

spesialpedagogikk0220

42

Spesialundervisning
og inkludering
i klasserommet

10

Eventyrfortelling
som hjelp til en
sårbar gutt

4

Elever trenger lærere
med kunnskap om
psykisk helse



Mestringstro i videregående opplæring



Ellen B. Ruud

Det er nå 25 år siden Reform 94 ble innført, der formålet med reformen var å få flere til å fullføre videregående opplæring. Likevel viser det seg at tallet på dem som ikke fullfører på normert tid, har ligget forholdsvis stabilt på cirka 30 prosent, og frafallsprosenten for yrkesfaglig utdanning er enda høyere, ca. 40 prosent.

For å motvirke denne tendensen og bedre kvaliteten på den videregående opplæringen, ble det 1. juni 2017 satt ned et utvalg, Lied-utvalget, som skulle se på struktur, organisering, fagsammensetning og innhold i videregående opplæring. Utvalget har nå lagt fram en rapport der de lister opp over 100 forslag til tiltak.

Forskningsartikkelen av Eli Fjeldseth Røys i denne utgaven av Spesialpedagogikk omhandler seks tidligere «særvilkårselever» som er blitt fulgt gjennom 20 år. Disse personene er nå voksne, men de begynte på yrkesfaglig studieretning midt på 1990-tallet, akkurat da reform 94 ble innført. De hadde til felles at de alle hadde kommet inn på særvilkår på grunn av ulik grad av lese-, skrive-, matematikk- og konsentrasjonsvansker. Ingen av de seks hadde fullført utdannelsen innen fem år, og de hadde hatt en kronglete vei frem – men var nå alle i arbeid.

Artikkelen viser at en suksessfaktor frem mot yrkesdeltagelse er å gi elevene opplevelse av mestring underveis i utdanningsløpet. Mestringstro og tidligere jobberfaring kan også bidra til at de senere gjenopptar utdanning selv om det skjer ting i livet deres som gjør at de må hoppe av studiet underveis. Tro på egen mestring oppnås best ved at elevene får en tettere oppfølging ved overgangen fra grunnskole til videregående slik at utdanningen blir mer tilpasset elevenes forutsetninger. Yrkesfagsutdanningen må bli mer tilpasset det yrket de har valgt å utdanne seg til. I tillegg er det avgjørende at det legges til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev og til medelever.

Et av tiltakene som foreslås i Lied-rapporten er nettopp at retten til videregående opplæring skal utvides til en rett til å fullføre opplæringen selv om den overstiger de fem årene som nå er grensen. Det understrekes også at utdanningen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og gi en sluttkompetanse som kan åpne dørene for enten videre utdanning eller arbeidsliv. Lied-rapporten skal nå ut på høring og det er planlagt en ny stortingsmelding våren 2021 – så får vi se hva som skjer etter det ...

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Media

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud
mj@hsmmedia.no
Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6810 eks.

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

Forside: Getty Images
Årgang 85
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC
www.fsc.org
FSC® C101826

“ Større åpenhet om psykisk helse vil senke terskelen for å søke hjelp.

04

Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse

Eili Hovland

iStock / Getty Images Plus / KatarzynaBialasiewicz



Fagfellevurdert artikkel

52

Den krunglete vegen mot arbeid – om tidlegare elevar på særvilkår

Eli Fjeldseth Røys

- 10 Eventyrfortelling som hjelp til en sårbar gutt
Beate Heide og Margrethe Sylthe
- 20 Diagnostisering av ADHD – perspektivet bør utvidast
Monica Vedvik og Kirsten Flaten
- 28 Vi må våge å hoppe etter Wirkola og Bokløv!
Svenn Erik Knutsen
- 32 Spesialundervisning og inkludering i klasserommet
Elin Lande og Aud Pettersen-Solberg
- 42 Frukost i fengsel og middag i Libanon
Kirsten Flaten
- 44 Det absurde skoleteater
Eldar Taraldsen
- 63 Nye bøker
- 64 Bokmelding
Kirsten Flaten



iStock / Getty Images Plus / KatarzynaBialasiewicz

Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse

For barn og ungdom som har psykiske helseplager, er det av stor betydning at lærerne kan noe om denne tematikken og vet hvilke faresignal de bør se etter, og hvor man kan søke hjelp ved behov.

AV EILI HOVLAND

Forskning viser at så mye som 83 prosent av ungdommer med betydelige emosjonelle plager ikke søker hjelp (Helland & Mathiesen, 2009). Angst og depresjon er de hyppigste lidelsene, og det antas at 20 prosent rammes av angst i løpet av oppveksten (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). I denne artikkelen vil jeg ta for meg ulike aspekter ved psykisk helse blant elevene på skolen, og hvilke endringer som må til på individ- og systemnivå for at barn med disse lidelsene kan få det bedre.

Psykisk helse har blitt vår tids kanskje største helseutfordring, og i dag står psykiske lidelser for 40 prosent av langtidssykefraværet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Psykiske plager gir symptomer som for eksempel engstelse og nedstemthet. Disse plagene oppleves som belastende i hverdagen.

