

04 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 Minoritetsspråklige elever i skolen 16 Forskning om skolevegring
34 Synshemming og psykososial tilpassing i grunnskolealder 42 Balansekunst:
Sosiale relasjoner hos ungdom som har en synsnedsettelse



Tidlig innsats – sats på kompetanse



Ellen B. Ruud

Fredag 8. april la Kunnskapsdepartementet fram stortingsmelding nr. 18, *Læring og fellesskap*, med undertittelen *Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Dette er den første stortingsmeldingen som dekker hele det spesialpedagogiske området siden 1998. Meldingen bygger på NOU- rapporten, Rett til læring, som ble utarbeidet av det såkalte Midtlyngutvalget i 2009.

En av hovedkonklusjonene i stortingsmeldingen er at innsatsen overfor barn som strever må settes inn tidligst mulig. I dag får nesten 12 prosent av elevene på 10. klassetrinn spesialundervisning, mens prosentandelen for 1. klassetrinn bare er på drøyt 4 prosent. Andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er også lavt. Intensjonen i meldingen er derfor å «snu pyramiden» og sette inn hensiktsmessige tiltak tidligst mulig i barnehage og skoleløpet slik at man kan forebygge senere behov for mer omfattende hjelp. Kanskje kan dette også bidra til å redusere det høye frafallet i videregående skole, noe mange peker på som den største utfordringen i norsk skole i dag.

To av de mest omstridte forslagene i Midtlyngutvalgets rapport ble ikke fulgt opp i stortingsmeldingen. Det ene var å erstatte dagens rett til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning med rett til ekstra tilrettelegging. I den forbindelse er det også verdt å merke seg at departementet går inn for at førskolebarns rett til spesialpedagogisk hjelp nå skal inn i barnehageloven og ikke bare være hjemlet i skolens opplæringslov. Det andre omstridte forslaget var bestemmelser om at alle 4-åringer skal språkkartlegges. Nå er dette erstattet med at de skal få tilbud om en slik kartlegging.

Meldingen har mange gode intensjoner og målsettinger, men hovedutfordringen slik vi ser det, er å ha nok kvalifisert personale i barnehage og skole både til å fange opp og følge opp barna med særlige behov. Når vi vet at det i mange barnehager mangler førskolelærere, at mye av spesialundervisningen gjennomføres av ufaglærte assistenter i skolen og at det både i barnehagen og skolen er mangel på spesialpedagogisk kompetanse, er det ikke så lett verken å oppdage hvilke barn som strever eller følge opp med hensiktsmessige tiltak. Det hjelper lite å for eksempel kartlegge barns språkvansker, hvis de som er sammen med barna til daglig ikke er i stand til å sette i verk tilpassede tiltak. Den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen må derfor styrkes både i barnehage og skole.

Det vil bli interessant etter hvert å se hva andre i feltet mener om stortingsmeldingen, og vi tar gjerne imot både artikler, kronikker og innstikk om temaene meldingen omhandler i Spesialpedagogikk. Les også Kristin Halvorsens kronikk i denne utgaven av tidsskriftet der hun særlig vektlegger PP-tjenestens rolle i det spesialpedagogiske støttesystemet.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Gunnarshaug Trykkeri AS

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

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

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6444 eks.

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

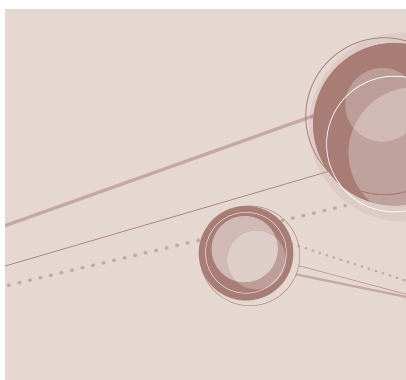
Årgang 76

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

*Noen begreper
vektlegger at vi er like,
mens andre fremhever
forskjellene.*

artikkel side 10



*Det bør raskt iverksettes
intervensjoner for å endre
relasjoner som er blitt negative.*

04 Minoritetsspråklige elever i skolen

Hilde Hofslundsengen

14 Fravær og forsømmelse

Beate Heide

16 Forskning om skolevegring

Stine Løvereide

**24 Det viktige laget rundt elevene
og læreren**

Kristin Halvorsen

**26 Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk
grunnskole**

May Britt Drugli

**34 Synshemming og psykososial tilpassing
i grunnskolealder**

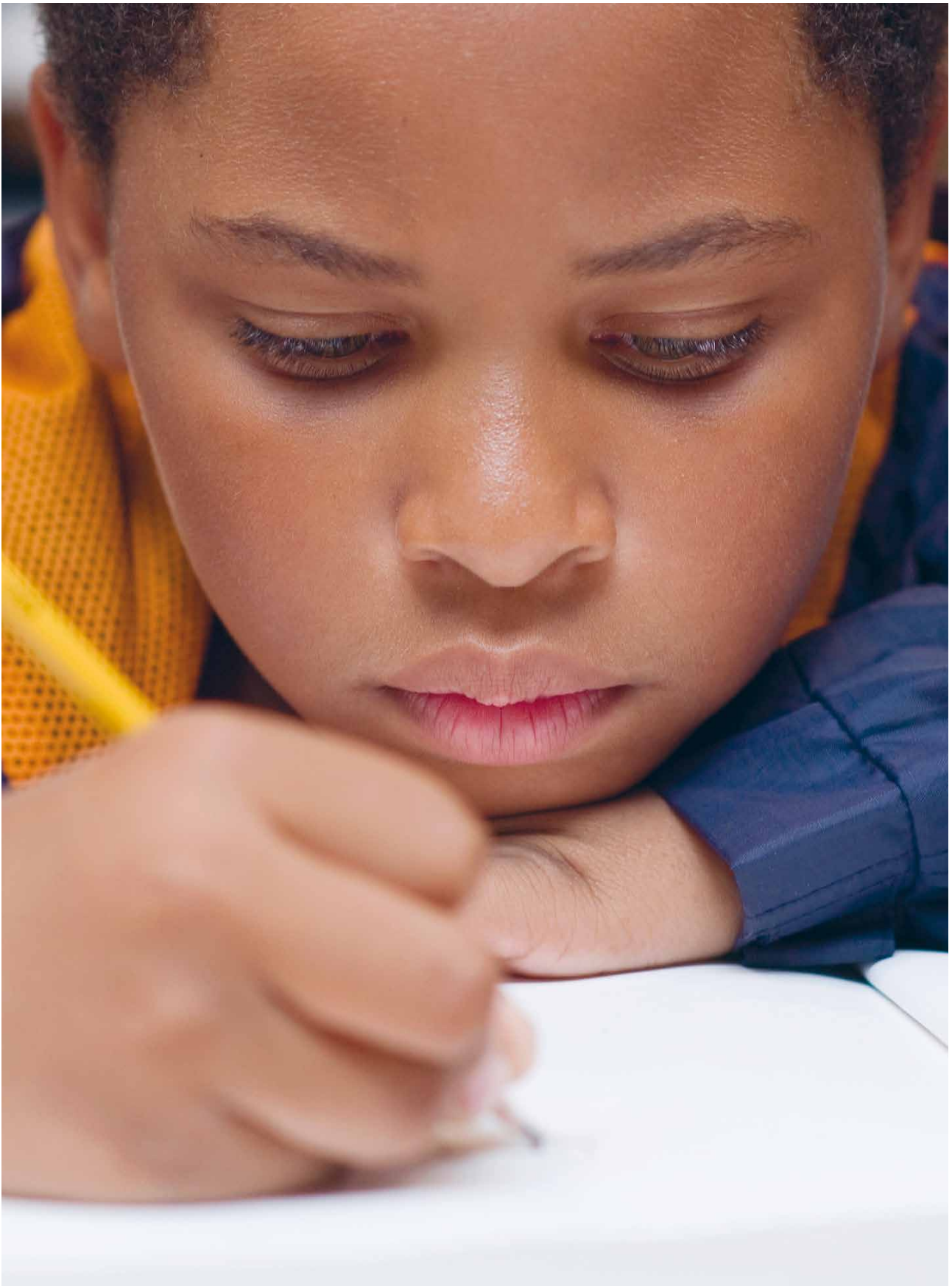
Kåre Gjertsen og Eivind Sanne

**42 Balansekunst: Sosiale relasjoner hos
ungdom som har en synsnedsettelse**

(Fagfellevurdert artikkel)

56 Bokmelding

58 Annonser



Minoritetsspråklige elever i skolen

Elever med en annen morsmålsbakgrunn enn norsk kalles minoritetsspråklige elever, men hva innebærer denne kategoriseringen av elevene? En konsekvens av kategoriseringen minoritetsspråklige elever kan være at lærerens forventninger til eleven blir lave, og at disse lave forventningene fører til at eleven klarer seg dårligere i skolen – en selvoppfylgende profeti.



Hilde Hofslundsen er høgskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

Det norske samfunnet preges av mangfold med rundt en halv million innvandrere og vel hundre tusen norskfødte personer med innvandrerforeldre (SSB, 2010a). I skolen vises mangfoldet blant annet ved at 3,6 % av alle grunnskoleelever får morsmålsopplæring (SSB, 2010b). For å få frem mangfoldet av elever i skolen er det blitt brukt ulike begreper. I en norsk studie brukte lærerne både *fremmedspråklige* og *ikke-norske* som betegnelser på elevene (Seeberg, 2003). Flerkulturelle elever, minoritetsspråklige elever og elever med minoritetsbakgrunn er brukt i offentlige dokumenter (eksempelvis St.meld. 23 2007; St.prp. 1 2009; Taguma mfl. 2009). I *Mangfold og mestring* (NOU 7, 2010) brukes begrepet minoritetsspråklig: *Begrepet minoritetsspråklig benyttes konsekvent i utvalgets mandat og viser til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk* (NOU 7, 2010:24). Begrepsbruken har vært ulik opp gjennom tiden. Frem til 1995 ble begrepet fremmedspråklige elever hyppig brukt (NOU 12, 1995). Flerspråklige har vært mest brukt når det gjelder barnehagebarn, men blir også brukt om elever i skolen i St.meld. nr. 16 (2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet har utgitt veilederen *Et inkluderende språk* hvor det ble gjort forsøk på å rydde i begrepsbruken. I veilederen beskrives flerkulturell som:

Mennesker som har bakgrunn fra flere nasjoner, for eksempel barn av innvandrere eller flyktninger eller barn som har foreldre fra ulike land. Begrepet brukes og forstås nok som regel med positivt fortegn. Det brukes imidlertid oftere om personer som har en synlig minoritetsbakgrunn enn om f.eks. svensker eller tyskere som bor i Norge. Dette kan bidra til å skape skiller (AID, 2007:5).

Men begrepet flerkulturell er heller ikke uproblematisk. Ifølge departementet kan forståelsen av begrepet flerkulturell være diffus fordi det knyttes oftere til personer med en synlig minoritetsbakgrunn, som for eksempel en person med en annen hudfarge enn hvit. Flerkulturelle forstås altså ofte som en betegnelse på personer som har en synlig minoritetsbakgrunn, og som skiller seg relativt klart fra andre. Det later til å eksistere både en mer offisiell positiv definisjon av flerkulturelle som personer med bakgrunn fra flere nasjoner, og en mer negativ oppfatning og bruk av begrepet knyttet til hudfarge og synlige kjennetegn på minoritetsbakgrunn.

I jungelen av betegnelser er det ikke likegyldig hvilke vi velger å bruke. Hvis vi kaller en elev for flerkulturell, vektlegges den kulturelle bakgrunnen. Hvis vi bruker minoritetsspråklig, er det fokus på språket som kjennetegn på gruppen. Ifølge Goffman (1963) har vi en tendens til å kategorisere fremmede ut fra vedkommendes umiddelbare utseende. Han bruker begrepet *stigma* knyttet til at personen blir diskreditert i det sosiale livet på grunn av en enkelt egenskap. Barn er en særlig sårbar gruppe, og kan hende er konsekvensene av kategoriseringen særlig store for elever. Begrepene vi bruker, farges av våre stereotypier og

kan være belastende (Gullestad, 2001). Noen av begrepene vektlegger at vi er like, mens andre fremhever forskjellene mellom oss. Lærerens bruk av begreper er med på å skape kategorisering av elever som minoritetsspråklige, gjerne i samspill med ulike sosiale, institusjonelle og materielle kontekster som også vil bestemme innholdet i kategoriseringen (Hacking, 1999). Gjennom å skape begreper som minoritetsspråklige elever, og knytte rettigheter til tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning til disse, skaper vi forskjeller mellom elevene totalt sett, men gjør samtidig elevene innad i gruppen like. Vi forenkler og sørger for at likheten bevares til tross for skolens mangfold – de elevene som er forskjellige fra majoriteten, får merkelapper og egne kategoriseringer. Rasborg (2004) bruker betegnelsen *ontologisk konstruksjon av den samfunnsmessige virkelighet gjennom menneskelig praksis*. Disse konstruksjonene kan komme til å fremstå som evige og naturlige, en reifisert eller tingliggjort form, selv om de egentlig er skapt gjennom sosiale og historiske prosesser.

Videre i artikkelen vil jeg bruke begrepet minoritetsspråklige elever da dette er det begrepet som blir brukt i NOU 7 (2010) *Mangfold og mestring*. Men heller ikke dette begrepet er nøytralt, og det kan knyttes stereotypiske forestillinger til det:

Minoritetsspråklig kan tidvis oppfattes som et uheldig begrep, i den grad det først og fremst assosieres med mangler ved personers kompetanse. I slike tilfeller står en i fare for å undervurdere det totale arsenalet av ressurser som minoritetsspråklige personer besitter. Uansett hvor god et barn med et annet morsmål blir i norsk og/eller i sitt morsmål, vil det fortsatt betegnes som minoritetsspråklig i en norsk kontekst. Minoritetsstempelen vil hefte ved personen gjennom hele opplæringsystemet fordi vedkommende har et annet morsmål enn norsk (NOU 7, 2010: 27).

Sosialkonstruktivisme – frigjøring fra kategorisering?

Sosialkonstruktivisme bygger på en oppfattelse av at større eller mindre deler av det vi kaller virkeligheten, er resultat av sosiale konstruksjoner (Widell, 2004). Å ta et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan være utfordrende, for hva er da sannhet? Ut fra en sosialkonstruktivistisk posisjon vil man gjerne hevde at ting ikke har likheter før man klassifiserer dem (Fink, 2004). Enhver ting ligner på en annen ting dersom

man har et tilstrekkelig liberalt kriterium. Eksempelvis kan fargesirkelen oppdeles på mange ulike måter, og det er ingen objektive kriterier for hva som er den rette inndelingen. Eksempelvis skilles det ikke mellom grønn og blå i det walisiske språket, mens det på russisk er det to begreper for blått. Det er språket som etablerer likheter og forskjeller mellom fenomener (ibid.). Men sosialkonstruktivisme kan også være frigjørende gjennom at man kan få en forståelse av at noe ikke er uunngåelig eller en biologisk nødvendighet, men snarere en menneskelig konstruksjon (Hacking, 1999).

Demaskering vil si at man ser at et fenomen ikke er uunngåelig – det er et produkt av sosial historie og kan endres. Gjennom denne avdekkingen av at et fenomen ikke er uunngåelig, vil fenomenets autoritet forsvinne. På det viset kan man modifisere fenomenet til å bli mindre dårlig (Hacking, 1999). Å kategorisere en elevgruppe som minoritetsspråklige elever, når de kanskje har bodd hele livet sitt i Norge og behersker norsk språk funksjonelt, kan gi dem en følelse av å være utestengt fra fellesskapet (Gullestad, 2001). Det er sosiale og historiske prosesser som har ført til at vi har fenomenet minoritetsspråklige elever, og det betyr igjen at ideen er historisk foranderlig (Rasborg, 2004). For å demaskere begrepet har Hacking (1999) tre teser i sitt analyseverktøy. Tesene er betingelser for å kunne betegne noe som sosialt konstruert. Den første tesen er at X ikke trenger å finnes eller hadde ikke behovd å være som det er. X blir brukt som en variabel for det som hevdes å være sosialt konstruert. Begrepet og klassifiseringen minoritetsspråklige elever er ikke bestemt av barnets natur, og man blir ikke født minoritetsspråklig. Andre tese er at X er ganske dårlig. Ideen om at en elevgruppe er annerledes, er basert på en forståelse av at det er forskjell på elever med en majoritetsspråklig bakgrunn og en minoritetsspråklig bakgrunn. Denne ideen vil kunne være stigmatiserende og føre til en forskjellsbehandling av elevene. Tredje tese er at vi hadde hatt det bedre uten X eller ved radikalt å endre X. Det betyr ikke at vi ikke ønsker elever med ulike språk i skolen, men at skolen hadde vært et bedre sted for elevene dersom man ikke hadde en forestilling om at minoritetsspråklige elever var en spesiell elevgruppe. Minoritetsspråklige elever som sosialt konstruert begrep er produsert av en intensjonell menneskelig aktivitet (Kukla, 2000). Forestillingen om at noen personer

I jungelen av betegnelser er det ikke likegyldig hvilke vi velger å bruke.

er minoritetsspråklige ville ikke være fakta om vi ikke brukte begrepet eller hadde en idé om at minoritetsspråklige elever var et begrep. I stedet for å kategorisere av elevene kunne skolen møte alle elevene som unike individer med behov for ulik opplæring og oppfølging. Hacking (1999) skriver at man ikke skal spørre om hva som er meningen, men heller spørre om hva som er poenget. Hva er poenget med å kategorisere en elevgruppe som minoritetsspråklige?

På den ene siden er minoritetsspråklig et juridisk begrep som det knyttes rettigheter som morsmålsopplæring og tospråklig opplæring til. Gjennom disse lovbestemmelsene skal minoritets elevene få en sjanselighet (Gule, 2008). Dersom vi fjerner begrepet minoritetsspråklige elever, kan det være at vi usynliggjør elevens eventuelle behov for ekstra oppfølging. Hvordan skal vi da sikre at elevene får det de trenger?

På den andre siden er rettighetene svake. Fokus på flerspråklighet er blitt svakere siden 1990-tallet. Lovverket er lite ressursorientert i forhold til elevens flerspråklighet og har bare tilstrekkelige kunnskaper i norsk som mål, ikke at eleven skal beherske flere språk og bli funksjonell tospråklig (opplæringslova § 2.8; Valenta, 2009). Vil tilpasset opplæring kunne ivareta disse rettighetene like godt? Tilpasset opplæring er et lovbestemt prinsipp og betyr at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (St.meld. 16 2006). Gjennom syrer dette prinsippet skolen, er det kanskje ikke behov for å klassifisere elevene som minoritetsspråklige. Eventuelle særlige behov som eleven måtte ha vil da være en del av den ordinære tilpassingen. Samtidig er tilpasset opplæring et noe uklart begrep hvor begrepets innhold stadig diskuteres, både politisk og i skolen (for eksempel Djupedal, 2007; St.meld. 11, 2009). Rettighetene knyttet til begrepet kan tale for å bruke begrepet minoritetsspråklige elever, men det er nødvendig først å se på hvilke andre konsekvenser begrepet kan ha i skolen. Den tilsynelatende sjanseligheten som den juridiske bruken av begrepet minoritetsspråklige elever legger opp til, kan det diskuteres hvor reell egentlig er.

Makt i skolen sett i forhold til minoritetsspråklige elever

Bourdieu & Passeron (2006) skriver at skolekulturen ikke er nøytral, men snarere en avspeiling av kulturen i de domi-

nerende klassene i samfunnet. Kulturen er arbitrær, det vil si at den ikke er naturgitt, men et uttrykk for de herskende kulturene i samfunnet. Kulturen har status som legitim, og skolens oppgave er å overføre denne kulturen til elevene. Bourdieu og Passeron (2006) mener videre at enhver pedagogisk handling er objektivt sett en symbolsk voldelig handling, da det brukes arbitrær makt for å gjøre kulturen gjeldende. Med en symbolsk voldelig handling menes at læreren og skolen favoriserer de elevene som har en kulturell bakgrunn lik den som den herskende kulturen i samfunnet har. Skolen bidrar på denne måten til at ulikhetene reproduseres. Symbolsk makt er altså den makten som de dominerende gruppene utøver gjennom å klassifisere verden. Avstanden mellom elevens hjemmekultur og skolens kultur kan være med på å avgjøre om eleven vil fortsette skolegangen, og er et ledd i utvelgelsesprosessen (ibid.). Er avstanden stor mellom kulturene, vil elevene ha større vansker med skolearbeidet og føle seg mindre hjemme på skolen. For elever med annen kulturell bakgrunn enn majoritetskulturen i samfunnet, blir skillet ekstra tydelig. Dette misforholdet mellom skolens arbitrære kultur og elevens hjemmekultur holdes skjult. De privilegerte elevene sees på som spesielt flinke, ikke som resultat av sosialt betinget kulturell arv (ibid.). Igjen vil dette føre til at skolen bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet.

Det sosiale rom består av ulike objektive posisjoner. Posisjonene til mennesker er basert på deres ressurser og makt, og Bourdieu bruker betegnelsen kapitalmengde. Kapital er noe det er knappe ressurser på og som gir makt. Kapitalen er ulikt fordelt mellom mennesker, og de som har mye kapital kan bruke denne til å dominere andre. Kampen om mer kapital vil prege alt samfunnsliv. Bourdieu deler videre kapital inn i tre: økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. Det er den kulturelle kapitalen som er viktig i klasserommet. Kulturell kapital er i hvilken grad man har tilegnet seg og kan mestre den kulturelle koden som dominerer i samfunnet (Bourdieu referert i Aakvaag, 2008). Selv om begrepet minoritetsspråklig først og fremst er knyttet til elevens språk, så vil gjerne kultur også være en del av det. Kulturell kapital hos elever som er minoritetsspråklige, vil selvsagt variere. Ettersom det er den dominerende kulturen i samfunnet som avgjør, er det imidlertid



Den viktigste faktoren i forhold til elevenes læring er lærerens kompetanse og samspill med elevene.

grunn til å tro at mange minoritetsspråklige elever vurderes å ha lav kulturell kapital. Kanskje kan en si at skolen fratar disse elevene deres kulturelle kapital ved å usynliggjøre den. For elever som har lav kulturell kapital, vil det kunne føre til at de kjenner seg lite hjemme i klasserommets arbitrære kultur. Selv om elevene har ulik kulturell kapital, forventer skolen at alle elevene skal ha den kapitalen som skolen er ute etter. Å beherske flere språk kan føre til høyere kulturell

kapital, men språk har ulik status. Utenomeuropeiske språk som urdu, arabisk og somali har en lav posisjon i det norske skolesystemet i forhold til tradisjonelle fremmedspråk som engelsk, fransk, tysk og spansk (Svendsen, 2009). Elevenes flerspråklighet blir ofte usynliggjort i skolen, og dette gjelder kanskje spesielt for de språkgruppene som har en lavere status.

Den kulturelle kapitalen er som regel forankret i aktørens

habitus. Habitus defineres som: *et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden* (Aakvaag, 2008:160). Med kroppsliggjort mener Bourdieu at vår handling og vår væremåte ikke er basert på refleksjon, men på en mer instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i en situasjon. Habitus er kjernen i vår personlighet og identitet, og gjør oss mer forutsigbare og muliggjør vår deltakelse i sosiale situasjoner. Habitus har et sosialt opphav gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelser fra oppveksten. Habitus er klassespesifikk og viser posisjon i det sosiale rom. Derfor fungerer vi ulikt i ulike sosiale miljøer (Aakvaag, 2008). I skolen vil dette bety at noen har en habitus som gjør at de lett vil finne sin plass i skolens sosiale miljø, mens andre ikke vil føle tilhørighet der. Elevenes habitus regulerer hvordan de oppfatter og handler i verden. Her kan bakgrunn fra flere kulturer både være positiv og negativ. Ettersom deres kulturelle kapital ikke er den læreren etterspør i klasserommet, vil det kunne være negativt fordi kapitalen ikke blir gjort gjeldende, men samtidig vil bakgrunnen fra flere kulturer ofte gi et bredere handlingsrepertoar i den grad elevene klarer å bruke sin bakgrunn eklektisk. Eksempelvis har funksjonell tospråklighet vist seg å ha visse metakognitive fordeler som for eksempel bevissthet om at språk er et system (Cummins, 2001).

Det er gjennom utdanningsløpet man har mulighet til å motvirke undertrykkelse og sosial konservering (Bourdieu & Passeron, 2006). Gjennom å utruste elevene med kulturell kapital kan utdanning være nøkkelen til sosial utjevning, og derfor er det særlig viktig å demaskere kategoriseringen minoritetsspråklige elever slik at elevenes muligheter i skolen blir mest mulig like. Konsekvensene av det sosialt konstruerte begrepet vil, ifølge teori om kulturell kapital og skolens symbolske vold, være at elevene ikke føler seg hjemme i skolens arbitrære kultur. Avstanden mellom skolens kultur og elevenes hjemmekultur er viktig for barnas oppfattelse av skolen. Blir avstanden for stor, kan det føre til at elevene dropper ut av skolen, og frafall oppover i skoleløpet har vist seg å være et problem. Grenfell (2004) skriver at vi må synliggjøre og analysere de virkelige prosessene i utdanningssystemet. Disse prosessene blir skjult av et system som legitimeres gjennom å appellere til rettferdighet

og likhet. Særlig stort frafall har det vist seg å være i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, hvor hele 45 % av elevene med innvandrerbakgrunn slutter (Taguma mfl., 2009). Også det å skaffe seg en læreplass er vanskelig, særlig for mannlige elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn (ibid.).

Minoritetsspråklige elever og skolens sosiale reproduksjon

Allerede på syttitallet skrev Hernes (1974) om skolens reproduksjon av sosial ulikhet og at lærere ofte er særlig interesserte i de elevene som ligner på dem selv. Elever med minoritetsbakgrunn vil imidlertid oftest ikke ligne mye på den gjennomsnittlige norske læreren, og kan ha andre erfaringer enn de andre elevene i klassen (Hauge, 2007). Skolen er ikke nøytral – den vektlegger majoritetskulturens middelklasseverdier. Hva skjer da med de elevene som ikke klarer seg så godt? Ettersom alle elevene har samme rett til utdanning og kan få offentlig støtte, har elevene ansvar for seg selv, og kan kun anklage seg selv (Hernes, 1974). Slik blir elevene taperne. Skolesystemet opptrer som rettferdig og åpent, men i realiteten bidrar det til å opprettholde ulikheter og legitimerer ulikheter i samfunnet generelt. Det har vist seg å være likheter mellom foreldrenes sosiale plassering og barnets sosiale plassering. I Stortingsmelding nr. 16 finner vi dette sitatet:

Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen fører blant annet til større sannsynlighet for frafall i videregående opplæring. Det som gir særlig grunn til bekymring, er at disse forskjellene i stor grad har sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn (St.meld. 16, 2006:8).

Det er ikke grunn til å tro at det er svakere evner blant elever med en minoritetsbakgrunn enn elever med majoritetsbakgrunn. Men skolen reproducerer sosiale ulikheter, og elever med minoritetsbakgrunn har større sjanse for å mislykkes på skolen. Det er elevenes kulturelle kapital som i stor grad avgjør elevens skoleframtid. *Dersom skolene skal lykkes med mer sosial utjevning, må den enkelte møtes med høye læringsforventninger* (St.meld. 16, 2006:77).

Noen begreper vektlegger at vi er like, mens andre fremhever forskjellene.

