BOYUM** (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-peer relationships: Modes of Linkage* (ss. 17–44). New York: Brunner/Mazel.
- PARKE, R. D. OG R. O'NEIL** (1999). Social relationships across contexts: Family-peer linkages. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (ss. 211–239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PELLEGRINI, A. D., M. BARTINI OG F. BROOKS** (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216–224.
- PETTIT, G. S., R. D. LAIRD, K. A. DODGE, J. E. BATES OG M. M. CRISS** (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583–598.
- PRINSTEIN, M. J., J. BOERGENS OG E. M. VERNBERG** (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479–491.
- PURDIE, V. OG G. DOWNEY** (2000). Rejection Sensitivity and Adolescent Girls' Vulnerability to Relationship Centered Difficulties. *Child Maltreatment*, 5, 338–350.
- REISS, D., E. M. HETHERINGTON, R. PLOMIN, G. HOWE, S. J. SIMMENS, S. H. HENDERSON, T. J. O'CONNOR, D. A. BUSSELL, E. R. ANDERSON OG T. LAW** (1995). Genetic questions for environmental studies. Differential parenting and psychopathology in adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 52, 925–36.
- ROBINSON, N. S. OG J. GARBER** (1995). Social support and psychopathology across the life span. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (ss. 162–209) New York: John Wiley & Sons.
- ROLAND, E., G. BJØRNSSEN OG G. MANDT** (2001). *Tackling violence in schools: A report from Norway*. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportnorway.html>
- RUBIN, K. H., S. L. STEWART OG X. CHEN** (1995). The parents of aggressive and withdrawn children. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol. I. How children influence parenting* (ss. 255–284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RUBIN, K. H., W. M. BUKOWSKI OG J. G. PARKER** (1998). Peer interactions, relationships, and groups. I W. Damon (serie-Ed.) & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional, and Personal Development* (ss. 619–700). New York: Wiley.
- RUTTER, M., H. GILLER OG A. HAGELL** (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEIDER, B. H., L. ATKINSON OG C. TARDIF** (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86–100.
- SCHWARTZ, D., K. A. DODGE, G. P. PETTIT OG J. E. BATES** (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665–675.
- SCHWARTZ, D., K. A. DODGE, G. S. PETTIT OG J. E. BATES** (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646–662.
- SLEE, P. T.** (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57–62.
- SMITH, L.** (2002). Tilknytning og barns utvikling. Kristiansand S.: HøyskoleForlaget.
- SMITH, P. K., H. COWIE, R. F. OLAFSSON OG A. P. D. LIE-FOOGHE** (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.
- SNYDER, J. R.** (1998). Marital conflict and child adjustment: What about gender? *Developmental Review*, 18, 390–420.
- STRASSBERG, Z., K. A. DODGE, G. S. PETTIT OG J. E. BATES** (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445–461.
- STATTIN, H. OG M. KERR** (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072–1085.
- STRASSBERG, Z., K. A. DODGE, G. S. PETTIT OG J. E. BATES** (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445–461.
- THOMPSON, R. A.** (1998). Early sociopersonality development. I W. Damon (serie-red.) & N. Eisenberg (volum-red.), *Handbook of child*

psychology: Social, emotional, and personality development (5. utg.), (ss. 25–104). New York: John Wiley & Sons.

THOMPSON, R. A. (1999). Early attachment and later development. I J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (ss. 265–286). New York: Guilford Press.

TIKKANEN, T. (2004). Evaluering av «Manifest mot mobbing 2002-2004», Delrapport 1. Stavanger: Rogalandsforskning.

THOMPSON, R. A. (1998). Early sociopersonality development. I W. Damon og N. Eisenberg (red.), *Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (ss. 25–104). New York: John Wiley & Sons.

TORGENSEN, A. M. (1991). Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. *A longitudinal study of twins from infancy to adolescence*. Bergen: Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen.

VORRIA, P., M. RUTTER, A. PICKLES, S. WOLKIND OG A.

HOBSBAUM (1998a). A comparative study of Greek children in long-term residential group care and in two-parent families: I. Social, emotional, and behavioral differences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 225–236.

VORRIA, P., M. RUTTER, A. PICKLES, S. WOLKIND OG A.

HOBSBAUM (1998b). A comparative study of Greek children in long-term residential group care and in two-parent families: II. Possible mediating mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 237–246.

WALKER, H. M., G. COLVIN OG E. RAMSEY (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

WARTNER, U., K. GROSSMANN, E. FREMMER-BOMBIK OG G.

SUESS (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014–1027.

WAUCHOPE, B. OG M. A. STRAUS (1990). Physical punishment and physical abuse of American children: Incidence rates by age, gender, and occupational class. I M. A. Straus & R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families* (ss. 133–148). New Brunswick, NJ: Transaction.

WEBSTER-STRATTON, C. (1997). From parent training to community building. *Families in Society*, 78, 156–171.

WENTZEL, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.

WIDOM, C. S. OG M. G. MAXFIELD (1996). A prospective examination of risk for violence among abused and neglected children. I C. F. Ferris & T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (ss. 224–237). New York: The New York Academy of Sciences.

WILLIAMS, K., M. CHAMBERS, S. LOGAN OG D. ROBINSON (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17–19.

WUBBELS, T., M. BREKELMANS OG H. HOOYMAYERS (1991). Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom. I B. J. Fraser & H. J. Walberg (red.), *Educational Environments. Evaluation, Antecedents and Consequences* (s. 141–175). New York: Pergamon Press.

YOSHIKAWA, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and at risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28–54.

ZAHN-WAXLER, C., G. KOCHANSKA, J. KRUPNICK OG D.

MCKNEW (1990). Patterns of guilt in children of depressed and well mothers. *Developmental Psychology*, 26, 51–59.

RoboMemo

arbeidsminnetrening for barn med store konsentrasjonsvansker eller ADHD-diagnose



Vil du vite mer?

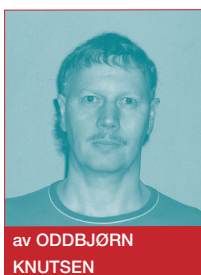
Ta kontakt på info@cogmed.com, så sender vi vårt informasjonsmaterieell. Besøk oss gjerne på hjemmesiden vår, www.cogmed.com



Cogmed utvikler arbeidsminnetrening som bedrer konsentrasjonsevnen. Prosjektet baserer seg på forskning ved Karolinska Institutet i Stockholm. Våre produkter er vitenskapelig utviklet og klinisk testet.

Hva er mobbing?

Artikkelen er knyttet til arbeid med evaluering av implementeringen av nasjonale programmer mot mobbing i fådelte skoler. Den bygger på det teoretiske grunnlaget for dette evalueringsarbeidet. Artikkelen er også et resultat av teoretiske studier av forskning på mobbing i grunnskolen siden 1970-tallet og fram til i dag. Sentralt i dette arbeidet var å utvikle en klar og entydig definisjon av begrepet mobbing.



av **ODDBJØRN
KNUTSEN**

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

Mobbing og trakassering ser ut til å foregå på de fleste arenaer, der mennesker ferdes og samhandler. Det ser også ut til at mobbing opptrer i alle aldersgrupper. Undersøkelser gjennomført i barnehager i Bergen og i Sveits, viser at det ble registrert både direkte og indirekte mobbing blant barna (Alsaker, 1997). Den registrerte direkte mobbingen kunne deles inn i tre kategorier. Den første kategorien omfattet fysisk vold gjennom slag, kloring m.v. Den andre kategorien omfattet verbal mobbing, latterliggjøring og erting på grunn av utseendet osv. Den tredje kategorien ble betegnet som en blanding av ødeleggelse av ting som tilhører offeret, å gjemme bort eiendeler til offeret og handlinger som er preget av tvang og formynderi. Den indirekte mobbingen omfattet utestengning og avvising.

Når det gjelder mobbing blant voksne, viser forskning fra Storbritannia at 1,4 prosent ble mobbet daglig eller ukentlig på egen arbeidsplass (Rigby, 2002). Andre undersøkelser viser enda høyere tall. Som eksempel nevner Rigby undersøkelser gjennomført av Hoel og Cooper fra 2000, som viste at 8 prosent av engelske arbeidstakere ble mobbet på arbeidsplassen. Rigby viser også til undersøkelser gjennomført av Rayner i 1998, som viste at 14 prosent som representerte flere forskjellige yrkesgrupper, ble mobbet på egen arbeidsplass i løpet av en periode på 6 måneder. Det er identifisert ulike typer mobbeatferd i de undersøkelsene som er gjennomført på ulike arbeidsplasser i Storbritannia. Jeg kan her eksempelvis nevne offentlig ydmykelse av den enkeltes yrkesstatus og profesjon, beskyldninger om manglende effektivitet, erting,

isolering gjennom utelatelse av viktig informasjon og hindring av muligheter for kurs og kompetanseutvikling samt krav om urealistiske frister for gjennomføring av viktig arbeid som genererer overtid, samtidig som en blir unødvendig avbrutt i arbeidet. I tillegg kan jeg nevne mangel på stabilitet og realisme når det gjelder mål for virksomheten, samt det å bli fratatt arbeidsoppgaver og ansvar. Undersøkelsene viser også at ledelsen og såkalte «supervisors» står for 74,7 prosent av mobbingen, mens 36,7 prosent av mobberne er arbeidskolleger.

Det kan føre til alvorlige konsekvenser for den det gjelder å bli systematisk plaget av andre gjennom lang tid. Tidligere mobbeofre har i den senere tid stått fram i media og fortalt om sine opplevelser som mobbeoffer i skolen. Disse har også fortalt om hva dette har gjort med dem, og hvilke vansker de sliter med i ettertid. Å kunne arbeide mot mobbing i grunnskolen, der inn-satsen rettes mot avdekking av mobbing og problemløsning, men også forebygging av mobbing, vil derfor ha stor betydning.

Mine erfaringer er at det kommer alltid opp ulike synspunkter på hva som er mobbing, og hva som er årsakene til mobbing i skolen. For å kunne arbeide faglig og konstruktivt mot mobbing, må alle ha en felles definisjon å ta utgangspunkt i, og en må vite noe om i hvilke situasjoner det er størst sannsynlighet for at mobbing kan foregå.

Dette danner grunnlaget for følgende spørsmål: Hva er mobbing, og hva kan være mulige årsaker til mobbeatferd hos barn?



Mobbing – en historisk oversikt

I ei lærebok om psykologi, «Innføring i psykologien» av Eva Nordland m.fl., og som ble utgitt i 1952, er ikke mobbebegrepet benyttet. Men den beskriver situasjoner som samsvarer med nyere syn på psykisk mobbing, som «mobbeatferdene» isolasjon og utestengning. Læreboka inneholder blant annet en beskrivelse av «ni-tolv-åringen», som benevnes som eldre skolebarn (Nordland m.fl., 1952). Denne aldersgruppa hevdes å være mer opptatt av jevnaldrende, og mindre av de voksne enn yngre barn. Kameratene vil derfor ofte være viktigere enn foreldre og lærere. Dermed oppstår det en situasjon, der kameratgruppa får stor betydning for enkeltbarnet. Nordland m.fl. mente den gangen, at den som oppfører seg annerledes enn medlemmene i gruppa, eller den som ser annerledes ut enn de andre, kan bli sett på med forakt og utestengt fra gruppa. De øvrige medlemmene i denne alderen er også svært opptatt av sin plass i gruppa, og der spesielt det å være godt likt betyr mye. Schjelderup (1958) skriver også om gruppetilhørighetens betydning for individet, i sin lærebok om innføring i psykologi. Imidlertid ser han ut til å være mest fokusert på den betydningen identifiseringen med andre i gruppa har, og lojaliteten overfor fellesskapet. I dette ligger også det sterke ønsket hos alle mennesker om å være akseptert av sine jevnaldrende. Men en direkte beskrivelse av konsekvenser av avvik blant gruppemedlemmene, mangler hos Schjelderup. Nordland m.fl. (1952) har påpekt noen årsakssammenhenger, når det gjelder barn som ofte kommer i konflikter med både andre barn og lærere. I første rekke påpekes den feilen noen foreldre gjør, nemlig å avvise

barna og å benytte strenge straffer når barna gjør noe som er galt i foreldrenes øyne. Slike barn kan utvikle uønsket atferd som sjalusi, mistenksomhet, bråk og gjøre ugang. De er også oftere i konflikter med andre barn enn det som er vanlig. I følge Nordland m.fl., er disse barna veldig opptatte av sin egen posisjon i forhold til de andre barna, samtidig som deres selvbilde ofte er lavt.

Selv om Nordland m.fl. og Schjelderups tanker om individets sterke behov for gruppetilhørighet, negative konsekvenser av avvissende oppdragelse, og at avvik blant gruppemedlemmene kunne føre til utestengning

Ulike personer gir tilkjenne forskjellige oppfatninger av mobbebegrepet.

fra gruppa, ble ikke mobbebegrepet lansert innen det pedagogiske fagfeltet og i den offentlige debatten før tidlig på 1970-tallet (Forsman, 2003). Ifølge Forsman, var det den svenske legen og kirurgen Heinemann (1972), som introduserte mobbing som fenomen i den svenske debatten i begynnelsen av 1970-tallet. Heinemann var særlig opptatt av å avdekke behovet for både å synliggjøre og få iverksatt tiltak mot mobbingen i svensk skole. I sine beskrivelser av en rekke mobbesituasjoner, både blant barn og voksne, har han etter mitt syn greid å synliggjøre både ofrene, mobberne og de mekanismer som ofte ligger til grunn for mobbeatferd. Heinemann har også påpekt de alvorlige langtidsvirk-

ningene som mobbing kan føre til hos ofrene. I tillegg har han foreslått observasjonsmetoder for å kunne avdekke mobbing, og tiltak for å løse mobbesaker, og for å kunne arbeide forebyggende. Dette gjelder både i forhold til gruppeproblematikk, og i forhold til enkeltbarn. Imidlertid har ikke Heinemann gitt noen nærmere definisjon av begrepet «mobbing», selv om han bruker dette begrepet. I stedet har han slik

For å kunne arbeide faglig og konstruktivt mot mobbing, må alle ha en felles definisjon som utgangspunkt.

jeg oppfatter det, mer indirekte behandlet begrepet mobbing, gjennom å presentere ulike mobbesituasjoner både blant barn og voksne. Den manglende begrepsdefinisjonen hos Heinemann nevnes også av Olweus (1974), som også mener at Heinemann i første rekke har rettet fokus mot gruppebasert mobbing mot enkeltindivider som avviker fra de andre i gruppa. Begrepet «mobbing» har i følge Olweus, vært lenge brukt i sosiologien og i sosialpsykologien. Begrepet forekom også innenfor etologien (læren om dyrs atferd), der grupper av dyr eller fugler kan gå til angrep mot en felles fiende for eksempel et rovdyr (kråkeflokk mot en hubro eller en katt). Olweus viser her til den østerrikske etologen Lorenz, som har beskrevet dette fenomenet, og der målet er økt overlevelse for byttedyrene. Det er trolig at hans beskrivelser av disse fenomenene i dyreverdenen har inspirert Olweus da han kom med sin første definisjon av mobbing (1974:30):

«Med utpreget hakkekylling mener vi en gutt som i ganske lang tid er blitt og kanskje fremdeles blir utsatt for andres aggresjon, dvs., at gutter eller eventuelt piker fra hans egen eller kanskje fra andre klasser ofte bråker og slåss med ham eller erter og håner ham».

I tillegg til denne definisjonen, brukte Olweus (1974:189) også formuleringen «gjentatt fysisk og psykisk mishandling», for å utdype hva mobbing egentlig innebærer.

Med dette grunnlaget, og at det den gangen nesten helt manglet forskningsresultater som hadde betydning for denne problemstillinga, gjennomførte Olweus fem forskjellige undersøkelser, som omfattet ca. 1000 gutter.

Denne forskningen førte til at Olweus i 1973, både kunne si noe om psykologiske og andre karakteristika, om mobberne og mobbeofre og utarbeide forslag til tiltak mot mobbing i skolen. Skolens og skolesystemets rolle ble dessuten presisert.

I 1980 gjennomførte Erling Roland en empirisk undersøkelse om mobbing i skolen. Roland (1980) støttet seg bl.a. til Olweus sin undersøkelse fra 1973, når det gjelder ytre karakteristika hos mobbeofrene. Denne undersøkelsen ga grunnlag til utvikling av en teori om mobbing. Her ble årsaker til mobbing og hvem mobbingen i første rekke er rettet mot, belyst. Roland mente at det er den svake eleven som i første rekke blir mobbeoffer. I tillegg mente han at noe han kalte «antipati-vekkende egenskaper», også kunne føre til økt risiko for å bli mobbet. Hva disse gikk ut på ble ikke belyst nærmere. Ei sentral problemstilling som ble reist av Roland etter undersøkelsen, var behovet for å forske nærmere på gruppeprosesser i forbindelse med mobbing.

Gruppeperspektivet i forhold til mobbing ble mer tydelig utover på 1980-tallet, der Goldinger mot slutten av 1980-tallet, rettet fokus mot gruppers negative handlinger mot en eller flere gjennom lang tid (Forsman, 2003). I tillegg kom Thylefors med en definisjon av mobbing, som belyste forholdet mellom gruppen og en definert «syndebukk» som blir skyteskive for gruppens misnøye. Roland fulgte også opp sin egen problemstilling om behovet for å forske nærmere på gruppeprosesser. I 1983 kom han med en definisjon av mobbing som også inkluderte gruppeperspektivet.

Det synet og de definisjonene som de fleste forskere på området etter hvert har kommet fram til, er basert på den forskningen som tok utgangspunkt i den kunnskapsbasen som ble utviklet på 1970- og 1980-tallet, og som har vært gjennomført på 1990-tallet og fram til i dag. I Norge er det nok Erling Roland og Dan Olweus som etter hvert er blitt mest kjent for sin forskning på mobbing. Det arbeidet som disse to har gjennomført, har både resultert i ny og oppdatert forskningsbasert faglitteratur, samt to nasjonale programmer mot mobbing i skolen.

Ulike definisjoner av mobbing

Begrepet «mobbing» er allerede et integrert og ofte brukt begrep i dagligtalen, både hos voksne og barn. Imidlertid har jeg registrert at ulike personer ofte gir til kjenne ulike oppfatninger av dette begrepet. Begrepet blir dermed brukt med forskjellig innhold i ulike sammenhenger.

Det synes å være en tendens, spesielt blant unge mennesker, til at en del begreper tas ut av sin egentlig riktige sammenheng, og for eksempel brukes som forsterkning når det skal gis et skikkelig trykk på en opplevelse, et fenomen eller noe annet som en er opptatt av. Dette kan gjøre talespråket både fargerikt og morsomt. Men i faglige sammenhenger, vil det etter min mening være viktig at begrepene brukes så presist som mulig, og at de som kommuniserer har en felles oppfatning av de begrepene som er knyttet til den aktuelle faglige virksomheten.