En psykisk lidelse er sterkere og omfatter en diagnose. Befolkningsstudier i Norge viser at omkring sju prosent av barn i førskole- og skolealder har symptomer forenlige med en psykisk lidelse/diagnose (Reneflot, Aarø, Aase,

Reichborn-Kjennerud, Tambs & Øverland, 2018). Psykiske diagnoser kan for eksempel være angst, depresjon, autismspekterforstyrrelser eller atferdsforstyrrelser. Studier viser at mennesker som har vært innlagt på sykehus for psykiske lidelser, i gjennomsnitt lever 15–20 år kortere enn normalbefolkningen (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Psykiske plager og lidelser utgjør dermed et stort folkehelseproblem som rammer mennesker i alle aldre. For å forebygge og sette inn tiltak mot dette problemet kreves kunnskap og ekspertise på feltet både i skolen og blant befolkningen generelt.

Angst – den mest utbredte psykiske lidelsen

Angst er den mest utbredte av de psykiske lidelsene, men den er likevel underdiagnostisert. En årsak til dette er at angst er en internalisert lidelse som ofte holdes skjult lenge før den oppdages (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Angst oppleves som en pågående bekymringsprosess. Tankene som leder til angst, er irrasjonelle og kan føre til atferdsendringer og gi svikt

Tankene som leder til angst, er irrasjonelle og kan føre til atferdsendringer og gi svikt i fungering.

i fungering. Det finnes flere underkategorier av angst: separasjonsangst, generalisert angst, sosial angst, tvangslidelser og posttraumatisk stresslidelse. Komorbiditet mellom angst og depresjon er spesielt sterk (Reneflot mfl., 2018). Mange av dem som strever med angst, har også tvangstanker. Tvangstanker kan beskrives som uønskede, påtrengende tankemønstre som er svært belastende, og bør derfor fanges opp tidlig. For de fleste er plagene forbigående, men for 25–40 prosent vedvarer de psykiske helseplagene i mange år (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Dersom ikke signalene fanges opp, kan plagene representere et livslangt problem for individet. Læreren kan her gi et viktig bidrag ved å identifisere problemene tidlig og kontakte foreldre og hjelpeapparatet. Det er dermed vesentlig at skolen har kompetanse innen feltet. Under har jeg listet opp tegn på angst man bør være bevisst på som lærer (fritt gjengitt etter Bru, Idsøe & Øverland 2016, s. 53).

Tegn på angst:

- er stadig bekymret
- vil ikke separeres fra foresatte
- søvnproblemer
- aggresjonsutbrudd på skolen
- føler seg ukomfortabel og utenfor sammen med medelever
- isolerer seg
- vil ikke gå på skolen
- vil ikke delta i diskusjoner eller ha presentasjoner med mange tilhørere
- synes det er vanskelig med nye ting, personer, steder og aktiviteter
- har negative tanker om muligheter for å mestre læringsarbeidet
- unngår personer, steder eller aktiviteter som kan utløse ubehag

Hvorfor er det så få som søker hjelp?

Innledningsvis ble det vist til forskning som sier at 83 prosent av ungdommer med betydelige psykiske plager ikke søker hjelp. Hvorfor søker så få ungdommer hjelp? En årsak kan være at det fortsatt er stigma knyttet til å innrømme at man har psykiske helseproblemer. En annen grunn kan være at man selv ikke har nok kunnskap om psykisk helse til å vite når man

bør oppsøke hjelp, eller er redd for hva som vil skje med en i hjelpeapparatet. Det kan også være at man ikke vet hvor man skal henvende seg, hvem man kan snakke med, eller hva man skal gjøre for å få nødvendig hjelp. Uansett årsak viser disse resultatene at det er for lite kunnskap om psykisk helse blant norsk ungdom. Temaet må inn på agendaen, gjennom undervisning, en synligere skolehelsetjeneste og forebyggende programmer (Reneflot, mfl., 2018, s. 61).

En psykisk diagnose skal bidra til at den som har psykiske helseproblemer får adekvat hjelp, men kan i kunnskapsløse miljøer virke stigmatiserende (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Informasjon om psykisk helse i skolen kan bidra til å gjøre livet lettere for elever med psykiske helseplager. Hvis jevnaldrende har mer forståelse og aksept for problemene, kan de lettere vise hensyn. Større åpenhet om psykisk helse vil senke terskelen for å søke hjelp og øke ungdommers evne og vilje til å støtte hverandre (ibid.).

Faglig læring og psykisk helse – to sider av samme sak

I formålsparagrafen i opplæringsloven står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». (Opplæringslova, 1998, § 1-1)

For at eleven skal kunne utvikle kunnskap, må de grunnleggende behovene først være dekket. Maslows behovshierarki skiller mellom to ulike typer behov: mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt: fysiologiske behov (mat, vann, varme), behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og verdsette seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disse behovene er avgjørende for en persons velvære, og all oppmerksomhet går dermed med til å tilfredsstille disse behovene frem til de er dekket.