Lærerens forventninger til eleven

Læreren har en viktig rolle i skolen, og hans eller hennes holdninger til kategorisering av elever som minoritetsspråklige vil ha konsekvenser langt utover rettigheter til morsmålsopplæring. Kategorisering av elever som minoritetsspråklige kan ha betydning for lærerens forventninger til dem. Normer og forventninger vil ofte kunne avgjøre hvordan vi oppfører oss i en gitt situasjon, og folk gjør i stor grad hva som er forventet av dem (Rosenthal & Jacobson, 1968). En studie i USA på slutten av sekstitallet viste at elevers evne til å prestere i betydelig grad henger sammen med lærerens forventninger til dem (ibid.). I denne studien fikk lærerne beskjed om at tjue prosent av elevene hadde et uvanlig godt evnepotensial. Disse elevene var i realiteten et randomisert utvalg. Imidlertid viste det seg åtte måneder senere at utvalget hadde oppnådd signifikant høyere skåre i en IQ-test enn kontrollgruppen. Har læreren høye forventninger til eleven, er sannsynligheten stor for at eleven klarer å prestere bedre enn om lærerens forventninger til eleven hadde vært lavere (ibid.). Dette kalles også for Rosenthaleffekten.

Lærerens syn på eleven er altså viktig for elevens læring og prestasjoner. Det er nærliggende å tenke at lærerens syn på eleven har sammenheng med hvordan eleven blir klassifisert, og det avgjørende vil være hvilken innholdsforståelse læreren legger i de ulike kategoriene. En elev som har en annen hudfarge, eller et annet morsmål enn norsk, vil læreren kanskje ha andre forventninger til enn en norskspråklig elev med bakgrunn fra middelklassen (Rosenthal & Jacobson, 1968). Allerede ved første møte danner læreren seg et inntrykk av eleven. Har eleven et annet morsmål enn norsk, vet han eller hun at arbeidet kan være vanskeligere enn om eleven hadde majoritetsspråklig bakgrunn. Inntrykket vil kunne modifiseres dersom en minoritetsspråklig elev viser seg å lære raskt eller en majoritetsspråklig elev lærer tregt. Men stort sett vil lærerens predikering holde stand (ibid.). I den forbindelse er det interessant å se noen eksempler på hvordan lærere kategoriserer elever. I en svensk studie fant man at lærerne kategoriserte elevene først og fremst som svenske eller innvandrere (Gruber, 2007). I tillegg ble elevene kategorisert med hensyn på kjønn. En innvandrerjente ble oppfattet som

noe helt annet enn en innvandrer gutt. Innvandrerjentene ble beskrevet av lærerne som veldig ambisiøse og skoleflinke. Det ble bemerkt at jentene oppnådde gode skoleresultater til tross for mange plikter hjemme med husarbeid og barnepass. Innvandrer guttene ble derimot beskrevet av lærerne i Grubers studie på denne måten: *Deres dominerende beteende handler om deras kultur, jag menar det ligger i deras kultur att vara lite högljudda och grova i språket mot varandra. Dom fostras till att försvara sin familj och bli en cool man* (Gruber, 2007:171). Ideen om annerledeshet virket forbundet med forestillinger om en annen kultur enn majoritetens. Seeberg (2003) beskriver i sin studie noe lignende, altså at lærerne hadde en implisitt idé om hvordan disse elevene og familiene var. For eksempel fortalte en lærer at foreldre til minoritetsspråklige elever aldri kom på dagnad. Forestillinger om hvordan minoritetsspråklige elever er, og at de er systematisk annerledes enn majoritets elever, kan igjen prege lærernes handlemåter.

I en studie fra New Zealand (Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006) ble lærernes forventninger til elevenes lesing undersøkt og sammenlignet med tester av elevenes faktiske leseferdigheter, både ved skolestart og på slutten av året. Lærerens forventninger var høye for alle de etniske elevgruppene med unntak av maoriene. Maorielevne hadde gode leseferdigheter ved skolestart, men viste minst fremgang gjennom året. I samtale med lærerne kom det frem at lærerne hadde stereotypiske forestillinger om at elever som kom fra Asis og Stillehavet hadde foreldre som verdsatte utdanning høyt, mens maorielevne kom fra familier som ikke var opptatt av utdanning. Lærernes forventninger til maorielevnes lesing var lavere enn elevenes faktiske ferdigheter ved skolestart, men utover i skoleåret viste disse elevene minst fremgang. Lærerens lave forventninger til maorielevne ble oppfylt, og det samme ble de høye forventningene til de andre minoritets elevene.

Dersom minoritetsspråklige elever i Norge er en kategori som det er lave forventninger til – en elevgruppe som læreren tenker at det vil kreve mer arbeid og energi for at de skal få gode kreve på eksamen, vil det kunne bety noe for lærerens forventninger til eleven. Et tegn på at det kan være lave forventninger, er at man finner en overrepresentasjon av elever med minoritetsbakgrunn som får spe-

sialundervisning. Phil (2005) hevder at spesialpedagogisk intervensjon blir satt i gang fordi kultur- og språkforskjeller betraktes som avvik. Vanskene sees på som elevens problem, ikke som skolens ansvar eller som følge av mangelfull skolegang og andrespråksvansker. Hun hevder videre at PPT foretar institusjonelle overgrep overfor de minoritetsspråklige elevene, at PPT har definisjonsmakten og at det settes inn spesialpedagogiske tiltak. Utredningene har store mangler, og det har vært stor tro på testing (ibid.). Opplæringslovens kapittel 5 sier at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har krav på spesialundervisning, og dette har ført til at skolen henviser de flerkulturelle elevene til utredning hos PPT. Kategorisering av avvik ble basert på norsk gjennomsnitt som normalitet. Elevenes kulturelle bakgrunn har ikke blitt anerkjent som en ressurs i skolen, men heller blitt oppfattet som avvik og problem tilhørende enkelteleven (ibid.). Denne problemorienterte testingen kan bidra til å konstruere læreversker hos minoritetsspråklige elever, som igjen påvirker lærernes syn på elevene, og læreren er med på å forme elevenes individuelle habitus. For å oppnå en god relasjon må fokus være på elevenes muligheter og ikke på problemer. Læreren må bry seg og ha respekt for elevene, slik Vedøy og Møller (2007) konkluderer med i sin studie.

Fra likhetsideologi til et mangfoldsperspektiv

Selv om teori om reproduksjon i skolen viser hvordan strukturelle maktforhold oppstår og avdekkes, så har kanskje Bourdieu rett i at disse strukturene kan endres (Rasborg, 2004)? Et interessant perspektiv finner vi i Seeberg (2003) sin komparative klasseromsstudie fra Norge og Nederland. I Norge er vi så opptatt av idealet om likhet at vi skaper forskjeller, mens det i Nederland er forskjeller som er utgangspunktet. Å tenke at alle barn er forskjellige gir en annen tilnærming til elevene enn tanken om at alle barn er like. Mens

en idé om at alle elever er like skaper kategorisering av noen som litt mindre like enn de andre, så vil ideen om at alle er forskjellige gjerne gjøre likhetene mellom elevene mer synlige. Ulik hudfarge – ja vel, men felles interesse for fotball og matematikk. Det later til at ulikhet underkommuniseres i den norske skolen, og er regnet for et ikke-tema (Seeberg, 2003). Ulikhet som ideologi kan ytterligere være et frigjørende moment i demaskeringen av begrepet minoritetsspråklige elever. Hvorfor er vi så opptatt av å gjøre elevene like og få kategorisere dem i grupper, når det igjen kan føre til at elevene ikke anerkjennes som ulike individer med ulike behov? Kan hende trenger vi ikke en likskapsideologi så mye som vi trenger et mangfoldsperspektiv? Begrepsparet norsk versus minoritetsspråklig viser gjerne maktfordelingen i skolen, og det er en fare for polarisering (Otterstad, 2008). På sikt vil dette kunne skape avstand mellom elevene og motvirke skolens inkluderingsideologi. Forskjellene konstrueres i elevgruppene, og det generelle og normale blir det majoritetseleven står for. Dersom det i stedet legges opp til åpne dialoger om forskjellighet og likhet i klasserommet, kan toleranse for ulikhet hos lærere og elever økes.

Den viktigste faktoren i skolen i forhold til elevenes læring, er lærerens kompetanse og samspill med elevene, står det i St.meld. 31 (2008). Men er egentlig lærerne bevisst den makten de har når de kategoriserer elevene? Gule (2008) mener at profesjonsutøvelse krever en evne til å forstå, men også en evne til å vurdere relevans av kulturell forskjellighet.

Hensikten med denne artikkelen har vært å demaskere begrepet minoritetsspråklige elever, vise at begrepet er konstruert og få frem hvilke mulige konsekvenser kategorisering av minoritetsspråklige elever kan ha. På den måten kan det skje en bevisstgjøring gjennom refleksjon over makt i skolen som kan være med på endre innholdsforståelsen av begrepet. Å ta hensyn til elevenes kultur i skolen vil innebære både å inkludere minoritetsspråklige elevers bakgrunn fordi

Tilpasset opplæring er et noe uklart begrep hvor begrepets innhold stadig diskuteres både politisk og i skolen.

det er en del av identiteten, og samtidig kunne profesjonelt vurdere relevans av forskjellsbehandling og stempling for eleven. Denne vurderingen vil være en del av den profesjonelle lærers kunnskapsbase (Gule, 2008). Gjennom demaskering av begrepet minoritetsspråklige elever kan læreren bli mer kritisk selvbevisst på hva som ligger bak forventningene til enkeltelevne og hvilken relevans disse forventningene har. En slik demaskering av skolenes marginalisering bør selvsagt også skje på et politisk plan, og ikke bare i det enkelte klasserommet.

Konklusjon

Språk er ikke nøytralt. Vi sprer ofte begreper rundt oss uten å tenke over hvilket innhold vi legger i dem eller hvilke konsekvenser begrepsbruken har. Minoritetsspråklige elever er et slikt begrep. Det er gjerne mer positivt ladet enn tidligere begreper som innvandrere eller fremmedspråklige, men også dette begrepet er med på å skape skiller i skolens elevgrupper ut ifra om elevene tilhører majoriteten eller minoriteten. Når vi ser på hvilke konsekvenser begrepet minoritetsspråklig kan ha for eleven, kommer skolens maktforhold tydeligere frem. Gjennom demaskering av begrepets innhold og bevisstgjøring av konsekvenser kan maktforhold i skolen endres. Læreren kan se at minoritetsspråklige elever er akkurat like ulike som alle andre elever; noen er flinke i matematikk og noen er flinke i kroppsøving. Å flytte fokus fra å få alle elever til å bli mest mulig like til å ha forskjeller som utgangspunkt, kan føre til et langt mer likeverdig skoletilbud. Et mangfoldsperspektiv passer bedre i det moderne samfunnet enn det problemfokuserende synet på alt som ikke passer inn i den trange malen for «normaleleven». Til tross for at rettigheter til morsmålsopplæring er knyttet til begrepet, så later konsekvensene av begrepet til å være langt større enn det de juridiske rettighetene kan rettferdiggjøre. Jeg har argumentert for en bevisstgjøring av lærere gjennom å demaskere begrepet minoritetsspråklige elever og innta et mangfoldsperspektiv. I et slikt mangfoldsperspektiv vil gjerne begrepet minoritetsspråklig elev bli overflødig fordi det er nettopp forskjellene som er utgangspunktet.



REFERANSER

- AAKVAAG, G.C.** (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- AID** (2007). *Et inkluderende språk*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Lastet ned 5. oktober 2010 fra http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/Veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C.** (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- CUMMINS, J.** (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- DJUPEDAL, Ø.** (2007). *Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring*. Innlegg på Karmøy. Lastet ned 22. november 2010 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2007/kunnskapsloftet-og-tilpasset-opplaring-2.html?id=461936
- FINK, H.** (2004). Om sociale konstruksjoner virkelighet. I P. Widell (red.). *Sosialkonstruktivismen under debat*. Aarhus: Spesial-Trykkeriet Viborg A-S.
- GOFFMAN, E.** (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin.
- GRENFELL, M. J.** (2004). Bourdieu in the Classroom. I M. Olssen (red.). *Culture and Learning. Access and Opportunity in the Classroom*. USA: Information Age Publishing Inc.
- GRUBER, S.** (2007). *Skolan gör skilnad. Etnisitet och institutionell praktik*. Doktoravhandling. Linköpings universitet, Linköping, Sverige.
- GULE, L.** (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GULLESTAD, M.** (2001). Likhetsgrense. I: M. Lien, H. Lindén & H. Vike (red.). *Likhets paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HACKING, I.** (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.
- HAUGE, A.M.** (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HERNES, G.** (1974) Om ulikhets reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I: M. S. Mortensen, (red.) *I forskningens lys* (s. 147–170). Oslo: NAVF
- KUKLA, A.** (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge
- NOU 12** (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Nedlastet 5. november 2010 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/012/PDFA/NOU199519950012000DDDPDFA.pdf>
- NOU 7** (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVA. LOV 1998-07-17 NR. 61:** Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (*opplæringslova*). Lastet ned 7. november 2010 fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/liles?doc=/all/nl-19980717-061.html#2-8>
- OTTERSTAD, A.M.** (2008). Innledning «Å skrive fram » profesjons- og mangfoldsdiskurser. I: A. M. Otterstad (red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PIHL, J.** (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RASBORG, K.** (2004). Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I: L. Fuglsang & P.B. Olsen (red.). *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskabene*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L.** (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers, INC.
- RUBIE-DAVIES, C., HATTIE, J. & HAMILTON, R.** (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429–444.
- SEEBERG, M. L.** (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Oslo: NOVA rapport 18/03.
- SSB** (2010a). Tema: Innvandring og innvandrere. Lastet ned 7. oktober 2010 fra <http://www.ssb.no/innvandring/>
- SSB** (2010b). Tema: Utdanning. Lastet ned 7. oktober 2010 fra http://www.ssb.no/utdanning_tema/
- ST.MELD. 16** (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. 23** (2007). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. 31** (2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. 11** (2009). *Læreren Rollen og Utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- ST.PR. 1** (2009). *For budsjettåret 2009*. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 7. oktober 2010 fra http://www.regjeringen.no/pages/2114079/PDFS/STP200820090001_KDDDDPDFS.pdf
- SVENDSEN, B. A.** (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hviistendahl (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- TAGUMA, M. MFL.** (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetspråklige. Norge. Foreløpig norsk oversettelse*. OECD.
- VALENTA, M.** (2009). Who wants to be a travelling teacher? Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: the Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32, 1, 21–33.
- VEDØY, G. & MØLLER, J.** (2007). Successful school leadership for diversity? Examining two contrasting examples of working for democracy in Norway. *International Studies in Educational Administration*, 35, 3, 58–66.
- WINDELL, P.** (2004). Oplæg til seminar om sosialkonstruktivisme. I: P. Widell (red.). *Sosialkonstruktivismen under debat*. Aarhus: Spesial-Trykkeriet Viborg A-S.

Fravær og forsømmelse

AV BEATE HEIDE

I den videregående opplæringen har det vært mye diskusjon om hvordan fravær skal føres. Det har vært ulike meninger om hva som skal regnes som gyldig fravær, og hva som er ugyldig fravær. De ulike tolkningene av reglene som gjelder for dette har gjort at lærere ofte har kommet i uheldige diskusjoner med elever om akkurat fravær.

I sommer fikk jeg se en utskrift av en karakterbok fra 1970. Der var det også en kolonne som skulle fylles inn for fravær. Den var interessant, og fikk meg til å reflektere over hvilke begreper vi bruker om fravær, og hvilke konsekvenser begrepsbruken har for vår tenkning omkring fravær.

Betegnelse for fraværet var den gang *forsømmelse*. Det er et ord som er gått ut av dagligtalen og over i historien. Det er et ord som sier noe om at en elev kan unnlate å gjøre noe, nemlig møte opp på skolen, og at dette er registrert og anmerket. Ifølge ordboka betyr dette ordet unnlattelse eller forglemmelse. I dette tilfellet betyr det at Petter har unnlatt å møte på skolen 6 dager vårhalvåret 1969/70. Det står ingenting om at han hadde en grunn til å forsømme skolen disse dagene. I de dager var fravær, fravær. Enkelt og greit. Det er mulig at moren hans hadde skrevet melding til skolen og fortalt at Petter hadde hatt halsbetennelse, eller kusma eller at han hadde ligget til sengs med røde hunder. Det spilte ingen rolle. Forsømmelsen bestod i å ikke møte opp på skolen, ikke grunnen til forsømmelsen. Det ligger også i begrepet forsømmelse at en har noe å ta igjen, noe som er gjort.

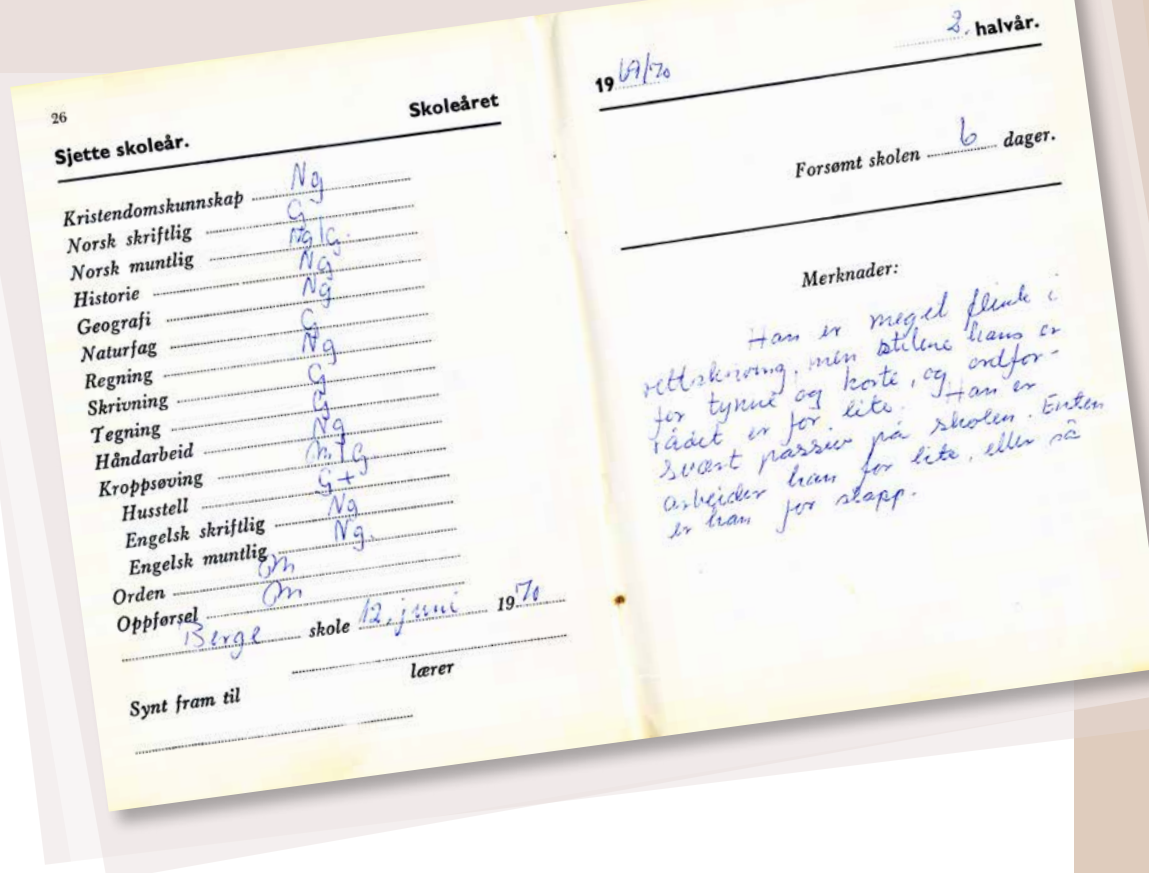
Med tanke på at åpningstider hos lege, tannlege og andre offentlige instanser var mye kortere da enn nå, burde en forvente at fraværet var høyere før, enn det er nå. Det har jeg ingen tro på at det var. Da, for 40 år siden, var disiplinen såpass hard at elever med høyt fravær sluttet på skolen, om de ikke hadde interesse av å gå der. Det var den gang det – den gang videregående skole var en utvalgsskole og elevene selv hadde kjempet seg til en plass for å lov gå der. Motivasjon for å fullføre var også høyere. I småsamfunn visste hele bygdene om hvilke elever som tok hva slags utdanning. Det ble fulgt nøye med om og at de fullførte. Det var et nederlag å ikke komme i mål med utdanning som var påbegynt.

Det kom en endring av skoleverket i 1975 med «Lov om videregående opplæring» i den ble det en tilnærming mellom yrkesfag og allmenne fag som fortsatte i Reform 94- og Reform 97. I dag har alle elever rett til skoleplass i tre år i videregående skole. Det står imidlertid ingen steder at de kan, med loven i hånden hevde retten til å få et vitnemål. Alle elever skal selv kunne velge hvilken linje de skal gå på. Hva har skolene opplevd? Jo, at mange elver mangler motivasjon

for skolegang. Frafallet er høyt og det blir lett etter syndebukker. Hvem sin skyld er det at elever dropper ut, har så høyt dagsfravær at de ikke får karakterer eller har så mange enkelttimer fravær at karakterutskriften ser ut som et fargekart? Er det foreldre, skolen eller eleven? Til nå har skytset vært rettet mot de to første; Skolen har vært beskyldt for å drive kjedelig og gammeldags pedagogikk, og foreldrene beskyldt for å være for slappe og stille for få krav: Hvem er det som ikke blir ansvarliggjort? Eleven!

I forhold til den gamle modellen med frafall er det kun en person som er ansvarlig for forsømmelsen, nemlig eleven som har fått skoleplass. Det er han som må stå til rette for sitt fravær. Seks dager er lite fravær. I dag blir skolen bekymret når fraværet er 20 prosent. Det er 38 skoledagers fravær det.

Ved 20 % fravær snakker en altså om i gjennomsnitt 228 enkelttimer eleven har forsømt seg fra å møte på skolen, dersom en regner at en gjennomsnittlig skoledag er på 6 timer. Elever med stort fravær på enkelttimer, har fått ordnet fraværet til dagsfravær isteden. Det ser bedre ut, men det underkjenner det faktum at elever



selektivt velger ut timer/ fag de ikke møter opp til. Vegringen kan ha mange årsaker, men vi kjenner alle til hvor vanskelig motivasjon blir når det er et fag vi ikke mestrer. Da er det lettere å legge skylden på læreren, undervisningsmetodene eller læreverket enn å ta tak i sin egen vegring.

Fravær av skolegang betyr at du fraskriver deg retten til å være til stede der undervisningen foregår. Du velger å være et annet sted. Enten det er hjemme i senga, på ferie med foresatte eller fordi elevene tar sertifikat og «må» ha kjøretimer i skoletiden. Grunnen betyr egentlig ikke noe når mulige arbeidsgivere ser på fraværet. De vil ha elever og lærlinger som møter opp, så sant de er friske.

Lærlingkoordinator i Kystvakten på Sortland, Halvar Rønneberg forteller at når han skal ta inn lærlinger har han et intervju med de kandidatene som har søkt. I det intervjuet legger han vekt på å undersøke fraværet. Om kandidaten har mer enn

fem dager fravær, ber han om en forklaring. Dersom det er ugyldig fravær på enkelttimer, altså det som før ble regnet som skulk, er han lite interessert i kandidatene. Han mener at fraværet sier så mye om elevens holdninger til eget utdanningsvalg og til arbeidet at det er det kriteriet som best skiller kandidatene fra hverandre. Deretter ser han om eleven har anmerkninger for ikke levert arbeid i rett tid. – Det handler også om holdninger til arbeid, forteller Rønneberg. Og målet til Kystvakten som organisasjon, er å gjøre lærlingene så dyktige at de skal ha lyst til å ansette dem selv etter endt læretid. Derfor er de også så nøye i utvelgelsesprosessen.

Det er den virkelige arbeidsverden der handlinger begynner å få konsekvenser. Jeg vet at lærere snakker mye med elever om både fravær og faglig fremgang, men det er ikke lett å motivere elever til å møte opp på skolen. Det er for mye annet som har fokus for norsk ungdom. Kanskje er

det for lett å komme inn på de linjene du vil i videregående skole? Kanskje er kravene for fravær for utydelig?

Læreren har mistet mye av sin autoritet i samfunnet generelt. Når det er sammenfallende med økte elevrettigheter, men lite fokus på krav til elevene, blir det vanskelig med motivasjon for elevene. Rektor ved Sortland Videregående Skole, Rune Lødemel minner i alle anledninger han kan elevene om at den beste sjansen de har til å gjøre det bra i videregående skole, er å møte opp. Med henvisning til forskning sier han dette år etter år. Og jeg tror han har helt rett, jeg. Det eneste som viser at eleven har fullført en videregående skole, er et vitnemål som forteller at i tillegg til at karakterene er bra, så har eleven ikke forsømt seg i forhold til fravær: Han har møtt opp, med uhyre få unntak, slik Petter hadde i 1970.

Forskning om skolevegring

Denne artikkelen oppsummerer resultatene fra et utvalg av det siste tiårets internasjonale forskning på skolevegring. Artikkelen belyser ulike definisjoner av begrepet skolevegring, hvilke typer vansker elever med skolevegringssymptomer ofte har, hvilke kartleggingsverktøy man kan bruke som behandler og ulike metodiske innfallsvinkler som er nyttige for denne elevgruppen.



Stine Løvereide er under utdanning som klinisk pedagog ved Oslo Universitetssykehus

Skolevegring er et kjent fenomen i norske skoler. Skolefravær og atferdsvansker utgjorde den nest hyppigste henvisningsgrunnen til BUP for gutter og var blant de hyppigste henvisningsgrunnene for jenter over 13 år (Sosial- og helsedirektoratet 2008:20). 1,3 % av elevene på ungdomstrinnet hadde et fravær på mer enn halvparten av skoletiden i en norsk bykommune (Bauger et al. 2009). I mange tilfeller viser det seg å være svært krevende å få barnet eller ungdommen tilbake på skolen igjen. Det kan være krevende og komplekst både for den enkelte familie, for lærer og skoleledelse, hjelpeapparatet ved PP-tjeneste, barnevern, helsesøster, kommunal psykiatritjeneste og BUP (Kearney & Bates 2005; Bauger 2009).

I denne artikkelen ser jeg nærmere på utvalgte bidrag til den internasjonale forskningen om skolevegring som er publisert det siste tiåret. Formålet er å vurdere i hvilken grad nyere internasjonal forskning kan utvide vår forståelse av

skolevegring, og om forskningen kan gi oss innsikt i hvordan vi kan bedre vår intervensjon ved skolevegring. Av de forskningsartiklene som oppsummeres, gir noen selvstendige bidrag til feltet, mens andre gir en gjennomgang av det siste tiårets forskningsresultater. Forskningen kommer hovedsakelig fra USA. Alle resultater kan følgelig ikke overføres til den norske konteksten uten at man tar hensyn til andre kulturelle og samfunnsmessige forhold. Det er allikevel grunn til å tro at dette er det mest systematiske kunnskapsgrunnlaget vi har for å vite noe om skolevegring som fenomen. Det finnes lite forskning på skolefravær og skolevegring i Norge. Bauger et.al. (2009) har gjort en studie på forekomst og årsaker til problematisk skolefravær, mens Ingul (2005) har skrevet en oversiktsartikkel på temaet. Utover dette finnes det noen artikler som beskriver intervensjon med utgangspunkt i kasuistikk (se for eksempel Myhrvold-Hanssen 2007, Sällmann 2008) og arbeider av typen masteroppgaver i spesialpedagogikk og pedagogikk.