Å definere innebærer å forklare og presisere betydningen av et ord eller et begrep, slik at det ikke kan blandes sammen med andre. I dette ligger det altså ei klar avgrensning. Derfor vil jeg her presentere ulike definisjoner på mobbing.

I pedagogisk-psykologisk ordbok (1984:22) defineres mobbing som:

«.. fysisk eller psykisk vold som en eller flere personer i fellesskap retter mot en enkelt. Aktiviteten er som regel ulovlig eller i strid med samfunnets normer, og har sjelden noe mål utover selve mobbingen. Den atferd hos den mobbede som er grunn til mobbingen, forsterkes gjerne ved de andres negative aktiviteter..»

Slik jeg tolker denne definisjonen, kan mobbing knyttes til atferd hos mobbeofferet. Dette utleder en antakelse om at en her mener at uvanlig atferd kan brukes som årsaksforklaring. Det er da nærliggende å trekke en slutning om at atferdsendring hos mobbeofferet vil kunne betraktes som et viktig tiltak for å stoppe mobbingen. Konsekvensene av en slik definering, kan da bli at det er viktig å ikke skille seg ut. Atferd som er annerledes enn majoritetens atferd, og i utvidet betydning også for eksempel andre synspunkter, annerledes påklledning og utseende, er utløsende faktorer som øker faren for mobbing. Selv om denne definisjonen riktignok beskriver mobbingen som et forhold mellom en sterk og en svak part, og der den sterkeste parten utøver fysisk eller psykisk vold mot den svakere parten, mangler den tidsperspektivet – at mobbingen gjentas over tid. At mobbingen «sjelden har noe mål utenom mobbingen», stiller jeg meg noe spørrende til. Det kan antas at mobbingen har sammenheng med et ønske om å synliggjøre egen maktposisjon, eller for å skjule egne svakheter. I så fall vil mobbingen kunne ha spesifikke mål. Det er en styrke at definisjonen synliggjør vold mot en eller flere, utført av en person eller et fellesskap. Dermed

er gruppepsykologiske aspekter knyttet til denne betraktingsmåten. Jeg mener imidlertid at en svakhet ved definisjonen er at den ikke viser til eksempler på hvordan mobbeatferd kan ytre seg.

Höistad (1999:38) definerer mobbing som

«En gruppe som trakasserer en eller flere». «Mobbing er når en person blir systematisk plaget av en eller flere».

Höistad mener at mobbing kan beskrives på tre måter: psykisk mobbing, verbal mobbing og fysisk mobbing.

Denne definisjonen samsvarer i hovedsak med den definisjonen som står i Pedagogisk-psykologisk håndbok med unntak av at Höistad i tillegg opererer med begrepet «systematisk plaging» i sin definisjon. Systematisk plaging må betraktes som en pågående handling, altså noe som skjer innenfor et tidsforløp. Dette indikerer at Höistad også ser mobbing i et tidsperspektiv. Imidlertid har han ikke sagt noe om motivasjon slik ordboka har gjort. Denne defini-

Motivasjon er en viktig faktor som driver mobbeatferden. Kunnskap om hva som motiverer slike handlinger kan nyttes i avhjelping og forebygging.

sjonen er etter min mening av mer deskriptiv karakter enn «fenomenologisk», i den forstand at kvalitative begreper, som for eksempel motivasjon, ikke er berørt. Med fenomenologisk mener jeg i denne sammenhengen at mobbing ikke bare må beskrives ut i fra ytre observasjoner. En deskriptiv tilnærming i humanvitenskapelig forskning kan ikke fange opp det vesentlige ved mennesket, fordi en tradisjonell naturvitenskapelig tilnærmingstype ikke fanger opp menneskets vesen (Wormnæs, 1991). Mobbing ser ut til å være en side ved menneskets vesen, og bør derfor også forstås ut i fra mobbingens vesen og egenart. Motivasjon er etter min mening en viktig faktor som driver mobbeatferden. Derfor blir det viktig å finne ut hva som motiverer for slike handlinger, slik at denne kunnskapen kan nyttes både i forhold til avhjelping og forebygging. Denne definisjonen mener jeg også burde ha konkretisert bedre hva som er typisk mobbeatferd. At dette ikke er tilstrekkelig ivarettatt er derfor etter min mening en svakhet ved definisjonen.

Björk (1999:23) definerer mobbing slik:

«Mobbing som sosialt fenomen trycks vara inte bara upprepning utan en intentionell, meningsbärande och i visse avseende regelstyrd aktivitet. Beteende följer ett visst tänkande, vilket indikerar att någon typ av spell pågår, ett spell med regler som verkar ändras hele tiden»

Björk viser gjennom sin definisjon, at hun mener mobbing er et slags spill, der de involverte partene er underlagt visse regler ut i fra et maktperspektiv. Disse reglene kan oppfattes slik at de skal sikre visse mål, og at det ikke bare dreier seg om gjentakelser av den negative atferden. Det er nærliggende å anta at disse målene er knyttet til makt og dominans. Dermed kan en slutte at mobbeatferden er underlagt bestemte motiver, noe som jeg mener er en styrke ved denne definisjonen. Jeg mener det imidlertid er en svakhet at den ikke konkretiserer hva som er mobbeatferd.

Thomson, Arora og Sharp (2002:4) tar utgangspunkt i definisjonen til Heald (1994) som sier at

«Bullying is long-standing violence, physical or psychological, conducted by an individual or group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation, with conscious desire to hurt, threaten or frighten that individual or put him under stress».

Denne definisjonen ivaretar både de fysiske og psykiske aspektene ved mobbing. I tillegg er tidsperspektivet lagt inn som et kriterium. En annen styrke ved denne definisjonen er fokuseringen på motivasjonen for mobbeatferden. Dette gir åpning for tiltak og forebygging. Imidlertid mangler denne definisjonen i likhet med den forrige, konkretiseringer av mobbeatferd. Slike konkretiseringer mener jeg er viktige for å kunne gi kunnskap om indikasjoner på mobbing, i den hensikt å kjenne igjen mobbing for å kunne avdekke mobbesaker.

Rigby (2002) skiller mellom «ondartet» og «ikke-ondartet» mobbing. Den ikke-ondartede mobbingen, kan mer betraktes som oppdragelsesstrategier der for eksempel foreldre setter høye mål for barnet, men der de ikke er sensitive for hvordan barnet kan oppleve dette. De virkemidlene de bruker for å nå disse målene kan oppleves som mobbing av den som utsettes for dette. Et eksempel på dette kan være når foreldre mener at deres barn bør greie å uttale «r» allerede i 3-4 års alderen, men der den riktige uttalen enda ikke er på plass, og der barnet til stadighet korrigeres

selv om barnet ikke mestrer dette. Dette kan deretter resultere i at foreldrene oppfatter barnet som trassig og uoppdraget, og at barnet i verste fall straffes. Dette vil i følge Rigby ikke være ondartet mobbing, men et resultat av uvitenhet og manglende forståelse. Rigby (2002:51) definerer derimot ondartet mobbing på følgende måte:

«Bullying involves a desire to hurt + hurtful action + a power imbalance + (typically) repetition + an unjust use of power + evident enjoyment by the aggressor and generally a sense of being oppressed on the part of the victim».

Slik jeg tolker denne definisjonen, legges det stor vekt på de motiver som ligger til grunn for mobbeatferden hos mobberen. Ønsket om å skade og tilfredsstillelsen av å plage og undertrykke mobbeofferet, er ei sentral drivkraft. Vektleggingen av at atferden må gjentas, synliggjør tidsperspektivet i definisjonen. Definisjonen forutsetter en ujevn maktbalanse, der den sterke plager den svake.

Dan Olweus har som nevnt forsket på mobbing siden 1970-tallet. Denne forskningen har gitt ham en internasjonal status på området. Olweus står bak ett av de to nasjonale programmene mot mobbing – «Olweus-programmet», og som nå gjennomføres ved mange grunnskoler i Norge. Olweus (2003:17) definerer mobbing slik:

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

I sin forklaring til denne definisjonen operasjonaliserer Olweus «negativ handling» som når noen med hensikt prøver å påføre en annen person skade eller ubehag. Han skiller også mellom direkte mobbing og indirekte mobbing. Direkte mobbing innebærer åpne angrep på mobbeofferet. Indirekte mobbing vil være isolering og utestengning fra den sosiale gruppa. Olweus regner det ikke som mobbing, dersom to fysisk eller psykisk like sterke personer er i en konflikt. Det må være en viss ubalanse mellom partene før en kan kalle det mobbing, og der den svakeste part har lite eller få muligheter for å kunne forsvare seg. Olweus har også tydeliggjort tidsperspektivet som et viktig kriterium i sin definisjon. Imidlertid sier ikke Olweus noe om eventuelle mål og motiver for mobbeatferden.

Erling Roland har i likhet med Olweus, forsket i lang tid på mobbing og atferdsvansker, og er også blitt internasjonalt kjent for dette arbeidet. Han står også bak det andre nasjonale programmet mot mobbing – «Program Zero». Dette programmet gjennomføres ved et stort antall norske grunnskoler. Roland og Vaaland (2003:8) har i sin lærerveiledning for «Program Zero», utformet en definisjon på hva mobbing er:

«Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid. Fysisk plaging, utestengning og erting er de vanligste former for mobbing».

Definisjonen gir en god beskrivelse av hva som kjennetegner mobbing, styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer, samt systematikken og tidsperspektivet. Men det kommer etter min mening ikke fram noe om årsaker til mobbeatferden, som for eksempel mål om maktoppnåelse som kan motivere til slik atferd. Dette mener jeg er en svakhet ved definisjonen.

Oppsummering

Oppsummert ser det ut til at oppslagsverk og de ulike forskerne er enige om at vold, ujevnt styrkeforhold mellom offer og mobber, samt at dette foregår over tid, er viktige kriterier i defineringen av mobbing. Motivasjonsfaktorer som glede over å skade andre, og å sette dem i avmakt for å bekrefte egen makt, nevnes bare av et mindretall. Dette fenomenet er nærmere beskrevet av Idsøe og Roland (2001) som benevner slike barn som proaktive aggressive barn.

Barn med slik proaktiv aggresjon er vanligvis ikke sinte på andre barn eller voksne, men har en tendens til å opptre negativt over for dem. Dette er ofte den største trusselen mot et godt klassemiljø (Roland og Fandrem, 2003). Slike barn har lett for å overta kontrollen. Slik atferd kan foregå fra ei gruppe mot en enkeltperson (objekt), eller fra enkeltperson mot en annen enkeltperson.

Jeg mener at kunnskapen om proaktive aggressive barn bør være med i grunnlaget for en definisjon av mobbing. I tillegg mener jeg, som Rigby, at ønsket om å skade og tilfredsstillelsen av å plage og undertrykke mobbeofferet er ei viktig drivkraft som bidrar til å opprettholde mobbeatferden. Roland og Vaaland (2003) peker jo nettopp på dette når de sier at plagerne hele tiden vil samle opp argumenter for ny plaging. Dette tyder jo på at motivasjonen for denne atferden

mot offeret er stor hos plageren (-ne), og at det er et sterkt ønske om å kunne fortsette med dette.

LITTERATUR

- ALSAKER, F. D.** (1997). *Hva vet vi om mobbing i barnehagen?* S. 27-38. I: Pettersen, R. J. (red) (1997). *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Sæbu Forlag.
- BJÖRK, G. O.** (1999). *Mobbning – en fråga om makt?* Lund: Studentlitteratur.
- FORSMAN, A.** (2003). *Skolans texter mot mobbning – reella styringsdokument eller hyllvärmare?* Luleå: Doktorgradsavhandling ved Luleå tekniska universitet.
- HEINEMANN, P.-P.** (1972). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- HÖISTAD, G.** (1999). *Mobbing. Ei bok om å forebygge, oppdage og stoppe mobbing*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur a.s.
- IDSØE, T. AND E. ROLAND** (2001). *Aggression and Bullying. In: Aggressive Behaviour*. Volum 27, pages 446-462.
- NORDLAND E., A. VEGUM OG E. BALKE** (1952). *Innføring i psykologien*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- OLWEUS, D.** (1. UTGAVE, 9. OPPLAG 2003). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- OLWEUS, D.** (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag A.S.
- PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK ORDBOK** (1984). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- RIGBY, K.** (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- ROLAND E. OG G. S. VAALAND** (2003). *Lærerveiledning. Zero, SAFs program mot mobbing*. 2. utgave. 1. opplag. Stavanger: Senter for atferdsforskning. Høgskolen i Stavanger.
- ROLAND, E. OG H. FANDREM** (2003). *Forelesning under Landsdelssamlinga for PPT og Nord-norsk spesialpedagogisk nettverk om: Sosioemosjonelle vansker hos barn og unge i ungdomsskolen og den videregående skolen*.
- ROLAND, E.** (1980). *Terror i skolen. Mobbing – ei empirisk undersøkning*. Stavanger: Rogalandsforskning. Notat nr. S 1/80.
- SCHJELDERUP, H.** (1958). *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SENTER FOR ATFERDSFORSKNING** (2003). *Program Zero. Program mot mobbing*. Informasjonshfte. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- THOMPSON D., T. ARORA AND S. SHARP** (2002). *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge-Falmer. New Letter Lane.
- WORMNÆS, O.** (1991). *Vitenskapsfilosofi*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

LÆRERE ER MISFORNØYD MED TJENESTENE FRA PP-TJENESTEN

AV BITTEN MUNTHE-KAAS

– Mange lærere til elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, er svært misfornøyde med tilbudene fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste. Elevenes foreldre og skolelederne er noe mer tilfredse. Skolene opplever samtidig tilbudene fra Statlig spesialpedagogisk støttesystem som perifere.

– Mange lærere til elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, er svært misfornøyde med tilbudene fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste. Elevenes foreldre og skolelederne er noe mer tilfredse. Skolene opplever samtidig tilbudene fra Statlig spesialpedagogisk støttesystem som perifere.

Jens B. Grøgaard er professor i sosiologi ved Høgskolen i Vestfold i tillegg til at han arbeider som seniorforsker ved Studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU STEP. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foretok han våren 2004 brukerundersøkelsen «Eleven i fokus?» blant elever, foreldre, lærere og skoleledere i fem fylker i samarbeid med forskerne Eifred Markussen og Ida Hatlevik (NIFU STEP). Undersøkelsen kom i stand på bakgrunn av FFOs krav til statsbudsjettet for 2003. Hensikten var å kartlegge og analysere disse målgruppens vurderinger av opplæringen for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. De tre forskerne har også sett nærmere på de voksnes vurdering av tjenestetilbudet fra PPT og Statlig spesial-

pedagogisk støttesystem (Statped). Grøgaard viser til at de fleste lærerne mener at PPT ikke har en arbeidsform som setter elevene tilstrekkelig i fokus. – Et flertall av foreldrene uttrykker dessuten at de i for liten grad slippes til i utformingen av sine barns spesialpedagogiske opplæringstilbud. Selv om de ansatte i PPT bruker mye tid på krevende utredningsarbeid, er nesten halvparten av lærerne og foreldrene i tvil om eleven er utredet av PPT. Lærerne mener at de ansatte i PP-tjenesten bruker for lite tid til å bli kjent med den enkelte elev – for eksempel gjennom observasjon i klassen. PP-tjenesten bør helt klart ta dette som en utfordring, mener Jens B. Grøgaard.

Han er også opptatt av at skoleledere i liten grad bruker tjenester fra Statped. – Blant foreldrene er det kun syv prosent som vet hva støttesystemet står for. Dette kan ha sammenheng med at systemets primære oppgave er å nå fram til de svakest fungerende elevene. Foreldre som har hatt sine barn og ungdom på opphold ved

kompetansesentrene, er derimot fornøyde med Statpeds tjenester.

– Er det elever som får spesialundervisning både i og utenfor klassen eller kun i integrerte løsninger som trives best på skolen?

– Vår undersøkelse viser en tendens til at elever som får spesialundervisning i segregerte eller blandede opplegg – altså både i og utenfor klassen – er mest fornøyde. Mange som derimot kun får spesialundervisning innenfor den ordinære skoleklassen har det ikke så bra på skolen. En tredel av elevene som får opplæring i ordinære klasser synes at det er flaut å få mer oppmerksomhet enn klassekameratene fra lærere og andre voksne i timene. Både foreldre og lærere ønsker fleksible, blandede tilbud til elevene.

Sosiale vansker

Grøgaard er opptatt av elever med sosiale vansker. – Vår undersøkelse viser at de trives dårligst i skolen. Et flertall av elever med slike problemer som får spesialun-

dervisning etter enkeltvedtak, trives ikke særlig godt. Dette representerer mange elever i landet innenfor et 13-årig skoleløp. – Hva kan gjøres for at nettopp disse elevene skal få det bedre på skolen? Det finnes neppe et generelt svar på dette spørsmålet – ettersom den enkeltes behov må ivaretas individuelt. Vår analyse av forhold som påvirker elevenes trivsel, gir imidlertid en pekepinn: En løsning kan være å motivere elever med sosiale vansker til å satse på skolearbeidet. Samtidig er det dessverre slik at sosial kontakt er viktigere enn faglig mestring når vi snakker om trivsel.

På spørsmål om hvorvidt alle elevgrupper profiterer på mangfold i klassen, svarer Grøgaard at det kan være tilfellet. – Først er det viktig å understreke at alle elevgrupper taper på å gå i en prestasjonssvak klasse. Tidligere undersøkelser har imidlertid vist at de som trenger spesialundervisning i gjennomsnitt får best resultater hvis de får anledning til å gå i samme klasse som elever uten særskilte

undervisningsbehov. Samtidig vil denne forsiktige integrasjonen ikke hemme de andre elevene. De ekstra ressursene som svake elever får med seg inn i klassen kommer alle til gode, understreker Jens B. Grøgaard.



– Vår undersøkelse viser at elever med sosiale vansker trives dårligst på skolen, sier Jens B. Grøgaard. (Foto: Bitten Munthe-Kaas)

LEDEREN AV NFUS SKOLEPOLITISKE UTVALG:

– AVSLØRENDE RESULTATER

– Brukerundersøkelsen «Eleven i fokus?» gir en del avslørende resultater som delvis går på tvers av de strategier som den offentlige skolen – som kaller seg inkluderende – nå legger opp til. Når lærerne sier at PP-tjenesten har liten innvirkning på læretilbudet til elevene og at tjenestens bidrag er lite relevante og har beskjeden nytteverdi, må dette karakteriseres som alvorlig.