Vekstbehovene inkluderer blant annet behov for kunnskap og forståelse. Disse behovene blir mer fremtredende når mangelbehovene er tilfredsstilt (Imsen, 2014, s. 304). En stadig tilbakevendende engstelse vil gå på bekostning av elevens trygghetsfølelse. Dermed vil ikke eleven klare å fylle alle sine mangelbehov. Skolefaglig læring er avhengig av elevens evne til å konsentrere seg og opprettholde innsats over tid. Engstelige elever har ofte problemer med konsentrasjonen på grunn av tilbakevendende bekymringer som de ikke klarer

Større åpenhet om psykisk helse vil senke terskelen for å søke hjelp.

slippe taket i. Faglig læring og psykisk helse er dermed gjensidig påvirket av hverandre. Forskning viser også at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultater uten å fokusere på elevenes emosjonelle velvære og psykiske helse (Bru, Idsøe & Øverland 2016, s. 22). Det er dermed helt nødvendig at lærere har kunnskap om hva som fremmer psykisk helse, og at de vet hvordan de kan hjelpe de elevene som allerede strever med psykiske plager og lidelser.

Fagfornyelsen – folkehelse og livsmestring

Skolens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte fremtiden på en god måte (Meld. St. 28 (2015–2016)). Nye læreplaner skal tas i bruk fra høsten 2020. Det skal nå legges vekt på god sammenheng mellom fag med tverrfaglige temaer som: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse temaene skal fremmes i kompetansemål og hovedområder i fag hvor det er relevant, noe som bør gi dem et sentralt feste i skolen. Folkehelse og livsmestring beskrives som nevnt også som essensielle temaer i formålsparagrafen, og man kan dermed håpe på at dette temaet ilegges stor vekt. Det beskrives også i meldingen til Stortinget (2015–2016) at kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil er av stor betydning. Livsmestring og psykisk helse vil dermed bli sentrale temaer i skolen etter fagfornyelsen, og derfor noe læreren bør ha kunnskap om. Psykisk helse skal dermed være et tema barn og unge kan mye om i fremtiden. Mer kunnskap og åpenhet om dette temaet vil føre til mindre stigmatisering og mer aksept for elever med psykiske helseplager (Bru, Idsøe & Øverland, 2016), og føre til at flere søker og får adekvat hjelp.

Mulige tiltak for å styrke barn og unges psykiske helse

Psykiske helseplager må gis oppmerksomhet gjennom ulike typer tiltak, der forebyggende tiltak og tidlig hjelp står sentralt (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Alle barn og unge går på skolen, og skolen har dermed en unik posisjon til å nå alle med informasjon og forebygging. Forebyggende programmer skal forhindre uønskede tilstander, og de anvendes gjerne mot hele skoler eller klassetrinn. Eksempler på slike programmer er *Zippys venner* som er rettet mot elever i barneskolen, og *Veiledning og informasjon om psykisk helse (VIP)* i videregående (Thorsen & Christensen, 2018). Målsettingen med

å benytte slike programmer er at det skal bidra til en lavere terskel for å dele, en felles forståelse for tematikken og større aksept for at man takler og opplever hverdagen ulikt (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

Tidlig hjelp for rammede elever forutsetter god kunnskap om psykisk helse blant alle lærerne på skolen – eleven som har behov for tiltak, kan havne i hvilken som helst klasse, med hvilken som helst lærer. Ifølge Barnekonvensjonen skal alle handlinger som berører barn, ha barnets beste som et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 2003). Man arbeider ikke for barnets beste ved at det spilles lotto med ivaretagelsen av elevens psykiske helse basert på om hun/han får en lærer med kunnskap om psykisk helse – og således tilbys hjelp, eller ikke. Det kan dermed ikke understrekes nok hvor viktig det er at dette er noe læreren har kunnskap om! Det finnes mange nettressurser som lærere kan bruke for å fordype seg i temaet, få informasjon om tilrettelegging og tiltak¹ samt læringsressurser til bruk i klasserommet².

Skolehelsetjenesten er en viktig samarbeidspartner for skolen. De har god oversikt over hjelpetjenester og kan hjelpe med henvisninger videre i systemet. Helsesykepleier (tidligere kalt helsesøster) kan være en god ressurs for læreren for kunnskapstilleggelse om og tilrettelegging for elever med psykiske plager. I en skole preget av åpenhet når det gjelder psykisk helse, vil det være mer naturlig for elever å ta kontakt med eksempelvis helsesykepleier når de opplever psykiske plager. En faktor som kan gjøre det lettere å ta kontakt, er hvis helsesykepleieren er synlig og kontaktsøkende. Små samtaler med elevene i gangene, jevnlig besøk i klasserommene og klassebesøk på helsesykepleiers kontor kan være viktige tiltak. Helsedirektoratet anbefaler helsesykepleiere i 35 prosent stilling pr. 100 elever på barnetrinnet, og 100 prosent stilling pr. 550 elever på ungdomstrinnet (Helsedirektoratet, 2016). I dag ligger mange kommuner langt under dette normtallet, mens noen har satset på å øke ressursen (Thorsen & Christensen, 2018). Helsesykepleier burde være en synlig og tilgjengelig ressurs, og dette krever tilstedeværelse flere dager i uken.