Begrepsavklaring

Mange ulike begreper for skolefravær har versert siden fenomenets opprinnelse i begynnelsen av forrige århundre



Det stilles store krav til den enkelte kliniker i møte med barn, ungdom og familier for å vurdere hva som er hensiktsmessige kartleggingsverktøy i det aktuelle tilfellet.

Valg av intervensjonsmetode baseres hovedsakelig på en utredning.

ved overgangen til felles obligatorisk skole (Kearney 2003). Skolefobi, skoleangst og skulk kan nevnes som noen av de mest kjente begrepene. I denne artikkelen brukes skolevegring som et samlede begrep for introvert atferd, så vel som ekstroverte symptomer på skolefravær. Forskningsfeltet knyttet til skolevegring opererer med mange ulike definisjoner for skolevegring, noe som ikke bare skaper problemer for forskningen selv, men også for praksisfeltets muligheter til å anvende og sammenligne studier. Definisjonsproblemet skyldes delvis at skolevegring i seg selv ikke betraktes som noen diagnose, men snarere må betraktes som et symptom. Av den grunn er det heller ikke utarbeidet kriterier i henhold til noen diagnosemanual som for eksempel DSM-IV eller ICD-10. Skolevegring forbindes med flere diagnoser innenfor angstspekteret og ulike typer atferdsforstyrrelser (Kearney, 2003). Skolevegring som begrep gir ikke nødvendigvis en presis beskrivelse av elevens aktuelle vanske. Skolevegringen bør derfor ikke reduseres til utelukkende medisinske eller psykologiske tilstander. Den må også ses på som en kontekstbasert vanske fordi tilstøtende arenaer i mange tilfeller har mye å si for den atferden som utvises (Knollmann et al, 2010).

Barn og ungdommer med skolevegringssymptomer viser seg ofte å være en sammensatt gruppe elever. Det vil derfor forekomme en naturlig ulikhet i definisjoner ettersom hvilke av de aktuelle elevene man ønsker å studere. Problemene med begrepsavklaring kommer fordi det legges ulikt meningsinnhold i samme begrep på tvers av studier. Som et forsøk på å favne flest mulig, uavhengig av type vanske, diagnose og kontekst, anvender Kearney & Silverman (1996) følgende definisjon på skolevegring (*school refusal behavior*), som er både enkel og romslig; *Skolevegringsatferd defineres som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å bli på skolen hele dagen.*

Årsaker til skolevegring

Kearney (2008) tar utgangspunkt i hvilken funksjon skolevegringen har for eleven. Den vanlige dikotomien mellom angstbasert fravær og fravær i form av skulk, mener Kearney (2008) er mangelfull, ikke minst på grunn av den store diagnostiske heterogeniteten hos elever med skolevegring. Kearney presenterer en modell som fokuserer på årsakene

til at eleven har vansker med å komme seg på skolen, og ser på hvilke elementer i miljøet som bidrar til å opprettholde unngåelsesatferden. Andre forfattere har også valgt å benytte denne modellen i sine behandlingsstudier (Pina et al; 2009) fordi modellen ikke bare bidrar til å analysere atferden, men også legger føringer på nyttige måter å intervenere på. Kearney (2008) skisserer fire årsaker til skolevegring hos barn og unge. En årsak kan være at barn unngår skolerelaterte stimuli som fremprovoserer negative affekter som engstelse eller tristhet. Som oftest gjelder dette yngre barn, som har vanskeligere for å identifisere hva som fører til at de opplever stress i forbindelse med skolerelaterte aktiviteter. Det kan for eksempel være bussturen til skolen eller overgangene mellom timer og friminutt.

En annen årsak til skolevegring kan være unngåelse av vurderingssituasjoner som muntlig presentasjon i klassen eller sosiale situasjoner som friminutt. Dette er ofte gjeldende for eldre barn og ungdommer. En tredje årsak kan være enkelte elevers higen etter oppmerksomhet fra signifikante andre, for eksempel elever som nekter å gå på skolen eller går hjem for tidlig fra skolen fordi de heller vil være hjemme hos en forelder. Slik atferd innehar ofte et element av separasjonsangst. Den siste aktuelle årsaken til skolevegring er barn og unges søken etter andre og større forsterkninger utenfor skolesettingen. Denne atferden kjennetegnes av eldre barn og ungdommer med en opposisjonell atferd som søker mot fjernsyn, datamaskin eller omgang med venner som et alternativ til den vanlige skolehverdagen. Dette forbindes med det som mange tenker på som tradisjonell skulk (Kearney, 2008). Hvilke metoder for intervensjon som anbefales ved de ulike formene for skolevegring, kommer jeg tilbake til senere i artikkelen.

Knollmann et al. (2010) understreker også betydningen av barn og unges oppvekstvilkår for å forklare skolevegringen fullt ut. Eksempler på slike faktorer er foreldrenes sosioøkonomiske status, deres holdninger til skole, oppdragerstil, skolens grad av tilrettelegging for elevene, foreldrenes grad av kontroll over ungdommen og andre stressorer i familiemiljøet. Skolevegring kan ses på som et uttrykk for at eleven blir utfordret over sine evner på en av arenaene, enten i skolen, i vennekretsen eller i en familiekontekst.

Flere studier forsøker å gi en oversikt over hva som kjen-

netegner kategorien «elever med skolevegring». Egger et al. (2003) har gjort et interessant funn i sin omfattende studie fra North Carolina (n=1422). De opererer med andre elevkategorier enn Kearney (2008). Deres forskningsresultater taler for at man kan dele opp gruppen barn/ungdommer med skolevegring i tre undergrupper:

- a) Elever med fravær grunnet hovedsakelig angst (assosiert med depresjon og separasjonsangst)
- b) Elever med fravær grunnet hovedsakelig skulk (assosiert med opposisjonell atferd, atferdsforstyrrelse og depresjon)
- c) Elever med fravær av blandet angst/skulk (varierte på daglig basis mellom angst og skulk)

Alle tre gruppene innbefattet i stor grad elever som kvalifiserte til en psykisk lidelse. Elevene som angivelig hadde fravær i form av skulk (b), rapporterte imidlertid om like stor grad av sosial angst, bekymringer knyttet til separasjon og mareritt, som elevene i gruppen med hovedsakelig angst (a). Dette er et overraskende og interessant funn ettersom skulk i tradisjonell forstand har hatt ulike former for sanksjonering som anmerkninger, gjensitting, meldinger med hjem og utvisning som adekvat respons fra skolen. Det nevnte funnet gir grunnlag for å tenke at det finnes en del skulkende elever som har behov for oppfølging og/eller behandling utover de allerede etablerte responsene.

I den varierte gruppen c) fant man elever med høyest symptomtrykk og høyest forekomst av psykiatriske diagnoser. Mange av disse elevene hadde eller hadde hatt foreldre i behandling for psykiske lidelser. Selv om en stor andel i denne kategorien kvalifiserte til en atferdsforstyrrelses diagnose, hadde de parallelt innslag av separasjonsangst, panikkangst og mer generelle engstelser/bekymringer. Denne gruppen elever levde dessuten under vanskelige hjemmeforhold med fattigdom, arbeidsledige foreldre eller hadde opplevd flere flyttinger de siste årene. Mange hadde vært vitne til vold og krangler mellom foreldrene. Dette var en gruppe som viste seg å være særlig sårbar.

Elevene i alle de tre gruppene hadde innslag av atferdsvansker eller emosjonelle vansker, men 3/4 av elevene i

gruppe a) og b) ikke møtte kriterier for noen diagnose. Forfatterne Egger et al. (2003) spekulerte derfor på om disse elevene vegret seg mot å gå på skolen på grunn av miljøfaktorer som eksempelvis mobbing, men de hadde ikke data for å fastslå dette. Lyon & Cotler (2007) trekker også frem andre studier med lignende resultater som viser at mange som viser skolevegringsatferd, rett og slett ikke tilfredsstillende kriteriene til noen diagnose. Elevene strever like fullt med søvnvansker og somatiske plager og evner ikke å møte på skolen. I noen av de undersøkte tilfellene førte manglende diagnostisering beklageligvis også til manglende behandling av skolevegring (Egger et al. 2003).

Det kan virke som den blandede gruppen c) burde fanges opp fortest mulig av skoler og hjelpeapparat gitt deres individuelle symptomer i samspill med et risikoutsatt miljø (Egger et al. 2003). Det kan imidlertid tenkes at denne gruppen også er vanskeligst å hjelpe og at hjelpeapparatet ikke alltid evner å møte disse familienes behov. Kompleksiteten i en del saker som for eksempel blandingen av opposisjonell atferd/skulk og angst hos en elev i et risikoutsatt miljø, kan gjøre at det er vanskelig å få tak på hva som er det «egentlige» problemet for både foreldre, lærere og hjelpere. I slike tilfeller er det viktig å ha flere tanker i hodet samtidig. Man må ha øyne for engstelse så vel som opposisjonalitet hos ungdommene. Hjelpeapparatet må like fullt fortsette å utvikle gode metoder for å nå alle typer familier.

Kartleggingsverktøy

Valg av intervensjonsmetode baseres hovedsakelig på en utredning. Det finnes mange kartleggingsverktøy som kan hjelpe oss til å skille ulike typer skolevegring fra hverandre for å sikre riktig intervensjon. Vi har flere instrumenter for å hjelpe oss i dette utredningsarbeidet. Kearney (2003) nevner ASEBA-skjemaene (CBCL, TRF, YSR) som et aktuelt utgangspunkt for kartlegging fordi det strukturerer informasjon fra elevene selv, foresatte og skolen. Fraværssrapporteringer fra skolen vil dessuten være svært nyttig for å kartlegge omfanget av elevens fravær og finne eventuell systematikk i fraværet. Dette fordrer naturligvis tett samarbeid med kontaktlærere. Det vil også være aktuelt å se nærmere på kommunikasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem (Lyon & Cotler, 2007) for å skape en gjensidig forståelse av hvilke

mekanismer som bidrar til å opprettholde fraværet.

En grundig fysisk legeundersøkelse bør foretas fordi mange skolevegrere har en rekke somatiske plager, men undersøkelsene skal ikke foretas i den utstrekning at de forsinker effektiv psykososial intervensjon. Det bør dessuten gjøres en vurdering av elevens evner for å utelukke eventuell under- eller overtying (Kearney 2008; Knollmann et al. 2010). School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; barn og foreldreversjon) kan være et nyttig supplement i en kartleggings- og utredningsfase fordi den tar sikte på å identifisere hvilken funksjon skolevegringen har for eleven (Kearney, 2006). Hvis behovet for videre diagnostisering er til stede, er Anxiety Disorders Interview Schedule et verktøy for kartlegging og diagnostisering av angst hos barn. Dette intervjuet bruker både barn og voksne som informanter, henholdsvis ADIS-C og ADIS-P, og har god reliabilitet (Silverman et al. 2001). Andre verktøy nevnes også i litteraturen. Familievariabler har vist seg å ha stor innflytelse på skolevegring. Family Adaptability and Cohesion Functional Evaluation Scales-IV (FACES-IV) kartlegger blant annet familiens tilpasnings- og samarbeidsevne, og er et verktøy som kan være nyttig i forbindelse med familieintervensjon (Lyon & Cotler, 2007).

Det fremgår ikke av forskningen som blir gjennomgått i denne artikkelen, noen anbefaling om en «standardpakke» for hvilke kartleggingsinstrumenter som er optimale å bruke i skolevegringssaker. Det stilles derfor store krav til den enkelte kliniker i møte med barn, ungdom og familier for å vurdere hva som er hensiktsmessige kartleggingsverktøy i det aktuelle tilfellet. Enighet om målet ved behandlingen og alliansen mellom hjelper og familie vil i likhet med all behandling være av betydning. Ikke minst kan det tenkes at en kartlegging av mestrings- og interesseområder hos elevene er en vel så sentral kunnskap å ha for å vurdere god intervensjon. Uansett kan mange viktige tiltak komme på plass ved bruk av få kartleggingsverktøy.

Intervensjon

I skolene jobbes det ofte intenst for å få aktivert kommunalt hjelpeapparat med samtykke fra foreldrene. I 1.-linjetjenesten jobbes det minst like intenst for å få ungdommer og familier videre til et mer omfattende behandlings-

tilbud i 2.-linjetjenesten når det er behov for det. Målene i behandlingen av skolevegringsatferd kan være sammenfattet og mangfoldige. Som oftest vil hovedmålet være å hjelpe eleven tilbake på skolen. Tidlig i prosessen, når fraværet begynner å bli omfattende, dukker det noen ganger opp ønsker om en legeerklæring eller sykemelding fra foreldre eller skole. Noen ganger ønskes det en bekreftelse på sykdom fra lege og dermed en pause fra presset fra omgivelsene, når det i perioder er vanskelig for eleven å møte opp regelmessig på skolen. Andre ganger ønskes sykemelding av juridiske årsaker for å sikre rettigheter for begge parter. Legeerklæringer og sykemeldinger kan imidlertid bidra til å legitimere fraværet og føre til at vegringsatferden blir kronisk. Denne praksisen anbefales ikke i henhold til studier (Knollmann et al. 2010). Sykemeldinger alene kan i verste tilfelle føre til at elevens egentlige vansker ikke blir fanget opp på et tidlig tidspunkt slik at riktig intervensjon kan bli iverksatt.

Flere har erfaring med at noen familier uttrykker at de ikke har et ønske om å motta hjelp. Keeley & Wiens (2007) beskriver mekanismer som kan hindre at familier mottar adekvat hjelp til barnet eller ungdommen i familien. Internaliserte vansker hos ungdommen i seg selv er en risikofaktor for at foreldre takker nei til et hjelpetilbud. En hypotese er at internaliserte vansker hos ungdommene ikke gir like stor belastning på foresatte som eksternaliserte vansker. Det viser seg at graden av belastning på primær omsorgsgiver predikerer hvorvidt man vil benytte seg av et hjelpetilbud (Keeley & Wiens, 2008). I nevnte studie så man at familier som skårte lavt på samhold, hadde svakere tendens til å benytte seg av et hjelpetilbud. Keeley & Wiens (2008) fremhever derfor behovet for å gi familier god informasjon om betydningen av rett hjelp også ved internaliserte vansker, da denne typen vansker også gir økt risiko for andre psykiske lidelser, rus og selvmord hos de aktuelle ungdommene. Det er mindre hensiktsmessig å forsøke å påvirke familiens grad av samhold, hvis formålet først og fremst er å få dem til å ta i mot et hjelpetilbud til ungdommen i familien. En motiverende samtale med et fokus som gir familien håp om endring hos ungdommen, kan være en start. Gjennom en slik motiverende samtale kan man hjelpe foreldrene til å forstå nødvendigheten av å forholde seg til situasjonen

Skoledeltakelse øker hvis elevene føler seg anerkjent og støttet faglig og sosialt.

og å investere tid og krefter i ungdommen. Familier som i utgangspunktet skårer lavt på samhold, bør altså møtes med en styrkende tilnærming til vanskene. De bør tidlig i behandlingsforløpet få konkrete og positive handlingsalternativer for å løse utfordrende atferd hos ungdommen (Keeley & Wiens, 2008). Dette er nyttig kunnskap for skoler og førstelinjetjenesten å ha, da de som regel er ansvarlige for å motivere familier for videre behandling.

Flere faktorer er viktig for raskt hjelp til sårbare elever. Et godt system for registrering av fravær og en felles forståelse internt på skolen for hva som er bekymringsfullt fravær, vil kunne stoppe skolevegringsatferd før den utvikler seg. Et ledd i dette vil være felles retningslinjer på skolene for når den enkelte lærer ringer hjem til eleven, innkaller foreldre til en samtale, eller melder bekymringen videre til ledelsen. Forskningslitteraturen har ikke en entydig anbefaling på når skolefraværet er bekymringsfullt. Lyon & Cotler (2007) anbefaler at man bør vurdere skolevegringen nøye ved mer enn 10 % fravær over en tremåneders periode. Kearney (2003) mener at fraværet er i ferd med å bli problematisk ved mer enn 50 % fravær de siste to uker, eller hvis eleven viser vansker med å komme seg på skolen i en toukers periode på en slik måte at det skaper problemer i familiens daglige rutine.

Som tidligere nevnt, er det viktig å komme frem med god og hurtig intervensjon for familier med barn som er i ferd med å falle ut av skolen. En av avveiningene ved en eventuell intervensjon er hvorvidt man skal jobbe mot rask tilbakevending til skolen eller om man først skal bruke tid på å lære barnet mestringsstrategier de kan anvende for å hjelpe seg selv i reintegreringen i skolen. Som en del av kognitiv atferdsterapi tilbys opplæring i ulike strategier som barnet kan ta i bruk når det er vel tilbake på skolen, eksempelvis avslapningsøvelser, selvinstruksjon eller sosial ferdighetstrening. Denne behandlingen er særlig aktuell når engstelse er hovedårsak til skolevegring (Doobay, 2008). Det er forsket lite på kognitiv atferdsterapi for elever med eksterne skolevegringsatferd (Kearney, 2008). Pina et al. (2009) setter også søkelyset på manglende studier som omhandler hva man skal gjøre for ungdommer med skolevegring som ikke kvalifiserer til noen diagnose. Disse er, sammen med ungdommer med eksterne vansker, underrepres-

sentert i forskningslitteraturen. Lyon & Cotler (2007) nevner dessuten at det er lite forskning på skolevegring i minoritetsbefolkningen, selv i USA, og det har heller ikke vært mulig å finne studier som gir føringer for god intervensjon for disse gruppene i norsk sammenheng.

Kearneys modell

Kearneys (2008) modell, som presenterer fire motivasjonelle årsaker til skolevegring, gir også anbefalinger for behandling. Metoden for intervensjon kan fokusere på eleven selv, på foreldrene og/eller på familien. For eksempel vil en elevfokusert intervensjonsmetode være å anbefale, hvis eleven vegrer seg mot skole for å unngå stimuli som fremkaller negative følelser. Hvis barnet nekter å gå på skolen på grunn av at hun vil unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner, vil også en slik tilnærming være hensiktsmessig. En slik tilnærming kalles elevfokusert behandling fordi den retter seg mot eleven selv. Elevfokusert intervensjon baserer seg på mestring av angst og bekymringer i kombinasjon med reintegrering i klasserommet. Metoden vil innebære kognitiv atferdsterapi i form av psykoedukasjon (en terapiform som baserer seg på at pasienten lærer mest mulig om sin egen sykdom), kognitiv restrukturering, avslapningsøvelser og eksponering. Kognitiv atferdsterapi nevnes som den mest aktuelle og mest støttede behandlingsformen for reduisering av angst- og depresjonssymptomer hos elever som unngår stimuli som fremkaller negative følelser eller spesifikke ubehagelige situasjoner.

Skolevegring kan i noen tilfeller være et uttrykk for sosial tilbaketrekning. Engstelige barn trekker seg ofte tilbake i sosiale sammenhenger, og sosial tilbaketrekning og unngåelsesatferd kan hindre normal utvikling av sosiale ferdigheter. Manglende sosiale ferdigheter vil i neste omgang kunne være med på å forsterke en sosial angst (Rubin et al. 2009). Forholdet mellom tilbaketrekning og angst er trolig transaksjonell og syklisk i sin natur. Doobay (2008) ser nærmere på den engstelige elevgruppen med skolevegringsatferd, nærmere bestemt de med separasjonsangst. Hun nevner eksplisitt betydningen av sosiale ferdighetstreningprogrammer som en del av kognitiv atferdsterapi. Sosial ferdighetstrening til barn med skolevegring tar sikte på å øke den sosiale kompetansen og er særlig effektivt i situasjoner

Tabell 1. Kearneys anbefalte behandlingsalternativer ved ulike årsaker til skolevegring (2008)

Unngåelse av stimuli som fremkaller negative følelser	Unngåelse av sosiale situasjoner og/eller vurderingssituasjoner	Oppmerksomhetssøking fra signifikante andre	Søken etter andre forsterkninger utenfor skolen
Elevfokusert behandling	Elevfokusert behandling	Foreldrefokusert behandling	Familiefokusert behandling
Psykoedukasjon om angst	Psykoedukasjon om angst	Foreldreveiledning, korthet og tydelighet	Kontrakter med klare insentiver for skoledeltakelse og konsekvenser ved manglende deltakelse
Avslapningsøvelser, fokus på pust	Avslapningsøvelser, fokus på pust	Etablere gode morgenrutiner	Etablere problemløsningsmøter for familien
Gradvis eksponering	Kognitiv restrukturering av tankene	Etablere belønning ved skoledeltakelse og konsekvenser ved mangelfull deltakelse	Øvelser i kommunikasjonsferdigheter
Belønning	Sosial ferdighetstrening	Tvungen skoledeltakelse i enkelte tilfeller	Følgning av ungdom til skolen
	Belønning		Økt monitorering av skoledeltakelse
			Sosial ferdighetstrening med fokus på å motstå gruppepress

der eleven føler seg engstelig. Uformelle situasjoner som for eksempel friminutt eller i fag med løsere rammer, vil kunne representere ekstra utfordringer for engstelige barn ved en reintegrering i skolen. Det kan være vanskelig å vite hvordan man skal møte medelever og lærere etter en lengre periode borte fra skolen. For å takle disse utfordringene, kan rollespill og enighet om alternative strategier være nyttig å øve på i forkant av en oppstart på skolen igjen (Doobay, 2008).

Hvis elevens skolevegring primært handler om oppmerksomhetssøkende atferd fra omsorgsgiver, anbefales en foreldrefokusert behandlingsmetode. Foreldrebaserte intervensjonsmetoder er særlig viktige når elever viser atferdsvansker eller strever med å komme seg tidsnok av gårde til skolen. Kearney (2003) hevder dessuten at mange elever ser an foreldrenes reaksjoner ved forsøk på skulk eller forsentkomming på veien mot et mer omfattende forløp av skolevegring. Behovet for å støtte foreldrene for å gi dem økt trygghet og adekvate disiplineringsferdigheter, vil derfor være sentralt. De anbefalte foreldretreningsprogrammene baserer seg på å tilby understøtting av ros- og disiplineringsmekanismer, gode morgen- og kveldsrutiner, samt begrense trygghetssøkende atferd hos barn og foreldre. Ved enkelte tilfeller vil tvunget skoledeltakelse være et nød-

vendig virkemiddel (Kearney 2008). Det kan også tenkes at andre mer relasjons- og samspillsorienterte intervensjoner også vil være nyttige i en del familier med mer omfattende problematikk, men disse nevnes ikke i Kearneys (2008) anbefalinger.

For de elevene som søker andre forsterkere utenfor skolen og av den grunn kommer inn under skolevegringsbegrepet, anbefales det en familiebasert intervensjon. Familiebaserte behandlingsmetoder har som siktemål å få ned konfliktnivået i familien, samtidig som man tar bort hindringer og øker insentivene for skoledeltagelse. Det jobbes altså med å bedre kommunikasjonen i familien, gi felles støttende psykoterapeutiske samtaler, bistå med å gjøre avtaler, og inngå kontrakter mellom familiemedlemmene. Man vil også kunne jobbe med sosial ferdighetstrening og følge eleven til skolen ved behov (Kearney, 2008). Multisystemisk terapi (MST) er et kjent eksempel på dette.

Kearney (2008) nevner også viktigheten av intervensjon på systemnivå. Generelle kommunale tiltak som tidlige intervensjonsprogrammer som sørger for godt samarbeid mellom skole og foreldre, satsning på gode lese- og skriveferdigheter, leksehjelptiltak og kompetanseutviklingstiltak for lærerne for å jobbe med elever i risiko for skolevegring,

vil være eksempler på dette. Tiltak for å bedre det psykososiale arbeidsmiljøet og holdningene i skolen vil også være viktig, fordi skoledeltakelse øker hvis elevene føler seg anerkjent og støttet faglig og sosialt (Kearney, 2008). Betydningen av kontakt mellom lærer og foreldre i skolevegringssaker bør studeres nærmere. Grunnen til dette er at skolevegringen kan bli mer alvorlig før den oppdages uten god kommunikasjon mellom skole og hjem. I noen tilfeller er det også viktig å hjelpe skolen til å kunne ta godt imot eleven for å øke mulighetene for at man lykkes med tilbakeføringen. Det kan innebære å gi ekstra tilpasninger i undervisningen for elever som har mistet mye faglig eller å sørge for at skolevegrende elever med atferdsvansker ikke står i risiko for å bli sendt hjem som en respons på negative episoder (Lyon & Cotler, 2007). For elever som har kroniske skolevegringsforløp og som man ikke lykkes med å tilbakeføre til ordinær skole, bør det dessuten finnes alternativer i form av annen opplæring (Kearney, 2008).

Avslutning

I denne artikkelen har jeg gjennomgått et utvalg nyere bidrag til den internasjonale forskningslitteraturen om skolevegring. Forskningsresultater viser at om lag 30 % av elevene som har strevd med skolevegring, har psykiske lidelser ti år etterpå (Kearney, 2008). Det kan likevel tenkes at ungdommene med slike kroniske forløp som får hjelp fra hjelpeapparatet, har mindre risiko for videre vansker på lang sikt (Kearney 2003). Betydningen av god behandling til rett tid er med andre ord svært viktig for familiene, så vel som for elevene selv.

REFERANSER

- BAUGER, L., WARHOLM V. & SUNDBY J.** (2009). Problematiske skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi* 2, 39–47.
- DOOBAY, A.F.** (2008). School refusal behavior associated with separation anxiety disorder: A cognitive-behavioral approach to treatment. *Psychology in the Schools*, 45 (4), 261–272.
- EGGER, H.L., COSTELLO E.J. & ANGOLD, A.** (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American*

Academy of Child and Adolescent Psychiatry 42 (7), 797–807.

INGUL, J.M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Barn i Norge: «Se meg»*. Rapport. www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skolevegring/240112

KEARNEY, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth. A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28, 451–471.

KEARNEY, C.A. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment scale-revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 28, (3), 139–144.

KEARNEY, C.A. & BATES, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children and Schools* 27, (4), 207–216.

KEARNEY, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice* 34, 57–65.

KEARNEY, C.A. & SILVERMAN, W.K. (1996). Evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339–354.

KEELEY, M.L. & WIENS, B.A. (2008). Family influences on treatment refusal in school-linked mental health services. *Journal of Child and Family Studies*, 17 (1), 109–126.

KNOLLMANN, M., KNOLL, S., REISSNER, V., METZELAARS J. & HEBEBRAND, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course and treatment. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107 (4), 43–49.

LYON, A.R. & COTLER S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44 (6), 551–565.

MYHRVOLD-HANSSEN, J. (2007). Skolevegring – om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 9, 5–14.

PINA, A.A., ZERR, A.A., GONZALEZ, N.A. & ORTIZ, C.D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 3 (1), 11–20.

RUBIN, K.H., COPLAN, R.J. & BOWKER, J.C. (2009). Social withdrawal in childhood. *The Annual Review of Psychology* 60, 141–171.

SILVERMAN, W.K., SAAVEDRA, L.M. & PINA, A.A. (2001). Test-retest reliability of anxiety symptoms and diagnoses with the Anxiety disorders interview schedule for DSM-IV: Child and parent versions. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry* 4 (8), 937–944.

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2008). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2007*. Norsk pasientregister. Rapport. Helseidirektoratet.

SÄLLMANN, J.I. (2008). Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 2, 12–15.