Lederen av skolepolitisk utvalg i Norsk Forbund for Utviklingshemmede, Steinar Sandnes ser kritikken mot PP-tjenesten i «Eleven i fokus?»-undersøkelsen blant annet i lys av det tidligere landsomfattende SAMTAK-prosjektet som han karakteriserer som et sandtak der hjulene bare graver seg lengre og lengre ned uten å gi fremdrift. Han stiller nå spørsmålsteget ved hvorvidt overføringen av 300 stillinger til PP-tjenesten den gangen rett og slett er

blitt resultatløs. – Ut fra det som kommer fram i rapporten er det grunn til å spørre om sluttbrukerne – altså elevene – har fått det utbyttet som denne satsingen la til grunn.

Sandnes mener likevel at det mest oppsiktsvekkende ved NIFO STEP-undersøkelsen er at elevene på alle klassetrinn stort sett er fornøyde med den spesialundervisningen de får. – Dette er spesielt når vi samtidig vet at statsråd Kristin Clemet helt klart har sagt at det er et mål med den pågående omleggingen av skolen å redusere antallet spesialundervisningstimer. Det er med andre ord all grunn til å spørre seg om departementet og statsråden nå er i ferd med å skyte feil pianist. Når departementet i tillegg ikke setter i gang kvalitetsmålinger for spesialundervisningen, slik det blir gjort for den ordinære undervisningen, blir dette tiltaket igjen en av Clemets teoretiske utprøvinger, sterkt applaudert av KS som vil spare penger. Det blir da også et paradoks at departementet fortsetter å godkjenne segregerte tilbud i skolen når til og med elevene er mer positive til integrerte løsninger i ordinære klasser, mener Steinar Sandnes.



Steinar Sandnes (foto: Vidar Haagenen, NFU)

LEDEREN AV PPT I TROMSØ:

– DETTE MÅ VI TA ALVORLIG

– Min første reaksjon på brukernes vurdering av PP-tjenesten i denne undersøkelsen er at både PP-tjeneste og skoleeier må ta disse funnene alvorlig. De relativt entydige meldingene fra lærere om manglende fokus på undervisningssituasjonen, og deres etterlysning etter større brukermedvirkning, representerer kraftige utfordringer. De presenteres både fra en sentral samarbeidspart og oppdragsgiver, og går inn på kjernen av det som anses som PP-tjenestens arbeidsområde.

Leder av PPT i Tromsø, Øystein Lund mener at funnene gir grunnlag for å reise spørsmål ved hvorvidt PP-tjenesten kapasitetsmessig er dimensjonert for å oppfylle de forventninger som uttrykkes både fra myndigheter og fra skolenivå. – Det er ingen uvanlig situasjon at den enkelte fagperson ved et PP-kontor har for mange saker å følge opp til å kunne gå inn i hver enkelt med tilstrekkelig «førstelinjefokus» basert på grundig observasjon av hva som skjer i klasserommet.

Når det er sagt, så mener jeg at PPT også blir nødt til å rette søkelyset mot sin arbeidsmåte og samhandling med skolen, og spørre om den tilgjengelige ressursen utnyttes optimalt. Det er viktig å ha klart for seg at prioritering både innebærer å gjøre mer av noe – og å gjøre mindre av andre ting. Det mangler ikke på ønsker om hva PPT skal gjøre mer av. Vi trenger nok også en drøfting om hva vi eventuelt kan legge til side for å rydde plass til de oppgaver som det er størst behov for.

De ulike forventningene

Undersøkelsen gir også grunn til å stille spørsmålsteget ved om det er samsvar mellom den enkelte lærers forventninger til PP-tjenesten og PP-tjenestens forståelse av sitt oppdrag, slik opplæringsloven formulerer det. Det faktum at rektorer og lærere i undersøkelsen vurderer PP-tjenesten noe ulikt, kan også ha med ulike forventninger å gjøre. Jeg tror det kan være en del å hente

på å få avklart gjensidige forventninger mellom foresatte, skole og PP-tjeneste. Det gjelder både på kommune- og skolenivå og i hver enkelt sak. Ved vårt kontor inngår vi nå skriftlig avtale med skole/foresatte ved oppstart i hver sak for å sikre at partenes forventninger er avklart før vi går i gang.

Selv om foreldrene gjennomgående ser ut til å være noe mer fornøyd enn lærerne, så kan PP-tjenesten ikke si seg fornøyd med at halvparten av foreldregruppene ikke er tilfreds med tilbudet fra tjenesten. Undersøkelsen gir for så vidt også noen signaler om hva som skal til for å skape større tilfredshet blant brukerne. Gode samarbeidsrelasjoner og reell innflytelse på utforming av opplæringstilbud ser ut til å være nøkkelford. Brukermedvirkning handler både om ressurser, strukturer og kultur, og kan ikke sikres gjennom enkle organisatoriske grep. Jeg tror dette er felt som skoleeier, PPT og skolene er nødt til å arbeide med i fellesskap.

Jeg velger for min del å tolke det positivt at PP-tjenesten etterlyses og forhåpentlig ønskes som en nærmere samhandlingspartner i arbeidet med å utvikle tilpassede, inkluderende og likeverdige opplæringstilbud. Mitt håp er at konklusjonene i undersøkelsen kan danne grunnlag for noen åpne og nyttige samtaler mellom skoleeier, skole, foresatte og PPT, sier Øystein Lund.



Øystein Lund

SVEIN ERIK MOLØKKEN I UTDANNINGSDIREKTORATET:

PRIMÆRT PP-TJENESTEN SOM BRUKER STATPED

– Jeg tror at forklaringen på at skoleledere, lærere og foreldre i NIFU STEP-undersøkelsen opplever våre tjenester som så vidt lite kjente, er at vi primært representerer en virksomhet som de ansatte i PP-tjenesten søker bistand hos når de føler at de trenger det i forhold til elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Opplæringsansvarlige i kommunene som er Statpeds primære målgruppe har nok derimot bedre kjennskap og oversikt over det støttesystemet kan tilby.

Kommunikasjonsrådgiver Svein Erik Moløkken i Utdanningsdirektoratet har Statped som sitt arbeidsområde. Han er ikke overrasket over ønsket om mer bruk av systemets tjenester blant skoleledere, og mener at veien via PPT også kan være forklaringen på at lærere med elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak opplever Statpeds tjenester som perifere. – Når skoler tar kontakt med PP-tjenesten i slike saker, viser imidlertid undersøkelsen at Statped innleder et godt samarbeid med lærerne og foreldrene til elevene dette gjelder.

Moløkken synes at det i en undersøkelse som tar utgangspunkt i brukernes erfaringer er naturlig at det ikke er fokusert på hvorvidt ansatte i PP-tjenesten eller opplæringsansvarlige i kommunene har kjennskap til Statpeds tjenester. – Vårt helt klare inntrykk er imidlertid at disse instansene både vet mer om hva vi driver med og ser ut til å ha nytte av det vi kan tilby, sier Svein Erik Moløkken. Han er for øvrig tilfreds med at foreldrene i undersøkelsen som har hatt sine barn og unge på opphold Statpeds kompetansesentre, er fornøyde med tilbudene de har fått der.



Svein Erik Moløkken i Utdanningsdirektoratet er ikke overrasket over ønsket om mer bruk av Statpeds tjenester. (Foto: Bitten Munthe-Kaas)

Aktiv PP-tjeneste for videregående skoler i Østfold

- Bred innsats på IKT-området for elever med lese- og skrivevansker

TEKST: ARNE ØSTLI

PP-tjenesten kan spille en aktiv rolle i kunnskapsspredning om digitale hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. Tjenesten møter både lærere og elever og er i god posisjon for samarbeid med blant andre Statped og høyskoler. Samarbeid med produsenter og formidlere av programvare, kan bidra til verdifull kompetanse og gode produkter. Spesialpedagogikk har møtt leder Britt Hagar Alvestad, Tom Erik Olsen, Rita Magnussen og Steinar Såkvitne som arbeider ved PP-tjenestens avdeling i Fredrikstad. Denne avdelingen arbeider aktivt med kurs for lærere i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter og Høgskolen i Østfold.

– Vi ser dette som et viktig element i vårt systemrettede arbeid, sier Britt Hagar Alvestad. Skolene blir opplært i blant annet bruk av databasert kartleggingsmaterieill.

– Det bidrar til kompetanseheving i skolene, og PP-tjenesten blir avlastet og får frigjort tid til elever som trenger en mer omfattende diagnose av sine lese- og skrivevansker, kommenterer Rita Magnussen.

Kurs + nettverk = kompetanseheving

– Skolene ønsker også å lære av hverandre, og det er opprettet nettverk på områdene lese- og skrivevansker og sammensatte vansker. Disse nettverkene er kurset over en lang periode, og det nye nå er at disse kursene nå gir studiepoeng fordi man samarbeider med Høgskolen i Østfold som er faglig garantist for kursene, forteller Steinar Såkvitne som har erfaring fra bl.a.

Datasekretariatet og Torshov kompetansesenter. Nettverkene blir også brukt til utprøving av ny programvare, og programmer under utvikling. Det er lærerikt både for PP-tjenesten og for dem som deltar i utprøvingen.

Tilgjengelighet avgjørende

Tjenesten er godt utstyrt med materiell og programvare og er godt kjent med bl.a. det vi skrev om fra Bredtvet i forrige nummer av Spesialpedagogikk. Spesialpedagogikk ble bl.a. vist Whiteboard som kan sammenlignes med en tradisjonell tavle som samtidig er som en skjerm på datamaskinen. I tillegg er den trykksensitiv så man kan tegne på den som på en vanlig tavle, og alt som kommer på «tavlen» kan skrives ut.

– Det gir noen helt nye muligheter for aktiv undervisning og samarbeid om ulike oppgaver, sier Såkvitne.

– Det hadde vært ønskelig med en programvarebase for hele fylket, sier Tom Erik Olsen som har arbeidet med kurs og nettverksbygging. – Da hadde det blitt lettere for PP-tjenesten å foreslå opplegg og oppgaver, og det burde være slik at elevene kunne bruke de samme programmene hjemme, fortsetter han.

Nytt kartleggingsmaterieill

Tjenesten samarbeider med NorMedia på Nesodden for å få fram egnet kartleggingsmaterieill for elever i videregående skole. Testen som i opprinnelig versjon heter «Lads», er beregnet på unge og voksne – et

område som har vært dårlig dekket med digitalt basert kartleggingsverktøy, ifølge Olsen. Originalen er utviklet ved Universitetet i Hull og blir produsert av et engelsk firma.

Stein Ringstad i NorMedia opplyser til Spesialpedagogikk at det er for tidlig å si når testen kan være ferdig. Tilpasning av denne type materiell til norske forhold er en omfattende og svært tidkrevende prosess. Han kan imidlertid fortelle at KoPS (Kognitiv Profil System), som bygger på samme lest som «Lads», vil komme på markedet i disse dager. Han understreker også at det er helt avgjørende med samarbeid med fagmiljøer som Bredtvet kompetansesenter og folkene i Fredrikstad for å få fram denne type materiell i norsk versjon.

– Dette er en fin modell for å kunne nyttiggjøre seg solid internasjonal forskning og produktutvikling, sier Ringstad. Begge testene har det til felles at de ikke bare avdekker svake funksjoner. Også sterke sider kommer fram i en profil etter at testen er gjennomført.

Viktig å følge utviklingen

Steinar Såkvitne og Tom Erik Olsen var begge på Bett-utstillingen i London tidligere i år. De legger vekt på at det er inspirerende og nyttig å besøke denne årlige utstillingen og konferansen. (Se også reportasje fra Bredtvet i Spesialpedagogikk nr 2 – 2005). Begge er også inne på at det

ikke bare er teknologi og programvare som er interessant. Til grunn for utstyr og programmer ligger teori, og som et eksempel nevner de at man møter mer bredde i måter å forstå for eksempel dysleksi på enn det vi vanligvis gjør her hjemme. Såkvitne nevner spesielt en utstiller som har utviklet et apparat som stimulerer øyebevegelser. Vi snakker ikke så mye om visuelle vansker, men representanten for «Reading Plus» kunne dokumentere klar økning i lesehastighet hos personer med visse former for lese- og skrivevansker, sier han.

– Årets utstilling var kanskje ikke preget av de store nyhetene, men det kommer stadig tilleggsprogrammer og forbedringer av ting som tidligere har vært presentert. Nå ble det for eksempel vist flere ferdige opplegg som er tilpasset Whiteboard, sier Såkvitne som i mange år har fulgt Bett.

– Det er ofte slike det er, sier han, først kommer teknologien og så blir det utviklet opplegg, tilleggsmoduler og programvare som tar teknologien i bruk.

Det neste steget må være å få nyttige IKT-baserte hjelpemidler i bruk. Spesialpedagogikk konstaterer at pp-tjenerne i Fredrikstad er med i hele utviklingskjeden.



Stimulering av øyebevegelser gir raskere lesing for personer med visse typer av lese- og skrivevansker. Steinar Såkvitne i samtale med en representant for «Reading Plus» som har utviklet opplegg for slik stimulering.

Foto: Tom Erik Olsen

Verbal oppmerksomhetssvikt og samhandlingsvansker

Autisme eller epileptisk afasi – Landau Kleffner syndrom?



av GRETE BØLLING

Grete Bølling er cand. paed. spec. og logoped ved Solberg skole, Spesialsykehuset for epilepsi.

Denne artikkelen er en videreføring av artikkelen «Barn med diagnosen epileptisk afasi» som stod i forrige nummer av Spesialpedagogikk. Artiklene bygger på en etterundersøkelse av barn med diagnosen ervervet epileptisk afasi eller Landau-Kleffner syndrom. Denne artikkelen har sin hovedvekt på barn med verbal oppmerksomhetssvikt (verbal diskriminasjonsdefekt).

Artikkel 1 presenterte en etterundersøkelse av 20 barn som har fått diagnosen ervervet epileptisk afasi eller Landau Kleffner syndrom (LKS) ved Spesialsykehuset for epilepsi (SSE) eller ved Haukeland universitetssykehus. LKS er en funksjonsforstyrrelse hos barn med følgende karakteristiske trekk: ervervet afasi i varierende grad, atferdsvansker, epileptisk aktivitet under dyp søvn, vanligvis bitemporalt, og for de fleste (70 %) anfall som er enkle å behandle. Kognitiv utvikling er normal. Det er ingen påviselig hjerneskade som kan forklare funksjonsforstyrrelsen. Tilstanden bedres når epileptogen aktivitet reduseres (ICD10, F80.3).

Det er stor variasjon i impressiv språksvikt. De hardest rammede har en total auditiv agnosi, dvs. at tross normalt audiogram og hjernestammeaudiometri er denne gruppen funksjonelt døv. Denne gruppen blir raskt fanget opp fordi språklige fungering går tilbake over kort tid, og svikten er fundamental. En gruppe har verbal agnosi; de oppfatter lyder omkring seg, men mister evnen til å tolke verbalt språk. Gruppen som har en lett form for verbal agnosi eller verbal diskriminasjonsdefekt er vanskeligere å fange opp. Svikten oppfanges ikke fordi barnet fortsatt kan kommunisere verbalt. Bekymring kommer først når det oppstår

ekspresive språkvansker, når forskjellen på kommunikasjon i gruppe og i en-til-en blir åpenbar, og når barnet trekker seg fra samhandling med jevnaldrende.

Artikkel 1 har delt gruppen på 20 i tre, en med total auditiv agnosi, en med verbal agnosi og en med verbal diskriminasjonsdefekt. Denne artikkel vil presentere barna som har en verbal diskriminasjonsdefekt. Aktuell gruppe dreier seg om 8 av de 20 diagnostiserte barna. For alle (5 jenter og 3 gutter) har det i utredningsfasen vært diskutert om sviktende samhandling er en mulig autismevariant.

Autisme og ervervet epileptisk afasi, LKS, har mange fellestrekk, men diagnosene har fundamentale forskjeller, og disse anses det som viktig å fremheve. Etter en teoretisk gjennomgang av likheter og forskjeller, vil det bli presentert 2 representative kasus som har fått diagnosen Landau-Kleffner syndrom etter en tornefull vei gjennom et diagnosemylder.

Teoretisk forankring

Det har vært diskutert om LKS er en egen diagnose eller om den er en undergruppe av en tilstand som har ett felles trekk; epileptogen aktivitet som forstyrrer

delar av den dype søvnfasen, og som ut fra aktuelt fokus har ulike klinisk manifestasjoner (Nass, 2002). Diagnoser som har fellestrekk med LKS er CSWS-syndrom (Continuous spikes and waves during slow wave sleep), Autisme og BECTS (Benign barneepilepsi). Diagram er presentert i artikkel 1.

Symptomene for gruppen som her presenteres, vil bli sammenlignet med kriteriene for en autismediagnose. Vi velger i denne fremstillingen å presentere LKS som en egen diagnose og vil, ved siden av å se på fellestrekk, vektlegge forskjeller.

KLINIKK VED LKS (SE DETALJERT BESKRIVELSE I ARTIKKEL 1)
Barnet med verbal diskriminasjonsdefekt som har fått LKS-diagnosen, kjennetegnes med vansker med å få med seg verbal informasjon, spesielt når denne gis med flere til stede fordi de ikke kan skille vesentlig fra uvesentlig lydstimulans. De er i stor grad avhengig av kontekst og observasjon av andre for å få med seg muntlig informasjon. Trykklette stavelser og småord oppfattes ikke, noe som kan endre en informasjon totalt. Ord for kjente begrep blir en uforståelig lydpakke når ordet ikke hører inn i en sammenheng. Ekspressive vansker av ulik grad oppstår sekundært til impressiv språksvikt. Grad og type talespråkvansker er avhengig av når i barnets språkutvikling språkforståelsen forstyrres. Det kan være ordleting, flyt-vansker, fonologiske vansker (velger ord som lydmessige høres som aktuelt ord) eller semantiske syntaktiske vansker (velger et ord som hører inn under samme kategori). Blant de yngste er det vanlig med uttalevansker og dyspraksi.

Misoppfattelser og uforståelig tale fører til negative situasjoner og tilbaketrekking. Barnet tar ikke ordet i klassen av redsel for å ha oppfattet feil, av redsel for å komme med feil ord eller feil setning og for å føle seg dum.

KLINIKK VED AUTISME

Infantil autisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som manifesterer seg før 3 års alder, og som karakteriseres ved mangelfull utvikling av sosialt samspill og kommunikasjonsferdigheter og ved begrenset stereotypt repeterende atferd (ICD-10.F84.0):

A. Utviklingsforstyrrelsen må vises på ett av følgende områder: Språk, sosialt samspill eller lek. Denne forutsetning kan ikke skille gruppen fra LKS. Mer detaljert kunnskap om autismevarianter er derfor viktig.