Hvordan kan pedagogen hjelpe engstelige elever?

I boka *Psykisk helse i skolen* beskrives ulike faktorer som kan være med på å trygge den engstelige eleven og gjøre skolesituasjonen så god som mulig. Her gjengis noen faktorer under

Psykisk helse som tema er på vei inn i skolen med fagfornyelsen.

hovedområdene struktur, relasjoner, målorientering og forventninger. Struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll bidrar til å dempe elevens bekymring. Dette gjelder for hele elevgruppen og er et tiltak som alle elever vil profitte på. Relasjoner som er gode og preget av tillit, er avgjørende for engstelige elever, der læreren bidrar til elevens trygghet, tilhørighet og kompetanse. Læreren må kjenne eleven og gi emosjonell og instrumentell støtte, formidle aksept og varme. Når det gjelder håndtering av angstepisoder, anbefaler Bru, Idsøe & Øverland pedagogen å snakke beroligende til eleven, bekrefte og trygge vedkommende. Man kan for eksempel si:

Jeg ser at du har det vanskelig akkurat nå, men jeg er her og skal støtte deg.

Ubehaget du føler på, kan du redusere ved å tenke annerledes. Dette kan jeg hjelpe deg å øve på, for all endring krever øving.

Trygge relasjoner til medelever er også essensielt for at engstelige elever skal tørre å ta sosiale utfordringer, og engstelige elever trenger å bli utfordret. Det er ubehagelig, men svært sjelden farlig å oppleve angst. Det blir problematisk når engstelige elever unngår utfordringer som er viktige for utvikling og læring, og det blir da viktig at læreren legger til rette for trygge omgivelser som stimulerer til trinnvis eksponering for utfordringene.

Målorientering definerer hva som verdsettes i et læringsmiljø. Et mestringsorientert klima der man fokuserer på å utvikle egne ferdigheter ut fra sine egne forutsetninger, vil være fordelaktig for den engstelige eleven. Eleven vil profitte på langsiktig, avslappet læringsarbeid. Et testfokusert læringsmiljø kan, i tillegg til å medføre engstelse, føre til et ego-orientert læringsmiljø der kompetanse vurderes på grunnlag av sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Engstelige elever har økt risiko for å ha negative forventninger til egne evner og muligheter for mestring av læringsaktiviteter (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 52).

Et positivt, støttende miljø øker vår kapasitet til å takle utfordringer og bidrar til positive forventninger. Barn som lider av angst, har ofte lav selvfølelse og ofte destruktive selvinstruksjoner som «Det går ikke» og «Jeg får det aldri til». Det er da essensielt at læreren utfordrer den negative selvinstruksjonen og presenterer mer realistiske og konstruktive måter å tenke på. Det blir viktig med hyppige tilbakemeldinger og

positive forventninger. Som kjent fra Banduras teori om mestringsforventning (*self-efficacy*), som står sentralt i sosialkognitiv teori, har forventning om mestring betydning for atferd, tankemønster og motivasjon for å gjennomføre en aktivitet eller oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er dermed viktig å opprette et positivt forventningsmønster til egen mestring hos eleven.

Psykisk helse som tema er på vei inn i skolen med fagfornyelsen, og det arbeides allerede med livsmestring ved flere skoler. Dette er et svært positivt skritt i riktig retning. Lærers kunnskap om psykisk helse er av stor betydning for de rammede elevene. For at alle elever skal få like muligheter for tilrettelegging og hjelp, burde psykisk helse komme inn som temaområde i lærerutdanningsinstitusjonene. For å sikre dette burde blant annet spesialpedagogikk være et obligatorisk fag for alle som skal undervise eller være i nære relasjoner med barn i skole og barnehage. Mye tilrettelegging kan gjøres på individnivå dersom man har den riktige kompetansen. Andre endringer må gjøres på systemnivå, som en styrking av skolehelsetjenesten med flere helsesykepleiere, samt endringer i prioriteringer i fagplanene og undervisningen i grunnskole og videregående skole.



Eili Hovland går tredje året på lærerutdanningen for 1.–7. trinn (master) ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har i forbindelse med utdanningen fått innføring i ulike temaområder innen spesialpedagogikk og er spesielt opptatt av psykisk helse. Hun har vært i praksis i Danmark og på flere skoler i Norge.

NOTER

- 1 <https://www.helsedirektoratet.no/tema/psykisk-helse>
<https://ungsinn.no/>
- 2 <https://www.jegvet.no/>
<https://www.linktillivet.no/>

REFERANSER

BARNEKONVENSJONEN. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggss-protokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

BRU, E., IDSØE, E.C. & ØVERLAND, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

HELLAND, J. & MATHIESEN, K. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/eldre/13-15-aringer-fra-vanlige-familier/>

HELSEDIREKTORATET. (2016). *Kartlegging av årsverk i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Hentet fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kartlegging-av-arsverk-i-helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/Kartlegging%20av%20%C3%A5rsverk%20i%20helsestasjons-%20og%20skolehelsetjenesten.pdf/_attachment/inline/d51d1c70-b201-49f8-a70f-5aa47ab4c35d:ab599975a

IMSEN, G. (2014). *Elevers verden*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

MELD. ST. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

RENEFLOT, A., AARØ, L., AASE, H., REICHBORN-KJENNERUD, T., TAMBS, K. & ØVERLAND, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>

SKAALVIK, S. & SKAALVIK, E. (2018). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

THORSEN, K. & CHRISTENSEN, H. (2018). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforlaget.