Det viktige *laget* rundt elevene og læreren

AV KRISTIN HALVORSEN

Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte. 52 000 elever i grunnskolen, eller 8,4 prosent av elevene, får i dag spesialundervisning. Dette er 13 000 flere enn for fire år siden. Det må derfor bygges et godt lag rundt læreren som håndterer en mangfoldig elevgruppe. Her er PP-tjenesten helt sentral.

Jeg la fram Stortingsmelding 18 – Læring og fellesskap 8. april. Der varsles det at mandatet til PP-tjenesten skal videreføres slik det er i dag. Meldingen kommer med helt nye utfordringer til PP-tjenesten. Den skal for det første sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering for å vurdere om et barn eller en elev har behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Den andre viktige oppgaven er å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Jeg har videre fire klare forventninger til PP-tjenesten:

- At den er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
- At den arbeider forebyggende
- At den bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole
- At den er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner

Dokumentasjon og forskning har avdekket at det finnes mange utfordringer i PP-tjenesten. Det bekymrer meg hvis dette ikke gripes fatt i. Riksrevisjonens undersøkelse fra 2011 av spesialundervisningen i grunnskolen viser at det er betydelige utfordringer i kommunene i etterlevelsen av bestemmelsen om sakkyndig vurdering. Det blir pekt på svakheter knyttet til manglende konkretisering eller anbefaling i de sakkyndige vurderingene av hvorvidt eleven skal ha opplæring i tråd med læreplanverkets mål, og hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Riksrevisjonens rapport viser også at 70 prosent av PP-tjenestene har over tre måneder gjennomsnittlig saksbehandlingstid. 25 prosent har en saksbehandlingstid på over seks måneder. Dette er ikke godt nok. Konsekvensene av at barnet eller eleven ikke får den hjelpen og støtten de har behov for, kan være alvorlige for videre utvikling og læring. Riksrevisjonens kritikk tar jeg

alvorlig. I Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap omtaler jeg* flere initiativ og tiltak fra statlig side som skal bidra til en fortsatt positiv utvikling i PP-tjenesten.

For at PP-tjenesten skal komme tettere og raskere på barnehagene og skolene er det viktig at den får frigjort tid. Jeg ønsker at skoler gjør mer innenfor rammen av tilpasset opplæring før elevers behov for spesialundervisning utredes av PP-tjenesten. Jeg ønsker at skolene, før det fattes vedtak om spesialundervisning, skal kartlegge, vurdere og prøve ut nye tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring. Dette for å sikre at når en elev blir tilmeldt PP-tjenesten er dette gjort ut fra gode faglige vurderinger og at PP-tjenesten får tilstrekkelig informasjon for å kunne påbegynne arbeidet med den sakkyndige vurderingen. Barnehagen og skolen må i større grad dokumentere hva de har gjort før tilmelding til PP-tjenesten. Til å bistå barnehager og skoler i

arbeidet med tilpasset opplæring og et godt læringsmiljø, vil jeg opprette et nytt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Jeg vil utvikle en overordnet og helhetlig strategi for å rekruttere, videreutvikle og beholde nødvendig kompetanse i barnehagen. Jeg vil også foreslå overfor partene i videreutdanningsstrategien for lærere, *Kompetanse for kvalitet*, at spesialpedagogiske og allmennpedagogiske emner blir prioritert i forbindelse med fornying av strategien fra 2012.

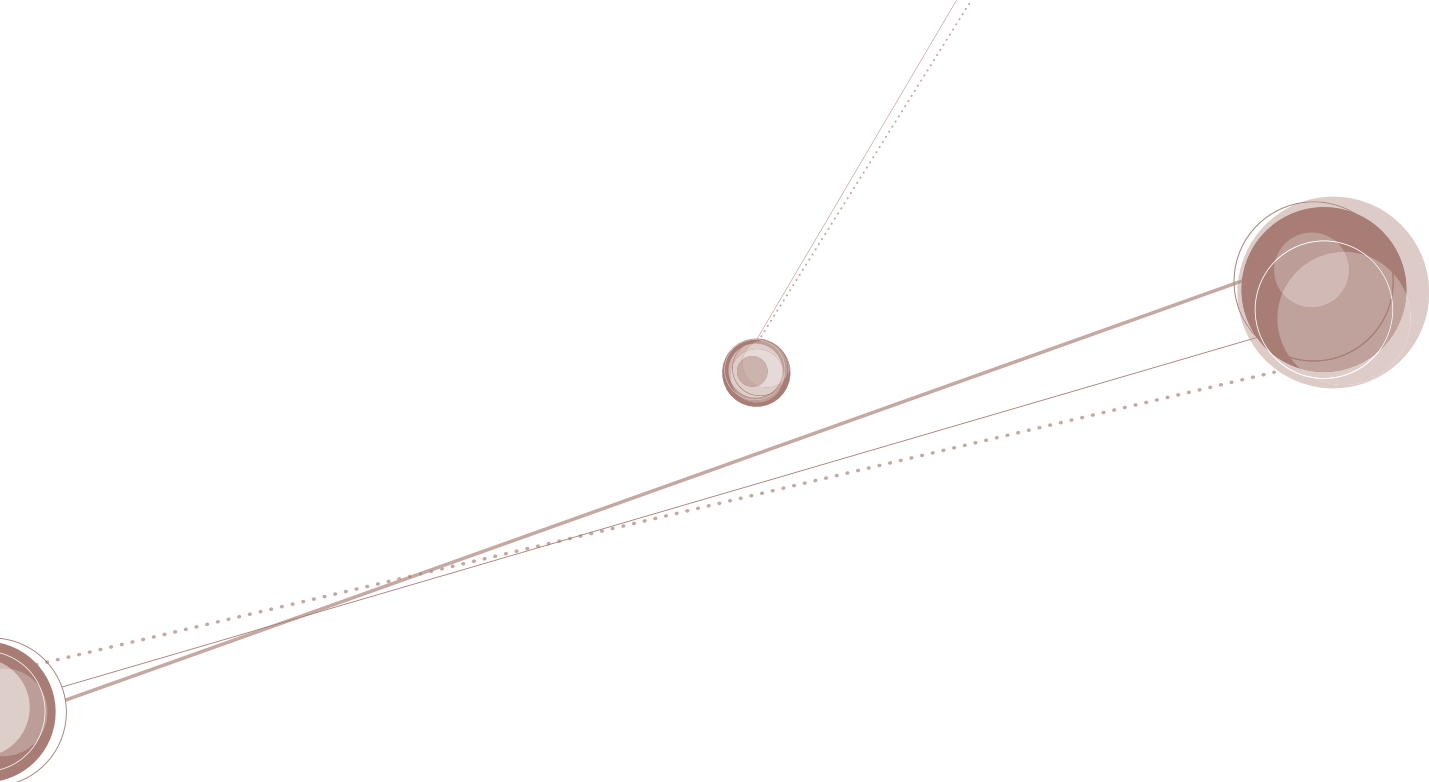
Jeg vil, i samarbeid med KS, ta initiativ til å starte arbeidet med å utvikle en etter- og videreutdanningsstrategi for PP-tjenesten. Jeg vil også vurdere ulike tilnærminger som kan synliggjøre hvilken kompetanse og kriterier for god tjenesteyting som kan forventes av PP-tjenestewn. Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) vil få en tydeligere flerfaglig tjenesteprofil. Dette skal gjøres for å få en helhetlig tilnærming til hvordan Statped skal arbeide overfor kommuner og fylkeskommuner, og dermed også PP-tjenesten.

I sum innebærer dette økt veiledning og tilbud om kompetanse til PP-tjenesten, kommunene og fylkeskommunene fra statlig nivå. Men det innebærer også økte forventninger. Hva forventer jeg så av kommunene og fylkeskommunene? Jeg forventer at det i hver enkelt kommune og fylkeskommune diskuteres bruk av virkemidler for at PP-tjenesten skal kunne oppfylle sitt mandat. I denne diskusjonen kommer vi ikke utenom behovet for å styrke PP-tjenestens kapasitet og ressurser.

Tidlig innsats i PP-tjenesten er også forebyggende arbeid. Det kan ta tid å se resultater av forebyggende arbeid. Men jeg er sikker på at kommuner og fylkeskommuner som nå satser på PP-tjenesten som en viktig aktør i det forebyggende arbeidet, på sikt vil se betydelige positive effekter både for det enkelte barn og i det lokale oppvekstmiljøet. Barnehagen og skolen skal sammen med PP-tjenesten fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte.



Foto: Kunnskapsdepartementet



Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole

Denne artikkelen bygger på en studie der det er undersøkt i hvilken grad elevers kjønn, alder, skolefungering og psykisk helse, samt lærers kjønn, er assosiert med kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev. Undersøkelsen er gjennomført i et representativt nasjonalt utvalg av 825 barn i 1.–7. klasse.



May Britt Drugli jobber som førsteamanuensis ved RBUP Midt Norge, NTNU.

Det finnes etter hvert mye forskning som dokumenterer den betydningen som kvalitet på lærer-elev-relasjonen har for elevenes trivsel, læring og fungering i skolen. God kvalitet på lærer-elev-relasjonen synes i seg selv å være et forhold som virker inn på elevenes faglige nivå, samt sosiale og atferdsmessige fungering på kort og lang sikt i skolen (Hamre & Pianta, 2001; Rutter & Maughan, 2002). Barn jobber hardere og lærer bedre sammen med lærere de liker, og de utviser i større grad samarbeidsvilje og økt forekomst av positiv atferd både i klasserommet og i skolemiljøet når de har et godt forhold til læreren (Baker, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Nordenbro, Larsen, Tificki, Wendt & Østergaard, 2008). Elever med et godt forhold til sin lærer opplever undervisningen som mer strukturert og engasjerende enn elever med

et dårlig forhold til lærer (Nordahl, 2000).

Ulike faktorer vil være med på å påvirke kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, og det er kjennetegn ved elevene som er mest undersøkt. For eksempel er det godt dokumentert at jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter, det samme har yngre elever sammenlignet med eldre (Pianta, 2001). Barn med atferdsvansker synes å være særlig utsatt for å kunne utvikle negative relasjoner med et høyt konfliktnivå til sine lærere, noe som i seg selv vil være med på å opprettholde eller øke deres atferdsvansker (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Det at barn med internaliserte vansker også har en tendens til å utvikle negative relasjoner til sine lærere, er i mindre grad undersøkt, men de studiene som er gjort tyder på at dette er tilfelle (Birch & Ladd, 1998; Henrichsson & Rydell, 2004; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Kvalitet på lærer-elev-relasjonen vil være av betydning for alle elever i skolen, men vil ha aller mest å si for dem som

av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling. For barn og unge som er eksponert for omsorgssvikt, lærevansker, psykiske vansker med mer, vil en positiv og rimelig stabil relasjon til lærer kunne utgjøre en meget viktig beskyttelsesfaktor som kan redusere risikoen for en negativ utvikling (Baker, 2006; Buchanan, Flouri & Brinke, 2002).

En god relasjon mellom lærer og elev vil blant annet være preget av høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte, mens en negativ relasjon som oftest kjennetegnes ved høyt konfliktnivå, mistillit, avvising og negativt samspill mellom lærer og elev (Pianta, 2001). Negative dimensjoner ved lærer-elev-relasjonen har vist seg å være mer stabile enn positive dimensjoner, og de har svært stor negativ innvirkning på elevens fungering i skolen på kort og lang sikt (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Det er derfor meget viktig å kunne identifisere negative lærer-elev-relasjoner og intervensere i forhold til disse, slik at de ikke får vedvare over tid og dermed hemme elevens utvikling, både faglig og sosialt, i skolen.

I denne studien var hensikten å undersøke relasjonskvalitet og faktorer assosiert med denne i et nasjonalt utvalg av elever i 1.–7. klasse. Følgende faktorer ble undersøkt: elevens kjønn, klassetrinn (1.–3. klasse versus 4.–7. klasse), skoletilpasning, elevens eksternaliserte og internaliserte vansker, og lærers kjønn.

Metode

Prosedyrer og deltagere

I forbindelse med denne studien ble 1409 elever i 1.–7. klasse trukket ut fra den generelle norske skolepopulasjonen av Statistisk sentralbyrå (SSB). Utvalget ble stratifisert på bakgrunn av region, sentralitet (by, tettsted og land) og trinnstørrelse (0–30; 31–50 og over 50 elever).

SSB sendte ut informasjon om studien til rektor ved skolene som ble trukket ut. Rektor videreformidlet informasjon til den aktuelle kontaktlæreren, som igjen formidlet informasjon til alle foreldrene på trinnet. Foreldrene hadde mulighet til å trekke sitt barn fra studien innen en viss tidsfrist. Utfylte spørreskjema ble sendt til forskergruppen i en ferdig frankert svarkonvolutt. Det var kun SSB som hadde oversikt over deltagende skoler og deres kobling til id-nummer i prosjektet.

Det ble mottatt 825 utfylte spørreskjema, noe som gir en deltagelse på 58,6 %. Det viste seg imidlertid ikke å være noen forskjell på de skolene som svarte og de som ikke svarte på spørreskjema når det gjaldt stratifiseringskriteriene, slik at utvalget på tross av relativt lav svarprosent synes å være representativt for norske grunnskoler.

For å unngå avhengighet i skåringene og mulige cluster effekter, samt for å belaste hver lærer minst mulig, ble det kun trukket ut en elev pr. trinn pr. skole til å delta i studien. Datainnsamlingen ble gjennomført i januar/februar slik at lærerne hadde hatt tid til å bli kjent med nye elever. Demografiske kjennetegn ved utvalget er presentert i tabell 1.

Tabell 1. Demografiske kjennetegn ved utvalget (N=825)

DEMOGRAFISKE FAKTORER	% (n)
KJØNN	
Jenter	51,1 (420)
Gutter	48,9 (402)
TRINN	
1.–3. klasse	43,5 (359)
4.–7. klasse	56,5 (466)
SENTRALITET	
Land	20,8 (172)
Tettsted	25,3 (209)
By	53,8 (444)
ANTALL BARN PÅ KLASSETRINNET	
0–30	34,9 (288)
31–50	32,1 (265)
Over 50	33,0 (272)
LÆRERS KJØNN	
Kvinne	77,6 (667)
Mann	22,4 (193)

Etisk komité ved Det medisinske fakultet ved NTNU har godkjent studien.

Spørreskjema

The Student Teacher Relationship Scale (STRS)

STRS er et spørreskjema utviklet i USA som opprinnelig består av 28 spørsmål med skårer fra 1 til 5 (1=passer absolutt ikke, 5=passer absolutt). STRS måler lærers vurdering av egne relasjoner til enkeltelever i klassen. I denne studien ble det benyttet en versjon av STRS som er funnet valid for norsk

Barn med atferdsvansker synes å være særlig utsatt for å kunne utvikle negative relasjoner med et høyt konfliktnivå til sine lærere.

skole (Drugli, Hjelmdal og Larsson, 2011). Den norske versjonen av STRS består av 18 spørsmål, to delskalaer (nærhet og konflikt) og en totalskåre. I denne artikkelen er det kun totalskåren, som reflekterer den overordnede kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, som er benyttet. Mulige verdier på totalskåren varierer mellom 18 og 90, og den beregnes basert på følgende formel: $((60 - \text{råskåre konfliktsskala}) + \text{råskåre nærhetsskala})$, se manual side 9, Pianta, 2001). I denne norske studien hadde STRS totalskåre en alpha-verdi på 0,71.

STRS ble oversatt til norsk etter korrespondanse med Robert Pianta som har utviklet spørreskjemaet. I henhold til hans føringer ble spørreskjemaet først oversatt til norsk og deretter tilbakeoversatt til engelsk av en annen oversetter. Disse to oversetterne drøftet deretter resultatet og kom frem til formuleringer som begge var enige om at var i tråd med innholdet i den amerikanske originale versjonen.

Teacher Report Form (TRF).

2001-versjonen av TRF for barn 6–18 år er benyttet i denne studien (Achenbach & Rescorla, 2001). I TRFs første del fyller lærer ut demografiske data og blant annet en vurdering av elevens skoletilpasning (humør, læring, atferd og arbeidsinnsats), med mulige sumskårer fra 4 til 28. Skalaen brukes i denne studien. Lærer vurderer deretter eleven på 118 spørsmål om emosjonelle og atferdsmessige forhold. Hvert spørsmål skåres 0 = stemmer ikke, 1 = stemmer av og til og 2 = stemmer ofte. I denne studien ble to delskalaer benyttet: eksternaliserte vansker (skårer 0-64) og internaliserte vansker (skårer 0-66).

Det er funnet god reliabilitet og validitet for TRF (se Achenbach & Rescorla, 2001). I denne studien var Cronbachs alpha 0,95 for eksternaliserte vansker og 0,97 for internaliserte vansker.

Statistikk

For STRS ble individer med mer enn 10 % missing data fjernet fra datasettet. For TRF ble, i henhold til manualen, individer som manglet skåring på mer enn 8 spørsmål, fjernet. For resten av utvalget (N = 825) ble missing data erstattet med gjennomsnitt for EM-logaritmen (Little & Rubin, 1987).

Frekvensfordelingen av STRS totalskåre ble undersøkt

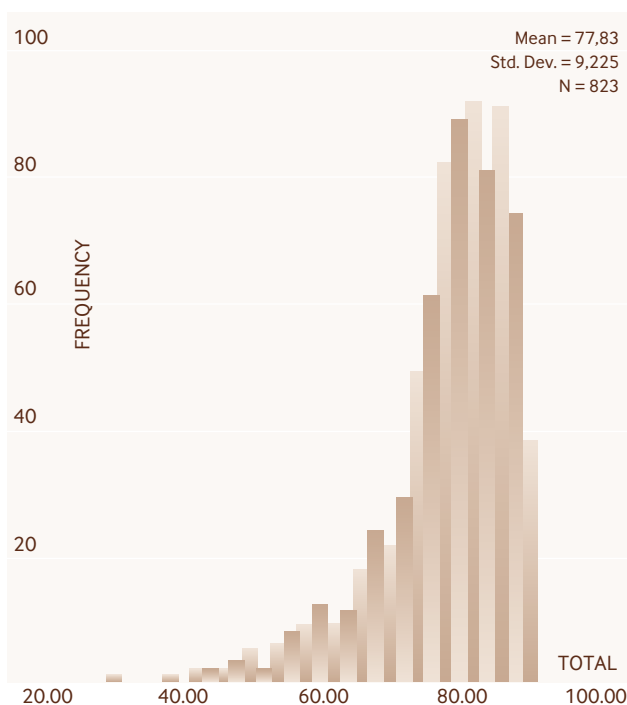
ved hjelp av deskriptiv statistikk. Det ble videre gjennomført toveis og treveis ANOVA for å undersøke hovedeffekter og interaksjonseffekter når det gjelder kategoriske variabler. Det ble videre gjennomført bivariante korrelasjonsanalyser mellom STRS totalskåre og kontinuerlige variabler. For å finne hvilke av de undersøkte faktorene som viser sterkest sammenheng med relasjonskvalitet, ble det til slutt gjennomført en standard multipl regressjonsanalyse. $P < 0,05$ ble satt som signifikansnivå.

Resultater

Frekvensfordeling av STRS totalskåre

Frekvensfordelingen av STRS totalskåre viser en høyreskjev fordeling (se figur 1). Dette indikerer at de aller fleste elever i norsk grunnskole har en god relasjon til sin lærer. Gjennomsnittet var 77,8 (SD=9,2), med en minimumsskåre på 30 og en maksimumsskåre på 90.

Figur 1. Frekvensfordeling av STRS totalskåre, N=823

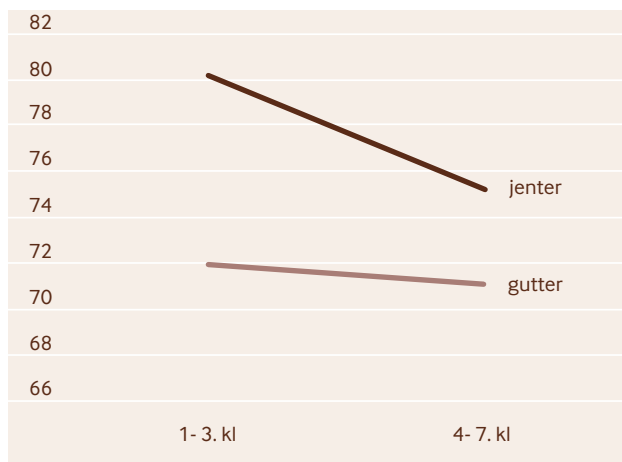


Demografiske faktorer og relasjonskvalitet

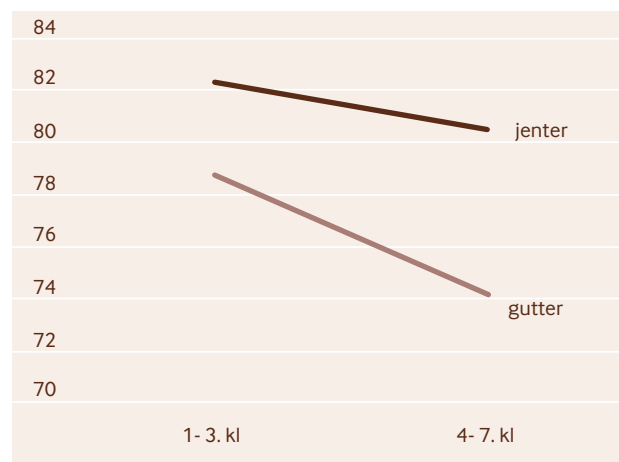
Det ble funnet signifikante hovedeffekter for både elevens kjønn, trinn og lærers kjønn: Jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn gutter (M=80,3, SD=7,2 versus M=75,3, SD = 10,3), $F(1,810) = 45,9$, $p > 0,001$. Relasjonskvalitet mellom lærere og de yngste elevene er bedre enn med elever i 4.-7. klassetrinn (M=78,0, SD=9,0 versus M=73,2, SD=10,8, $F(1,810) = 13,9$, $p < 0,001$) og kvinnelige lærere har bedre relasjoner til sine elever enn mannlige lærere, M=79,0, SD = 8,8 versus M=73,9, SD = 9,6, $F(1,810) = 27,4$, $p < 0,001$.

Det ble videre funnet en signifikant interaksjonseffekt mellom elevenes kjønn, trinn og lærers kjønn, $F(1,810) = 4,44$, $p < 0,05$. Dette betyr at sammenhengen mellom relasjonskvalitet og elevenes kjønn og alder er ulik for kvinnelige og mannlige lærere, se figur 2 og 3.

Figur 2. Mannlige læreres relasjon til jenter og gutter i 1.-3. klasse og 4.-7. klasse



Figur 3. Kvinnelige læreres relasjon til jenter og gutter i 1.-3. klasse og 4.-7. klasse



Figurene viser at både kvinnelige og mannlige lærere har bedre relasjoner til jenter enn gutter, mens endringen fra småskoletrinn til mellomtrinn er ulik. Kvinnelige lærere har en rimelig stabil relasjon til jenter på tvers av trinn, mens kvaliteten på relasjonen til gutter synker. For mannlige lærere er det motsatt, de har en stabil relasjon til gutter på tvers av trinn, mens kvaliteten på relasjonen til jenter synker fra småskoletrinn til mellomtrinn.

Relasjonskvalitet og skoletilpasning og psykisk helse

Korrelasjonsanalysene viste følgende assosiasjoner med relasjonskvalitet: skoletilpasning, $r=0,49$, eksternaliserte vansker, $r=0,68$ og internaliserte vansker, $r=0,34$. Alle korrelasjonene var statistisk signifikante, $p < 0,001$.

Standard multipl regressjonsanalyse

De undersøkte faktorene forklarer 55,9 % av variansen av relasjonskvalitet, noe som indikerer at disse faktorene utgjør en god modell for å forklare relasjonskvalitet. Alle faktorene i modellen var statistisk signifikant, men de standardiserte betaverdiene viste at eksternaliserte vansker er sterkest assosiert med relasjonskvalitet (beta = -0,51), deretter fulgte lærers kjønn (beta = -0,16), skoletilpasning (beta = 0,16),

Det er jenter og de yngste elevene som har de beste relasjonene til sine lærere

trinn (beta = -0,14), elevens kjønn (beta = -0,11) og internaliserte vansker (beta = -0,11).

Diskusjon

I denne studien er det undersøkt i hvilken grad faktorene, elevens kjønn, trinn (1.-3. klasse versus 4.-7. klasse), skoletilpasning, og eksternaliserte- og internaliserte vansker hos eleven, samt lærers kjønn, viser sammenheng med kvalitet på lærer-elev-relasjonen slik lærer rapporterer denne.

Alt i alt viser studien at norske skolebarn har en god relasjon til sine lærere. Dette kommer til uttrykk i den høyreskjeve frekvensfordelingen av STRS totalskåre og stemmer med funn fra andre studier (Pianta, 1996; 2001). Ifølge Pianta (2001), som har utviklet STRS, er det vanlig at ca. 75 % av elevene har gode eller rimelig gode relasjoner til sine lærere, mens 25 % har så negative relasjoner at det er behov for endring gjennom intervensjon.

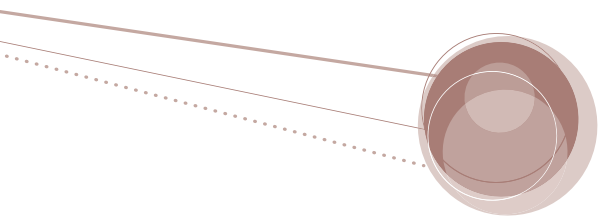
Denne norske studien bekrefter den sterke sammenhengen mellom atferdsvansker og negativ kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev som også tidligere er funnet i en rekke studier (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2002). Jo høyere nivå av atferdsvansker hos barnet jo større sjanse er det for at også relasjonen til lærer blir negativ. Dette er forhold det er svært viktig å være oppmerksom på fordi negative lærer-elev relasjoner vil bidra til opprettholdelse av elevens atferdsvansker, mens positive relasjoner kan føre til det motsatte, nemlig en reduksjon av atferdsvanskene (Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Hamre & Pianta, 2001). Positive lærer-elev relasjoner synes å fungere som en beskyttelsesfaktor for barn med atferdsvansker, mens negative relasjoner blir en ytterligere risikofaktor.

Skoletilpasning ble videre funnet å være relativt sterkt assosiert med kvalitet på lærer-elev-relasjonen, noe som bekrefter den nære sammenhengen mellom sosiale relasjoner og hvordan elevene fungerer i skolehverdagen (Furrer

& Skinner, 2003). Lærere har de beste relasjonene til barn som tilpasser seg skolen på en god måte og som viser dette i form av god arbeidsinnsats, trivsel og læring. Dette plasserer en god del barn i risikosonen, noe som både lærere selv og de som veileder lærere (PPT og BUP) bør være oppmerksom på. Når barn strever med læring eller på andre måter ikke finner seg til rette på skolen, kan det være at kvalitet på lærer-elev-relasjonen bør settes i fokus og forbedres. Dette kan føre til både bedre læringsmuligheter og større grad av trivsel for eleven. Nordenbro, Larsen, Tiftkci, Wendt & Østergaard (2008) fant i en review-undersøkelse at kvalitet på lærer-elev-relasjonen er den faktoren som betyr mest for elevenes læring, i tillegg til lærerens faglige kvalifikasjoner og ferdigheter innen klasseromsledelse. Det synes som om barn som mottar lite kognitiv stimulering hjemme, er de som i aller størst grad profiterer faglig og sosialt på en positiv relasjon til lærer (Lynch & Cicchetti, 1992). Ved å satse målbevisst på å fremme gode relasjoner mellom lærere og elever, kan det være at flere barn vil finne seg godt til rette på skolen både faglig og sosialt, og grunnlaget for at færre skal velge å droppe ut av skolen kan bli lagt. Det er tidligere funnet at elever med et godt forhold til lærer opplever generelt større tilknytning til skolen (Murray & Greenberg, 2000).