B. Videre må 6 av følgende symptom være til stede (Min. 2 fra 1. og min. 1 fra 2. og 3.):

1. Avvikende sosialt samspill med hensyn til:

- a) avvikende blikkontakt, kroppsspråk
- b) felles interesseområde med jevnaldrende
- c) oppfattelse av emosjonell, sosial og kommunikativ atferd,
- d) delaktighet i andres liv, empati

2. Kvalitativt avvikende kommunikasjon med hensyn til:

- a) sviktende talespråk uten forsøk på å erstatte med gester
- b) evne til samtale
- c) bruk av ord og setninger som er stereotype og repeterende,
- d) evne til symbollek

De er i stor grad avhengig av kontekst og observasjon av andre for å få med seg muntlig informasjon.

3. Begrensete, repeterende og stereotype atferds-, interesse og aktivitetsmønstre:

- a) uttalt opptatthet av et eller flere begrenset interessefelt; avviket går på innholdet eller fokus eller avviket kan gå på intensitet av opptattheten
- b) tvangshandlinger
- c) repeterende finmotoriske handlinger
- d) opptatt av delelementer som ikke har funksjonell betydning

Autisme oppstår ofte mellom 12 og 36 mndr., noe tidligere enn LKS. Ca. ¼ av barn med autisme får epileptiske anfall, mens det er gjort funn av subklinisk epileptogen aktivitet som intensiveres om natten hos ca. 1/3 (Nass, 2002). Vi presenterer autismediagnosen

Ord for kjente begrep blir en uforståelig lydpakke når ordet ikke hører inn i en sammenheng.

her som AER (Autistic epileptic regression), fordi det har vært epileptogene forstyrrelser under søvn hos aktuelle barn.

EEG beskrivelsene for de to grupper er vanskelige å skille. Sentro-/temporale spikes er et vanlig mønster både hos LKS- og AER-barnet. Epileptogen aktivitet intensiveres for begge grupper under dyp søvn, søvn-

stadium 3 og 4, og er funnet i den perisylviske region bilateralt, for AER-gruppen også i ekstra-sylviske soner. (Nass, 2002)

Hva er viktig å vektlegge i utredningsfasen?

1. SOSIALT SAMSPILL

Samhandlingsvansker er et element av det kliniske bildet hos både LKS-barn og barn med autisme-diagnose. Men ved nærmere analyse av sosial samhandling og lek er forskjellene åpenbare.

LKS barnet trekker seg unna felleselek fordi det ikke oppfatter språklige koder. Barnet oppsøker ofte yngre barns lek, fordi den er forutsigbar ut fra kontekst og mindre avhengig av verbale instruksjoner. LKS-barnet kan virke styrende i lek, det kan snakke mye og lytte lite, men vil gjerne være i samspill med andre, helst som dirigent. Når andre overtar verbal instruksjon, trekker ofte LKS-barnet seg ut.

Alle 8 har vært til en nevropsykologisk utredning, der både verbale og nonverbale tester er tatt i bruk. Funksjonsutredning med nonverbale tester (Leiter R og utføringsdelen på Wechsler-test) lå i normalområdet for alder. Verbdelen på evnetest lå for alle signifikant under utføringsdelen. Tester for språkutredningen er hentet fra tradisjonelt logopedisk kartleggingsmaterieil, Reynells språktest, ITPA, CELF (Clinical Evaluation of Language Functions), SIT (Språklig impressiv test), Ringeriksmaterialet, KOAP (språkdel), IL-basis osv. Screeningprøvene med utlytting av lyder fra hverdagslivet, kommunikasjons-tavler fra Språkverkstedet, og instruksjonsspill, alle utført med og uten bakgrunnsstøy, har vært vesentlige i utredningen. Observasjon av barnet i daglige aktiviteter har vært av avgjørende betydning. Deltakelse i fellessamlinger, innlæring av nytt stoff i en-til-en eller i gruppe og i ustrukturerte aktiviteter som formings- og frilek har vært vektlagt. Samarbeidet med ansvarlig spesialpedagog har vært en forutsetning.

Oppfattelse av lyder fra hverdagslivet er spesiell for denne gruppen. Lyder som ikke umiddelbart identifiseres, blir hos andre vanligvis gjetet til å være noe lignende, en påhengsmotor blir en bilmotor o.l. LKS-gruppen har store vansker med å komme frem til en lyd de ikke umiddelbart kjenner igjen. Høns som kakler kan like gjerne bli gjetet å være tannpuss eller flydur.

Vi fant frem til situasjoner der kommunikasjonsveien var god for alle. Spesielt var dette tydelig i en-til-en-situasjoner. Ved manglende ord, tok de i bruk alternative ord, pekte eller tok i mot hjelp. De tok initiativ til samtale, hadde ikke meningsløse verbale stereotypier og de klarte å ta samtalepartners perspektiv,

3. BEGRENSET, REPETERENDE OG STEREOTYPE ATFERDS-, INTERESSE- OG AKTIVITETSMØNSTRE

Spesialpedagog har hatt hvert barn i gruppe og alene, i læringssituasjoner, i fri lek, i gymnastikk og i formingsaktiviteter daglig i 4 uker. Ved siden av samtale med foreldre og med lokal lærer har dette gitt grunnlag for å kunne si at alle de 8 barnas interesseområder har vært normale for alder. Det har ikke forekommet noen ekstrem opphengthet innen noe område, ingen hadde spesielle tvangsmessige rutiner som måtte gjennomføres, ingen repeterende fingerbevegelser eller ekstrem opptatthet av delelementer ved gjenstander.

Høns som kakler kan like gjerne bli gjetet å være tannpuss eller flydur.

LKS-barnet som oppsøker yngre barnegrupper, trer gjerne inn i symbollek. I denne form for lek er også verbalkodene forutsigbare og oppfattes ut fra kontekst.

Avvikende samspill er hos LKS-gruppen sekundært til sviktende verbal fungering. Det er ikke nok å fastslå at samspillet ikke fungerer. Kartleggingen må analysere ulike sosiale situasjoner barnet er i, en-til-en, i gruppe, med familie osv. Når samspill er til stede er det viktig å analysere om delkravene a.-d. for autisme-diagnose er til stede.

2. AVVIKENDE KOMMUNIKASJON

Kommunikasjonsvansker som følge av verbale språkvansker er primærårsak til LKS-barnets vansker. Kommunikasjon- og språkutredningen må derfor være omfattende. 6 av de 8 barna som her presenteres har alle vært inne til en tverrfaglig utredning ved SSE. 2 er utredet ved Haukeland Universitetssykehus, men er fulgt opp av logoped ved SSE. De andre 6 har hatt minst et 4 ukers tilbud på SSE. I løpet av denne perioden har de vært til funksjonsutredning hos psykolog, til en motorisk utredning (ergo- og fysioterapeut) og til språkutredning hos logoped. I tillegg har de et daglig undervisningstilbud med spesialpedagog i en liten gruppe på 3–6 jevnaldrende.

Presentasjon av to kasus

Barna som er valgt ut ble begge diagnostisert å ha verbal agnosi av mildere grad, verbal diskriminasjonsdefekt med fonologisk og semantisk oppmerksomhetssvikt, og ekspressive vansker i form av parafasi, ordleting og ordflytvansker. Begge har sosiale samhandlingsvansker, begge har vært sett på som sære og annerledes, den ene har vært passiv og tilbaketrukket, den andre forstyrrende og utagerende.

1. kasus

Nå 14 år gammel jente, Lise, med normal tidlig utvikling. Hun hadde feberkramper som liten og i forbindelse med feber hadde hun anfall som ble beskrevet som generaliserte tonisk kloniske (GTK) anfall. Språkutviklingen var normal frem til 3 år.

Etter et GTK-anfall 3 år gammel stoppet språklig utvikling opp. Forståelsen gikk i følge mor tilbake. Det ble foreslått å støtte språkutviklingen med tegn til tale. Innleggelse ved lokalt fylkessykehus førte til diagnosen LKS. EEG-funn viste patologi under søvn i bakre høyre og venstre temporal- og parietalregion med skiftende sideovervekt. Hun var da 4½ år. Medikasjon ble igangsatt. PPT kom inn i bildet med veiledning i forhold til språkstimulering. Tegn til tale ble i liten grad fulgt opp. Hun hadde siste anfall 5 år gammel. Forstyrrelser under søvn antas å ha vart fra rundt 3 år til hun var 5 år og 6 måneder. Hun var en rolig jente uten noen form for atferdsforstyrrelse. I samlingsstund i barnehagen satt hun rolig, men svarte ikke på tiltale. Hun observerte de andres lek, men var alltid på siden av de andre. Hun snakket svært lite. Familien opplevde sinneutbrudd for bagateller hjemme. I sitt ess var hun når barnehagen hadde turer ut i fjæra. Hun var alltid den av barna som fant de flotteste skjell og steiner, og hun delte villig av sine skatter med de andre.

Ved skolestart ble Lises samhandlingsvansker forsterket. Hun svarte ikke på tiltale i klassen, ga lite øyekontakt. Hun tok ikke del i språkstimulerende aktiviteter før lese-opplæring, og hun hang ikke med ved bokstav/lyd-innlæring. Hun ble henvist til logoped for stamming da hun var 7½ år. Flytvanskene som var lette gjentakelser av startord; «men du...., men du....», var tydeligst hjemme i hverdagen, på skolen sa hun svært lite. I ferier og helger pratet hun med bedre flyt. Logoped nevnte ingenting i sin rapport om sviktende språkforståelse. Logopedtimene hadde vært en-til-en. Hun ble samtidig henvist til en nevropsykologisk utredning som viste et verbalt gjennomsnitt som lå under normalområdet for alder. Utføringsgjennomsnitt lå i nedre normalområdet. Verbalt korttids-

minne var meget svakt. Hun hadde også noe visuospatiale vansker. Svak øyekontakt og lite kommunikasjon med medelever, reiste spørsmålet om hennes samhandlingsvansker var spesifikke. Hun ble henvist til en videre utredning ved BUP, men skulle først legges inn ved SSE.

FUNN VED SSE

Lise ble innlagt ved SSE til en full utredning 8 år gammel. Henvisningen var begrunnet med et ønske om en medisinsk vurdering av hvorvidt oppmerksomhets-svikt kunne være en form for anfall.

EEG-undersøkelser her viste noe epileptogen aktivitet i venstre temporalregion uten kliniske anfall, med sparsom økning under innsovningsfasen. Det ble ikke funnet epileptogen aktivitet under dyp søvn. Det ble observert en fjernhet på dagtid. LKS-diagnosen ble bekreftet ut fra tidligere EEG-beskrivelser og språklig status. Medikasjon, igangsatt på lokalt sykehus synes å ha god effekt på nattlig aktivitet. Hun hadde i lang tid hatt innsovningsvansker og vegret seg for å legge seg om kvelden, og hun ble medisineret for å lette innsovning.

Hun observerte de andres lek, men var alltid på siden av de andre.

Samtale foreldre. Det hadde ikke vært noen fremgang i leseopplæringen. Hun hadde ingen nære venner, likte best å leke med småsøsken. De var bekymret for økende grad av aggresjon overfor søsken og sosial tilbaketrekking. PPT hadde fulgt henne siden barnehagen, hun hadde egen IOP. Hun hadde tildelt assistenttimer for hjelp til sosial samhandling og hjelp til å komme i gang med arbeid. Spes.ped.timer ble brukt til lesetrening. Språklig oppmerksomhet var variabel. Før innleggelse hadde hun vært inne i en dårlig periode. Dårlige perioder varte vanligvis fra et par uker til over en måned. Da kunne de snakke om henne over hodet på henne uten at hun reagerte. Hun oppfattet ikke instruksjoner, og ved flerleddet informasjon ble sjelden mer enn ett element oppfattet. Variasjon i dagsform påvirket språklig oppfattelse. På gode dager oppfattet hun mer og stammet mindre.

Dårlige dager, som ofte startet med tretthet og med vansker med å komme i gang med morgenen faste gjøremål, var preget av at hun var fjern, svarte i liten grad på tiltale og var taus.

Språkutredning. Testing med ITPA psykolog-
vistisk test viste et visuomotorisk gjennomsnitt som var normalt for alder (skalaskåre 35.6), audiovokalt signifikant under (skalaskåre 21.4) (Normalområdet er 36 +/-6). Hun oppfattet lite av tekst, lest høyt for henne, og hun hadde svak grammatisk oppfattelse. Spesielt vanskelig var verbets tider, passiv og flertall-sendinger. Fonologiske prøver (Ringeriksmaterialet/IL-basis) viste en umoden lingvistisk kompetanse. CELF bekreftet svak setningsoppfattelse og vansker med kategorisering. Ved en prøve der hun skulle lage setning av et gitt ord, var det tydelig at ord tatt ut av enhver sammenheng ikke ble forstått. (Eks. når – skjønte ikke ordet, ga ble til gape, og ble til åker)

Prøve på ordforklaring bekrefter funn gjort med WISC R året før, skalert skåre 6.

Hun vegret seg å ta ordet i samlingsstund, samtalen bedret seg i en-til-en, men også her svarte hun helst med to ords- og ufullstendige setninger. Hun brukte språket aktivt når hun kunne fortelle om driften på gården hjemme, men det ble observert at hun lyttet lite når undersøger fortalte. Samtalen ble tatt opp, og det ble observert ordleting, feil uttale av ord og flytvansker.

Repetisjon av ord/nonord (KOAP) lå mer enn 4 standardavvik under gjennomsnitt for alder. Verbal oppfattelse ble forstyrret av støy. Språklige funn var forenlig med LKS.

Sosial samhandling var god med en medelev. Når det var flere til stede, trakk hun seg ut. Hun vegret seg for å ta del i felles sangstund og teateraktiviteter for hele skolen. Ved samtale med hjemmeskole og ved observasjon her, kom det frem at hun likte å spille fotball. Hun gikk vanligvis alene i frikvarter hjemme, eller oppholdt seg på siden av de andre, men når de spilte fotball, tok hun aktivt del. Hun var sikker på regelverk og hadde et fint sampill med de andre. Hennes evne til sosial samhandling, utelukket at hennes samspillsvansker kunne lede mot en autismediagnose.

Det ble under første innleggelse satt i gang et leseopplegg med helordsmetode, etter Inger Østreim Andersens modell. Uprøvet metodikk ble diskutert med skole og PPT på et tverrfaglig møte på SSE ved utskrivning. Hun kjente igjen alle bokstavene, men glemte ofte hva de het, og lyd / bokstav-oppfattelse var dårlig. Bokstavene ble derfor lagt bort under gjen-

nomgang av hele bok 1. Hun lærte seg å lese 20 ord i første bok. Ofte svarte hun fortsatt: «Jeg vet hva det står der, men jeg husker ikke hva det heter.» Ved start i bok 2, der utlytting av lyd forsiktig ble innført, ble dette gjort med visualisering av lydene. Det ble brukt et opplegg som var under utarbeidelse med et Blizz-lignede tegn for hvor i munnen og hvordan hver lyd skulle bli artikulert. (Kausrud, 2004).

All teoretisk innlæring ble foreberedt i en-til-en. Det samme gjaldt innlæring av regelverk for nye aktiviteter i spill og gym, og forberedelse til praktiske aktiviteter. Hun hadde en visualisert dagsplan som ble fulgt nøye. Samtidig ble det satt i gang et intensivt opplegg med lyttetrening, stimulering av auditiv oppfattelse for alt fra dyrelyster til enkle og kompliserte setninger. Styrking av selvillit og tro på egne evner ble vektlagt. Klassen fikk informasjon om hennes språklige vansker. Hun hadde mye tid sammen med klassen, men teoretisk innlæring ble lagt til ene-timer eller sammen med en medelev.

Representanter fra SSE besøkte lokal skole da Lise gikk i 5. klasse. Hun hadde da ervervet seg en sikker leseteknikk, leste bøker og hadde ingen vansker med å lese tekst ved filmer. Hun var fortsatt fāmælt, ville ikke ta ordet i forsamlinger. Ved skriftlig formulering hadde hun fortsatt vansker med oppbygging av rett syntaks og setningsstruktur, men dette hadde gått raskt fremover inneværende skoleår.

Kontakt med lærer og foreldre i forbindelse med undersøkelsen fortalte om en fin utvikling. Hun er nå over pubertet. Lege foreslår nedtrapping av medikasjon, men foreldrene er engstelige for tilbakefall. Fra 6. klasse har hun hatt en språklig normalisering. Ekstraressurs ble etter det brukt til delingsressurs i klassen. Hun hadde ved siste leseprøve en lesehastighet på 117 ord pr. minutt, leseforståelse og diktat ligger under normalområdet for alder. Hun har fortsatt tilbud om deltakelse på lesekurs. Ved høytlesning er det fin flyt, men hun kutter endelser og mister trykkllette småord. Hun har egen IOP. Hun er sosialt veltilpasset med flere gode venner. Spiller fortsatt fotball.

2. kasus – Per

Per er en snart 10 år gammel gutt. Han har tre søsken, og han hadde en forsinket tidlig språkutvikling i forhold til sine søsken, men ikke i en slik grad at hjelp ble koplet inn. Det var ingen bekymring ved 4 års kontrollen. 4 ½ år gammel fikk han en språklig stagnasjon. Han fikk språk- og kommunikasjonsstimulering med logoped i en liten gruppe i barnehagen.

Ved skolestart hadde han økende grad av oppmerksomhetssvikt, og han fikk fjernheter i form av grimasering og delvis tap av bevissthet. 6 år gammel, våren i 1. klasse fikk han epilepsi-diagnosen på lokalt sykehus. Det ble ikke gjort noen søvnregistrering. Standard-EEG viste rikelig med epileptogen aktivitet. Hans kommunikasjonsvansker ble ikke vurdert å ha sammenheng med hans epilepsi.

I 2. klasse hadde Per store vansker med å finne sin sosiale plass i klassen, han viste stor grad av uro, hadde kort utholdenhet og var impulsstyrt. Han søkte ikke samvær med de andre, hverken under skoleaktiviteter eller fri lek, var vanskelig å få med hvis han ikke hadde lyst og kom lett i konflikt med andre. Han stakk ofte av fra skolen og løp hjem.

Han ble henvist til habiliteringstjenesten for utredning med tanke på evnenivå, AD/HD og samhandlingsvansker. Under testing hadde han flere anfall, og det ble notert stor variasjon i språklig fungering før og etter anfall. Utredningen konkluderte med generelle lærevansker, men tok forbehold på grunn av hyppige fjernheter. Det ble anbefalt å gi undervisning basert på TEACCH-metodikk med struktur, forutsigbarhet og systematikk. Per spurte i forbindelse med utredningen hvorfor han ikke klarte å snakke som de andre.

I 3. klasse fant han seg bedre til rette i klassen. Sluttet å stikke av, og ble mer aktiv i praktisk/estetiske fag og gym. Et dagboksnotat refererte til en skolefest han hadde gledet seg svært til. Han tok del de første 10 minuttene, ble så stille, klaget over støy, ble sint, begynte så å gråte og løp ut.