ANNONSE



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigheten til den

enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no

Logos

Logometrica

Eventyrfortelling som hjelp til en sårbar gutt

Dette fagessayet handler om Lars, som har tilbrakt de første tre årene av livet sammen med en mor med rusproblemer. Her beskrives det hvordan eventyrfortelling sammen med gode relasjoner til andre personer som viser barnet ubetinget kjærlighet, kan hjelpe barn til å bearbeide vanskelige følelser – noe som også kan medføre at de etter hvert klarer å regulere adferden sin bedre.

AV BEATE HEIDE OG MARGRETHE SYLTHE

Regine Normann er en eventyrforfatter fra Bø i Vesterålen. Hun er mer kjent utenfor landets grenser enn her hjemme. Regine Normann er regnet som en eventyrforteller på linje med Hans Christian Andersen. De to eventyrbøkene hennes, *Eventyr* (1925) og *Nye Eventyr* (1926), som kom ut i en samleutgave gjennom Bokklubbens Barn i 1967 under navnet *Ringelihorn*, er for kulturskatter å regne. Regines kunsteventyr hentet kulisser fra Nordland, men temaene er evige og tar opp moralske dilemmaer og utfordringer som livet gir.

Kunsteventyrene er ofte mer utbroderte og lengre enn folkeeventyrene. Det er også flere skjønnlitterære vendinger vevet inn i formen med magiske hjelpemidler, dyr som snakker, og gjentjenester ved godhetshandlinger. Vi kjenner igjen eventyrenes trekk, men formen er mer skjønnlitterær (Wikipedia, 2019). Men før vi går inn i eventyret, skal vi møte Lars.

Lars sin historie

Lars var en aktiv gutt på sjuende trinn som stadig var involvert i uønskede episoder på skolen. Han hadde et heftig temperament og slo ofte før han fikk undersøkt fakta. Lærerne på skolen hevdet at han hadde en kort lunte, og at han i tillegg var fiendtlig innstilt til voksne. De trodde han var skoleflink, men at han ikke hadde nok utholdenhet til å fullføre påbegynte arbeider. Faren hans var fortvilet og kunne fortelle at Lars bodde hos mor til han var tre år. Mor hadde ruset seg, og ingen hadde helt oversikt over hvordan han hadde det der.

Da Lars kom til terapirommet, virket det som om han hele tiden var på vakt. Kroppen var i alarmberedskap, og han satt liksom ikke ordentlig nede på stolen. Lars ble lett hyperaktivert. Han var utenfor sitt *toleransevindu* (Nordanger & Braarud, 2017).



iStock / Getty Images Plus / alexeyrumyantsev

Toleransevinduet

Begrepet hyperaktivering knyttes til *toleransevindumodellen*. Innenfor sitt toleransevindu kan barn finne ro, konsentrere seg og lære. Utenfor vinduet er dette vanskelig. Begrepet brukes ofte for å belyse ettervirkninger av traumer (Nordanger & Braarud, 2017).

Jeg som terapeut hadde en hypotese om at Lars var traumatisert etter morens svik. Selv som tolvåring følte han seg totalt avvist av henne. Lars visste at det var rusen som gjorde at hun forlot han, men mors valg var ikke lett å akseptere. Hennes svik ga Lars et smalt og lite toleransevindu på noen områder, og han ble lett trigget når han følte seg avvist. Når Lars var innenfor sitt toleransevindu, var han oppmerksom, konsentrert om undervisningen og likte å lære.

Det var særlig en lærer – Magda – som Lars hadde en nær og trygg relasjon til. I hennes fag presterte han bra. Dette var bakgrunnen for en holdning hos mange av de andre voksne på skolen om at «Lars kan hvis han vil, og om han skjerper seg». Men straks Lars følte seg avvist og utrygg, svingte han mellom over- og underaktivering med utagering, uro og aggresjon på den ene siden, og nedstemthet, nummenhet og dissosiasjon på den andre (ibid.). Innenfor vinduet fungerte han bra sosialt og faglig. De voksne på skolen hadde lite kunnskap om relasjonell nevrobiologi, og derfor var det vanskelig for dem å forstå Lars. De så mest på de adferdsmessige svingningene som for dem fremsto som uforståelige.

Barn elsker ofte sine foreldre betingelsesløst. På tross av morens svik, snakket Lars aldri negativt om henne, og han sluttet ikke å lengte etter hennes kjærlighet. Han elsket henne ubetinget, men morsdrømmen forble uforløst. Hva skjedde med prinsessa i eventyret til Regine Normann? Her er et kort resyme.