Elevens alder og kjønn påvirker også relasjonskvaliteten, og det er jenter og de yngste elevene som har de beste relasjonene til sine lærere. Dette er sammenfallende med funn som er gjort i en rekke studier (for eksempel Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 2001). Det har i den senere tid vært mye fokus på at gutter strever mer i skolen enn jenter. Det kan være at mer bevisst fokus på gode lærer-elev-relasjoner i forhold til gutter i barneskolen, er en faktor som kan bidra til å fremme større grad av både læring og trivsel, forhåpentligvis også med effekter på sikt.

De aller fleste studiene som omfatter kvalitet på lærer-elev-relasjonen retter fokus mot kjennetegn ved eleven. I



denne studien er det i tillegg til faktorer knyttet til eleven, også undersøkt effekten av ett kjennetegn ved lærer, lærers kjønn. Det viser seg at det er de kvinnelige lærerne som har de beste relasjonene til sine elever, og dette er en av de faktorene som bidrar aller mest blant dem som er undersøkt her. Det er ikke tidligere rapportert at lærers kjønn er knyttet til relasjonskvalitet. En annen sentral dimensjon ved lærers kjønn som denne studien viser, er at ved økt alder hos eleven synker relasjonskvaliteten spesielt for elever med motsatt kjønn av lærer. Dette gjelder både kvinnelige lærere som får sterkest nedgang i relasjonskvalitet i forhold til gutter fra småskoletrinn til mellomtrinn, og mannlige lærere som får denne reduksjonen i forhold til jenter. Dette viser at det er viktig med lærere av begge kjønn, særlig på mellomtrinnet. Det kan være at STRS taper kvaliteter som i større grad preger nære relasjoner mellom elever og kvinnelige lærere enn mellom elever og mannlige lærere, eller at kvinnelige lærere i større grad enn mannlige lærere vegrer seg for å skåre seg selv høyt på spørsmål som har med konflikt å gjøre. Men funnene om effekt av lærers kjønn er allikevel interessante, da dette i liten grad tidligere er belyst.

Denne studien bidrar til ytterligere støtte for de funnene som tidligere er gjort vedrørende en sammenheng mellom internaliserte vansker hos eleven og kvalitet på relasjonen til lærer (Birch & Ladd, 1998; Henrichsson & Rydell, 2004; Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009). Barn med internaliserte vansker er sårbare barn som selv i liten grad vil bidra til å etablere et godt forhold til sin lærer. Disse barna har et stort behov for å bli sett og forholdt seg til av læreren, men det er lærer som må være aktiv og ta initiativ til dette. Hvis barn med internaliserte symptomer ikke får hjelp til å inngå

i nære og støttende relasjoner til sine lærere og medelever, er det stor sannsynlighet for at de over tid vil utvikle mer alvorlige vansker som angst og/eller depresjon (Webster-Stratton, 2005). Lærer-elev-relasjonen vil kunne fungere som en buffer mot videre problemutvikling for barn med internaliserte vansker, og det er lærer som må sikre dette gjennom en sensitiv, omsorgsfull og støttende tilnærming.

Begrensninger og styrker

En begrensning ved denne studien er at den er en tverrsnittsstudie, og det er ikke mulig å si noe om retningen på de assosiasjonene som er funnet. Videre er frafallet stort, noe som svekker generaliserbarheten i funnene. Men det ble altså ikke funnet noen forskjell mellom deltagende og ikke-deltagende skoler når det gjaldt stratifiseringskriteriene (region, sentralitet og trinnstørrelse). En tredje svakhet er at kun lærer er brukt som respondent. Ved bruk av andre informanter, for eksempel elevrapport og/eller observasjon, ville funnene trolig blitt mer nyansert.

Studiens styrke er at på tross av det store frafallet, er dette er nasjonal studie med relativt mange deltagere. Videre er det en styrke med studien at den omfatter elever til og med 7. klasse. De fleste studier med fokus på lærer-elev-relasjonen omhandler yngre barn.

Konklusjon og praktiske implikasjoner

Denne studien viser at det er sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev-relasjonen og elevenes psykiske helse. Barn med eksternaliserte vansker er i størst risiko for å ha negative relasjoner til sine lærere. Elever som trives og fungerer godt på skolen, har bedre relasjoner til sine lærere enn

Det bør raskt iverksettes intervensjoner for å endre relasjoner som er blitt negative.

andre barn, et funn som kan tyde på at det å jobbe bevisst for å fremme gode relasjoner mellom lærere og alle elever, vil øke noen utsatte barns arbeidslyst og trivsel på skolen. De yngste jentene som har kvinnelig lærer, har svært gode relasjoner til sine lærere, mens gutter i hele grunnskolen som har mannlige lærere, er utsatt for å ha mer negative relasjoner. Det er viktig at både skolen selv og blant annet PPT og BUP retter fokus mot kvalitet på lærer-elev-relasjonen og iverksetter forebyggende tiltak for å fremme gode relasjoner mellom lærere og barn, særlig der det er risiko for at det utvikles negative relasjoner. Det bør videre raskt iverksettes intervensjoner for å endre relasjoner som har blitt negative. Vår studie tyder på at det bør rettes et særlig fokus mot gutters relasjoner til sine lærere.

Videre forskning bør følge elever over tid slik at årsaks-sammenhenger også kan undersøkes, og det bør vektlegges å evaluere effekt av tiltak som kan endre negative lærer-elev-relasjoner.

REFERANSER

- ACHENBACH, T.M. & RESCORLA, L.A.** (2001). *Manual for the ASEBA School-Age. Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- ANG, R.P., CHONG, W.H., HUAN, V.S., QUEK, C.L. OG YEO, L.S.** (2008). Teacher-Student relationship inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 339–349.
- BAKER, J.A.** (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- BIRCH, S.H. & LADD, G.W.** (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- BUCHANAN, A., FLOURI, E. OG BRINKE, T.** (2002). Emotional and behavioural problems in childhood and distress in adult life: risk and protective factors. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 521–527.
- DRUGLI, M.B.; HJELMDAL, O. & LARSSON, B.** (2011). Validity and factor structure of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) for Norwegian school-aged children as explored with confirmatory factor analysis (CFA). Manuskript sendt inn til vurdering.
- FURRER, C. & SKINNER, E.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 148–162.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C.** (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- HENRICSSON, L. & RYDELL, A.M.** (2004). Elementary school children with behaviour problems: Teacher-Child Relations and self perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111–138.
- HUGHES, J.N., CAVELL, T.A. & JACKSON, T.** (1999). Influence of the student-teacher relationship on conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.
- PIANTA, R.C.** (1996). *Manual and scoring guide for the student-teacher relationship scale*. University of Virginia.
- LITTLE, R.J.A. & RUBIN, D.B.** (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: John Wiley and Sons.
- LYNCH, M. OG CICHETTI, D.** (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R.C. Pianta (Ed.) *New directions in child development*. Vol 57. Relationships between children and non-parental adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- MURRAY, C. OG GREENBERG, M.T.** (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of school psychology*, 38, 423–445.
- MURRAY, C. & MURRAY, K.** (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in Schools*, 41, 751–762.
- NORDAHL, T.** (2000). En skole – to verdener. Oslo: NOVA rapport 11/00.

- NORDENBRO, S.E., LARSEN, M.S., TIFTKCI, N., WENDT, R.E. & ØSTERGAARD, S.** (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearingshouse for Uddannelsesforskning.
- PIANTA, R.C.** (2001). *STRS, Student teacher relationship scale, Professional manual*.
- LUTZ: PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT RESOURCES** (PAR).
- PIANTA, R.C., STUHLMAN, M.W. & HAMRE, B.K.** (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93: 91–107.
- RUDASILL, K.M. & RIMM-KAUFMAN, S.E.** (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- RUTTER, M. & MAUGHAN, B.** (2002). School effectiveness findings. *Journal of School Psychology*, 40, 451–475.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.



Hvilke holdninger elever møtes med, vil ha stor betydning for hvordan skolehverdagen oppleves og mulighetene til faglig og sosial inkludering.

Synshemning og psykososial tilpassing i grunnskolealder

Denne artikkelen bygger på en studie der man undersøkte hvordan barn med synshemming har det i skolen sammenliknet med barn uten synshemming. Studien konkluderer med at synshemmede elever både av foresatte og lærere, rapporteres å ha større vansker med psykososial tilpassing enn medelevene.



Kåre Gjertsen arbeider som synspedagog ved Huseby kompetansesenter.



Eivind Sanne arbeider som synspedagog ved Huseby kompetansesenter.

Det foreligger få undersøkelser av nyere dato som tar opp problemstillinger knyttet til hvordan barn og unge med synshemming har det i skolen. Som kjent har alle norske grunnskoleelever lovfestet rett til et opplæringstilbud tilpasset egne forutsetninger og behov. Opplæringstilbudet skal gis i en inkluderende kontekst, noe som bl.a. innebærer at elevene i størst mulig grad skal ta del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Sett på bakgrunn av at mange barn og unge av ulike grunner har behov for ekstra støtte og hjelp i skolehverdagen, er dette en ambisiøs målsetting.

Selv om elever med synshemming selvsagt er like forskjellige som alle andre elever, vil mange ofte ha et omfattende tilretteleggingsbehov i skolesammenheng; vanligvis vil det være aktuelt med både organisatorisk, metodisk og fagspesifikk tilrettelegging, i tillegg til behov for opplæring i

synskompenserende ferdigheter, for eksempel mobilitet og punktskrift.

Det foreligger få nyere studier av synshemmede grunnskoleelevers psykososiale situasjon. De undersøkelsene som er gjort, preges også av at de ofte ikke skiller klart mellom barn og unge med og uten kompleks tilleggsproblematikk (Fasting, 2006). Resultatene er sprikende. Noen undersøkelser peker mot at elever med synshemming har større vansker med psykososial tilpassing enn hva medelevene har, mens andre studier tyder på at dette ikke er tilfellet (Huurre, 2000).

Som synspedagoger ved Huseby kompetansesenter i henholdsvis Aust-Agder og Vest-Agder er vi ofte til stede og observerer elevene i ulike aktiviteter og situasjoner på skolen. Vi mener blant annet å registrere at mange elever med synshemming kan ha problemer med å få sosialt innpass i klassen og jevnaldergruppen, og ofte opplever vi atferd det kan være rimelig å tolke som uttrykk for mistrivsel. Søknadene om tjenester vi mottar fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), beskriver også ofte konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker eller jevnalderproblemer hos synshemmede elever uten kjente somatiske tilleggsvansker.

På bakgrunn av dette bestemte vi oss for å foreta en mer systematisk kartlegging av synshemmede grunnskoleelevers psykososiale tilpassing¹.

Den overordnede problemstillingen var å undersøke

om det forelå høyere forekomst av psykososiale vansker hos synshemmede grunnskoleelever i Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland enn hos medelevene. I forlengelsen av denne problemstillingen ønsket vi også å studere nærmere om variablene alder, kjønn og grad av synshemning kunne ha betydning for psykososial tilpassing hos gruppen synshemmede.

Hvem er synshemmet?

Synshemning er en samlebetegnelse som omfatter både svaksynthet og blindhet. Det er ulike måter å definere synshemning på. Fordi Huseby kompetansesenters brukerregistre tar utgangspunkt i en norsk tilpasning av de tradisjonelle ICD-10-kriteriene til Verdens helseorganisasjon (WHO), ble disse kriteriene lagt til grunn for undersøkelsen det refereres til i artikkelen. Se tabell 1.

Utfordringer i skolehverdagen

Spesialpsykolog Aase Frostad Fasting (2006) hevder at det å

være synshemmet i en visuell verden innebærer en kronisk stressfylt situasjon. Hun peker på at synshemmede elever har større vansker med å danne seg et bilde av de sosiale omgivelsene, bruker lengre tid og mer energi på å tilegne seg skolefaglige ferdigheter, og det går mer krefter med til fysiske forflytninger. Det å møte andre menneskers fordommer og mangelfulle kunnskaper om synsvansker, kan i seg selv være en stressende faktor.

Selv synshemmede elever med god tilpasningsevne og hensiktsmessige mestringsstrategier vil ofte være avhengige av andre for å kunne utføre visse daglige gjøremål. Dette representerer en ekstra utfordring når det gjelder utvikling av positiv selvoppfatning og identitet (Hoekstra-Vrolijk, 2002; Huurre, 2000).

Grad av synshemning vil i større eller mindre grad innvirke på hvilke problemer og utfordringer synshemmede kan bli stilt overfor i hverdagen. Sterkt svaksynte og blinde vil oftere oppleve kommunikasjonsproblemer fordi de går glipp av viktig informasjon som formidles gjennom bl.a.

Tabell 1. Definisjon av synshemning (ICD-10, norsk tilpassing)

KATEGORI	VISUS		SYNSFELT (norsk tilpassing)
	DÅRLIGERE ENN	LIK ELLER BEDRE ENN	
Mild eller ikke synshemning, kategori 0		6/18	
Svaksynt, kategori 1	6/18 (0,3)	6/60 (0,1)	
Sterkt svaksynt, kategori 2	6/60 (0,1)	3/60 (0,05)	(Total hemianopsi)
Blindhet, kategori 3	3/60 (0,05)	1/60 (0,02)*	$\leq 10^\circ$ (radius) – WHO (Mellom 10° og 20°)
Blindhet, kategori 4	1/60 (0,02)*	Lyssans	(Synsfelt $\leq 10^\circ$)
Blindhet, kategori 5	Ingen lyssans		
Kategori 9	Synsfunksjon ubestemt eller uspesifisert		

* Eller fingertelling på 1 meters avstand

De synshemmede guttene i utvalget hadde signifikant høyere totalforekomst av psykososiale vansker enn de synshemmede jentene.

mimikk, øyekontakt og andre fysiske uttrykk. Enkelte studier ser også ut til å indikere at sterkt svaksynte og blinde kan ha større vansker med å utvikle evnen til å ta andres perspektiv, og forstå andre menneskers tanker og følelser (McAlpine & Moore, 1995).

Erfaringer tyder på at svaksynte barn og unge kan ha større vansker med psykososial utvikling og tilpassing enn blinde har. Svaksynte står i større grad i fare for å bli misforstått av personer i omgivelsene. Det kan også være vanskelig, for både en selv og andre, å forholde seg til at synsfunksjonen kan variere bl.a. som følge av vekslende lysforhold. Dette kan bidra til at svaksynte i større grad enn blinde stilles overfor uklare og vekslende krav og forventninger, noe som kan gi opplevelse av stress særlig i forbindelse med prestasjonsrelaterte situasjoner.

Svaksynte kan også oppleve å befinne seg i en gråsone eller mellomposisjon sammenliknet med normaltseende og personer med mer omfattende synshemninger, noe som kan bidra til uklar identitetsoppfatning. Dette kan gi utslag i redusert selvbilde og emosjonelle problemer (Huurte, 2000).

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)

SDQ er et relativt nytt spørreskjema som er utarbeidet med tanke på kartlegging av psykiske vansker og ressurser hos barn og unge i aldersgruppen 4–17 år. For nærmere informasjon om SDQ, se web-siden: www.sdqinfo.org. Skjemaet representerer en videreutvikling av den veletablerte britiske Rutter-skalaen², som bl.a. ble benyttet i den kjente britiske Isle of Wight-studien på 1960-tallet. SDQ har skjemaer for ulike informanter: lærere, foresatte og barnet selv (dvs. for barn i alderen 11 til 17 år). Spørreskjemaet er oversatt til ca. 70 språk, og det finnes normative data fra minst seks land. Også i Norge gjennomføres det omfattende studier hvor SDQ blir benyttet. De mest kjente er Akershusundersøkelsen, som kartlegger helseprofil hos barn og unge i Akershus (Rødje, Clench-Aas, Van Roy, & Müller, 2004), og Barn i Bergen-studien (Heiervang et al., 2007), en pågående longitudinell populasjonsstudie hvor den mentale helsen til samtlige grunnskolebarn i kommunen kartlegges.

Oppbygging og skår

SDQ-skjemaet er kort og tar 5–10 minutter å besvare. Det

består av 25 spørsmål, som er inndelt i fem delskalaer som hver inneholder fem spørsmål. Delskalaene består av fire problemskalaer: emosjonelle problemer, atferdsproblemer, hyperaktivitet – oppmerksomhet og venneproblemer. Den femte skalaen måler prososial atferd. På hver delskala gis det poeng fra 0–10, noe som gjør det mulig å summere problemskalaskårene til en totalvanskeskår rangert fra 0–40. Jo høyere skår, desto mer vansker.

Det å ha to eller flere vansker eller lidelser samtidig, kalles for komorbiditet eller samsykdom (Haugen, 2008). Heiervang (Heiervang et al., 2007) hevder at man klinisk finner betydelig overlapping mellom ulike subskalaer som innbefattes i SDQ-skjemaet. Det er for eksempel ikke uvanlig at man får utslag både på aggressiv atferd og depresjon hos det samme barnet. Denne overlappingen mellom ulike vansker bidrar til at totalvanskeskåren blir et mer presist mål på vanskens omfang (Goodman, 1997). Som nevnt innledningsvis la vi WHO's ICD-10-kriterier for definisjon av synshemning til grunn i undersøkelsen. Vi valgte å ta med samtlige elever (1.–10. klasse) tilhørende kategori 1–5 som var registrert i Huseby kompetansesenters brukerregister for fylkene Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland skoleåret 2008/2009. Forutsetningen var at eleven(e) gikk i ordinær grunnskole, med klassetilhørighet i nærscole (ikke spesialskole eller institusjon). Vi har utelatt elever med omfattende kognitive vansker, og elever med synsproblematikk som ikke lar seg plassere innenfor gruppe 1–5 (til tross for at vi snakker om elever som kan ha betydelige synsvansker, for eksempel knyttet til okulomotorisk apraksi og ulike cerebrale synshemninger). Vi valgte også å ikke ta med elever med alvorlig progredierende sykdommer.

Innsamling av data og svarprosent

I og med at det pr. i dag ikke foreligger normative data fra Norge ved bruk av SDQ, valgte vi å benytte oss av en sammenlikningsgruppe. Med utgangspunkt i klasselistene valgte vi de to neste elevene i alfabetet etter den synshemmede eleven av samme kjønn.

Totalt bestod definert målgruppe av 81 synshemmede elever og 162 elever i sammenlikningsgruppen.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i to runder. Først fikk foresatte til synshemmede og elever i sammenlik-

Tabell 2. Utvalgets demografiske karakteristika

VARIABLER						
Kjønn	Jenter	Gutter				Totalt
Synshemmede (SH)	28 (56,0)	43 (58,1)				71*
Sammenlikningsgruppe (Sgr.)	22 (44,0)	31 (41,9)				53
Total:	50 (100)	74 (100)				124
Alder *	Jenter (Sd)	Gutter (Sd)	Gj. snitt (Sd)			
Synshemmede (SH)	11,86 (2,69)	9,84 (2,37)	10,63 (2,67)			
Sammenlikningsgruppe (Sgr.)	11,50 (2,63)	9,19 (2,10)	10,15 (2,58)			
Klassetrinn	1.–4. klasse	5.–7. klasse	8.–10. klasse			
Synshemmede (SH)	35 (53,8)	19 (59,4)	17 (63,0)			
Sammenlikningsgruppe (Sgr.)	30 (46,2)	13 (40,6)	10 (37,0)			
Total:	65 (100)	32 (100)	27 (100)			
Grad av synshemming	WHO 1	WHO 2	WHO 3	WHO 4	WHO 5	Totalt
Gutter	32 (64,0)	3 (33,3)	2 (100)	3 (50,0)	3 (75,0)	43
Jenter	18 (36,0)	6 (66,6)	0 (0,0)	3 (50,0)	1 (25,0)	28
Total:	50 (100)	9 (100)	2 (100)	6 (100)	4 (100)	71

Bemerk: N = 124 (Synshemmede: N = 71, Sammenlikningsgruppe: N = 53).

* 71 representerer foresatte som har besvart spørreskjema – ikke totalpopulasjonen.

* Variabelen *alder* ble delt inn i tre ulike klassetrinn 1.–4. kl., 5.–7. kl. og 8.–10. kl.

ningsgruppen tilsendt spørreskjemaet. Etter at foresatte hadde returnert skjemaet og samtidig signert på samtykkeskjemaet som ga oss tillatelse til å gjennomføre samme spørreundersøkelsen på skolen, sendte vi ut spørreskjema til skolene. Vi ba om at kontaktlærer besvarte spørreskjemaet både når det gjaldt den synshemmede eleven og de to sammenlikningselevene.

Vi fikk svært høy svarprosent fra foresatte til de synshemmede elevene (ca. 89 %). Grunnet lav svarprosent fra foresatte til elevene i sammenlikningsgruppen (33,13 %), har vi sannsynliggjort at vår sammenlikningsgruppe ikke representerer en atypisk gruppe ved å sammenholde resultatene med funnene i den tidligere omtalte Barn i Bergen-studien.

Statistiske metoder

Vi brukte t-tester og Anova -analyser for å avdekke eventuelle forskjeller i gjennomsnittsskårer mellom synshemmede og sammenlikningsgruppen, og også innenfor gruppen synshemmede. Det ble videre foretatt frekvens- og gjennomsnittsanalyser (mean) for å få frem data angående antall, prosent og fordeling. Faktor- og reliabilitetsanalyse ble gjennomført for å sjekke i hvor stor grad SDQs ulike delskalaer og totalvanskeskår faktisk fanget opp og målte det skjemaet etterspør. Utover nevnte tester benyttet vi også effektstørrelsestesten Cohen's d som et supplement til enkelte t-tester. Datamaterialet ble analysert ved bruk av SPSS versjon 17.0 for Windows.

Det foreligger få nyere studier av synshemmede grunnskoleelevers psykososiale situasjon.

Resultater

Som det fremgår av tabell 3, viste tilbakemeldingene fra både foresatte og lærere at de synshemmede elevene ble rapportert å ha signifikant høyere totalforekomst av psykososiale vansker enn elevene i sammenlikningsgruppen. Både foresatte- og lærerskjema viste statistisk signifikant forskjell mellom gruppene på 1 % nivå. Tilbakemeldingene viste i tillegg at elevene med synshemning kom signifikant dårligere ut på delskalaene som omhandler emosjonelle problemer, venneproblemer og prososial atferd på lærerskjemaet, samt på venneproblemskalaen på foresatteskjemaet. Lærerne hadde med andre ord større tendens enn foresatte til å vurdere de synshemmede elevene til å ha vansker sammenliknet med elevene uten synshemning.

Som nevnt ønsket vi også å undersøke nærmere om variablene *alder* og *grad av synshemning* kunne ha betydning for forekomst av – og eventuelt type vansker – som ble rapportert hos gruppen synshemmede. Dette skyldes at disse variablene blir trukket frem og tillagt vekt i ulike undersøkelser og fagartikler som tar opp problemstillinger knyttet til synshemning og psykososial tilpassing. I tillegg ville vi

undersøke om variabelen *kjønn* kunne bidra til å kaste lys over resultatene som fremkom.

Mange har pekt på at ungdomstiden representerer en ekstra krevende periode for mennesker som har en synshemning – at synshemningen representerer en tilleggsbelastning i en livsfase som er krevende for alle. Resultatene fra vår undersøkelse tyder imidlertid ikke på at de synshemmede elevene på 8.–10. klassetrinn opplever større problemer med psykososial tilpassing enn synshemmede elever på lavere klassetrinn.

Grad av synshemning har ikke signifikant betydning for forekomst av psykososiale vansker i utvalget. Selv om vi ikke finner signifikante forskjeller, viser resultatene at gruppen svaksynte – vurdert av både foresatte og lærere – kommer dårligere ut enn gruppen sterkt svaksynte og blinde på totalvanskeskåren og delskalaene emosjonelle vansker, atferdsvansker og hyperaktivitet.

Ofte kommer guttene dårligere ut enn jentene i ulike undersøkelser hvor det blir fokusert på psykososiale vansker. Det kan i denne sammenheng nevnes at i aldersgruppen 6 til 12 år er to av tre med diagnostiserbare psykiske lidelser gutter (Folkehelseinstituttet, 2009). Ulike årsaker har blitt

Tabell 3. SDQ totalvanskeskår og delskalaskårer for synshemmede (SH) versus sammenlikningsgruppen (Sgr.)

SDQ-SKALA:	Foreldreskjema SH (N=71)	Foreldreskjema Sgr. (N=53)	T-TEST (FORESATTE)		Lærerskjema SH (N=66)	Lærerskjema SGR. (N=37)	T-TEST (lærere)	
	Gj. snitt (Sd)	Gj. snitt (Sd)	t	p	Gj. snitt (Sd)	Gj. snitt (Sd)	t	p
Totalvanskeskåre (TVS)	8.27 (5.73)	5.74 (4.48)	2.664	.009*	8.23 (5.91)	4.30 (3.91)	3.621	.000*
Emosjonelle vansker (EMP)	2.11 (2.05)	1.43 (1.88)	1.889	.061	1.73 (2.08)	.62 (1.19)	2.970	.004*
Atferdsvansker (ADP)	1.21 (1.51)	.81 (1.11)	1.626	.106	1.02 (1.54)	.65 (1.21)	1.245	.216
Hyperaktivitet (HYP)	2.79 (2.46)	2.77 (2.04)	.036	.971	3.33 (3.11)	2.19 (2.62)	1.891	.061
Venneproblemer (VEP)	2.15 (2.05)	.72 (1.26)	4.512	.000*	2.15 (2.23)	.84 (1.40)	3.241	.002*
Prososial atferd (PRO)	8.34 (1.80)	8.51 (1.60)	-.550	.583	7.33 (2.29)	8.22 (1.89)	-1.995	.049*

Bemerk: N = 124 (foresatte) og N = 103 (lærere) og * p ≤ .05

SH = foresatte til synshemmede og Sgr. = foresatte til sammenlikningsgruppe

trukket frem i forsøkene på å forklare guttenes høyere totalforekomst av psykososiale vansker. Nordahl (2007) peker f.eks. på at rådende verdisyn, organisering og innhold i skolen kan bidra til å kaste lys over hvorfor guttene har større vansker med å finne seg til rette – og lykkes, både faglig og sosialt i skolesammenheng. Dette kan også ha sammenheng med komplekse genetiske faktorer som gjør guttene mer sårbare for nevropsykiatriske tilstander (Bishop & Rutter, 2008).

Variabelen *kjønn* viste signifikante forskjeller. På lærerskjemaet ble det rapportert at de synshemmede guttene i utvalget hadde signifikant høyere totalforekomst av psykososiale vansker enn de synshemmede jentene. I tillegg viste lærerskjemaet at de synshemmede guttene skåret signifikant høyere (les: dårligere) enn de synshemmede jentene på delskalaene som omhandler hyperaktivitet og atferdsproblemer. De synshemmede guttene kom også signifikant dårligere ut på skalaen som omhandler prososial atferd, både på foresatte- og lærerskjema.