FUNN FRA SSE

Utredning er fordelt over to innleggelser med tre måneders mellomrom. Den første var en ren medisinsk innleggelse. På grunn av mistanke om LKS, ble han reinnlagt til en totalutredning for å få kartlagt om språklig fungering tilfredsstilte kriterier for diagnosen.

Medisinsk. Standard-EEG og heldøgns-registrering viste økning av epileptogen aktivitet bilateralt i den dype søvnfase, mest økning i venstre temporalregion. Det ble foretatt medikamentomlegging under begge innleggelser. Ved siste innleggelse var det fortsatt betydelig patologi. Full effekt av nytt medikament som ved utreise var under opptrapping, er ennå ikke nådd. *Samtale foreldre.* Han hadde vist liten interesse av å bli lest for. Logoped var fortsatt veileder for spesialpedagog ved skolestart. Han hadde aldri hatt vanlige artikulasjonsvansker, men mange vanlige ord ble uttalt feil. Han snakket med forenklede setninger, langsamt og ofte med vansker med å få ordene frem. Han var

lydvar, likte ikke musikk ved middagsbordet eller i bil, men satte på musikk når han var alene på rommet sitt. Likte ikke familieselskaper. De uttalte bekymring for sosial tilhørighet.

Språk. Samarbeid en-til-en gikk bra. Han hadde kort utholdenhet for verbale prøver.

Han identifiserte greit lyder fra hverdagslivet, men med forstyrrende støy i form av musikk i bakgrunnen, ble han usikker, gjettet mye og ville avslutte. Kommunikasjonstavler viste vansker med å ta flerleddet informasjon, med posisjonsangivelser, mellom-, over- og under-. Når han skulle gi instruksjoner, klarte han å ta motparts perspektiv, men instruksene var enkle og i telegramstil.

Benevningsprøver og repetisjon av ord- og nonord lå mer enn 4 standardavvik under gjennomsnitt for alder. Han fant ikke ord for banan, og øks ble til sag. Fonologiske prøver viser store vansker, og konkluderte med at han ikke var moden for tradisjonell lese- og skriveopplæring. Han hørte ikke forskjell på likelydende lyder, p/b, m/n, o/å eller likelydende ord, og mestret ikke syntese og analyse.

Oppfattelse av enkel historie lest høyt for ham var meget svak. En prøve på kategorisering (CELF) lot seg ikke gjennomføre. Han skulle finne overbegrep for ordet skjerf, men lydpakken sa ham ingenting. Satt inn i sammenheng med lue, kjente han ordet. Opptak av samtale viste at talespråk var lite nyansert og preget av feil syntaks og grammatikk.

Spesialpedagog mente at han var bevisst egne språkvansker, og at han skjulte dette enten ved å la være å snakke, eller med utagerende tulling. Ved første innleggelse hadde han store samspillsvansker, lå mest under bordet og tok ingen kontakt med medelever. Inntrykket ved første møte var at han evnemessig lå tilbake for alder. Sosial kontakt, utholdenhet og samarbeidsvilje bedret seg noe ved neste innleggelse. Men han hadde fortsatt store vansker med å ta del i fellesaktiviteter med mange barn til stede (maks. 8), kom lett i konflikt, gråt, ble sint og søkte ut av gruppen.

Psykolog fant at nonverbalt funksjonsnivå var normalt for alder. Konsentrasjonen var god, men han brukte lang tid ved problemløsning og var redd for å gjøre feil. Han viste en god innlæringskurve og profiterte på hyppige repetisjoner.

Avdelingen rapporterte om en blid gutt med god kontakt med voksne og barn.

På et tverrfaglig møte på SSE med foreldre, tverrfaglig team fra SSE, lokalt PPT og skole ble det konkludert med at samhandlingsvansker var sekundære til impressive språkvansker som var forenlig med LKS.

Samtale med ham om egne sterke sider, men også om språklige vansker, ville bli vektlagt for å få styrket selv-tilliten. Det ble bestemt at det skulle startes opp med helordslesning, og at det skulle søkes om datamaskin på grunn av finmotoriske vansker.

Logoped fra SSE besøkte lokal skole ½ år etter utredning og hadde da et samarbeidsmøte med lærere og tok del i et ansvarsgruppemøte. En undervisningstime med klassen ble forberedt sammen med Per. Timen med klassen tok utgangspunkt i informasjonsvideoen «Turen som falt i fisk». Filmen presenterer ulike former for anfall, forklarer på en forståelig måte og ufarliggjør det å ha epilepsi. Den er godt egnet for undervisning fra 2. til 6. klasse, og er et godt grunnlag for å få i stand dialog med klassen. Elevene stilte spørsmål som Per delvis besvarte selv. Vansker med verbal oppfattelse ved støy ble på en enkel måte understreket. Det ble i tillegg avholdt et kveldsmøte med klassens foreldre, der det ble informert om aktuell diagnose og hans spesielle behov.

Han har fortsatt ikke knekket lesekode, men ved helordslesning er det gått fremover. Han vil ikke vise de andre hva han jobber med, vegrer seg og tuller mye dersom han blir tatt ut i gruppe med en annen. Fungerer best i en-til-en ved teoretisk undervisning. Han søker fortsatt mot yngre barn, men har siden sist fått en venn i klassen, en gutt med norsk som 2. språk. Er blitt mer aktiv i fotball, også i fritid.

Status for resten av gruppen

Blant gruppen (8) som primært fikk diagnosen LKS med lett verbal agnosi eller verbal diskriminasjonsdefekt har tre normalt språk, fire fortsatt moderate språklige vansker og en har store talespråklige vansker. Tre av fire med vedvarende moderate vansker har knekket lesekode. De kommuniserer greit i en-til-en, men faller ut når mange snakker. De har fortsatt store vansker med å skille viktige og uviktige lyder, tale rettet mot dem eller rettet mot andre. De må ha spørsmål gjentatt, eller gjentar høyt for seg selv før de oppfatter hva som er sagt. Friskrivning er vanskelig. De har spesielt problemer med valg av funksjonsord og riktige endelser og med oppbygging av setninger. De tre som har fått et normalt språk, er alle over pubertert. Journalnotat og samtaler bekrefter at det skjedde en endring rundt 13–14 års alder.

Analyse av denne gruppens historikk viser at alle har hatt minst et forum der sosialt samspill har fungert normalt, som oftest i en-til-en eller i en liten rolig gruppe. I disse situasjonene har de vist evne til empati, evne til å ta en annens perspektiv og evne til

å gå inn i rollespill. De har hatt behov for å kommunisere, brukt omforklaringer, gester og kroppsspråk når de har ønsket å formidle noe. De har ikke hatt ekstremt sære interesser eller tvangshandlinger. Den eneste tvangshandling som er observert hos noen av dem er angsten for å legge seg om kvelden, men denne kan muligens relateres til underbevissthetens reaksjon på søvnforstyrrelsene.

For barn der det stilles spørsmål om sam-handlingsvansker og kommunikasjons-svikt av autistisk karakter, er det viktig at diagnosen settes med grunnlag i kompetanse både på autisme og på Landau-Kleffner syndrom. Det samme gjelder for den metodikk som vektlegges. Struktur og forutsigbarhet er viktig ved begge diagnoser, men tilrettelegging for og trening i sosialt samspill er forskjellig for de to gruppene. Barn med en autisme-diagnose må lære kommunikasjon og samspill fra grunnen av. Et barn med samspillsvansker som følge av LKS, har evne til sosial kommunikasjon, men rammene må tilrettelegges slik at de kan bruke og utvikle disse evnene.

Litteratur.

- BATESON, G.** (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. Toronto, New York, London, Sydney, Auckland: Bantam Books.
- DEWEY, J.** (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- DYSTHE, O. (RED.)** (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- FUGLESTAD, O. L.** (1993). *Samspel og motspel*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- FUGLESTAD, O. L.** (1997). *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GUNERIUSSEN, W.** (1996). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Aurskog: Tano Ascheoug.
- HINDE, R. A.** (1979). *Towards Understanding Relationship*. London: Academic Press.
- HUNDEIDE, K.** (2001). Det intersubjektive rommet. I Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- LILLEJORD, S.** (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektivet*. Avhandling framlagt for dr.philos.-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- LILLEJORD, S.** (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MEAD, G. H.** (1974): *Mind, Self and Society*. London & Chicago: The University of Chicago Press.
- MOLANDER, B.** (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og*

Organisatorisk differensiering og tilpasset opplæring

– et kritisk blikk på L 97 og dagens enhetsskole

I L 97 mistet elevene mye av den valgfriheten de før hadde hatt gjennom blant annet valgfagene. I tillegg representerte planen en sterkere teoretisering av praksisfagene, samtidig som fagene ble mer fragmenterte. Alt dette peker i retning av en enhetsskole som neppe oppfyller kravet i Opplæringsloven § 1-2 om tilpasset opplæring for alle elever. Enhetsskolen preges i dag av gamle tradisjoner der politikk går foran pedagogikk. Derfor er det en fare for at foreldre heller sender barna sine til private skoler. Ved å tillate organisatorisk differensiering og aldersblanding, kan skolen lettere gå den enkelte elev i møte.

Av Lars Mæhlen

I artikkelen vil jeg se på dagens læreplan, L 97, med kritiske øyne. Jeg vil koble denne opp mot kravet i Opplæringsloven § 1-2 om tilpasset opplæring for alle elever. I tillegg vil jeg problematisere fredningen av dagens enhetsskole, som jeg ser på som modernistisk. Enhetsskolens likhetstanke kan lett gå på bekostning av kravet til tilpasset opplæring. Denne utbredte systemtanken er utgangspunkt for fagartikkelen. Først vil jeg ta for meg begrepene enhetsskole og tilpasset opplæring. Senere spør jeg om det er mulig å endre skolen, slik at den bedre blir i takt med elevenes evner, bakgrunn og hjemmemiljø. Her vil organisatorisk differensiering og praktiske fag stå sentralt. I artikkelen har jeg bevisst valgt å bruke litteratur fra ulike retninger i skoledebatten, nettopp for å kunne bruke disse uenighetene konstruktivt.

Enhetsskolen tar form

Grunnlaget for enhetsskolen i Norge kan vi gå tilbake til slutten av 1800-tallet for å finne. Etter press fra Venstre skiftet allmueskolen navn til folkeskolen i 1889. I 1896 ble det bestemt at den høyere skole skulle bygge på folkeskolen, men det var fortsatt mulig å gå over til middelskolen etter folkeskolens 5. klasse. I 1920 fikk læreren og stortingsrepresentanten Johan Gjøstein (DNA) gjennom det som senere er blitt omtalt som «Gjøsteinkuppet». Da bestemte Stortinget at kun de middelskoler som bygget på avsluttet 7-årig folkeskole skulle få statsstøtte. Resultatet ble en 3-årig middelskole som bygget på 7-årig folkeskole (Solerød, 1998). Den 7-årige folkeskole, som all videregående utdanning skulle bygge på, ble i 1936 vedtatt i *Lov om folkeskolen*.



av LARS MÆHLEN

Lars Mæhlen er allmennlærerstudent ved Høgskolen i Oslo. Han har arbeidet i skolen fra 1997.

En slik enhetsskole hadde naturligvis behov for sterk politisk styring. Det som kom til å kjennetegne enhetsskolen, var en felles skole for alle barn i et definert geografisk område, der tilbudet skulle være like godt over hele landet. Elevene skulle tilegne seg en felles faglig kultur, uavhengig av klassebakgrunn. Enhetsskolen skulle bli «et redskap til å realisere sosial rettferdighet» (Telhaug, 1994:131) og virke sosialt utjevnende. Dermed skulle enhetsskolen fremme likeverd, solidaritet og toleranse. I overgangen fra et skjebnesamfunn til et valgssamfunn, skulle alle ha like muligheter til utdanning og karriere.

Vi må lytte til elevene, bygge opp deres tro på egne evner og innrømme at dagens enhetsskole har store svakheter.

Tilpasset opplæring til alle

Tilpasset opplæring går ut på å gi ulike utfordringer til elevene ut fra deres behov, og står meget sentralt i L 97. § 5-1 i Opplæringsloven gir barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning, rett til spesialundervisning. Den store utbredelsen av denne ønsker departementet nå å gjøre noe med: «Det foreslås en bred satsing for å sikre alle elever en bedre tilpasset opplæring. Retten til spesialundervisning opprettholdes, men det er et mål å redusere behovet for slik opplæring» (Stortingsmelding nr. 30, 2003–04). NOU 2003:16 «*I første rekke*» sier dette om tilpasset opplæring for alle: «En aldersblandet struktur og en samlet årsplan støtter opp under en inkluderende praksis. Aldersblandingen minker vektleggingen av det enkelte klassetrinn og øker i stedet fokus på elevens kontinuerlige fremgang».

En modernistisk skole

I 1969 innførte Stortinget 9-årig grunnskole for alle, uansett bosted og klassebakgrunn. I løpet av disse 36 årene har det skjedd store endringer. Tre nye læreplaner har prøvd å bote på endringene som har skjedd i samfunnet, slik at skole og samfunn i større grad skulle gjenspeile hverandre. Allikevel kjenner vi igjen mange av modernitetens trekk i dagens skole. Dette er en periode med bakgrunn fra opplysningstiden. Fremskrittstroen var sterk, naturen skulle utnyttes til menneskehetens beste, industrialiseringen var på

fremmarsj, noe som resulterte i masseproduksjon. Disse trekkene fant vi også igjen i grunnskole og videregående skole. Hierarkisk oppbygging, store mursteinsbygg, fabrikkliknende systemer for masseopplæring, undervisningsteknologi¹ og inndeling i klasser kjennetegnet perioden.

Mange elever faller i dag utenfor skolens mål, både faglig og sosialt. Modernitetens elever er ikke de samme som postmodernitetens. Tidligere tider var preget av større grad av homogenitet, både kulturelt og i forhold til moral og oppdragelse. Innvandringen fra 60–70-tallet, oppløsningen av kjernefamilien, økt globalisering og oppløsningen av troen på de absolutte sannheter og fremskrittet, endret på dette. I dag finnes det ikke én sann religion eller én sann måte å oppdra barn på. Økt pluralisme og mangfold, krever økt toleranse for dem som er annerledes. Dette stiller andre krav til skolen. I takt med bedre levekår for folk flest, har vi dessverre også fått grupper som faller utenfor det tidligere «fellesskapet». Da må det bli en av skolens mange oppgaver å fange opp disse.

Hernes' enhetstanke

L 97 ble utarbeidet av Gudmund Hernes. I «Hjem & skole» (Bruvik, 1995, 7/8:6) er det et intervju med den daværende undervisningsministeren. «Vi bør stille de største ambisjoner på vegne av de svakeste elevene,» uttaler Hernes. Det er arbeidsmetodene det er noe galt med, ikke elevene. Hernes har ønsket å skille tydeligere mellom lokalt og nasjonalt lærestoff. Klarheten i fagdelen av når elevene skal lære hva, gjør det mulig for foreldre å undervise egne barn selv om de skulle være på reise langt unna selve hjemstedsskolen. Lærestoffet skal frigjøres fra den enkelte skole, slik at skoleskifte og foreldremedvirkning blir lettere (Bruvik, 1995). Det er ingen tvil om at Hernes' tanker er idealistiske, men hvor realistiske er de egentlig?

Hernes innehar et optimistisk og humanistisk menneskesyn. Han ønsker en enhetsskole for alle og innser at grupper vi før plasserte på spesialskoler også innehar et stort læringspotensial. L 97 viderefører derfor tanken om enhetsskolen. Det nye nå er imidlertid den sterke graden av målstyring (Engelsen, 2002). Læreplanen skal klarere signalisere det politiske budskap, mens ansvaret fortsatt plasseres hos skoleledere og lærere. På denne måten har L 97 stor innvirkning på hva som faktisk skjer inne i det enkelte klasserom. Didaktikken og læreplanteorien fra M 74, der den autonome og profesjonelle læreren var i forgrunnen, er nå ikke like tydelig. Ansvaret hos den enkelte lærer er ikke blitt mindre, men

læreren i dagens læreplan opptrer i større grad som en funksjonær (Østerud, 2001). «Målstyring vil gi myndighetene bedre mulighet for å kontrollere skole og undervisning» (Engelsen, 2002: 84). En OECD-rapport (OECD, 1988) hadde stemplet M 8 som en fare for myndighetenes kontroll. I tillegg kom det frem at vår felles kulturarv hadde blitt ofret til fordel for lokalt lærestoff. L 97, med understrekingen av et felles lærestoff for alle elever, er derfor å se på som et svar på denne OECD-rapporten.

Næringslivets begreper inntar skolen

Det er ikke til å komme utenom at skolen har fjernet seg fra sin vektlegging av pedagogikk, til i større grad å ta hensyn til næringsliv og samfunn. Begreper fra næringslivet er innført i skolen. Elevene er blitt kunder i et marked, rettighetschartre er innført i skolen og rektors pedagogiske forankring er ikke lenger en selvfølge. Alfred Oftedal Telhaug (1994) mener at skolen tilpasser seg utviklingstendenser i samfunnet, slik at fokuset på elevene er mer perifert. Det er samfunnets behov for kompetent arbeidskraft som står i sentrum. Vi finner ikke lenger det klare dannelsesidealet i skolen. I stedet ser vi en tendens til at det blir de nasjonale mål som blir styrende for skolens virksomhet. Der man før jobbet ut fra lokalmiljø, ser vi nå et økt fokus på nasjonale tester i basisfagene. Satt på spissen kan dette dreie skolen i retning av en puggeskole, der «teaching to tests» blir det viktigste.

Ser man på bakgrunnen for enhetsskolen, skjønner man lettere L 97s fokus på et felles fagstoff. Skolens oppgave har under sosialdemokratiet vært å virke samlende, utjevne og sikre vår felles norske kultur. Da vil privatskoler, nivåinndeling, parallelle skole-systemer og økt lokal frihet virke truende. Med L 97 ønsket Hernes å «børste støv» av enhetsskoletanken. M 87 hadde truet det felles norske ved at den tok bort mye av den statlige styringen. Pedagogisk frihet, nytenkning og privatskoler ville ha bedre vekstvilkår under en friere læreplan. At en friere læreplan gjorde det lettere å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, bosted og interne forhold på hver skole, ser det ikke ut til at Hernes og OECD-rapporten tok særlig hensyn til. Det er altså et spørsmål om gode intensjoner kan skygge for bivirkninger lenger ned i systemet. En demokratisk og likhetsrettet skole kan lett bli en hvilepute. Når vi vet at det ellers i samfunnet er store ulikheter, er det kanskje slik at dagens enhets-skole tildekker ulikheter istedenfor å tilby hver elev den undervisningen han har behov for?