Prinsessa som gikk til jordas hjerte

Dette eventyret handler om en konge som blir tungsindig på sine eldre dager, fordi han skjønner at livet går mot slutten. Han pålegger sin eneste datter å dele tungsinn sin. En dag han er ute, får prinsessa besøk av jevnaldrende. De begynner å leke, og snart gjaller latteren i de store saler. Kongen kommer hjem og blir vred på datteren som ikke overholder stillheten han krever. Han kaster prinsessa på dør med beskjed om at hun ikke lenger er datteren hans. Prinsessa ber for seg, men kongen

står på sitt, og han lukker og låser døra bak henne. Der ute i nattemørket får prinsessa besøk av en blåkledd gutt. Han ber henne hjem til moren sin, Hulderdronninga. Der får prinsessa høre at det vokser en blomst ved jordas hjerte som vil kurere farens tungsinn. For å komme dit må hun gjennom dalen med de underjordiske, gå inn i berget og gjennom ild og vann. Prinsessa vil prøve alt for å berge faren, og Hulderdronninga gir henne en ring som skal gi hjelp til å finne veien. Hun får også rådet om at dersom hun er usikker på veien, skal hun legge øret til jorda og lytte etter jordas hjerte.

Prinsessa er snill og god og hjelper dyr som er i nød. Hun får gode råd med videre på veien, og etter mange prøvelser når hun jordas hjerte og finner blomsten. Når hun kommer hjem, har faren angret seg, og han har begynt å lete etter henne. Hun koker te på blomsten fra jordas hjerte, og kongen blir sitt gamle jeg.

Barns betingelsesløshet

Eventyret *Prinsessa som gikk til jordas hjerte* handler om ubetinget kjærlighet, og Lars sin historie handler om det samme. Både prinsessa og Lars kunne aldri slutte å elske sin forelder, på tross av avvisning og svik. Barn elsker foreldrene sine ubetinget, og de er ofte villige til å gjøre hva som helst for å beholde deres gunst. Slik er det også med prinsessa i dette eventyret. Hun stiller ingen spørsmål ved farens krav om at hun skal dele hans tungsinn. Hun sitter ved farens side på tronen og etterligner hans adferd der han borrar hodet i hånden og sukker tungt. De harde kravene om stillhet etterlever hun uten å mukke. Det er ikke før faren er borte, og hun får besøk av venninnene sine, at hun glemmer pålegget – og leker som et vanlig barn.

Denne ubetenksomheten, eller trangen til å leke med jevnaldrende, som jo er et typisk trekk ved det å være barn, får store konsekvenser for prinsessa. Kongen vil ikke lenger være faren hennes, og hun får ikke kalle seg hans datter. I sinne kaster kongen datteren ut av slottet. En kunne tenke seg at en slik oppførsel fra en pappa ville medføre at barnet sluttet å elske ham, men slik er det ikke. Barns kjærlighet er ubetinget, og som barn flest er prinsessa oppsatt på å hjelpe faren til å bli kvitt tungsinn. Det står ingenting i eventyret om irritasjon, smerte eller redsel over farens oppførsel, kun et sterkt ønske om å hjelpe han til å bli frisk. Prinsessa vil med andre ord gjøre alt hun kan for å få tilbake farens kjærlighet.

Denne ubetingede kjærligheten til sine foreldre er et trekk ved barn som forundrer mange.

Når det gjelder Lars, så klarte han å bearbeide mors svik til en viss grad i terapirommet. Drømmen om mors kjærlighet var likevel stadig like levende. På mange måter tok han ansvar for hennes svik.

Denne ubetingede kjærligheten til sine foreldre er et trekk ved barn som forundrer mange. Barn er lojale mot foreldrene nettopp på grunn av denne kjærligheten. Siden barn er rene av hjertet, møter de ikke dårlig behandling med tilbaketrekking av kjærlighet. Denne kraften som kjærligheten gir, er sterk, og den forundrer sosialarbeidere som snakker med barn som har hatt en oppvekst preget av vold og/eller vanskjøtsel. Barn av skilte foreldre slites også ofte mellom lojalitet til hver av foreldrene. Voksne må derfor opptre klokt rundt disse barna, nettopp fordi de har den sterke kjærligheten.

Kongens egoisme

Som en kontrast til barns ubetingede kjærlighet er kongens egoisme. Lars ble opprørt over kongens handlinger i dette eventyret og synes det stilles for strenge krav til prinsessa. Det er sjokkerende at en far kaster barnet sitt ut hjemmefra fordi hun ikke kan møte hans urimelige krav. Likevel skjer det i dag at foreldre oppfører seg på tilsvarende måte. Slik behandling gir dype sår i barns sinn, og vi tipper at Lars ble så opprørt nettopp fordi han selv hadde lignende svikfulle erfaringer om avvisning fra sin mor.