Noen pedagogiske betraktninger

Blant fagfolk synes det å være bred enighet om at miljøfaktorer som tilrettelegging av læringsmiljøet og grad av sosial isolasjon har større betydning enn faktoren synshemming når en skal forklare psykososial tilpassing og utvikling hos synshemmede barn og unge (Warren, 1994). På denne bakgrunn vil det være både interessant og konstruktivt å peke på skolerelaterte forhold som kan bidra til å kaste lys over resultatene i undersøkelsen:

Vi har tidligere vært inne på at synshemmede elever ofte vil ha et omfattende tilretteleggingsbehov i skolesammenheng, og at skoledagen vil kunne oppleves som (kronisk) stressfylt. Andersen & Hunstad (1998) hevder at nødvendig tilrettelegging for synshemmede barn og ungdommer er vanskelig å gjennomføre, fordi lek og læring ofte gjennomføres på seendes premisser. De (ibid.) peker videre på at det kan være vanskelig for synshemmede elever i ordinære grunnskoler å etablere en realistisk selvoppfatning og identitet, fordi de mangler rollemodeller for lek og læring.

Behov for synspedagogisk kompetanse

Tilpasset opplæring i en inkluderende kontekst stiller skolen overfor store kompetansekrav. Synspedagogisk kompetanse

er trolig en viktig forutsetning for at synshemmede elever skal oppleve å bli møtt med adekvate krav og forventninger – både faglig og sosialt – i skolehverdagen.

Behovet for kompetanse kan illustreres ved å peke på utfordringene knyttet til å finne balansepunkter mellom å gi nødvendig tilrettelegging og i størst mulig grad alminneliggjøre særlig sterkt svaksynte og blinde elever. Det blir bl.a. viktig å legge til rette for at pedagoger og andre voksne i skolemiljøet ikke fungerer som barriere mellom den synshemmede eleven og medelevene. Vennskap og sosial omgang med jevnaldrende er svært viktig, man vet at barn som ikke har venner, viser mindre tilpasningsevne og trolig har større risiko for å utvikle psykiske plager som trenger klinisk behandling. De har lavere tanker om seg selv og er oftere ensomme (Hartup, 2001).

Når de synshemmede elevene i undersøkelsen kommer dårligere ut enn medelevene på venneproblemskalaen, kan dette ha sammenheng med at man ikke har lykkes med å avveie ulike tilretteleggingshensyn godt nok mot hverandre.

Omgivelsene bidrar i stor grad til å skape den enkeltes selvilde og identitetsoppfatning. Mennesker med funksjonshemninger har i utgangspunktet lavere sosial status enn andre (Hoekstra-Vroljik, 2002). Hvilke holdninger elever møtes med, vil ha stor betydning for hvordan skolehverdagen oppleves, og mulighetene til faglig og sosial inkludering.

Ofte opplever vi som synspedagoger å møte synshemmede elever med hjelpemiddelvegning, noe som innebærer at elevene ikke ønsker å bruke synshjelpemidler av frykt for å skille seg ut. Det er ikke urimelig å tenke seg at denne frykten i mange tilfeller kan ha sammenheng med holdninger som gjør seg gjeldende i skolemiljøet – og i samfunnet ellers.

Etter vår mening reiser undersøkelsen en rekke problemstillinger det både er interessant og viktig å forfølge videre – ikke minst på bakgrunn av den stadig sterkere vektleggingen av alle elevers rett til et godt psykososialt miljø. Dersom funnene i undersøkelsen gir et representativt bilde av situasjonen til synshemmede grunnskoleelever i Norge, bør en diskutere nærmere hvilke positive og negative konsekvenser dagens skolepolitikk – bl.a. inkluderingstanken – får for disse elevene.



Artikkelen bygger på en masteroppgave:

Gjertsen, K. og Sanne, E. (2010). *Synshemming: en faktor som bidrar til å påvirke psykososial tilpassing hos grunn-skoleelever i Aust-Agder, Vest-Agder og Rogaland?* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

WEBLINK

http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=56175&epslanguage=NO

NOTER

- 1 Følgende definisjon av begrepet «psykososial tilpassing» ligger til grunn for masterstudiet det refereres til i denne artikkelen: «Psykososial» refererer til fenomener som har sin bakgrunn både i psykiske og sosiale forhold, og hvor man ikke kan skille ut det psykiske hos individene fra den sosiale strukturen som omgir dem (Egidius, 1996). Psykisk helse og sosial tilpasning slås noen ganger sammen til uttrykket psykososial tilpassing eller psykososial helse. Mer spesifikt ser en ofte at positiv identitet, positivt selvbilde, psykisk overskudd og velvære, emosjonell kompetanse og kontroll, samt sosial kompetanse brukes som indikasjoner på god psykososial tilpassing og helse. Miljøbetingelser, f.eks. grad av sosial støtte, vil være nært knyttet til psykososial tilpassing og helse (Ommundsen, 2009).
- 2 SDQ har vært administrert sammen med Rutter spørreskjema til foresatte og lærere, og totalvanskeskåren for SDQ og Rutter spørreskjema viste seg å korrelere høyt. Spørreskjemaet Child Behavior Checklist (CBCL) består av 120 spørsmål. Dette spørreskjemaet har vært det mest brukte i studier av barn og unges psykiske problemer de senere år, med godt dokumentert validitet (Heyerdahl, 2003). Tidligere studier har også vist at skårene for CBCL og Rutter spørreskjema for foresatte er høyt korrelert, noe som iflg. Goodman indikerer at det er stor sannsynlighet for at SDQ og CBCL også vil ha en høy korrelasjon (Goodman, 1997).

REFERANSER:

ANDERSEN, K. & HUNSTAD, E. (1998). Noen tanker om identitetsutviklingen hos synshemmede barn som er integrert på heimstedet. *Synspedagogen*, 11(2), 9–14.

BISHOP, D. & RUTTER, M. (2008). Neurodevelopmental Disorders: Conceptual Issues. I: M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (red.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5. utg., s. 32-41): Blackwell Publishing.

EGIDIUS, H. (1996). *Psykologisk leksikon*. Oslo: Tano Aschehoug.

FASTING, A.F. (2006). Ung og synshemmet å leve med en synshemming –

psykososiale aspekter og psykisk helse. *Skolepsykologi*, 41(6), s. 33–44.

FOLKEHELSEINSTITUTTET. (2009:8). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*.

GOODMAN, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38(5), 581–586.

HARTUP, W.W. (2001). Friendship: Development in Childhood and Adolescence. I: J.S. Neil & B.B. Paul (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 5809-5812). Oxford: Pergamon. Lastet ned 3. juli 2009, fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/B7MRM-4MT09VJ-1CH/2/ccf4d091af8af28f8144ee3c4598526b>.

HAUGEN, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I: R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

HEIERVANG, E., STORMARK, K. M., LUNDERVOLD, A. J., HEIMANN, M., GOODMAN, R., POSSERUD, M. B., MFL. (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8- to 10-year-olds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(4), 438–447.

HEYERDAHL, S. (2003). SDQ – Strength and Difficulties Questionnaire: En orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge, brukt i UNGHUBRO, OPPHED og TROFINN. *Norsk Epidemiologi*, 13(1), 127–135.

HOEKSTRA-VROLIJK, S. (2002). Psychosocial development. I: D. Gringhuis, J. Moonen & P. v. Woudenberg (red.), *Children with partial sight. Development, parenting, education and support* (s. 87-105). Doorn: Bartimeus.

HUURRE, T.M. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment*. (Academic disseration). Tampere: University of Tampere. (Acta Universitatis Tamperensis; 756). Lastet ned 24. oktober 2009, fra <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-4842-1.pdf>.

ICD-10. (2010). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon. Elektronisk søkeverktøy ICD-10 versjon 1 for 2010. Utviklet av KITH på oppdrag fra Helsedirektoratet*. Lastet ned 31. januar 2011, fra <http://finnkode.kith.no/2010/#/icd10/ICD10SysDell2967342/flow>.

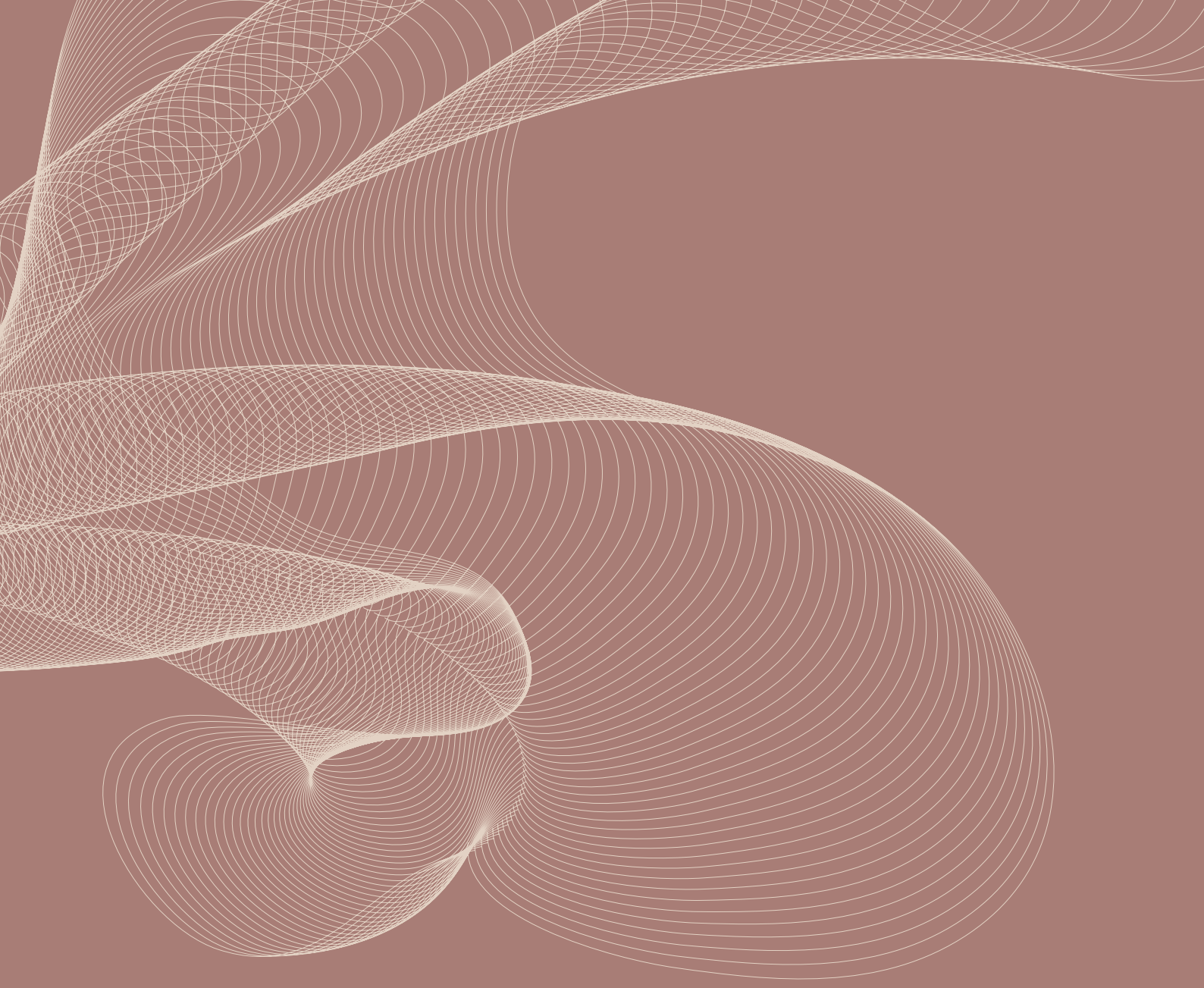
MCALPINE, L.M., & MOORE, C. L. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness*, 89(4), 349–358

NORDAHL, T. (2007). *Jenter og gutter i skolen*. Lastet ned 16. november-09, fra http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hApp_101/hPKey_10877/hParent_574/hDKey_1.

OMMUNDSEN, Y. (2009). Psykososial helse, idrett og ballspill. I: L. T. Rongland, A. Halling & G. Teng (red.), *Ballspill over grenser: skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling* (s. 167-179). Oslo: Akilles.

RØDJE, K., CLENCH-AAS, J., VAN ROY, B., & MÜLLER, A.-M. (2004). *Helseprofil for barn og ungdom i Akershus*. Oslo: Nasjonalt kunnskaps-senter for helsetjenesten. (Rapport; 2/2004). Lastet ned 31. juli 2009, fra <http://www.kunnskapssenteret.no/binary?download=true&id=5235>.

WARREN, D.H. (1994). *Blindness and children: an individual differences approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



Forskningsdel

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

Balansekunst: Sosiale relasjoner hos ungdom som har en synsnedsettelse

Marianne Ligaard Almbakk, master i kultur-, samfunns- og sosialpsykologi
Psykologisk institutt, UiO

Astri Heen Wold, dr.philos., professor
Psykologisk institutt, UiO

Knut Brandsborg, spesialist i klinisk psykologi
Huseby kompetansesenter

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er ungdom med synsnedsettelse og deres relasjoner til foreldre, klassekamerater og venner. Den bygger på en narrativ tilnærming teoretisk og metodisk. Data er semistrukturerte intervjuer med ni ungdommer på 15 til 20 år. Analyse av intervjuene viste at ungdommene opplevde det som viktig at det ble stilt realistiske forventninger til dem. De hadde et sterkt ønske om å ha kontakt med andre og føle at de passet inn. Flere fremstilte seg imidlertid innledningsvis som sosiale og travle personer, mens fortsettelsen av fortellingen viste at de ikke var så mye sammen med venner likevel. Flere av deltakerne hadde en høy terskel for hva de oppfattet som mobbing, og fortellinger om vanskelige episoder ble ofte avsluttet med uttrykk som «sånn er livet» eller «det går over».

Summary

The art of balance: Social relations of adolescents with visual impairment

This article focuses on adolescents with visual impairment and their social relations to parents, classmates and friends. The approach is narrative both concerning theory and method. Data came from semistructured interviews of one to two and a half hours duration, with nine adolescents between 15 and 20 years of age. The analysis showed that the participants emphasized the importance of being met with realistic expectations. Their wishes for belongingness and social contact with others were strong. Initially, several of the participants constructed themselves as social people with a lot to do, but when continuing, their stories showed that spending time with friends happened quite infrequently. The participants would not easily characterize episodes as bullying, and narratives about difficult episodes would often end by expressions like "that's life" or "it will be all right".

Nøkkelord

UNGDOM
SYNSNEDSETTELSE
SOSIALE RELASJONER
VENNER
ENSOMHET

Innledning

I ungdomstiden er ønsket om å passe inn og bli verdsatt stort, og jevnaldrende og venner er svært viktige (Atwater, 1992; Aagre, 2003). Azamitia, Ittel og Radmacher (2005) har gjennom en rekke kvalitative intervjuer samlet fortellinger om hvordan ungdom opplever vennskap, og hvorfor vennskap er viktig. Fortellingene viser at de viktigste faktorene i vennskap er lojalitet, følelsen av å kunne stole på sine venner og å bli venners sosiale støtte.

Å falle utenfor eller føle at man ikke har venner, kan være ekstra vanskelig i ungdomsårene, og ensomhet og usikkerhet er følelser som ofte assosieres med denne tiden (Goossens, 2006). Ungdom med nedsatt funksjonsevne har det på samme måte, men ungdomstiden deres kan representere spesielt store utfordringer på noen områder, for eksempel i spenningsfeltet mellom selvstendighet og avhengighet (Nilsson og Lühr, 1998). Det kan også komme inn spesielle problemer som er direkte knyttet til den konkrete funksjonshemningen.

Denne artikkelen fokuserer på de sosiale relasjonene til ungdom som har en *synsnedsettelse*. Den bygger på masteroppgaven til Almbakk (2009) som tok opp sosiale relasjoner til familie, venner og jevnaldrende i en bredere undersøkelse som også omhandlet identitet, selvfølelse og livskvalitet. For diskusjon av disse temaene viser vi til Almbakk (2009). Utgangspunktet for undersøkelsen var kvalitative intervjuer med ni ungdommer med synsnedsettelse i alderen 15 til 20 år.

Initiativet til undersøkelsen kom fra Huseby kompetansesenter, som ønsket å få mer kunnskap om utviklingen fra barn til voksen hos ungdom som har en synsvanske. Med økt kunnskap kan de ivareta behovene til brukerne sine bedre. Kompetansesenterets erfaring fra praksis er at mange synes å klare utviklingen godt, men at det også er mange som opplever ensomhet og har det vanskelig. Huurre og Aro (1998) finner ingen forskjeller mellom ungdom med og uten synsnedsettelse når det gjelder depresjon eller bekymringssymp-

tomer, men Elstad (1998) finner høyere forekomst av psykologiske og psykiske vansker hos mennesker med nedsatt funksjonsevne enn i resten av befolkningen (1998).

Denne undersøkelsen bygger på en narrativ tilnærming både teoretisk og metodisk (Bruner, 1986, 1990; Elliot, 2005; Lieblich, mfl., 1998; McAdams, 1985; Murray, 2003, 2008; Riessman, 1993; Sarbin, 1986). Innenfor denne tilnærmingen fokuserer man på at fortellingen har en begynnelse, en midt del og en slutt. Man er også opptatt av at en fortelling er en organisert tolkning av en sekvens av hendelser der de ulike hendelsene knyttes sammen og tillegges mening. En hovedfunksjon ved fortellingen er således å gi mening til en kaotisk og uoversiktlig verden. Ulike teoretikere definerer «et narrativ» (eller «en fortelling» eller «en historie» som vi oversetter det med) noe forskjellig. I denne undersøkelsen definerer vi en fortelling i tråd med Hinchman og Hinchman (1997:2):

Narratives (stories) in the human sciences should be defined provisionally as discourses with a clear sequential order that connects events in a meaningful way for a definite audience, and thus offer insight about the world and/or people's experience of it.

Det har vært sentralt å la de unge selv få komme fram med sin stemme. Vi har vært interessert i deres egne subjektive opplevelser av forholdet til familie, jevnaldrende og venner tidligere og nå, deres tanker om fremtiden, og hvordan de knytter ulike opplevelser sammen og finner mening. En narrativ tilnærming stemmer godt med slike målsettinger.

De unge som vi beskriver som *ungdom med synsnedsettelse*, omtales i dagligtalen ofte som *svaksynt* eller *synshemmet ungdom*. Vi tydeliggjør med vår beskrivelse at synsproblemene bare er en av mange sider ved dem. Ungdom som har en synsnedsettelse, er en heterogen gruppe hvor personene har ulik bakgrunn og ulik historie. Det finnes ingen komplett oversikt over personer med synshemning i Norge, men man antar at det er cirka 1000 barn med en synshemning i skolealder (Fasting, 2006). For å få en mer ledig språkbruk veksler vi i denne artikkelen mellom flere betegnelser som «ungdom med synssvekkelse», «ungdom med synsnedsettelse», «ungdom med synsvansker» m.m. Grad av synssvekkelse bestemmes ut fra måling av synsstyrke (visus), synsfelt og en del andre visuelle funksjoner.

Betegnelsen «svekket syn» dekker kategoriene moderat og alvorlig synssvekkelse og tre kategorier av blindhet. Moderat synssvekkelse dekker spennet fra 0,3 til 0,1 når det gjelder synsstyrke. Alvorlig synssvekkelse går fra 0,1 til 0,05 eller et synsfelt som er maksimalt 10 grader (radius) på det beste øyet eller maksimalt 20 grader (horisontal diameter) på det beste øyet. De tre kategoriene av blindhet går fra manglende lyssans og opp til en synsskarphet på 0,05 (ICD -10, gjeldende fra 01.01.2010). I en pedagogisk sammenheng kategoriseres ofte mennesker med synssvekkelse som svaksynte hvis de leser vanlig skrift, med eller uten forstørrelse, og som pedagogisk blinde hvis de leser punktskrift (Larsen og Wilhelmsen, 2009).

Tidligere forskning

Kef (1997, 1999, 2002) og Kef, Hox og Habekothé (2000) har studert sosiale nettverk og psykososiale karakteristika som trivsel, ensomhet og selvfølelse hos ungdom mellom 14 og 24 år med synsnedsettelse (blinde og svaksynte) uten tilleggsvansker. Målgruppen for undersøkelsen var alle ungdommer innenfor denne gruppen i Nederland. Over 300 personer, 37 % av dem som ble kontaktet, deltok i undersøkelsen (Kef, 2002). Data ble samlet inn ved hjelp av kvantitative spørreskjemaer og sammenlignet med tilsvarende data fra undersøkelser av ungdom som så normalt. Ungdom med synsproblemer hadde i gjennomsnitt signifikant færre personer i sitt sosiale nettverk enn ungdom med normalt syn. Mer enn 65 % hadde færre enn fem venner. De fikk imidlertid like mye sosial støtte fra vennene sine som annen ungdom gjorde, og var stort sett fornøyd med denne støtten (Kef mfl., 2000). Det var små forskjeller mellom de med nedsatt og de med normalt syn når det gjaldt psykososiale karakteristika. Ungdom med synshemning skåret generelt høyt på variabelen glede/lykke og rapporterte ikke om stor grad av ensomhet. Likevel svarte 15 % av ungdommene med synsvansker at de var svært ensomme. Tilsvarende fant man imidlertid også for ungdom som så normalt (Kef mfl. 2000). Ulike faktorer påvirket følelsen av ensomhet hos de med synsproblemer, for eksempel følelsen av avhengighet av andre for å komme seg rundt (Kef, 1999).

Huurre og Aro (1998) og Huurre, Komulainen og Aro (1999) har studert selvfølelse, sosiale nettverk og sosial støtte hos

115 ungdommer mellom 13 og 16 år med nedsatt syn (blinde og svaksynte) og uten tilleggsvansker fra hele Finland. Mer enn 600 personer med normalt syn var også inkludert. Huurre og Aro (1998) rapporterer fra en undergruppe av deltagerne, mens Huurre, Komulainen og Aro (1999) bygger på resultater fra hele gruppen. Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer som for det meste ble fylt ut på skolen, og svarprosenten lå på over 90 prosent. Huurre og medarbeidere fant ingen forskjeller i selvfølelse mellom ungdommene med synsproblemer og de med normalt syn. Det var en ikke signifikant tendens til at gruppen med synshemninger hadde mindre sosiale nettverk (Huurre og Aro, 1998), og både Huurre og Aro (1998) og Huurre, Komulainen og Aro (1999) viste at relasjoner til venner kan være vanskelig for ungdom med synshemninger og i sterkere grad for jenter enn for gutter. Huurre mfl. (1999) viste i tillegg at det var sammenheng mellom selvfølelse og relasjon til venner i denne ungdomsgruppen.

Lifshitz, Hen og Weisse (2007) fant lignende resultater i en spørreskjemaundersøkelse om selvbilde og kvaliteten av vennskap hos ungdommer med normalt og redusert syn i Israel. Gruppene hadde ganske likt selvbilde. Igjen fant man imidlertid at noen sider ved forholdet til venner kunne være vanskelig. Blant annet brukte ungdom med synshemning en signifikant mindre del av fritiden sin sammen med venner enn det ungdom med normalt syn gjorde. Det samme fant Wolfe og Sacks (1997) i en kombinert spørreskjema og tidsdagboks studie fra USA. De fant også at ungdom med synshemninger brukte mindre tid på aktive og mer tid på passive fritidsaktiviteter enn det de med normalt syn gjorde. Å se på TV, høre på radio eller å spille et musikkinstrument alene var i denne studien eksempler på passive aktiviteter. Sacks og Wolfe (1998) gir en kasuistisk beskrivelse av tre av ungdommene fra den nevnte studien. Den gir et kvalitativt innblikk i hvordan dagliglivet kan være for personer som bruker lite tid sammen med venner og mye tid på passive aktiviteter.

Studiene som er nevnt så langt, kommer fra andre land. Det er rimelig å tro at nasjonale forskjeller, som for eksempel grad av integrering av ungdommer med synsnedsettelse i den ordinære opplæringen, kan ha betydning for hvordan ungdommene opplever sine relasjoner til andre. Et karakteristisk trekk ved den norske situasjonen er en

høy grad av organisatorisk integrering av elever med funksjonshemninger i den vanlige skolen. Når det gjelder norske forhold, kan man finne relevant informasjon om de sosiale relasjonene til ungdom med synsproblemer i en studie av Hellerud og Brøndmo (1995). Hovedfokus for undersøkelsen var å evaluere et weekendkurs for denne ungdomsgruppen i regi av Huseby kompetansesenter. 27 ungdommer med synssvekkelse – blinde og svaksynte i alderen 16 til 25 år – ble intervjuet med utgangspunkt i et spørreskjema med åpne og lukkede svarkategorier. I tillegg ble det gjennomført kvalitative intervjuer med tre av deltagerne. Det ble også samlet inn materiale fra en referansegruppe med personer med normalt syn. Et flertall av de unge med synshemninger opplevde at de ble godtatt i klassen og regnet som en vanlig klassekamerat. Gjennom de åpne svarene kom det likevel fram at noen så på seg selv som usynlige, en som bare var der, minstemann, en plage fordi ting gikk tregt og lignende. Hellerud og Brøndmo fant også at ungdom med synshemninger hadde mindre samvær og kontakt med venner og klassekamerater enn sammenligningsgruppen.

Hellerud og Brøndmos studie er relativt begrenset med tanke på antall deltagere og hvordan de ble rekruttert. Grue (blant annet 1999, 2001) har imidlertid gjort omfattende studier i Norge av ungdom og unge voksne med nedsatt fysiske funksjonsevne mer generelt, og resultatene fra disse undersøkelsene kan også være av interesse. Grues studie fra 1999 er en kvantitativ spørreundersøkelse av temaer som selvbilde, psykisk helse, livskvalitet og sosiale relasjoner. Ca 10 000 elever i aldersgruppen 13 til 20 år var inkludert. Av disse hadde 300 nedsatt funksjonsevne, men ingen hadde synsproblemer. Grue fant liten forskjell i selvbilde mellom ungdom med nedsatt funksjonsevne og andre ungdommer. Når det gjaldt sosiale relasjoner til venner og jevnaldrende, viste studien at det generelt sett ikke var store forskjeller i vennskapsmønstrene. Vennenettverket var imidlertid mindre hos ungdom med nedsatt funksjonsevne, færre av dem hadde kjæreste, og sjansen for å ha få eller ingen venner økte med grad av funksjonshemning. Ungdom med nedsatt funksjonsevne hadde også et lavere aktivitetsnivå og samværsmonster og en mer passiv tidsbruk der TV og andre former for medier hadde stor plass. Resultatene her er tilsvarende det Wolfe og Sacks (1997) hadde funnet for ungdom med synssvekkelse.

Grues studie fra 2001 er en kvalitativ intervjuundersøkelse av 34 unge voksne mellom 20 og 30 år med nedsatt fysisk funksjonsevne. To av informantene hadde synsnedsettelse. Intervjuene tok for seg oppvekst, tiden nå og forventninger om fremtiden. Mange av informantene hadde opplevd å bli behandlet som barn, noen ganger som litt «dumme» barn, da mange forventet at den intellektuelle vurderings- evnen var negativt påvirket når man hadde nedsatt fysisk funksjonsevne. Personer med synshemming kunne ha problemer med å orientere seg i omgivelsene, noe som også kunne påvirke andres oppfatning av dem. Mange opplevde at de ikke ble stilt krav til, og det ble ikke regnet med at de skulle ta en utdanning eller være yrkesaktive. Det kom fram et positivt bilde av skolen, men bildet var som oftest knyttet til det faglige. Mange deltok aktivt i det sosiale livet knyttet til skolen, men andre følte seg mer isolert. Ofte var det aktiviteter de ikke kunne ta del i, både i og utenfor skoletiden, som gjorde at de følte seg utenfor. Kroppsøving var ofte vanskelig. Det samme var friminuttene. Selv om ikke mobbing ble tatt opp som eget tema, heller ikke hva den enkelte la i begrepet, kom det fram generelt sett at mobbing ikke ble oppfattet som et stort problem. Grue påpeker imidlertid at informantene syntes å legge listen høyt for hva som ble oppfattet som mobbing.