Likhetstanker – på bekostning av elevene

Innføringen av Reform 94 er et godt bilde på hvor galt hen enhetsskoletanken kan føre. Her ble elevenes valg av utdanningsvei utsatt ved at antall grunnkurs ble redusert fra 115 til 13. Flere ungdommer skulle sikres adgang til generell studiekompetanse, noe som resul-

Et nærere samarbeid med foreldre og lokalsamfunn gjør det mulig å balansere liv og læring ved å gi det virkelige liv en plass i skolen.

terte i en teoretisering av yrkesutdanningene. «Det bør finnes alternative tilbud for de som er lei av teori,» uttaler Inge Lønning i et intervju med avisen Ny Tid (Tretvoll, 22.10.2004). Kravet om tilpasset opplæring står ofte i fare innenfor enhetsskolen. I forsøket på å sikre alle elever like muligheter for videre utdanning, må noe ofres på grunn av knappe ressurser. Enhets-skolen, slik den fungerer i dag, tilfredsstiller rett og slett ikke kravet om tilpasset undervisning for alle. I en tid preget av økt individualisme, globalisering, fragmentering og verdipluralisme, skulle en kanskje tro at enhetsskolen ville virke samlende. Jeg tror imidlertid det er farlig å dele skoledebatten inn etter skillelinjene positiv eller negativ til enhetsskolen. Bedre vil det være å analysere enhetsskolen slik den fungerer i dag, se på dens positive og negative sider for eventuelt å utvikle en ny skole. Det kreves med andre ord et paradigmeskifte i norsk skoledebatt. Vi må lytte til elevene, bygge opp deres tro på egne evner og innrømme at dagens enhetsskole har store svakheter. PISA-undersøkelsen, som viser at norsk skole scorer dårlig, blir brukt i debatten om en teoretisering av skolen, uten evne til å se at norsk skole er mye mer inkluderende enn i land vi sammenligner oss med. Igjen ser vi tendensen til at nasjonaløkonomiske-behov² går foran pedagogiske behov.

Praktiske fag – farvell!

Professor Tom Tiller snakker i boka *Den andre dagen* (2002) om gamle dager. Da gikk elevene enkelte steder på skolen annenhver dag. Et nærere samarbeid med foreldre og lokalsamfunn gjør det mulig å balansere liv og læring ved å gi det virkelige liv en plass i skolen. Da oppfattes ikke læring som noe abstrakt som kun har relevans for skolen, men som noe helhetlig. Ved å kombinere teori og «handas kunnskap» blir det mulig å etablere lysende læringsmøter (Tiller, 2002). I M 8 var det flere steder mulighet for en dag yrkespraksis i

uka. I tillegg kunne man velge alternative fag til tysk og fransk. Avstanden mellom arbeid og skole var ikke så stor for knapt ti år siden. Forslaget fra Clemet om enda et obligatorisk fremmedspråk utgjør i så henseende enda et tilbakeskritt i feil retning for mange elever. Har man ikke ambisjoner om å gjøre akademisk karriere, er det vanskelig å se nytten av mye av skolens innhold. Sosiokulturell bakgrunn vil derfor bli utslagsgivende for hvor godt man vil klare seg i skolen. I en teoretisk skole, hvor visse verdier er mer verdt enn andre, blir det et mål å tilpasse seg disse best mulig. Ikke alle elever har forutsetninger for dette.

I boka *Leve skolen* (2003), hevder forfatterne at det i dag er nærmest umulig å undervise etter de pedagogiske prinsipper som lærerutdanningen legger vekt på. Det går en linje fra Hernes til Clemet, ved at de begge har vært med å svekke grunnlaget for enhetsskolen gjennom et elitistisk skolesyn. Hernes snakker om et skoleløp «fra vogge til disputas» (Østerud, 2003:12), noe som sender ut et budskap om en skole som umulig kan inkludere alle. Forut for L 97 ble viktige beslutninger tatt, uten at lærerne ble hørt. Den økte kontrollen i form av nasjonale prøver, offentliggjøring av karaktergjennomsnitt og konkurranse mellom de enkelte skolene, tar bort den friheten Clemet ønsker å gi lærerne. I og med frikskoleloven av 1. oktober 2003 ble det for alvor mulig å etablere private grunnskoler, der betingelsene kun er å oppfylle fastsatte krav til innhold og kvalitet. Enhetsskolen i offentlig regi er derfor ikke lenger en realitet (Østerud, 2004).

Organisatorisk differensiering – ja takk!

Etter M 74 og fjerningen av kursplanene har organisatorisk differensiering vært et fyord i de fleste pedagogiske miljøer. Skolen skulle legge til rette for samarbeid, ikke fremheve forskjeller og hindre kontakt mellom elever med utgangspunkt i evner. Skolen var ikke bare en arena for læring, men også en sosial arena. På denne måten har elevene opplevd å møte elever fra ulike sosiale lag og med ulike evner. Avvikling av klassebegrepet, slik vi til nå har kjent det, og inndelingen i basisgrupper innebærer for mange en overgang til noe nytt og utrygt. Kan det allikevel være mulighet for å kombinere sosialt fellesskap og tilpasset opplæring etter behov og evner?

Ved Verket skole i Moss, som er en demonstrasjonsskole, har de gjort dette. Der er elevene enkelte timer delt inn etter faglig nivå. På skolens egen hjemmeside kan man lese: «Alle elever tilhører en klasse, og alle klasser har en eller to klassestyrere.» Skolen ønsker å legge forholdene best mulig til rette for

tilpasset opplæring: «Elevene blir anbefalt nivågruppe av lærer, men elev/foresatte står fritt til å endre denne anbefalingen. Elevene kan også skifte nivågruppe.» Det er altså ikke snakk om et enten-eller, men et både-og. Skolen har innsett at forskjellen i ferdighetsnivå på enkelte alderstrinn kan være opp mot 8 år (Dalin, 1994).

Siden kursplansystemet ble utviklet i 1974, har det som sagt vært en del skepsis til å dele inn elevene etter evner. Man kan lett komme i fare for å stigmatisere enkelte svake elever. Permanente nivåinndelinger er ikke tillatt i dag, men periodevis kan man dele inn elever i grupper, noe som betraktelig utvider lærerens handlingsrom. Gjennom at skolen snakker om at alle er unike, skapes det toleranse for ulikheter. Hver elev har sine egenskaper og man kan ikke være god i alt. Slik blir det mer legitimt å dele opp klassen i enkelte fag. I tillegg er det viktig å gi elevene mye og ekte ros for det de virkelig kan. Elever som har vanskeligheter i ett fag, kan hente ny inspirasjon om de får ros i andre fag. Målet må være å gi elevene tilpasset opplæring, slik at de får tro på egne evner. Slik skapes ekte mestringfølelse, samtidig som forholdene legges til rette for en god og positiv identitetsutvikling hos elevene.

«Skulen må i langt større grad gi rom for individualitet både i valg av lærestoff og progresjon» (Muren, 2003:78). Dette skriver Einar Muren i fagbladet *Bedre skole*. Skal vi ta vare på elevenes motivasjon må de i større grad enn i dag få velge sitt eget lærestoff. Når og hva elevene skal lære må avgjøres lokalt, ikke sentralt. Ved Nyskolen i Oslo (2004) forgår skolearbeidet etter interesser og på tvers av aldersgrupper. De ønsker å legge skolestrukturen nært opp til slik vi arbeider ellers i samfunnet – aldersblandet. Skolen er barnas samfunn. Her slipper elevene å føle nederlag eller kjede seg. Undervisningen er tilpasset elevenes eget faglige nivå. Elevene blir sikret visse basiskunnskaper, og samtidig er det rom for individuell kunnskaps-søking. Dette finner vi lite av i den tradisjonelle L 97-skolen.

Verdsett det individuelle

Enhetsskolen var suveren for 100 år siden da store deler av folket var utestengt fra teoretisk utdanning ut over sju-årig folkeskole. «Foreldrenes sosiale og økonomiske status var avgjørende. Veien videre ble med enhetsskolen i prinsippet åpnet for alle» (Jørgensen, 25.10.2000). I dag er også sosiokulturelle forhold avgjørende for barnas skolekarriere, men ny pedagogisk kunnskap gjør at vi må ta hensyn til på hvilken måte barn skal lære. Masseundervisning i klasse på

bakgrunn av alder, hører fortiden til. I så henseende er Clemets innføring av basisgrupper et gode. Dette gir lærene større lokal handlingsfrihet. Imidlertid er dette avhengig av tilfredsstillende ressurstilgang. Det må ikke bli slik, som mange skoler opplever i dag, at opphevelsen av klassesdelingstallet, går på bekostning av det pedagogiske tilbudet. Da ender vi opp med et dårligere tilbud til elevene, noe som går ut over både teorisvake og teoristerke.

De økende atferdsproblemer vi ser i skolen og en sterk økning i ADHD-diagnostisering, kan i mange tilfeller være et internt skoleproblem. Elever handler intensjonelt, slik at uro og motstand i mange tilfeller kan være en kompensering for usikkerhet på grunn av manglende fagkunnskaper. Da sier det seg selv at skolen må gå eleven i møte (Nordahl, 2003). Dette lar seg gjøre i form av dialog mellom elever, foresatte og skole. Skolen vil aldri makte å produsere god undervisning om alle skal presses gjennom den samme kverna. Elevenes stemmer blir ikke tilstrekkelig hørt før skolen tar deres dagligliv og virkelighet utenfor skolen på alvor. Enhetsskolen, slik vi kjenner den i dag, makter ikke denne store og krevende oppgaven.

Konklusjon

Det er viktig å sette fokus på enhetsskolens forbedringspotensiale. Foreldre som føler at deres barns interesser ikke blir ivaretatt innenfor den offentlige enhetsskolen, kan lett komme til å sende barna sine til private skoler med alternativ pedagogikk. Ansvaret for grunnskolen må fortsatt ligge under staten. I motsatt fall risikerer vi å få «et todelt skolesystem med en ressursfattig offentlig skole og et rikt utbygd og privilegert privat skoletilbud» (Østerud, 2003: 21). Clemets mange kontrolltiltak gir dårlige vilkår for en skole hvor tilpasset undervisning står i fokus. Pedagogenes oppgave må være å se de helhetlige behov hos eleven. Da nytter det ikke å fange opp fragmenterte kunnskaper ved hjelp av nasjonale prøver. Det er et ønske at fremtidige læreplaner gir rom for større frihet hos elever og lærere. En mindre fagspesifikk læreplan, mer i samsvar med den generelle delen av L 97, er å foretrekke. Denne vil ha fellestrekk med M 87 og møte eleven der han til enhver tid er. Først da kan vi snakke om tilpasset opplæring for alle.

NOTER

¹ Modell som baserer seg på behavioristisk teori og som hadde stor fremgang i Norden i 60-70 årene.

² Den tidlige enhetsskolen på slutten av 1800-tallet var et svar på blant annet norsk fattigdom.

Kildehenvisninger

- BRUVIK, J. O. (1995). En praktisk kunnskapsskole. *Hjem & skole*, 7/8: 4-7.
- DALIN, P. (1994). Skoleutvikling. Teorier for forandring. Oslo: Universitetsforlaget.
- DET KONGELIGE UNDERVISNINGS-, FORSKNINGS- OG UTDANNINGSDEPARTEMENT, 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- ENGELSEN, B. U. (2002). *Kan læring planlegges?* Arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- FORUM NY SKOLE, 25.10.2004. Online: <http://www.nyskole.org/>
- Jørgensen, M., 25.10.2000. Kronikk i Dagbladet. *Den klasseløse skolen*.
- KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET (1987). Mønsterplanen for grunnskolen. Oslo: Aschehoug & Co.
- MUREN, E. (2003). Læring for livet eller for skulen? – frå elevaktivitet til intensjonell læring. *Bedre skole*, 1, 71–80.
- NORDAHL, T. (2003). Eleven som aktør. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU, Norges offentlige utredninger (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- OECD (1988). *Review of Educational Policy in Norway. Examiners Report and Questions*. Paris: OECD.
- SOLERØD, E. (1998). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Tano AS.
- STORTINGSMELDING NR. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- TELHAUG, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- TILLER, T. (2002). *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- TRETVOLL, H. F. 22.10.2004. Ny Tid. *Frontalangrep mot enhets-skolen*.
- VERKET SKOLE, 25.10.2004. Online: www.verket.skole.no/tilpasset_opplaring.htm
- ØSTERUD, P. ET AL., 29.10.2001. Kronikk i Dagbladet. *Reformene og Hernes' maktspill*.
- ØSTERUD, P. OG J. JOHNSEN, RED. (2003). *Leve skolen! Enhets-skolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag AS.
- ØSTERUD, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.



OM Å UTRYKKE FØLELSER

AV BEATE HEIDE

Av og til opplever jeg øyeblikk som er så sterke at det føles som om verden stopper helt opp, og tiden står stille i et gyllent øyeblikk da alt er klinkende klart for meg. Jeg ser verden som gjennom en krystallbolle: Funklende og med klare farger.

Min lille 4 åring fikk meg til å stoppe opp og tenke meg om nettopp på en slik måte.

Lille Rasmus hadde hatt besøk av kusinen sin på nesten samme alder, en hel helg. De to småttingene hadde lekt så fint sammen i flere dager. De hadde nesten ikke bruk for voksne, annet enn til å få mat, hjelpes på do og i seng. Jeg ble, vennlig men bestemt, bedt om å forlate stua, for «her leker vi». Døra ble smekket igjen foran nesen på meg, og jeg var forvist til kjøkkenet. Mens jeg strøk klær, laget middag og puslet med annet småtteri

kunne jeg høre de to leke rollelek i stua. De brukte lekene som rekvisita i rollespillet og det utspant seg store scener der de var på besøk hos felles fettere. De gikk inn og ut av roller, inn og ut av dialekter. Det var en fryd å høre på dem! Slik lek gleder et mors og tantehjerte! Timene fløy fort. Glad barnelatter og varme stemmer fylte huset. Om kveldene sovnet de av hverandres snakk. Problemene oppstod da vi skulle kjøre kusina på flyplassen. I bilen sa plutselig sønnen min til kusina si:

– Det har vært så kjedelig å ha deg på besøk. Jeg er glad for at du skal reise!!

Hva var nå dette? Jeg tittet i speilet og fikk se en veldig sint, og trist liten gutt i baksetet. Jeg tenkte først at jeg måtte korrigere slike uttalelser som hørtes helt fiendtlig ut. De hadde hatt det så morsomt sammen. De hadde ledd og hygget seg.

Hvorfor var stemningen snudd? Jeg så en gang til på det sinte, men tårevåte fjeset. Da skjønte jeg. Han var lei seg! Han ville ikke at kusinen skulle reise. For å beskytte seg mot følelsen av sorg, sa han at han hadde kjedet seg.

Med vennlig, men bestemt stemme «oversatte» jeg det jeg hadde hørt.

– Du mener kanskje at du er lei deg for at kusinen din skal reise, sa jeg. 4 åringen fikk tårer i øynene, og underleppa skalv.

– Nei, jeg vil hun skal dra!, sa han med gråt i stemmen. Jeg fortsatte: – Dere har lekt så fint og hatt det så hyggelig, da er det leit å skilles. Mer ble ikke sagt.

Vi fulgte kusinen på flyplassen og vinket farvel til henne der hun gikk ut utgangen sammen med faren sin. Hun var ikke spesielt glad for å dra, men spenningen med å reise med fly overdøvet trist-



heten med å forlate fetteren. Hun smilte stort, kysset og klemte han før hun gikk ut i flyet med et trøstende: – Jeg kommer snart igjen!

Da vi kom i bilen og skulle kjøre hjem, ble det merkelig stille i baksetet. Plutselig brast den lille i gråt. I speilet så jeg at tårene formelig sprutet ut av øynene hans og dannet våte spor av smerte nedover kinnnet.

– Jeg ville ikke at kusinen min skulle dra. Hun har vært altfor kort tid hos meg. Vi hadde det så artig! Jeg vil at hun skulle være lenger..... Stemmen brast og han gråt som om hjertet skulle revne av smerte. Mens jeg kjørte og tittet på fireåringen min i speilet, forklarte jeg med stille stemme at sånn er det å skilles fra dem man liker. Det er slik at man savner dem når de drar. Det er trist, men ikke farlig å savne noen. Mens

jeg pratet kjente jeg på smerten til fireåringen. Smerten i alle avskjeder og savnet etter den som drar.

Jeg avsluttet med å fortelle at det som er fint, er at når vi har hatt det hyggelig sammen med noen, så kan vi glede oss til neste gang vi skal møtes. Og det er fint å tenke på alle de hyggelige tingene vi skal finne på sammen når vi møtes neste gang. Fireåringen trøstet seg med den tanken. Han tørket fort vekk tårene fra kinnnet, og begynte å snakke om når vi skulle reise og besøke kusinen. Han la ut om alt de skulle finne på når de møttes igjen.

Dette fikk meg som mor til å reflektere over hvor avhengig barna våre er av at vi voksne hjelper dem å sette ord på det som ligger bak utsagnene de kommer med. Hadde jeg ikke sett hvor lei seg gutten var da han sa han var glad for at kusinen skulle

reise, ville jeg «på autopilot» ha svart noe sånt som at «slik sier man ikke til noen som har vært på besøk» – men med å være lydhør og se hvordan han hadde det, kunne jeg hjelpe fireåringen med ordene, og da kunne vi snakke om det etterpå.

Jeg er slett ikke en perfekt mor, men i dette øyeblikket var jeg der og kunne hjelpe sønnen min videre. Dette sier meg også noe om hvor snar jeg er til å under-vurdere hva gutten min faktisk forstår. Jeg visste ikke at han strevet med avskjeder før jeg fikk det i klartekst. Det var en fin opplevelse for meg, og ikke minst – det fikk meg til å se hvor sårbar en fireåring kan være for opplevelse av tap.

ET FORSLAG

AV KIRSTEN DVERGSDAL



Det har lenge vært kjent at barnets tidlige leveår er grunnleggende for utvikling av trygghet og tillit til andre. Kan noe av den uroen vi ser i skolen skyldes at samfunnet har utviklet seg slik at det blir for liten tid til å bygge opp den «emosjonelle» kapital barnet vil trenge gjennom hele livet. Et av svarene kan være å utvikle ordninger som gir småbarnsforeldre mer tid sammen med barna.

For kort tid siden så vi på TV en diskusjon om foreldreautoritet. Her ble bl.a. ordet «tidsklemme brukt, et relevant begrep i denne sammenhengen. Det har alltid vært krevende å ha ansvar for en familie. Innsatsen innenfor de fire veggene har først og fremst hvilt på kvinnene, og de har påtatt seg ansvaret med glede. Men hvis en i tillegg skal ha stort yrkesansvar utenfor hjemmet, kommer en raskt inn i den omtalte tidsklemmen.