Prinsessa i dette eventyret reagerer annerledes: Hos henne vekkes et ønske om å hjelpe faren, og i Lars sine tegninger fra terapirommet tegner han moren og seg selv slik at det er han som holder rundt henne og ikke motsatt, som vi tenker er det naturlige i en mor-barn-relasjon. I bakgrunnen står en mann i mørket. «Er det kongen?» spør jeg – men Lars rister på hodet. «Det er pappa», sier han, og legger til «Han er langt unna». Slik var det i realiteten også. De tre årene mor hadde omsorgen for Lars, gjorde hun det hun kunne for å holde far på avstand. Hun ønsket ikke at far skulle få innblikk i sviktende omsorg.

Det hadde falt et stort tungsinn over kongen, står det i eventyret *Prinsessa som gikk til jordas hjerte*. I dag ville vi nok benevne kongens tilstand som depresjon. Ved depresjon kan mennesker bli egosentriske. De kan ha mer enn nok med egen indre smerte. Vi tolker det slik at det er dette som hendte kongen. Han glemmer at prinsessa bare er et barn, nettopp

fordi depresjonen gjør det umulig for ham å løfte blikket og «se» sin datter. Blindet av eget mørke har han bokstavelig talt stilt altfor store krav til henne. Og siden kongen nå engang kan befale, er han vant til at menneskene rundt han ikke stiller spørsmål ved hans befalinger. De gjør det de får beskjed om uten å mukke, og kongen stiller samme krav til prinsessa. Vi som står på utsiden ser det urimelige i kravene, men sett ut fra depresjonens egosentrisitet, er det den som styrer kongens befaling til sin datter. Og en konge har ingen som korrigerer han. Det er hans akilleshæl.

I Lars sitt tilfelle var det moren som ikke så han, fordi rusen kom først. Det var ingen som greide å nå igjennom til henne om Lars sine behov. Rusen overskygget alt annet – akkurat slik som mismotet og depresjonen la et tåketeppe over prinsessas behov, for kongen i eventyret.

Det er et formildende trekk ved kongen. Han angrer seg. Og da prinsessa kommer hjem, har han begynt å lete etter henne. Det gjør at han tar vel imot datteren når hun kommer. Kongen er glad for at eget sinne ikke har fått katastrofale følger. Hun har overlevd! Når vi blir sinte, er det amygdala i hjernen som fyrer. Da er det følelser av å ikke bli tatt på alvor, av å være avvist og sviktet som kan gjøre at reaksjonene våre lett kan trigges og blir sterke. Når kongen får besinnet seg, betyr det at følelsene har lagt seg, og at korteks, altså fornuften, igjen er i førersetet (Nordanger & Braarud, 2017). Kongen skjønner altså at han har gått for langt, når han får tenkt seg om. Da setter han himmel og jord i bevegelse for å finne datteren. Vi kan bare ane kongens anger, men eventyret vier den ikke stor plass.

Lars får ikke oppleve at moren angrer. Hun lærer aldri å sette sitt barn først og over egne rusbehov. Det blir hennes vei og bane i livet, men eventyret gir Lars håp om at det er mulig. Håpet om at hun en dag skal komme til han og si unnskyld! Jeg ser hvordan han suger eventyret til seg, og at han strever med å forstå.

Ubetinget kjærlighet

For oss er det tydelig at på samme måte som at Lars aldri slutter å elske sin mor ubetinget, viser prinsessa betingelsesløs kjærlighet til sin far. På tross av svik og avvisning slutter ofte ikke barn å drømme om at kjærligheten en dag skal bli gjengjeldt. Selv om nære omsorgsgivere kan svikte barn, kan betydningsfulle andre få stor betydning for barnet. Det skjedde både med

Lærer Magda diskuterte heftig med voksne på skolen som hevdet at Lars var «håpløs».

Lars og prinsessa, og først vil vi fortelle om Lars. Det kan være slik at det ene mennesket som ser et barn som har det vanskelig, kan få uvurderlig positiv betydning for dets utvikling. Lærer Magda var en slik person for Lars.

I terapirommet kunne han fortelle at han alltid ble møtt med anerkjennelse, forståelse og kjærlig omsorg av lærer Magda. Hun brukte å si ting som «Dette fikk du veldig bra til, Lars», «Så fint at du klarte å løse denne oppgaven», «Jeg har stor tro på deg». Bestandig så hun ham inn i øynene når de snakket sammen, og hun tok seg god tid. Av og til tok hun ham på skulderen eller armen når de snakket sammen, og det hendte at hun ga ham en klem. Det var slike «god ferie»-klemmer eller «så hyggelig å se deg igjen»-klemmer. Det likte Lars godt. Lærer Magda hadde evne til å møte Lars betingelsesløst. Hun så hans styrker og valgte å bygge på disse. Lærer Magda diskuterte heftig med voksne på skolen som hevdet at Lars var «håpløs». Lærer Magda gikk på barrikadene for sine elever når hun mente det var på sin plass. Hun var en lærer som elsket jobben sin og møtte elevene på en kjærlighetsfull måte, og med sitt store åpne hjerte møtte hun elevenes hjerter. Hun lette bestandig etter elevenes ressurser, og de fant hun hos alle. Særlig for barn som strever med erfaringer med avvisning og svik, er det gull verd å ha møtt bare ett menneske som lærer Magda i løpet av oppveksten. Og for Lars som hadde sånn mistro til voksne, var hun virkelig gull. Lærer Magda leget på forunderlig vis relasjonen til Lars' mor til en viss grad. Der moren sviktet, sto lærer Magda som en klippe. Hun hadde ikke språk på hvorfor hennes pedagogikk virket beroligende på barn som Lars, men da vi snakket om ubetinget kjærlighet, falt det en stor erkjennelse over lærer Magda. «Det er altså derfor han oppfører seg så forskjellig hos meg og de andre lærerne», sa hun.