Studiene vi har presentert, viser relativt sammenfallende resultater enten de tar utgangspunkt i studier fra utlandet eller Norge, og enten fokus er på ungdom med synsproblemer eller på ungdom med nedsatt fysiske funksjonsevne mer generelt. Ungdom med nedsatt funksjonsevne har et relativt godt selvilde og god selvfølelse som ikke avviker i stor grad fra annen ungdom. Imidlertid kan de ha et mindre nettverk rundt seg, og det er spesielle utfordringer knyttet til dette med venner. Når det gjelder venner, tegner forskningen et sammensatt bilde. Kef. m.fl. (2000) finner at det ikke er flere ungdommer med synsproblemer som beskriver seg som svært ensomme enn det man finner hos ungdom med normalt syn. På den annen side er det mindre sannsynlig at ungdom med synsnedsettelse har mange venner (Huurre og Aro, 1998, Kef. m.fl. 2000), og de er mindre sammen med vennene sine (Hellerud og Brøndmo, 1995; Lifshitz m.fl., 2007; Wolffe og Sacks, 1997). I tråd med dette finner Grue (1999) i sin forskning som gjelder personer med

nedsatt fysisk funksjonsevne generelt, at en høyere andel av de med nedsatt funksjonsevne oppgir at de føler seg ensomme av og til eller ofte.

Disse konklusjonene bygger i all hovedsak på kvantitative studier. Unntakene er Sacks og Wolffe (1998), Grue (2001) og til en viss grad Hellerud og Brøndmo (1995). Disse undersøkelsene utfyller og nyanserer bildet av de sosiale relasjonene til ungdom med nedsatt funksjonsevne. Men disse undersøkelsene er foreløpig relativt begrensede (Sacks og Wolffe, 1998, Hellerud og Brøndmo, 1995) eller bygget på resultater fra personer med nedsatt fysisk funksjonsevne mer generelt (Grue, 2001). Vi ønsket derfor å øke kunnskapen om de sosiale relasjonene til ungdom som lever med redusert syn, gjennom flere kvalitative intervjuer. Å få innblikk i målgruppens egne erfaringer og meninger kan bidra til at miljøet rundt får en dypere forståelse av deres situasjon.

Metode

Deltakerne

Målgruppen for undersøkelsen var ungdom i alderen 14 til 20 år som hadde redusert skarpsyn på 0,2 eller lavere, med mindre de hadde så redusert synsfelt at de hadde lært noe punktskrift. Synsproblemene skulle ikke være større enn at de kunne lese noe vanlig skrift. Deltakerne skulle ikke ha tilleggsvansker. Den opprinnelige planen var å avgrense utvalget til dem med synsskarphet under 0,1, men i den aktuelle aldersgruppen var det få potensielle informanter. Kravet til skarpsynet ble derfor hevet til 0,2 eller lavere.

Deltakerne ble rekruttert gjennom Huseby kompetansesenter og Norges Blindforbund. Huseby kompetansesenter sendte ut brev til sine brukere innenfor målgruppen med informasjon om prosjektet og invitasjon til å delta. Prosjektet ble også presentert gjennom U-lyd, et lyttidskrift som sendes ut gjennom Norges Blindforbundet til alle tenåringer som har en synshemming, og som også finnes elektronisk på Norges Blindforbunds nettsider.

Alle som tok kontakt og var innenfor målgruppen, ble intervjuet. Til sammen var dette ni ungdommer mellom 15 og 20 år, fem jenter og fire gutter. Hos fire av deltakerne var synsnedsettelsen progredierende.

Intervjuene

I intervjuet ble deltakerne bedt om å fortelle om seg selv, sin familie, sine venner og skolehverdagen ved hjelp av konkrete historier eller eksempler. Det ble også lagt vekt på hvordan de syntes de hadde hatt det før, hvordan det var nå og hvordan de trodde det kom til å bli i fremtiden. Intervjuene var semistrukturerte. Det var utarbeidet en intervjuguide for å sikre at sentrale temaområder ble dekket. Disse temaområdene var: Identitet/hvordan de ville beskrive seg selv, familien og opplevelser med familien, tanker og erfaringer rundt synshemningen, erfaringer fra skole og med lærere og elever, fritid og venner, selvfølelse og livskvalitet, og fremtiden. Innenfor hvert område var det flere underspørsmål (Almbakk, 2009). Deltakerne ble imidlertid oppfordret til å fortelle så fritt som mulig, og temaer som deltakerne selv tok opp, ble også ønsket velkommen. Intervjuene dekket altså et langt bredere spekter av temaer enn de som diskuteres i denne artikkelen (Almbakk, 2009).

Det ble foretatt en forberedende telefonsamtale med deltakerne og noen av foreldrene før intervjuet. I denne samtalen ble deltakerne bedt om å tenke på noe eller noen som betydde mye for dem og om mulig å ta dette med til intervjuet. Eksempler på dette var sportsdrakt, en sang og familien. Intervjuet startet senere med utgangspunkt i det som deltakeren hadde tenkt på. Alle intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene og varte fra en til to og en halv time. Hvert intervju ble transkribert i sin helhet. Pauser, småord, nøling og mumling ble notert. Inntrykk og observasjoner fra intervjuene ble inkludert til slutt i hver transkripsjon.

Analyseprosessen

Intervjuene ble analysert med utgangspunkt i narrativ analyse (Kvale, 2007; Lieblich mfl., 1998; Murray, 2008; Mishler, 1986). De delene som kvalifiserte som fortellinger etter definisjonen brukt i dette prosjektet (se s. 2), ble innledningsvis merket. For hver enkelt fortelling ble det formulert et hovedtema eller en «meningsfortetning» (Kvale, 2007). I tillegg ble det registrert hvordan fortellingene var bygget opp, altså fortellingens *struktur*, og også hvilken rolle deltakeren ga seg selv i fortellingen. Det ble laget et kort sammendrag av hver fortelling der alle disse tre aspektene

ble beskrevet. Hovedtemaene ble videre tolket og knyttet sammen i to mer overordnede kategorier som ofte kunne finnes igjen på tvers av de ulike arenaene. Fortellingene ble også delt inn i to temaområder. Det første inkluderte identitetstemaer av typen «hvem er jeg?», «hva gjør meg til meg?» og «hvordan kjennes det å være meg?» (Almbakk, 2009). Det andre temaet omhandlet relasjon til andre, ønske om å passe inn og forhold til venner og familie, og er fokus for denne artikkelen. Resultatene blir presentert ved å legge stor vekt på sitater fra deltakerne selv.

Etiske hensyn

Deltagelse i undersøkelsen bygget på informert samtykke og retten til når som helst å trekke seg fra prosjektet. Undersøkelsen har få deltakere, og de kommer fra et lite og gjennomsliktig miljø. Hensynet til anonymitet har derfor fått stor vekt. For å ivareta anonymitet er sitater noen ganger omskrevet og opplysninger gjort mer generelle. Dette er gjort på en slik måte at det ikke skal gå på bekostning av resultatenes innhold. Alle deltakerne har også fått mulighet til å til å lese masteroppgaven som denne artikkelen bygger på (Almbakk, 2009), for å kunne godkjenne sitatene.² Fra et forskningsmessig perspektiv kunne det ha vært nyttig å kjenne til den sosiale og helsemessige situasjonen til informantene bak de ulike sitatene, men dette ville raskt gå på bekostning av deltakernes anonymitet. I denne undersøkelsen har ivaretagelse av deltakernes anonymitet veid tyngre enn forskningsmessige hensyn.

Undersøkelsen er godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Resultater

I deltakernes fortellinger om relasjoner til andre innenfor familien, blant venner og på skolen, var forståelse fra andre og tilhørighet sentrale temaer. Følelsen av å passe inn og være en del av en gruppe eller et fellesskap var viktig. Å føle tilhørighet synes også å påvirke deltakernes selvfølelse i positiv retning, i samsvar med det Huurre mfl. (1999) fant.

Balanse mellom å bli overvurdert og undervurdert

Mange fortalte om en trygg og fin familiesituasjon der de

fikk støtte og forståelse. Vi hørte om gode minner fra sommerferier og hytteturer. Flere av deltakerne nevnte familie-medlemmene som sine sterkeste støttespillere. Historier om vanskelige familierelasjoner og tøffe minner kom imidlertid også frem. Disse handlet i særlig grad om hvilke forventninger de ble møtt med. Seks av deltakerne hadde en følelse av at familien overvurderte eller undervurderte dem. De opplevde å møte svært ulike forventninger fra ulike familiemedlemmer. På den ene siden kunne foreldre eller søsken stille for høye krav til dem og tro de så bedre enn de gjorde. De kunne bli irritert eller overrasket når deltakeren ikke fant noe eller ikke klarte å se noe. Dette ble opplevd som sårt og vanskelig, og ga en følelse av å ikke leve opp til forventningene. På den andre siden opplevde de også å bli undervurdert, som for eksempel at familien trodde de trengte hjelp til ting de fint klarte selv. De følgende eksemplene på over- og undervurdering kommer fra familien, men det var eksempler på dette også fra jevnaldrende og skolen.

I sitatene som følger, står D for deltager, I for intervjuer. Når det ikke er gitt noen informasjon, er det deltageren som kommer til orde.

Det kan være ganger da jeg for eksempel river ned noe, som et glass eller noe fordi jeg ikke så det. Da blir de skikkelig sure og sier liksom: Du så jo det da!! De kan rope og skrike. Men jeg så det virkelig ikke. Jeg tror kanskje de tror jeg ser bedre enn jeg gjør. Jeg ser jo en del da, men ikke alltid, så de burde liksom forstå det. Jeg er dårlig til å lete etter noe for eksempel også blir de skikkelig sure når jeg ikke finner noe, men det er ikke så lett når jeg ikke ser så mye... De tror at jeg overdriver noen ganger, men jeg gjør jo så godt jeg kan!

D: Det er litt vanskelig når man er svaksynt og pappa sier: Se der!! Også kan jeg ikke se det da, så sier han liksom ja men se der da!!! Du ser vel det!! Der!! Og så gjør jeg ikke det da. Den har jeg fått en del ganger. Sånn ser du det ikke ser du det ikke, nei jeg ser det ikke!!

I: Hva tenker du om det?

D: Nei det går over... det er litt frustrerende!! Det er bare ikke alltid jeg ser! Ja men det er det!! Nei!! Jeg ser det ikke! Det er bare ikke alltid jeg ser ting da, det er frustrerende ja. Men det går over...

D: Jeg tror søsteren min undervurderer meg litt, kommer med råd om hvordan jeg kan gjøre ting og oppgaver på skolen og

sånn, så men samme det!

I: Jeg skjønner, så hun undervurderer deg, hvordan da tror du?

D: Nei, bare sånn at hun tror jeg ikke får til ting da, som jeg jo får til likevel. Hun tenker at siden jeg er svaksynt så ser jeg ikke nok eller..., jeg vet ikke jeg. Men så lenge jeg kan lese oppgaven så skjønner jeg jo like godt som andre hva jeg skal gjøre, så det irriterer meg litt da, men.'

De deltakerne som hadde en mor eller far som også hadde et synsproblem, ga andre fortellinger knyttet til hvordan familien så på synsvansken. I disse familiene så det ut til at barna fikk prøve mer på egen hånd, og de ble gitt friere tøyler. Dette henger muligens sammen med at det er lettere å forstå de utfordringer man står overfor når man selv har et synsproblem, og vi andre kan kanskje lære litt av disse familiene.

Det er vel sikkert fordi mamma ikke undervurderer oss så mye, vet det er noen foreldre som gjør det. Hun klarer seg jo fint hun, man må bare bli vant til det. Hun så sånn som meg når hun var på min alder, så ble hun blind. Man klarer seg jo. Men det er ikke så lett alltid likevel.

For at deltakerne skal kunne møtes med realistiske forventninger, er det viktig at de selv kan formidle hvordan de har det. Men flere av deltakerne syntes det var vanskelig å forklare foreldrene om synsvanskene sine.

Da jeg var liten fortalte jeg jo bare alle om at jeg var svaksynt, jeg var litt stolt av at jeg kunne de vanskelige navnene på diagnosen og alt sånt. Folk syntes jo det var litt søtt at jeg var så veslevoksen og sånt. Men nå er liksom ikke folk like interessert i å høre om det, men mamma tror at jeg fortsatt er like åpen om det og at det ikke er noe problem, jeg er jo så flink til å si fra, haha! Hun må skjønne at folk ikke akkurat synes det er så spennende å høre om, de bare går, så hvordan skal de da få vite hva det er som gjør at jeg noen ganger virker litt klønete og sånt! Det er ikke så lett å forklare for mamma hvordan det er!

Når det gjelder kommunikasjon med familien rundt synshemningen, er det tydeligvis viktig at alle parter er ærlige og åpne om hvordan de har det. De deltakerne som selv klarte å fortelle om synshemningen, og som hadde holdningen «de andre får bare ta meg som jeg er», så ut til å være de som hadde best selvfølelse. Det å si fra, be om hjelp og informere andre om synshemningen så altså ut til å gi bedre trivsel og trygghet.

Balansegang mellom å ha kontakt med andre og å være alene

Et felles tema for alle fortellingene som omhandlet relasjoner til andre, var et sterkt ønske om å ha kontakt med andre. Deltakerne fremstilte seg som sosiale og travle personer. Dette kunne imidlertid kollidere med de historiene de fortalte. Fortellinger om mobbing, ensomhet, eller det å føle seg utenfor var ikke det første deltakerne fortalte om. Det ble heller ikke nevnt ofte av noen av deltakerne. Det viste seg likevel at kontakt med andre ikke alltid var problemfritt. Det kunne virke som flere av deltakerne hadde en høy terskel for hva de oppfattet som alvorlig mobbing eller urettferdig atferd fra andre. Dette kunne føre til at de fant seg i mer enn de kanskje burde ha gjort.

Felles for alle deltakerne var at de i utgangspunktet fortalte at de hadde mange venner som de var mye sammen med. Men da de begynte å snakke i detalj om hverdagslivet sitt, kom det frem hos seks av ni deltakere at de likevel ikke var så mye sammen med venner.

Når jeg er sammen med venner, så snakker vi eller spiller pc. Så gjør vi noen ganger lekser sammen, er det noe mer ... det er ikke så ofte jeg er sammen med noen da, men jo, ganske ofte vi er på kino sammen eller drar til byen, kanskje ikke så ofte da, men det har jo skjedd. Jeg har venner fra klassen, men det er ikke såååå mange egentlig... asså de jeg gikk i klasse med, eller en av dem i alle fall. Så ble det jo bytta på ungdomsskolen. Asså jeg kjenner jo alle i klassen.

Jeg har jo selvsagt masse venner.... Venner må man jo ha. Jeg pleier å være sammen med dem på skolen, men flesteparten av vennene mine går på andre skoler da, så Nei, og så treffer jeg venner på fritiden, når jeg ikke er opptatt med å lese eller drive med andre ting, har mye å gjøre da vet du. Jeg var sammen med noen for... ikke så lenge siden, husker ikke helt når det var. Så, men jeg, ja jeg har alltid noen jeg kan være sammen med, hvis jeg har tid og sånn.

Tre av deltakerne beskrev en omgangskrets der de hadde mange venner fra ulike aktiviteter som idrett, sang eller korps, og fortellingene om dette kom frem som positive og gode. De opplevde at de der stilte på linje med de andre og var inkludert. Synsproblemene fikk ikke samme fokus som på skolen.

Når jeg er på trening, er jeg bare meg selv, synshemmingen får på en måte ikke bli med inn døra, da er det bare meg og kroppen min som teller. Jeg er minst like flink som mange av de andre, noe som gir en god følelse. Jeg er ikke noe dårligere selv om jeg ser dårligere, mener jeg. Jeg får på en måte respekt for de øvelsene jeg klarer å utføre innenfor min sport, på lik linje med de andre. Vi har de samme spillereglene, og det står ikke noe om at jeg har egne regler fordi jeg ikke ser like godt.

I: Føler du noen ganger at andre mennesker behandler deg annerledes?

D: ja, på skolen blir det jo til at man blir behandlet litt annerledes, men ikke i sportsklubben. For eksempel en gang når vi har møte i klubben, så skulle vi ha brus, også bare hev hun brusen bort til meg, og da tenkte hun ikke på at jeg ikke så den. Men det er jo egentlig bra, at hun ikke tenkte på det.

For deltakerne kunne relasjonen til andre også være preget av at de følte de var til bry. Det var belastende å vite at de andre ikke alltid kunne gjøre det de ønsket fordi de visste at deltaker ikke kunne være med. De fortalte om små kommentarer som kom frem på grunn av dette, og selv om det ikke ble skildret som et stort problem, var det likevel tydelig at det kunne være vanskelig.

D: Vennene mine vet jo hva det er for no, og jeg tror de har forstått det, hehe. Men de kan jo koddde med det og sånt.

I: Hvordan får det deg til å føle deg når de koddde med det?

D: Nei, det er greit egentlig, jeg vet at de ikke mener noe slemt med det. Eller det er liksom noen andre venner som sier liksom herregud slutt å være så slem, men jeg vet at de ikke mener noe med det. Det kan jo være sånn noen ganger, herregud nå holder du kjeft liksom. Jeg gidder ikke bry meg.

I: Sier du fra til dem da eller?

D: Nei, det er ikke noen big deal egentlig.

I: Husker du en episode da det var litt sånn eller?

D: Det var en gang hvor noen foreslo å gjøre noe og så sa jeg: nei jeg gidder ikke, og så var det en av vennene mine som sa: Nei, men du ser jo ikke noe likevel. De mener jo ikke noe med det, jeg vet jo liksom at de ikke mener noe... Men jeg tenker jo likevel, måtte du si det liksom!

Forholdet til venner kunne altså være preget av at man ikke ønsket å hindre de andre i å gjøre ting, men at man likevel ønsket å være en del av gjengen og være med på det den gjorde. Her ser vi utfordringen knyttet til å balansere mellom

det å være sammen med venner og jevnaldrende, men samtidig ikke føle seg som et hinder og en belastning.

Særlig hos guttene var moped og bil et sårt tema. Da de ble 15–16 år og kameratene begynte å kjøre moped – noe våre informanter ikke kunne – ble dette opplevd som sårt. Det var særlig to hovedgrunner til dette. Den første hadde å gjøre med fellesskap og gruppefølelse. Det å henge med kompisene betydde nå å kjøre rundt på moped, og de ble dermed helt ekskludert fra å være sammen med venner. Den andre grunnen var at moped også ble brukt som fremkomstmiddel for de unge selv. Gjennom dette beveget de seg fortere fra ett sted til et annet, og det ble dermed vanskelig å følge med for den som ikke kunne kjøre moped. Å skulle være avhengig av kollektivtransport hele livet ble skildret som tungt og vanskelig, og man ble utestengt i en viktig periode i en tenåringsliv.

Jeg får jo aldri kjørt bil selv da, eller heller ikke moped da. Den er litt lei!! Når alle kjører rundt på moped og, ja.

Perioden fra man er 13 til 16 er jo veldig hard da! For da er det jo snakk om moped og trimming og hele sulamitten. Og du må da akseptere at du skal være avhengig av drosje tog eller mase noen i hjel for å få dem til å kjøre deg hjem. Sånn skal du ha det resten av livet, det er bare å glede seg... ehh. Den svei ja!! Jeg gikk og tenkte på det en del. Men da jeg liksom fikk det slaget i trynet var en morgen da... jeg pleier å ta bussen til skolen sammen en del av kameratene mine. Og så var det en morgen de ikke var der, og jeg drev og så etter dem og sånn vet du. Jøss sitter dem bak og ikke sier noe da bare for å se hva jeg gjør, tenkte jeg. Så satte jeg meg bak da og så stoppet bussen også bare bbrroom brrrrrrrr (lager billyder som går fort forbi). Der kommer hele gjengen på hver sin moped ja! Yess, ehheh, så liksom litt sånn ahhaaopplevelse. Så kommer jeg liksom, skal vi finne på noe? Og alle bare nei jeg skal kjøre ned til byn, og jeg bare jaa akkurat, kos deg! Så dette med moped, eller bare det å komme seg fremover uten at det skal bli for mye styr liksom, det kunne jeg ønske!

I fortellingene om skolehverdagen var det gjerne det sosiale det ble lagt vekt på. Det viktigste syntes å være å ha kontakt med andre i løpet av skoledagen, særlig i friminuttene, og å være en naturlig del av klassen. Fem av deltakerne fortalte at det kunne være vanskelig å finne de andre i friminuttene. Skoleområdene var ofte store, og det var ikke alltid like lett å

vite hvor de andre oppholdt seg.

På videregående er det kantine og så mange steder å gå, vanskelig å finne fram. Eller jeg finner fram, men å finne folk er noe helt annet!! Det er absolutt ikke sikkert de sitter i kantina heller. det er så mange steder de kan gå. Jeg kjenner ikke alltid igjen folka så da må jeg høre at det er dem, det gjør jeg for så vidt fort, men da må de snakke når jeg går forbi, det er jo ikke alltid de gjør det.

Det vanskeligste med å gå på videregående var at vi hadde så mange områder vi kunne være på, jeg visste aldri om folk satt i kantina, var ved sofaene eller ute et sted. Det var jo ikke sånn at folk bevisst var slemme eller ekle med meg, men plutselig var de borte etter timen og da var det ikke lett for meg å finne dem igjen. Hadde jeg bare visst hvor de var... Men jeg vil jo ikke mase for mye heller, blir lett slitsomt tenker jeg – da sitter jeg heller for meg selv, eller så er jeg i klasserommet. Er jo alltid noe jeg kan gjøre der egentlig, selv om det kanskje ikke er så gøy akkurat da... men.

I: I friminuttene nå, hva gjør du som regel?

D: Nei, er jeg heldig og finner noen så står jeg jo selvsagt sammen med dem, og, ja ...står mange ganger litt alene og, men det er ikke noe sånn.... Ja det går jo på en måte greit, jeg har nøkkel til klasserommet så jeg kan gå dit og gjøre lekser eller finne på noe annet alene.

Å føle seg alene eller være utrygg fordi man ikke visste hvor de andre elevene var, gikk igjen i historiene. Balansegangen mellom å være med og spørre hvor de andre skulle, og ikke føle seg masete eller som en byrde, opplevde mange som vanskelig. De fortalte at de heller lot være å ta kontakt fordi de ikke ville oppfattes som masete eller slitsomme.

Så er det alltid en balansegang mellom å ta kontakt med andre, være masete liksom, eller la det være, og være alene. Jeg velger ofte heller å være for meg selv, gidder ikke å være slitsom.

Når deltakerne så tilbake på tidligere skolegang, varierte det hvilken tid de syntes var best. Mange av deltakerne hadde gode minner fra skolehverdagen, og de beskrev gode venner og en trygg hverdag. Flere av deltakerne trakk frem barneskolen som en tid med gode minner. Der var det mest lek, og det var ikke så mange som tenkte på at de hadde en synshemming. Andre husket barneskolen som en vanskelig tid da de gikk mye alene og ble utestengt eller mobbet.

På barneskolen var det veldig kjedelig, vanskelig. Det var gjerne sånn at de henger med de og de henger med de, i gjenger. Så når de så at jeg kom sånn 60 meter unna så så jo jeg ingenting, og da hadde de jo en glimrende anledning til å stikke ikke sant. Så da ble det jo å gå litt rundt alene da. Så det var sånn i stedet for å ta meg med i gjengen så tenkte de at de kunne ha det litt moro da.

Jeg husker en gang hvor jeg ble skikkelig redd. Det var på barneskolen, og noen fra klassen lurte på om jeg ville være med å kjøpe is. Jeg ble med, og de sa vi måtte løpe. Jeg løp med så godt jeg kunne et langt stykke, men plutselig løp alle i hver sin retning, og jeg ble stående alene. Vi hadde løpt ganske langt, så jeg visste ikke hvor vi var og fant ikke veien tilbake. Det var skummelt og veldig flaut å ikke vite hvor jeg var. Sånne ting hendte en del, noen syntes det var festlig.

I: Men hva var det de gjorde mot deg, var det mest ting de sa eller ting de gjorde? Hvis du synes det er ok å fortelle litt mer om det.

D: Nei assa, begge deler, alt mulig kjipt. Bare ren moro for dem. Ehhhhmmmm, når snøen og isen kom og sånn så var det jo... så lagde de jo, vi hadde jo en offisiell akebakke og sånn, og da ble jeg jo plassert i den største bakken med det største hoppet! Så fikk de meg dit og sa at her var det bare rett ned. Så jeg, ha hadde jo bare rumpeakebrett da så, jeg kom til hoppet, og man lander og. aauuuu. Ja det var vondt, ja, ja asså det var helt ille. Du synes det er kult når du starter for aking er jo gøy, men så ble det ikke noe gøy nei. Så nei da så, men men, fikk nå has på det, fikk ordnet det.

Minnene fra ungdomsskolen varierte også mye, mens videregående skole representerte en ny start for de eldste deltakerne. Flere skildret dette som en mer positiv tid da de andre ikke lenger var så opptatt av synsvanskene, og de slapp kommentarer og plaging fra andre. For dem som opplevde mobbing på barne- eller ungdomsskolen, tok denne som regel slutt. En av deltakerne beskrev det som om alle plutselig var blitt voksne over sommerferien. De var ikke lenger interessert i å mobbe eller plage andre. For dem som hadde spesielle interesser, som for eksempel sang, dans eller data, og fikk mulighet til å gå på en linje med fokus på dette, så det ut til å ha veldig positiv effekt. Å oppleve å ha samme interesser som de andre i klassen, var viktig for trivselen (jf. s. 15-16).

Det som var så bra på videregående var at vi hadde de samme interessene, og så var jeg like flink i det som dem. Jeg følte meg

ikke lenger så utenfor og kunne snakke om de samme tingene som de andre.

Flere av deltakerne beskrev likevel videregående som et ensomt sted. De ble ikke mobbet eller plaget, men de følte heller ikke at de var en naturlig del av klassen. Flere av deltakerne fortalte at de følte seg utenfor eller annerledes på videregående. Dette var særlig de deltakerne som ikke gikk på en spesiell linje der de delte spesielle interesser med klassekameratene.

Jeg føler at de ser på meg som så annerledes... at jeg bare sitter for meg selv og ikke sier noe, at jeg ikke gidder. Men jeg gjør det bare fordi jeg synes det er vanskelig, fordi jeg ikke har noen rundt meg. De har mange flere rundt seg, venner og sånt. Jeg har bare en lærer som jeg har kontakt med ekstra. Det er en svaksynt og en blind elev på skolen, men jeg ser ikke så mye til de for de går på andre linjer, så det blir jo litt vanskelig det også.

I: Hvordan er friminuttene da?

D: Jeg sitter i kantina, bare sitter der. Prøver å være sosial da, bare sitte ved siden av noen. La dem sitte ved siden av meg bare ... ikke snakke til meg, men bare sånn at det ser ut som de snakker med meg. Det er såpass stor kantine så da må man dele på plassen. Så jeg lar dem bare sitte der, noen kan snakke til meg noen ganger. De sier liksom: Er det greit at jeg sitter her, er du sikker på at du ikke vil sitte samme med noen andre? Så da sier jeg at jeg ikke har noen andre her jeg, så da sitter de der og noen ganger snakker de litt til meg. De sier at da sitter jeg her med deg da så du ikke behøver å sitte alene, det er noen gutter fra byggfag da. Jeg kjenner to stykker da, en som jeg gikk på barneskole med, en gutt, men jeg ser ikke han så mye heller.