Det var i Gro Harlem Brundtlands tid at svangerskapspermisjonen ble utvidet til maksimum et år, gradvis. Det var en bragd. Skulle vi fortsette i disse gode fotsporene, utvide svangerskapspermisjonen gradvis, med enda et år? Barnet trenger nærkontakt med sin familie hele livet, men grunnlaget for det spesielt dype og trygge kontaktforholdet utvikles særlig sterkt i løpet av de to første årene, i forhold til foreldrene.

Skulle vi begynne å arbeide for en utvidelse med en gang, kanskje uavhengig av politisk parti? Selv en god førskolelærer eller dagmamma kan ikke erstatte aktive og interesserte foreldre i barnets to første leveår. Det er naturlig at mor blir barnets spesielle kontaktperson det første året, med amming og stell store deler av døgnet. I det andre året med svangerskapspermisjon kunne far komme sterkere inn i bildet, på forskjellige måter. En måtte begynne med å

eksperimentere og finne gunstige arbeidsmåter – og fordeling. Enkelte kommuner ville kanskje være interessert i et slikt prosjekt, med kurs om barnets behov de to, tre første leveårene.

I diskusjonen på TV ble kontaktforholdene innenfor familien spesielt understreket. God kontakt forutsetter full, gjensidig tillit og trygghet. Slike kvaliteter utvikles ikke raskt. Fedrene har i årtusener tjent til familiens opphold utenfor de fire veggene, i skogen, på sjøen, senere i bedrifter o.a. De fikk ikke den dype nærkontakten innenfor familien som alle ville profitert på. Fedre har likevel ydet stor innsats i hjemmet ved å leke med sine barn, rettlede dem på en kontaktskapende måte, gå turer m.m. Med utvidet svangerskapspermisjon til i alt to år vil far blir mer med på å utvikle barnets grunnleggende tillit til foreldrene, som et fundament for senere kontakt- og yteevne.

Det vil også blir bedre tid til å bygge ut større fellesskap med slekt og venner. Vi trenger alle noen faste, menneskelige rammer omkring oss, som forutsetning for den videre personlighetsutviklingen. Reformen vil selvfølgelig ikke løse alle problem, men vil f. eks, gi barnet flere og bedre utgangspunkt for både barnehage og skole, også for senere utfordringer og oppgaver.

Hva vil dette koste? Vil ikke levestandarden måtte reduseres? Jeg tror at den foreslåtte reformen, på lang sikt, kan styrke den indre ro og gi rikt utbytte på flere vitale områder.



Samarbeid i skolen

Med Transett Pedagog kan også hørselshemmede elever ta aktivt del i undervisningen

Undervisningen i grunnskolen legger stor vekt på samarbeid og kommunikasjon mellom elevene. Det gis oppgaver som stimulerer elevenes nysgjerrighet og engasjement. Transett Pedagog er et fleksibelt FM- og slyngesystem tilpasset dagens undervisningsmetoder:

- 1** Alle elever kan ha trådløse mikrofoner som forsterker lyd til den hørselshemmede og gir kommunikasjon mellom både medelever og lærere.
- 2** Lyden kan tilkobles et høytaleranlegg, slik at alle elevene får forsterket lyd.
- 3** De trådløse mikrofonene og mottakerne kan brukes utenfor teleslyngen i klasserommet. For eksempel i et annet klasserom, i gymsal og ved ekskursjoner.
- 4** Mulighet for lydforsterkning til elever med andre lydoverføringssystem. For eksempel Mikrolink.
- 5** Praktiske bordstativ for elevmikrofonene gjør den lett tilgjengelig.



Har du spørsmål? Ring GN ReSound på telefon 22 47 75 30, eller kontakt oss på e-post info@gnresound.no.

GN ReSound

Postboks 132 Sentrum, Akersgaten 45, 0102 Oslo Telefon 22 47 75 30 Fax 22 47 75 50 info@gnresound.no www.gnresound.no

Veiledningsmetodikk

AV ÅSE SAGEDAL

Står du i en posisjon eller en relasjon der du spør deg selv: «Men hva skal jeg gjøre da, når jeg veileder andre?» Da kan denne boken anbefales. Den er skrevet for personer som har veiledningsoppgaver i yrket eller utdanningen sin. Den henvender seg til veiledere, mentorer, coacher, rådgivere, praksisveiledere, konsulenter og ledere.

Veiledningsmetodikk er en metodebok i veiledningspedagogikk. Men det er verd å merke seg at det er en presentasjonsbok av en rekke metodiske og strategiske fremgangsmåter som er viktige for den gode samtale og den effektive kommunikasjon i veiledningsarbeidet. Den er laget som et oppslagsverk der de ulike metodene presenteres alfabetisk. Hver metode presenteres over ca. 2 sider, og de er bygget opp oversiktlig og punktvis slik at det er lett og raskt å tilegne seg stoffet og få en oversikt over hva den enkelte metode går ut på. Hver modell presenteres etter følgende oppsett:

- kort om selve modellen,
- hva gjør du som veileder,
- eksempel
- vær oppmerksom på

Forfatterne kaller boken en ressursbok og en redskapsbank som skal være lett å slå opp i, få råd av og på den måten få et bedre utgangspunkt for å utvikle sin egen måte å drive veiledningsarbeid på.

Som utgangspunkt for boken har Mathisen og Høigaard definert veiledning på følgende måte:

Veiledning er en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring.

Det karakteristiske ved samtalen er at den gjennomføres i en atmosfære av gjensidig tillit og er preget av støtte og utfordring.

Boken kan brukes som oppslagsverk og som hjelp for den enkelte veileder i forberedelse til samtale. Den kan også være til hjelp for små fagteam til felles drøfting av egnede metoder fra sak til sak. Men ikke minst er det da viktig å dra nytte av bokas samlede kapitler. I tillegg til hoveddelen, som jo er om veiledningsmetoder, har boka fem andre kapitler som gir råd utover det som særkjenner enkeltmetoder. Til dette hører i korte trekk selve veilederbegrepet, veilederrollen og kompetansen,

ulike spørsmålstyper, kroppsspråk og faser/strukturer i veiledningen.

Slik jeg ser det er det aller viktigste i enhver samtale/veiledning at kommunikasjonen og språket er slik at den som ber om veiledning forstår alt som sies. At den som veileder ikke omgir seg med vanskelige ord eller ulne talemåter, blir da sentralt. I det store og hele er denne boken en modell også for dette. Den er lett å lese, man griper den gjerne, for den gir ikke inntrykk av å ville briske seg. Litt gjentakelser og oppramsninger kan nok lukes ut ved en eventuell senere anledning.

Takk for boka!



Petter Mathisen og Rune Høigaard

Veiledningsmetodikk.

En håndbok i praktisk veiledningsarbeid

Høyskoleforlaget 2004

ISBN82-7634-441-0

172 sider

Leve skolen

AV KIRSTEN FLATEN

BOKOMTALE



Boka består av en samling artikler som søker å redegjøre for tilstanden i dagens skole, med bakgrunn i ulike perspektiver. Redaktørene stiller et klart spørsmål i sin innledningsartikkel: Hvilken skole ønsker vi oss? Lar vi utenforliggende krefter, som media, ødelegge den siste rest av autoritet som både er naturlig og nødvendig å ha i en institusjon som skolen? Langt på vei blir dette spørsmålet besvart i løpet av boken gjennom en omfattende og interessant samling forfattere. Diktene som kommer mellom hver hoveddel bryter opp den noe seriøse tonen i boka. Dessuten er det gode dikt som man godt kan bla tilbake til innimellom den «tyngre» lesingen.

Utdanningspolitiske årsaksforklaringer for å belyse hvorfor vi har den skolen vi har i Norge, blir redegjort for, utfra både filosofiske og historiske forklaringsbakgrunner. Ved begynnelsen av hver artikkel blir det informert om forfatterens bakgrunn og vinkling, noe som er greitt å ha i bakhodet ved lesing av artikkel.

Et viktig perspektiv i denne boka er å se skolen innenfra. Både lærere, skolepolitikere og filosofer bruker det de vet om skolen, både som fagfolk og for noen også med foreldrerollen i bakhodet. Men det er langt det pedagogisk faglige perspektiv som råder. Flere av artiklene tar med historiske og filosofiske retninger som har påvirket og medvirket til at vi har fått den skolen vi har i dag. Dette er interessant og fører til bredere perspektiv hos leseren.

Men da dette blir gjentatt av flere av forfatterne, kunne man med fordel ha redusert lengden på boka ved å utelukke repetisjon her.

Svært mye handler om lærer og lærerens rolle som har endret seg både statusmessig og innholdsmessig i løpet av den tiden skolen har eksistert. Det blir i noen artikler, f. eks. av Steinset, gjort forsøk på å gjenreise lærers status. Severud retter fokus mot hvordan skolen har gått over til å bli en driftsenhet. Dette er et interessant perspektiv som viser markedskreftenes innflytelse. Det å få skolen så direkte beskrevet som en markedsinstitusjon er litt skremmende og bør føre til at det blir stilt spørsmål ved om det er det man virkelig vil. Er vi tjent med en skole som blir drevet utfra næringslivets prinsipper? Hva da med videreføring av verdier? Det er en rolle skolen kan fylle bedre enn andre institusjoner, påpeker Klausen. Her ser man at skolen faktisk kan ha en rolle som er unik, men politisk må da skolen gis status som en institusjon som har verdi i seg selv. Ikke slik som nå da det blir søkt å følge en markedsorientert måte å styre skolen på.

Det er vel ikke slik at det kommer fram så mye nytt, men man får klare formuleringer i forhold til skolens rolle og hvor man vil hen. Boken er en samling artikler der personer med ulike ståsteder får komme med sine erfaringer og sine tanker om hva som er godt og hva som er galt. Slik sett kan boken virke fragmentert, men

tanken er vel heller at man gjennom ulike vinklinger får bedre oversikt over dagens skole og de valg som nå tvinger seg fram. Sånn sett er det utvalgte artikler som burde leses av utdanningspolitiske myndigheter.

Som nevnt er skolens basis forklart utfra filosofiske og pedagogiske prinsipper, noe som blir gjentatt i mange artikler. Man kunne med fordel ha kuttet ned her. Siden boken er en artikkelsamling blir det lett å plukke ut det man selv har mest interesse av. Men kanskje man med hell kan velge artikler fra et annet fagperspektiv enn sitt eget for på den måten å få nye tanker og større bredde i egen tenkning. Som pedagog fant jeg særlig det sosialantropologiske perspektivet nyttig. Skolens rolle som verdiformidler er lite i fokus i mediene selv om det er her den har en helt unik posisjon. Men det vil kreve at media refokuserer, og at vi gir status tilbake til både skolen som institusjon, samt til dem som arbeider og lærer der.

LEVE SKOLEN

Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv

Per Østerud og Jan Johnsen (red.)

Oplandske Bokforlag 2003

ISBN 82-7518-109-7

291 sider

Pris: kr. 320

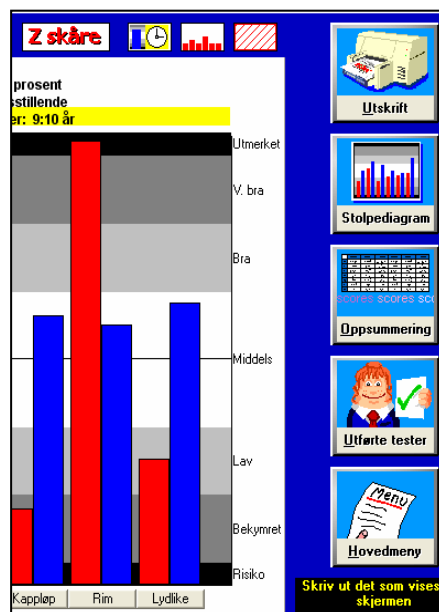
Hei! Jeg heter Slørk, og er barnas lekekamerat i KoPS - et NYTT databasert testsystem for å kartlegge barns forutsetninger for å lære å lese – i alderen 4 – 8:11 år. Kognitiv Profil System testen KoPS er utviklet ved Hull Universitet i England. Den faglige metodikken er patentert, og testen nasjonal godkjent.

De engelske forskerne testet 400 5-åringer med 25 testprogrammer gjennom fire år. Hvert år ble programmene forbedret, og de 9 BESTE av disse er de som nå inngår i KoPS. KoPS er bearbeidet og normert for norske forhold, etter å ha vært prøvet ut i 30 barnehager og skoler i 5 fylker i løpet av 2004.



KoPS gir lærere o.a. fagfolk mulighet til å identifisere *både* kognitive styrker og svakheter hos barna, til hjelp ved diagnostisering av dysleksi, kartlegging av innlæringsmåter, vurdering av behov for spesialtrening og planlegging av individuell undervisning.

Erfaringene med KoPS i England er veldig bra, og testen har vist i praksis at den har meget god evne til å forutsi lesevaner. Initiativet til en norsk KoPS versjon kommer fra norske spesialpedagoger, og Bredtvet Kompetansesenter har bistått faglig med normeringen.



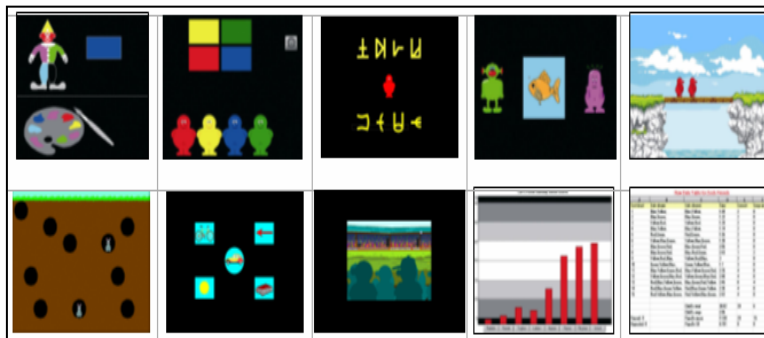
Testene i KoPS er enkle. De tar kort tid, og består av morsomme spill som stimulerer barna.

KoPS er den FØRSTE norske databaserte screeningtesten for barn fra 4 – 8 år.

Tidlig kartlegging av barnas forutsetninger for å lære å lese regnes som meget viktig.

KoPS måler: visuell/spatial sekvensiell hukommelse (rom/tid), visuell/verbal sekvensiell hukommelse (symbolbruk), auditiv/visuell assosiativ hukommelse, auditiv/verbal sekvensiell hukommelse, visuell/verbal assosiativ læring, fonologisk bevissthet (taleforståelse), auditiv diskriminering og fargediskriminering.

NorMedia as. Pb. 24
1451 Nesoddtangen.
Tlf. 66 915440
Faks 66 912045
For Windows 98+
PRIS
barnehage/skole
kr. 3.990 eks. mva,
kr. 4.988 inkl. mva.



KURS: Regionale
dagskurs holdes
jevnlig. Kursbevis.
Kr. 900 inkl. mva.
Diskusjonsforum på
www.normedia.no





Lovisenberg Diakonale Sykehus

Pionér i kompetanse og omsorg

Sykehuset er sektorsykehus for flere av Oslos bydeler innen psykiske helsevern (barn, ungdom, voksne) og indremedisin. Fagutvikling og utvikling av pasienttilbudet prioriteres i en organisasjon som er fleksibel og nytenkende. Med ca. 1100 årsverk og et budsjett på ca. 900 mill kr. drives 289 sengeplasser, 320 dagplasser samt et omfattende poliklinisk tilbud. Sykehuset er et privat aksjeselskap med ideelt formål, eid av de diakonale stiftelsene Diakonissehuset Lovisenberg og Menighetssøsterhjemmet.

Nic Waals Institutt

Nic Waals institutt (NWI) er sykehusets barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk og dekker fire bydeler – Lovisenberg sektors tre og Vestre Aker. I tillegg har NWI byomfattende funksjoner som kompetansesenter. Instituttet har lange tradisjoner i utdannings- utviklings- og forskningsvirksomhet og har i dag et nært samarbeid med Regionsenter for barn og unges psykiske helse i Helseregion Øst og Sør. NWI samarbeider også med Universitetet i Oslo og fungerer som studentpoliklinikk tilknyttet Psykologisk Institutt. Avdelingen er i 2005 tilført friske midler i forbindelse med opptrappingsplanen for psykisk helse og skal tilsette 6 nye medarbeidere.

3 årig videreutdanningsstilling for pedagog

Tiltredelse 15.august. Lønn etter avtale. Merk søknaden 063-05.

3-årig videreutdanningsstilling er ledig for pedagog. Utdanningen gir en klinisk pedagogisk kompetanse innenfor det barne- og ungdomspsykiatriske fagfeltet i samsvar med kravene i rammeplan for kliniske pedagoger. Den som tilsettes deltar i seminarer på R .BUP fra høsten 2005, og veiledes av klinisk pedagog ved poliklinikken. Stillingen inngår i poliklinikkens tverrfaglige team. Stillingen er knyttet til ungdomsseksjonen på NWI (14 -18 år, inntaksalder).

Utdanningsstillingen er 100% hvor 20% av stillingen øremerket studietid. Vi kan tilby et hyggelig arbeidsmiljø med muligheter for fagutvikling og fagutvikling, muligheter for fleksibilitet i oppgaver og funksjoner over tid. Menn oppfordres til å søke.

Nærmere opplysninger fåes ved henvendelse til seksjonsleder Mette Bengtson eller klinisk pedagog Elin Kreyberg, tlf. 22 02 88 00. For full utlysningstekst se: www.lids.no

Det forventes lojalitet mot sykehusets diakonale verdigrunnlag. Vi legger også vekt på personlig egnethet og evne til samarbeid. Det bes oppgitt minst to referansepersoner. Sykehuset har pensjonsordning. Vi har et begrenset antall personalboliger og disponerer personalbarnehage. Søknad sendes personalavdelingen, Lovisenberg Diakonale Sykehus, 0440 Oslo **innen 23. mai**. Innsendte papirer og attester returneres ikke. Internett: **www.lids.no**



HØGSKOLEN I TROMSØ
Avdeling for helsefag

Videreutdanning i konduktiv opplæring (Intensiv trening/Petø-metodikk)

Studiet kvalifiserer helsearbeidere og pedagoger til å utøve konduktiv opplæring av barn og voksne med hjerneskade, både i grupper og individuelt.

Studiet gir en innføring i ulike metoder for intensiv trening med vekt på Petø-metoden.

Studiet er et deltidsstudium på 60 studiepoeng som gjennomføres i løpet av to år. Studiet er organisert slik at det veksler mellom undervisning i skolen, praksisstudier og selvstudier.

Praksisstudiene vil være knyttet til Universitetssykehuset Nord-Norge, PTØ-senteret Hamar og habiliteringstjenester i kommunene. Det kan også legges til rette for praksisstudier i utlandet.

Oppstart til høsten (oktober/november).

Søknadsfrist 1. juni 2005.

Utdanningen er tverrfaglig og kan søkes av personer med helsefaglig eller pedagogisk utdanning på høyskole/universitetsnivå. Vi arbeider med å få våre videreutdanninger til å inngå i en mastergrad i helsefag ved Universitetet i Tromsø.

Søknadsskjema og nærmere informasjon om utdanningen og opptakskravene får du ved å henvende deg til:

Høgskolen i Tromsø, Avdeling for helsefag,
9293 Tromsø, ved å ringe tlf. 77 66 03 00 eller
77 66 06 07 evt på e-post til Arne.Eek@hitos.no



9293 Tromsø

www.hitos.no

Helse Nordmøre og Romsdal HF

AVD FOR BARN OG UNGE – BARNEHABILITERINGSTJENESTEN Arbeidssted f.t. Kristiansund sykehus

Avdeling for barn og unge har organisert behandling rundt pasientenes behov, og har bygget opp et helhetlig tilbud med barnesengepost, barnepoliklinikk, barnehabiliteringstjenesten, Sagbakken familieenhet og poliklinikker innen psykisk helsevern i en avdeling.

Barnehabiliteringstjenesten består av psykisk helsevern for barn og unge og barnemedisinsk tjeneste.

Vi har nå ledig stilling for

Psykologspesialist/psykolog

100% stilling. St.nr. 421/2005. **Søknadsfrist: 25. mai 2005.**

Spesialpedagog/vernepleier

100% stilling. St.nr. 422/2005. **Søknadsfrist: 2. juni 2005.**

Se fullstendig utlysning på www.jobbnor.no

Nærm. oppl. v/leder for barnehabiliteringstjenesten Eva Løkvik, tlf. 71 12 16 00.

Søknad med CV som inneholder fullstendige opplysninger om utdanning, praksis og annen faglig virksomhet, samt referanser, sendes på e-post til: personalkontor.kristiansund@helsenr.no el. til Helse Nordmøre og Romsdal HF, Herman Døhlensvei 1 v/personalkontoret, 6508 Kristiansund.

Kopi av attester og vitnemål fremlegges ved ev. intervju. Søknadspapirer vil ikke bli returnert. Vi viser også til vår hjemmeside: www.helsenr.no

CICERO tt

Alle sykehusets stillinger ligger på internett: www.jobbnor.no



Odda kommune har ledig 100 % stilling som fagleder, pedagogisk-psykologisk rådgiver med tjenestested Odda PPT-kontor fra 01.08.2005.

Vi ønsker en person med kompetanse innen det pedagogisk-psykologiske arbeidsfeltet. Den som blir tilsatt kan være cand. paed. spec., cand. paed. cand. psychol. eller ha annen relevant utdanning. Personer med utdanning tilsvarende min. 2. avd. spes. ped./Bachelorgrad kan også søke.

Søknadsfrist 16.mai 2005.

For fullstendig utlysning se www.oddakommune.no



Akershus Universitetssykehus HF (Ahus) er et helseforetak i Helse Øst, og et av landets største sykehus. Foretaket omfatter både somatikk og psykiatri. Sykehuset er et av Norges seks universitetssykehus og består av flere enheter med beliggenhet i Oslo nord og på Romerike. Hovedsykehuset ligger på Lørenskog, 2 mil nordøst for Oslo sentrum. Ahus bygger nytt sykehus, ferdig 2008, som vil bli Nord-Europas mest moderne og funksjonelle sykehus. Driftsbudsjettet er i dag på over 2 milliarder og foretaket har ca. 4.000 medarbeidere.

Akershus Universitetssykehus

Klinisk pedagog

Jessheimklinikken

Jessheimklinikken er en allmennklinikk som ivaretar spesialisthelsetjenesten på Øvre Romerike utenfor sentralsykehusnivå innen voksenpsykiatri (DPS), barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og rusmiddelpoliklinikk (RUPO), og omfatter 6 kommuner med til sammen ca. 78 000 innbyggere. Jessheimklinikken er organisert i faglige, sidestilte avdelinger med direktør som øverste leder. DPS omfatter drift av voksenpsykiatrisk poliklinikk, akutteam, dagavdeling, to døgnenheter og psykiatritjeneste i Ullersmo landsfengsel.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Vi har ledig en fast 100% stilling som Klinisk pedagog ved Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (**saksnr. 177**). Arbeidsoppgavene består i utredning, veiledning, konsultasjon og behandling av barn og ungdom som er henvist til BUP, deres familier og hjelpeinstanser. De ansatte i poliklinikken arbeider i tverrfaglige team. Vi ønsker en medarbeider som har gode samarbeidsevner, vilje til selvstendighet, som tar ansvar, og med vilje til kompetanseheving.

Stillingen ønskes besatt av klinisk pedagog med erfaring fra barne- og ungdomspsykiatri, og med spesiell interesse for nevropsykiatri. Spesialpedagoger med hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk/pedagogikk kan også søke. Søkere må da ha minimum 3 års formell og godkjent praksis fra barnehage, grunnskole eller videregående skole etter endt utdanning. Pedagoger med minimum 2. avd. spesialpedagogikk kan søke. For disse kreves det minst 3 års formell og godkjent praksis. Pedagoger uten klinisk pedagogutdanning kan få tilbud om spesialistutdanning.

For stillingen gjelder lønns-/tilsetningsforhold i henhold til gjeldende avtaleverk.

Spørsmål om stillingen rettes til avdelingssjef Heidi Ebbestad eller klinisk pedagog Kjellaug G. Harstad, tlf. 63 92 98 00.

Søknadsfrist: 2. juni 2005

Det er ønskelig at søknaden sendes elektronisk. Hvis du likevel sender søknaden i posten, sendes den til Akershus Universitetssykehus HF, Personalavdelingen, 1478 Lørenskog. Merk søknaden med **saksnummer**. Vi har dessverre ikke mulighet til å returnere søknadspapirene.

Elektronisk søknadsskjema finner du på www.ahus.no

Akershus Universitetssykehus

1478 Lørenskog, Tel. 67 92 88 00, Fax. 67 92 80 40

Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør (R.BUP Øst og Sør) er en stiftelse som har som mål å bidra til økt kunnskap og kompetanse om barn og unges psykiske helse gjennom undervisning, forskning, fagutvikling og informasjonsvirksomhet (www.r-bup.no). R.BUPs oppgaver følger også av årlige tildelingsbrev med utgangspunkt i Stortingets budsjettvedtak. R.BUP har tre avdelinger, Forskning, Undervisning og Administrasjon, og engasjerer ca 60 årsverk, hvorav rundt 1/3 er fast ansatt.

Forskningsavdelingen ved R.BUP skal drive og stimulere forskning og fagutvikling, samt bidra til å implementere forskningsbasert kunnskap. R.BUP har et spesielt ansvar for å utvikle tverrfaglig forskning og undervisning.

Forskningsavdelingen ønsker å utvide med 6 faste forskerstillinger.

3 seksjonslederstillinger

- Klinisk forskning • Epidemiologi og forebyggende arbeid
- Forskningsmetoder og forskeropplæring

Lederoppgaven er å utvikle og lede seksjonen gjennom å initiere og utvikle forskning innenfor seksjonens felt, både på R.BUP og i våre helse-regioner, gi forskningsveiledning, drive egen

forskning, delta i R.BUPs undervisningsvirksomhet, samt administrative oppgaver. Ved eventuell internt tilsetting kan forskerstilling bli ledig.

3 forskerstillinger

- Sosialt arbeid • Miljøterapi • Psykometri

Forsker sosialt arbeid og forsker miljøterapi

De særskilte oppgavene er å stimulere og utvikle forskning innenfor disse fagområdene. Stillingene ønsker primært besatt med forskere fra disse fagfeltene, men kan besettes av andre med interesse for fagområdene.

Forsker - psykometri R.BUP ønsker å være et ressursenter for forskningsinstrumenter og psykometri. Oppgavene i stillingen er å ta ansvar for og videreutvikle arbeidet med instrumenter. R.BUP er forhandler i Norge for Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) og Ages and Stages Questionnaire (ASQ).

Kvalifikasjoner

- Søkere til alle stillinger må ha god forskerkompetanse, minimum doktorgrad eller førsteamanuensis.
- Evne til å stimulere og motivere til forskning og fagutvikling.
- Bakgrunn fra forskning i forhold til mental helse hos barn og unge og klinisk erfaring er ønskelig.

- Lederkompetanse vil bli vurdert for lederstillingene.
- Personlig egnethet og motivasjon blir vektlagt for alle stillinger.

R.BUP kan tilby utfordrende, varierte oppgaver i et forskningsmiljø i sterk utvikling. Lønn etter kvalifikasjoner, pensjon i KLP, driftsmidler til egen forskning.

Nærmere informasjon ved forskningssjef Sonja Heyerdahl, 958 04 916 eller direktør Helen Johnsen Christie, 958 25 303. Søknad med CV og publikasjonsliste sendes elektronisk til mail@r-bup.no senest 18. mai 2005. Søknadene vil bli løpende vurdert og det kan kalles inn til intervju før søknadsfristens utløp. For ytterligere informasjon se www.r-bup.no

Kopi av vitnemål og attester, samt inntil ti vitenskapelige arbeider sendes enten elektronisk i separat forsendelse eller via post til R.BUP, postboks 23 Tåsen, 0801 Oslo merket med «vedlegg stillingssøknad».



Sykehuset Østfold HF

HELSE ØST

Sykehuset Østfold HF tilbyr spesialisthelsetjeneste innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 3 950 årsverk med et stort og allsidig velferdstilbud for ansatte.

Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivsvirksomhet med et røykfritt arbeidsmiljø.

Divisjon for psykisk helsevern

Åsebråten barnepsykiatriske klinikk gir et fylkesdekkende tilbud til barn og deres familier. ÅBK står foran en omfattende utbygging og omorganisering, og vil fra høsten 2006 være organisert i tre avsnitt: Et avsnitt for akutt- og utredning av barn i alderen 0 – 13 år med 7 plasser, et intermedieavsnitt med 4 behandlingsplasser og et ambulant team som skal ha et spesielt ansvar for barn under skolealder.

2 fagstillinger

Åsebråten barnepsykiatriske klinikk, Fredrikstad

Saksnr. 7905048

Ved Åsebråten barnepsykiatriske klinikk er det ledig to fagstillinger som primært skal ha sine arbeidsoppgaver knyttet til klinikkens ambulante team. Det ambulante teamet er tverrfaglig med tre fagstillinger.

Psykologspesialist, spesialist i barne- og ungdomspsykiatri og familierapeut er tilknyttet teamet. Teamet arbeider med barne-psykiatrisk utredning og behandling av barn og deres familier.

Målsettingen vår er å utrede barn og bidra til endring i fastlåste samspillsmønstre, øke forståelsen for barnets og familiens problemer og ressurser, og bidra til hensiktsmessige behandlings- og hjelpetiltak videre.

Fagstillingen skal kunne tilrettelegge for å gjennomføre de ulike sider av utredning/oppfølgingsarbeide.

Fagkonsulenten bør inneha:

- Solid kompetanse i barns normalutvikling i forhold til utviklingsforstyrrelser og psykiske lidelser blant barn.
- Kompetanse på samspill barn/voksne og familiers fungering, familiearbeide og erfaring med arbeide i skoler og barnehager.
- Erfaring og kompetanse i forhold til å kunne representere psykiatrien i et tverrfaglig samarbeid.

Formelle krav til stillingen:

- Minimum treårig høyskoleutdanning samt relevant videreutdanning tilsvarende minimum 2. avdeling spes.ped.-nivå eller annen relevant høyere grads utdanning.

Lønn fastsettes individuelt.

Ytterligere opplysninger ved seksjonsoverlege Jorunn Thue Hansen eller sjefpsykolog Liv Gulichsen, tlf. 69 38 31 60.

Søknad merket med saksnummer må være oss i hende innen 27.05.2005. Søknad vedlagt CV sendes Sykehuset Østfold HF, personalsekretær psykisk helsevern, postboks 584, 1612 Fredrikstad. Vitnemål og attester medbringes ved intervju. Utlysningstekst: www.aetat.no, www.sykehuset-ostfold.no. Vi gjør oppmerksom på at søknadspapirer med vedlegg ikke blir returnert.



VOLDA KOMMUNE

• Ved PPT-kontoret for Volda og Ørsta er det ledig stilling som leiar for PPT-kontoret frå og med 08.08.2005.

• Det vert lyst ut ledig 1-års vikariat som audiopedagog ved PPT-kontoret for Volda og Ørsta frå og med 01.08.2005. Stillinga kan verte fast.

For fullstendig annonsetekst for stillingane viser ein til heimesida til Volda kommune: <http://volda.kommune.no>



PEDAGOGISK PSYKO- LOGISK TJENESTE INDRE SALTEN

Beiarn, Saltdal, Steigen, Sørfold, Nordland fylkeskommune
Hovedkontor Fauske. Besøksadresse: Storgata 52. Tlf. 75 64 14 40

• PPT Indre Salten har ledig 100% vikariat for pedagogisk/psykologisk rådgiver fram til 01.08.07. Tiltredelse snarest.

• Fullstendig utlysning finner du på www.FINN.no/jobb og i Avisa Nordland.

• Søknad sendes til: Styret for PPT Indre Salten, Boks 166, 8201 FAUSKE.

Søknadsfrist: 20. mai 05

2 FASTE STILLING FOR KLINISK PEDAGOGER

Helse Fonna er en del av Helse Vest og dekker et befolkningsområde på 160 000 innbyggere i indre Hardanger, Sunnhordland og Nord – Rogaland. Helse Fonna består av sykehusene i Haugesund, Stord, Odda og Valen. Helse Fonna har til sammen 3 000 ansatte.

Kvinne/Barn klinikken har 2 seksjoner for barne – og ungdomspsykiatri. Disse er selvstendige enheter plassert h.h.v. i Haugesund og på Stord. En tilstreber et godt samarbeid mellom seksjonene der en søker å nytte faglige ressurser på en best mulig måte for pasientene.

Vi har et bredt og godt faglig tilbud, men søker fortsatt dyktige med-arbeidere.

Haugesund er en attraktiv handelsby på Vestkysten med 30 000 innbyggere, fylt av kystliv, handel og jazz, film, kultur. Barne- og ungdomspsykiatrisk enhet består av en poliklinikk for barn og unge opp til 18 år og en ungdomspsykiatrisk døgnpost med 6 plasser for ungdom mellom 12 –18 år. I tillegg har vi en dagerhet for barn mellom 6 – 12 år for utredning.

Stord er en bygdeby som ligger mellom Haugesund og Bergen. Øyen er et trafikk – knutepunkt med gode kommunikasjonsforbindelser til både nord, sør og øst. Stord er bebodd av ca 16 000 trivelige innbyggere og har et godt utbygd kultur – og friluftsliv.

BUP – Stord er en poliklinikk for barn/unge med 14 fagstillinger fordelt på 10 st. på Stord og 4 på Husnes i Kvinnherad. Mars 2005 starter vi opp med døgnaopen ungdomspsykiatrisk enhet.

Vi søker nå etter klinisk pedagoger til vår enhet i Haugesund. I hvilket team stillingene skal plasseres vil bli avgjort senere. Til stillingene som klinisk pedagog ønsker vi oss en medarbeider med spesialistutdanning i barne- og ungdomspsykiatri, og med godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening. Dersom det ikke melder seg kvalifiserte søkere vil det være aktuelt å ansette pedagog som forplikter seg til å gå inn i videreutdanningsprogrammet som kreves for å bli spesialist.

Søker må ha følgende formell kompetanse:

- Formell utdanning som klinisk pedagog – eller
- Formell og godkjent kompetanse for undervisning/arbeid i barnehage/grunnskole/vg.skole.
- 2 avd. spesialpedagogikk og embetseksamen i spesialpedagogikk eller pedagogikk
- 3 års praksis etter grunnutdanning. Uten embetseksamen kreves 5 års praksis

Vi setter vi pris på medarbeidere som er fleksible og som ser på endring som mulighet for vekst.

Vi kan tilby:

- Lønn etter gjeldende overenskomster
 - Svært gode muligheter for etter –og videreutdanninger.
 - Et faglig spennende og utviklende arbeidsmiljø.
- Personlig egnethet vektlegges.

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse tlf. 52 73 23 03. Søknad med attester og vitnemål sendes til Haugesund sjukehus, Kvinne/Barn -klinik, merket «personalkonsulent» Postboks 2170, bedriftspostkontor, 5504 Haugesund. **innen 02.06.05**

**BERG GÅRD SKOLE
STATLIG SPESIALPEDAGOGISK STØTTESYSTEM**

Berg gård skole er en enhet under Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Skolen er samlokalisert med Rikshospitalet, Barnenevrologisk seksjon (BNS). Ved BNS er oppgavene medisinsk utredning, tverrfaglig funksjonsdiagnostikk og spesialisert habilitering. Målgruppen er barn og unge med medfødt eller ervervet nevrologisk sykdom og funksjonshemming og andre med tilsvarende sykdommer. Fagpersonalet ved skolen inngår som en integrert del av sykehusets tverrfaglige bemanning og deltar på lik linje med andre faggrupper i team.

Rådgiver/spesialpedagog, fast 100% fra 01.08.05**Spesialpedagog /logoped, vikar 100% fra 01.08.05–30.06.06**
(svangerskapspermisjon) med mulighet for forlengelse.**Arbeidet består i:**

- Utredning- og rådgivningssamarbeid ovenfor foreldre, lærere og annet fagpersonale
- Samarbeid med oppfølgende instanser
- Bistand/deltagelse i ulike lokale/regionale/nasjonale nettverk
- Dokumentasjon og formidling av spesialpedagogisk kompetanse
- Kursvirksomhet og FOU-arbeid m.m.

Det er ønskelig at søkere har:

- Embetseksamen/master i spesialpedagogikk eller embetseksamen pedagogikk og/eller høy kompetanse og bred erfaring fra arbeid med målgruppen (helst innenfor skoleverket eller habilitering), erfaring med tverrfaglig samarbeid, test- og utredningskompetanse, erfaring fra rådgivnings/veiledningsvirksomhet. Det stilles krav til gode samarbeidsevner, fleksibilitet og høy arbeidskapasitet. Personlig egnethet og evne til å arbeide selvstendig vektlegges.
- Arbeidet byr på interessante og varierende utfordringer i et inspirerende tverrfaglig miljø med gode muligheter for faglig utvikling.
- Lønn- og arbeidsvilkår er fastsatt i lov- og avtaleverk (37,5 t/uke). Pliktig medlemskap i Statens pensjonskasse. Tilsettingen er betinget av godkjent politiattest og helseattest.
- Ring gjerne rektor Marjolein Pijenburg på tlf. 95804611/ 92092810 for nærmere opplysninger. Søknad med CV, kopier av vitnemål /attester: Berg gård skole, Bergsalleen 21, 0854 Oslo.

Søknadsfrist : 26.05.05

www.statped.no/berggard

Tilsluttet:



Statlig spesialpedagogisk støttesystem

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

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