I: Jeg skjønner, men har du prøvd å bli litt kjent med dem du går i klasse med og sånn?

D: Jeg prøver, har prøvd. Men jeg gir opp så fort for jeg synes det ødelegger så mye om jeg bare skal prøve og prøve. Når jeg får et stygt uttrykk tilbake så er det så ... det er så vanskelig, i stedet for at de skal sitte og være stygge mot meg så gidder jeg ikke lenger.

Fortellingene knyttet til kontakt med andre var altså tve-tydige. De startet ofte svært positivt, men kunne ende med å beskrive usikkerhet knyttet til balansen mellom å ta initiativ til kontakt på den ene siden, og det å ikke føle seg som en byrde på den andre.

«Det ordner seg»

Som vi allerede har gitt eksempler på, var det flere triste historier om mobbing og ensomhet som kom fram. Disse handlet ofte om jevnaldrende som fant måter å ha det «gøy» på deltakernes bekostning. Mange opplevde disse hendelsene som flaue og vonde, og flere nevnte episoder som hadde skapt frykt over tid. Noen av historiene handlet også om deltakerens familie, og for enkelte var minnene om disse opplevelsene spesielt vonde. Analyser av hvordan fortellingene ble fortalt, det vi har kalt fortellingenes struktur, er meget interessante i denne sammenheng. Fortellingene startet ofte med at deltakeren beskrev en episode som ble plassert i tid og gitt en referanseramme, og hvor de ga seg selv og andre relevante roller. Avslutningen av fortellingene inneholdt ofte en oppsummering der deltakerne vurderte hvordan episoden ble opplevd. Hos samtlige deltakere var det en tendens til at alle historiene der noe vanskelig eller tungt ble beskrevet, ble avsluttet med en kommentar som ufarliggjorde hendelen eller følelsen. De avsluttet med uttalelser som «det går bra», «sånn er livet», «det er ikke så farlig» eller «det går over». Deltakerne selv hadde altså en tendens til å dysse ned hvor alvorlig episoden hadde vært. Konkrete hendelser som ofte ble beskrevet som svært tøffe og såre, ble til slutt bagatellisert med at det var ikke så farlig likevel. Deltakeren var altså først åpen om at erfaringer hadde vært vonde, men så trakk vedkommende det på en måte tilbake. Mange beskrev åpenhet rundt synshemningen som det beste, men de var ikke like sikre på at åpenhet rundt mobbing ville føre til gode løsninger. Flere nevnte at de hadde fått stempel som sladrer om de hadde sagt fra, og at mobbingen da bare ble verre. Derfor sa de at det beste bare var å holde seg for seg selv, og holde ut.

Diskusjon

Ønsket om kontakt med andre innen familien, på skolen og blant venner og å føle tilhørighet ble tydelig formidlet av deltakerne. De skildret også usikkerhet rundt det å bli overvurdert av noen og undervurdert av andre, slik Grue (2001) finner i sin undersøkelse av fysisk funksjonshemmede. Følelsen av sosial tilhørighet, og i hvor stor grad synshemningen direkte påvirket mulighetene til å være sammen med andre, hadde betydning for deltakernes trivsel (Huurre

mfl., 1999). Et kontaktnett av andre mennesker som deltok i samme aktivitet eller hadde samme interesser som de selv, så ut til å være positivt for deres livskvalitet (Almbakk, 2009).

Tidligere studier har vist at det er mindre sannsynlig at ungdom med synsproblemer har mange venner enn det er for ungdom med normalt syn (Huurre og Aro, 1998, Kef, m.fl. 2000). Ungdom med synsproblemer er også mindre sammen med venner (Hellerud og Brøndmo, 1995; Lifshitz m.fl., 2007; Wolffe og Sacks, 1997). Vår undersøkelse gir ingen mulighet til å sammenligne frekvens av venneproblemer mellom ungdom med synsvansker og de uten, men den synes å bekrefte at dette med venner kan være problemfylt. Mange av historiene ga innledningsvis inntrykk av at deltakerne hadde mange venner og var travle personer. Likevel viste flere av dem videre i fortellingene at det ikke alltid var slik. Det kunne være lenge siden de hadde vært sammen med vennene sine.

Halvorsen (2005: 68-71) skriver at ungdomstiden for alle er en spesielt kritisk periode for følelsen av ensomhet. De unge skal løsrive seg fra foreldrehjemmet, og det å få anerkjennelse og bli godtatt av venner og jevnaldrende er sentralt. Det er med andre ord helt normalt for ungdom å være ensomme av og til. Likevel er det mange grader av og årsaker til ensomhet. Han (s. 114-117) legger vekt på at funksjonshemning kan være en risikofaktor for å oppleve ensomhet, da dikotomien «normal» til forskjell fra «unormal» eller «de andre» plasserer mennesker med nedsatt funksjonsevne i den sistnevnte gruppen. Disse kategoriene kan skape holdninger der det blir avstand mellom de som oppfattes som «normale», og de som da blir «de andre». I tråd med dette finner Grue (1999) at en høyere andel av de med nedsatt funksjonsevne oppgir at de føler seg ensomme av og til eller ofte. Temaet «ensomhet» dukker altså ofte opp i diskusjoner om ungdom og venner. Med færre venner og mindre tid sammen med dem er det lett å tenke at ungdommer med synsproblemer også er mer ensomme enn andre ungdommer. Kef mfl. (2000) finner imidlertid at de er like fornøyd med den støtten de får fra venner som det andre er. Likeledes finner Kef mfl. (2000) at det ikke er flere ungdommer med synshemning som beskriver seg som svært ensomme enn det man finner blant ungdom som ser normalt.

Vår studie gir ikke data som sier noe om frekvensen av ensomhet i ulike grupper, men den kan gi utgangspunkt for metodisk viktige refleksjoner. Den illustrerer hvor vanskelig det kan være å måle ensomhet gjennom kvantitative spørreskjemaer – metoden brukt både av Kef mfl. (2000) og Grue (1999). Gjennom de kvalitative intervjuene har vi sett hvordan deltakeren i starten av en historie gjerne ga inntrykk av at alt var topp, og at de hadde mange venner. Når det gjelder ensomhet, var det ingen av deltakerne i denne undersøkelsen som eksplisitt sa at de var ensomme. Skulle de ha kryssset av for ensomhet i et spørreskjema, er det rimelig å tro at avkrysningen ville være farget av hvordan fortellingene startet, nemlig av at de hadde mange venner og ikke var ensomme. Likevel avslørte fortsettelsen av en del av fortellingene at det var lenge siden de hadde vært sammen med vennene sine, og dette kan det være rimelig å tolke som ensomhet. Om disse refleksjonen er riktige, betyr de at ensomhet kanskje underrapporteres i mange kvantitative undersøkelser.

Det er vanskelig å få et mål på ensomhet. Mange vil være opptatt av å fremstille seg positivt, kanskje både overfor seg selv og andre. Den kvalitative metoden har gitt en større mulighet til å se bak de første svarene, og en bredere kontekst for tolking av disse. Samtidig kan det at deltakerne fortalte om seg selv til en tilstedeværende og tydelig lytter, og ikke bare krysset av svar i et spørreskjema, også ha gitt dem et ekstra stort ønske om å fremstå positivt. Det er grunn til å reflektere over hvilken betydning det har hatt at intervjueren var en ung seende student. Kanskje ville en intervjuer som selv hadde en synsnedsettelse, fått andre svar fra deltakerne? Det er også grunn til å merke seg at den definisjonen vi tidligere har gitt av en fortelling (s. 2), inkluderer at fortellingen er formulert for «a definitive audience» og har en adressat. Volosinovs (1986) minner om at en mening er skapt både av den som uttaler ordene og de/n den er rettet til.

Med en synssvekkelse følger det noen spesielle problemer knyttet til kontakt med andre. Mange av deltakerne fortalte at de mange ganger ikke visste hvor de andre var, og de var usikre på om de ville finne de andre i skolegården eller innenfor skolens område. Dette ble formidlet som et *sosialt* problem, ikke som et problem som var knyttet til motorisk å kunne finne fram. «Jeg finner fram, men å finne folk er noe

helt annet» som en av deltakerne uttrykker det (s. 18). Om det skulle være mulig «*da må de andre snakke når jeg går forbi*». Også Grue (2001) påpeker at personer med synshemming kunne ha problemer med å orientere seg i omgivelsene. De problemene som her kommer fram, kunne vært redusert med hjelp fra medelever og lærere. Deltakerne fortalte imidlertid at de måtte balansere mellom ønsket om å være sammen med de andre og å ikke oppleve seg som masete eller en byrde gjennom å spørre om hjelp.

Kef (1999) finner at ulike faktorer påvirket følelsen av ensomhet hos de med synsproblemer, for eksempel, følelsen av avhengighet av andre for å komme seg rundt. Forholdet mellom egen avhengighet og de andres frihet kommer meget godt til uttrykk i sitatet om hvordan det var å oppleve at alle kameratene hadde begynt å kjøre moped, mens han selv måtte fortsette å ta bussen. Og i dette tilfellet dreier det seg ikke bare om et fremkomstmiddel. Det å kjøre moped representerer en livsstil slik Miles (2000) diskuterer det. Det oppstår ulike koder og et fellesskap som de med synsproblemer blir ekskludert fra, og dermed kan de også i en periode bli utestengt fra å være sammen med tidligere venner.

Vi har sett at flere av deltakerne vekslet mellom utsagn med tilsynelatende motstridende innhold når deg gjaldt venner – fra, for eksempel, «jeg har jo selv sagt masse venner» til «jeg var sammen med noen for... ikke så lenge siden, husker ikke helt når det var». Et enda tydeligere skifte finner vi i fremstillingen av de vonde historiene mer generelt. Når deltakerne fortalte om opplevelser som var tøffe eller sårende, hadde dette som regel å gjøre med forholdet til andre mennesker. Her viste de en klar tendens til å ville redusere betydningen av det negative innholdet ved å avslutte historien med «det går bra», «det er ikke så farlig» eller lignende. Opplevelser av ensomhet eller erfaringer med mobbing eller utestenging ble derved ufarliggjort i historiene. Det ble skildret som en naturlig del av livet, og noe som ikke var så farlig. Kanskje har mange negative erfaringer og mobbing ført til at de har økt toleranse for hva som tolkes som alvorlig? Dette er i tråd med Grues forskning (2001). Han skriver at mobbing ikke kom opp som et eget tema hos informantene hans, men at det virket som de hadde en høy terskel for hva som ble oppfattet som mobbing.

Kommentarene som ufarliggjorde de vonde hendelsene, kommuniserte at deltakerne ikke ønsket å legge vekt på dem i intervjusituasjonen. De negative opplevelsene underkommuniseres eller pakkes inn. Det er viktig å prøve å forstå hva som ligger bak denne tendensen. Ut fra vår undersøkelse kan vi ikke vite om en slik bagatellisering også er karakteristisk for ungdommenes uttalelser i andre situasjoner. Det skulle være interessant å vite om ufarliggjøring karakteriserer hjelpeapparatets og sentrale omsorgsgiveres kommunikasjon med de unge. Det kan være relevant at flere av deltakerne nevnte at det var vanskelig å forklare foreldrene om synsvanskene sine. Her trengs det videre forskning, både i forhold til foreldre og hjelpeapparat. For eksempel ville studier av reell kommunikasjon mellom ungdom med synsnedsettelse og ansatte i hjelpeapparatet, i tråd med hva man har gjennomført innenfor andre områder av institusjonell kommunikasjon (Agar, 1985), være *av stor interesse*. Vi synes likevel våre resultater allerede nå bør føre til en økt sensitivitet hos dem som arbeider med ungdom med synsnedsettelse. Er det slik at de lett møtes med en «det ordner seg» – eller «det blir nok bedre»-reaksjon fra nettverket? Dette kan være en naturlig måte å reagere på når noen forteller om opplevelser som er vanskelige. Kanskje bør man heller møte de unge med spørsmål om hvordan det kjennes, eller hvorfor det er vanskelig, slik at de unge kan oppleve at de vanskelighetene de møter, blir tatt på alvor.

De resultatene vi har presentert, bygger på intervjuer med ni ungdommer med synsnedsettelse. Deltakerne våre har selv meldt seg på til undersøkelsen, og det er vanskelig å vite hvor representative de er for ungdom med synsproblemer i Norge mer generelt. Likevel vil vi hevde at resultatene av denne undersøkelsen er av verdi – ikke med bakgrunn i empirisk generaliserbarhet, men med utgangspunkt i det Kvale (2007) beskriver som teoretisk generaliserbarhet. Undersøkelsen peker på ulike faktorer som kan være av betydning for den unge med synsnedsettelse i møtet med andre, og bør gi økt sensitivitet overfor slike faktorer hos personer med nær kontakt med de unge.

NOTER

- 1 Med takk til to anonyme konsulenter for verdifulle forslag til forbedringer av tidligere utkast.
- 2 Et unntak her er tre nye sitater som har kommet inn i denne artikkelen, men som ikke ble brukt i masteroppgaven til Almbakk (2009).

REFERANSER

- AGAR, M.** (1985). Institutional discourse. *Text*, 5, 147–168.
- ALMBAKK, M.L.** (2009). *Balansekunst. En undersøkelse om identitet, selvfølelse og livskvalitet hos ungdom som har en synsnedsettelse*. Masteroppgave i psykologi. Universitetet i Oslo.
- ATWATER, E.** (1992). *Adolescence*. 3.ed. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- AZAMITIA, M., ITTEL, A. OG RADMACHER, K.** (2005). Narratives of friendship and self in adolescence. I: N. Way og J.V. Hamm (red.): *The experience of close friendships in adolescence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNER, J.S.** (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S.** (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ELLIOTT, J.** (2005). *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- ELSTAD, J.I.** (1998). Funksjonshemmede og psykisk helse: en analyse av Statistisk sentralbyrås Helseundersøkelser. *NOVA-rapport 3/1998*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- FASTING, A.A.F.** (2006). Ung og synshemmet. Å leve med en synshemning – psykososiale aspekter og psykisk helse. *Skolepsykologi*, 41(6), 33–44.
- GOOSSENS, L.** (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map, Peer relations in adolescence. I: S. Jackson og L. Goossens (red.): *Handbook of adolescent development*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- GRUE, L.** (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- GRUE, L.** (2001). *Motstand og mestring: om funksjonshemning og livsvilkår*. NOVA-rapport 1/ 2001. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- HALVORSEN, K.** (2005). *Ensomhet og sosial isolasjon i vår tid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HELLERUD, I. OG BRØNDMO, S.** (1995). *Jo mere vi er sammen: en undersøkelse om Huseby kompetansesenters weekendtilbud for synshemmet ungdom*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- HINCHMAN, L.P. OG HINCHMAN S. K.** (1997). Introduction. I: L. P. Hinchman og S.K. Hinchman (red): *Memory, identity, community: the idea of the narrative in the human sciences*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- HUURRE, T.M OG ARO, H.M.** (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 73–78.
- HUURRE, T.M., KOMULAINEN, E. J. OG ARO, H.M.** (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93, 26–37.
- KEF, S.** (1997). The personal net works and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 236–244.
- KEF, S.** (1999). *Outlook on relations: personal networks and psychosocial characteristics of visually impaired adolescents*. Amsterdam: Thelathesis.
- KEF, S.** (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 22–37.
- KEF, S., HOX J. OG HABEKOTHES H.T.** (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents: Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73–91.
- KVALE, S.** (2007). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LARSEN, T. OG WILHELMSEN, G.** (2009). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I: E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- LIEBLICH, A., ZILBER, T. OG TUVAL-MASHIACH, R.** (1998). *Narrative research: reading, analysing and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- MATEAS, M. OG SENGERS, P.** (red.) (2003). *Narrative intelligence*. Amsterdam: John Benjamin.
- MCADAMS, D.P.** (1985). *Power, intimacy and the life story: personological inquiries and identity*. New York: Dorsey.
- MILES, S.** (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.
- MISHLER, E.G.** (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MURRAY, M.** (2003). Narrative psychology and narrative analysis. I: P.M. Camic, J.E. Rhodes og L. Yardley (red.): *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*. Washington DC: American Psychological Association.
- MURRAY, M.** (2008). Narrative Psychology. I: J.A. Smith (red.): *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage Publications.
- NILSSON, B. OG LÜHR, E.** (red.) (1998). *Ungdomstid, funksjonshemning, løsrivelse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- RIESSMAN, C.** (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications Inc. Sacks, S.Z og Wolffe, K.E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 7–17.
- SARBIN, T.R.** (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- VOLOSINOV, V.N.** (1986). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WOLFFE, K. OG SACKS, S. Z** (1997). The lifestyles of blind, low vision and sighted youths. A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 245–257.
- AAGRE, W.** (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lettlest bok med **blytungt budskap**

AV VIGDIS HEGG

Christoffer Gjerstad Kihle ble bare åtte år. Hans skjebne belyses i en av fjorårets viktigste bøker. Her er boka som MÅ leses av alle som har med barn å gjøre. Den burde være rektors sommer- eller julegave til alle skolens ansatte framover. Boka er sterk og gripende, den bergtar som romanen kan. Parallelt gjør det vondt. Boka gjorde meg kvalm, resignert, sint – den grep meg i hjertet og magen fordi gutten som så mange bekymret seg for - døde. Boka anbefales i små porsjoner, da den gir så mye smerte og berører så inderlig. Christoffers historie og skjebne er uhyrlig. Dette må ikke skje et barn til!

Forfatteren skriver: *«Jeg leter i journaler, politiforklaringer, personlige notater og andre dokumenter. Men på dette tidspunktet, altså ti dager før Christoffer dør, finnes det ikke én eneste skriftlig mistanke om at gutten er utsatt for mishandling. Hos noen, som hos mormor og skoleassistenten, er det riktignok en stigende bekymring over at*

noe ikke stemmer. Men så lenge hver og én gjør sine observasjoner hver for seg, ser ingen mønsteret.»

Først fire år etter dødsfallet ble stefaren dømt for å ha påført gutten skadene han døde av. Hva får voksne til å mishandle et barn til døde? Og hva gjør at verken den nærmeste familien, skolen, BUPA, helsevesenet, politiet eller andre offentlige instanser skjønner hva som skjer – før det er for sent? Politiet har også sviktet i mange faser i sitt etterforsknings- og påtaleansvar, barns rettssikkerhet belyses her som skammelig dårlig. Det er komplotte uforståelig at så mange på så mange samfunnsområder faktisk ikke forsto hva som skjedde. Boka bygger på mormors notater, tanker og opplevelser samt kildedokumentasjon fra ulike etater. Det store kildemessige «hullet» i boka er mors og stefars manglende medvirkning, noe som også løftes fram av forfatteren. Mormors stemme er den røde tråden i boka. Hun har lovet Christoffer, etter hans

død; å få sannheten om hans skjebne fram.

Boka har noen svakheter med hensyn til innsikt i offentlig hjelpeapparat, da det ikke skilles godt nok i ansvarsområdet til kommunen og staten. Forfatteren går seg også noe vill over kommunegrensene, samt i BUPA- og PPT-systemene med hensyn til geografisk plassering, ansvarsområder og ulike profesjoner. Dette bør imidlertid ikke overskygge boka uhyre viktige budskap, og jeg håper det ikke er flere faktafeil på øvrige områder hvor jeg ikke har samme faglige innsikt. Guttens skjebne dokumenteres som historiefortellinger, (utrolig nok) med kriminalromanens grep, selv om leseren hele tiden kjenner guttens tragiske skjebne. Spenningen omfatter mer nerven i hvordan så mange nære personer, i tillegg til fagpersonene i ulike etater med meldeplikt, kunne unnlate å forstå samt dermed melde bekymring til barneverntjenesten.

«Både rektoren og lærerne forklarer



JON GANGDAL

*«Jeg tenker nok du skjønner det sjøl»**Historien om Christoffer*

Kagge forlag, 2010,

ISBN 978-82-489-0966-8

206 sider

i ettertid at de var sikre på at disse skadene ble innmeldt til Barnevernet via sykehuset. Og at de er blant de forholdene som var med i vurderingene til Bupa. Sannsynligvis regner de også med at Bupas medarbeidere følger opp Christoffer så tett som mulig. Men i Bupa fester de åpenbart lit til historien om selvsykdom, samtidig som meste- parten av oppmerksomheten dreier seg om hvilke medisiner Christoffer bør få. Kanskje regner Bupa med at skolen følger opp, siden de var inne i bildet ved de første konsultasjoner. Det står det ingenting om i Bupa-journalen.»

Meldeplikten tydeliggjøres også i Fylkesmannens tilsynsrapport, selv om forfatteren igjen slurver, da dette beskrives som Helsetilsynet: «Assistenten på Kodal skoles laveste lønnstrinn var den eneste som sa tydelig fra om at Christoffer ble utsatt for mishandling, men likevel fikk hun knusende kritikk av Helsetilsynet fordi hun ikke forsikret seg om at skolens

ledelse, de langt over henne, hadde gjort jobben sin og varslet Barnevernet.»

Jeg mener at dette er bokas hovedbudskap: **Meldeplikten til barneverntjenesten som påligger den enkelte!**

Hermed er alle påminnet sitt selvstendige ansvar for å melde bekymring til barneverntjenesten, uavhengig av hva overordnede mener og gjør. Alle lærere, pp-rådgivere, skoleledere og assistenter må sette seg inn plikten vi har i medhold av opplæringsloven, kun slik kan andre barn som mishandles reddes fra Christoffers dødelige skjebne! «Jeg tenker nok du skjønner det sjøl», svarte Christoffer alltid når han ble spurt om hvor alle skadene kom fra. Boka gir svar på de spørsmålene, og det er utrolig at dette kunne skje i 2004 med tanke på observasjoner i skole og helsevesen i kombinasjon med ALT de ikke så.



ØSTRE TOTEN KOMMUNE

Østre Toten kommune med ca. 14.500 innbyggere er den tredje største i Oppland. Kommunens visjon er «livskvalitet ved Mjøsa». Vi leverer gode tjenester til innbyggerne våre takket være arbeidstakerne med engasjement og høy kompetanse. Vi kan tilby utfordrende og meningsfylte arbeidsoppgaver innenfor et stort spekter av fagområder. Vi har en god pensjonsordning og et inkluderende arbeidsmiljø.

2. gangs utlysning

LEDER - PPT, 100% FAST STILLING

Tjenesten har 7 ansatte fordelt på 5,5 årsverk. Kontoret betjener 18 barnehager, 9 kommunale og 2 private grunnskoler. Tiltredelse etter avtale.

Kontaktperson: Øivind Granberg, skolesjef,
tlf. 61 14 16 14, 97 01 11 93

Søknadsfrist: 22.05.2011

Fullstendig utlysningstekst finner du under «Ledige stillinger» på vår hjemmeside: www.ostre-toten.kommune.no Alle søknader skal registreres i vårt elektroniske søknadssystem. Vitnemål og attester skal ikke legges ved søknaden, men tas med ved evt. intervju. Trenger du hjelp til registreringen eller til å opprette brukernavn og passord, kontakt personalavdelingen, tlf. 61 14 15 13.



HØRSELSTAP OG FLERFUNKSJONSHENNINGER 15 STP

HVOR OG NÅR ARRANGERES KURSET?

Kurset arrangeres høsten 2011 av Signo kompetansesenter. Studiet er nettbasert med tre studiesamlinger i Andebu (Vestfold) ukene 35, 41 og 47. Praksis inngår i studiet: en uke gjennomføres utenom, resten legges inn i samlingene.

Søknad til NTNU med frist 15. juni

Kontakt **Signo kompetansesenter** ved
Sigrun Eggøy, telefon **33 43 86 00/98 68 31 44**
e-post sigrun.eggoy@signo.no
Linker: www.videre.ntnu.no og www.signo.no

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVER

I PP-tjenesten i virksomhet **Barn og unge** er det ledig 1 stilling fra 01.08.11:

- **100% fast stilling som Pedagogisk-psykologisk rådgiver**
- Eventuelt annen stilling som måtte bli ledig

Stillingen vil bestå av systemrettet arbeid på skolene samt individarbeid. Søkere bør ha utdanning som cand.paed.spec, cand.ed., cand.psychol eller tilsvarende.

Nærmere opplysninger ved tjenesteleder **Harald Ring**,
tlf. **33 34 83 33** eller **99 24 94 00**.
Epost: harald.ring@tonsberg.kommune.no

For mer informasjon og søknadsskjema,
se www.tonsberg.kommune.no - ledige stillinger

Søknadsfrist 24. mai 2011

Arkivsaknr. 11/3878

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2011

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	03. januar	21. januar
2	01. februar	18. februar
3	03. mars	25. mars
4	26. april	13. mai
5	19. mai	10. juni
6	08. august	26. august
7	01. september	23. september
8	29. september	21. oktober
9	27. oktober	18. november
10	14. november	09. desember



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

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

Tegn abonnement **nå!**

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Hilde Hofslundsengen** er cand.polit. med hovedfag i pedagogikk. Hun arbeider nå som høskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. **Stine Løvereide** har utdanning fra profesjonsstudiet i pedagogikk ved UiO og er nå under utdanning som klinisk pedagog ved Oslo Universitetssykehus. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Kristin Halvorsen** er kunnskapsminister. **May Britt Drugli** er cand. paed og dr. philos og jobber som førsteamanuensis ved RBUP Midt Norge, NTNU. **Kåre Gjertsen og Eivind Sanne** arbeider som synspedagoger ved Huseby kompetansesenter, synspedagogtjenesten i Aust- og Vest-Agder. Artikkelen de har skrevet bygger på en masteroppgave i synspedagogikk som de skrev da de gjennomførte et erfaringsbasert studium ved NTNU i Trondheim. **Marianne Ligaard Almbakk** har mastergrad i psykologi fra Psykologisk institutt, UiO, med vekt på kultur- og samfunnspsykologi. Hun har under sin utdanning hatt spesielt fokus på temaer som ungdom, identitet og livskvalitet. **Astri Heen Wold** er dr. philos. og professor ved Psykologisk institutt, UiO. For tiden er hun faggruppeleder for Kultur- og samfunnspsykologi. Hun har arbeidet bredt med spørsmål knyttet til språk og kommunikasjon. **Knut Brandsborg** er spesialist i klinisk psykologi ved Huseby kompetansesenter. Han har arbeidet i 30 år med mennesker som har en synsnedsettelse, med særlig vekt på blinde førskolebarn og deres foreldre.

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

«Godt begynt er halvt fullendt». Hva er det som fremmer den gode relasjonen og den gode samtalen: Gunnar Opstad arbeider ved BUP Bryne og hans artikkel omhandler hvor viktig det første møtet med BUP er for barn og foreldre. En god skolehistorie: Knut Jevnaker er assisterende rektor ved Sykehuskolen. Han skriver om hvordan skolen hjalp en pasient med å mestre skolegangen på en god måte til tross for hans alvorlige sykdom og nedsatte helsetilstand. Kartlegging i ein inkluderande skule: Gunvor Sønnesyn arbeider ved Pedverket Kompetanse i Voss og hennes artikkel handler om bruken av dynamisk testing både i Norge og andre land. Cochleaimplantat til døve barn – hørsel- og talespråkutvikling: Ona Bø Wie mfl. har med bakgrunn i flere forskningsstudier skrevet en forskningsartikkel om hvordan cochleaimplantat påvirker døve barns hørsel og talespråkutvikling.