Å elske betingelsesløst

Lærer Magda elsket jobben sin, og hun elsket elevene sine betingelsesløst. For et barn som har erfart å bli sett og møtt med ubetinget kjærlighet av ett eneste menneske, blir denne spesielle erfaringen gjenkjennbar hvis et menneske som Magda dukker opp senere. Lærer Magda ga Lars en opplevelse av å bli «rommet» – både med sine styrker og sin sårbarhet. Kanskje vekket lærer Magda også en lengsel i Lars om å oppleve slik kjærlighet i voksenlivet, og kanskje ble møtet med

Magda en drivkraft for å finne *den ene* som kan bety en forskjell på nytt? Kanskje erfaringen også trigget et ønske i Lars om å utvikle egen evne til å elske betingelsesløst?

Når vi nå skal se nærmere på utvikling av evne til ubetinget kjærlighet, kommer vi ikke utenom begrepet tilknytning. Lærer Magda hadde evne til å knytte sterke bånd til sine elever. Som professor Brene Brown (2016) sier det: «Connection is why we are here». Akkurat det kan vi si oss enige i, for uten tilhørighet og tilknytning blir livet fort tomt og uten mening. Nærhet og kontakt med vårt eget indre gir tilsvarende kontakt med andres indre landskap. Det gir oss en base av trygghet og ro i livet. Tilhørighet og tilknytning kan ses på som vår tilbøyelighet til å knytte nære følelsesmessige bånd til mennesker som gir oss beskyttelse, trøst og ro (Hart & Schwartz, 2009). Men hvordan utvikles evne til tilhørighet og tilknytning, og hva skjer når det blir «skurr» i barns relasjon til omsorgsgivere, slik som hos Lars?

John Bowlby

Den engelske psykologen, psykiateren og psykoanalytikeren John Bowlby (1907–1990) regnes som grunnleggeren av tilknytningsteori. Han definerer tilknytning som usynlige, følelsesmessige bånd mellom nyfødte og primæromsorgsgivere. Ifølge Bowlby (1969) har mennesker et grunnleggende biologisk behov for å søke sikker tilknytning for overlevelse og utvikling. Sikker tilknytning utvikles ved nærhet til omsorgsgiver.

Dunstan-modellen

Den tidligere mezzosopranen Priscilla Dunstan (2018) hevder at barn er født med vokale nyfødtreflekser, som er visse språklyder nyfødte lager med stemmen. Ifølge Dunstan-modellen er nyfødte dermed predisponert for interaksjon med omgivelsene. Lydene forteller omsorgsgiver om barnets behov. Spedbarnet trenger at egne primære behov for kontakt, trøst, nærhet, næring, stell, søvn og hvile blir møtt. Samtidig vet vi at personer som ruser seg, ofte ikke er i stand til å møte barna sine på de behovene de har. «Still face»-eksperimentene på 70-tallet viser hva som kan skje når tilknytning brytes.

«Still face»

Still face-eksperimentene ble utviklet av spedbarnsforskeren Edward Tronic. Eksperimentene handler om at mor og barn

sitter overfor hverandre i dialog eller lek. Etter noen minutter «fryses» mors ansiktsuttrykk og blir uttrykksløst, men opprettholder øyekontakt. Videoopptak viser at barnet først vil imitere mors respons for å forsøke å få reaksjon. Samtidig uttrykker barnet ubehag, mindre oppmerksomhet og negative affektuttrykk. Til slutt trekker det seg tilbake med selvtrøstende adferd (Tronic, 1978). Vi tenker at dette kan være noe av det mor utsatte Lars for i de tre første leveårene. Far kunne fortelle at når han overtok omsorgen etter at barnevernet hadde vært inne i bildet, var Lars nærmest apatisk. Lars og far utviklet etter hvert en nær og god far-sønn-relasjon. Etter vårt syn er far «superhelten» i Lars sitt liv, samtidig som Lars lengter etter mors kjærlighet. Denne ambivalensen hos Lars gjør at han oppleves som både følelsesstyrt og følelsesmessig umoden.

Carl G. Jung

Ifølge Jung (1966) er tilknytning en medfødt arketyp og beredskap som aktiveres i samspillet mellom barn og omsorgspersoner. Som arketyp er tilknytning grunnleggende for at barnet skal kunne både forholde seg til andre senere i livet og være alene uten at det blir for truende. Lars' mor var rusavhengig og satte rusen foran barnet sitt. Hennes ustabilitet gjorde at Lars utviklet en relasjonell utrygghet og indre uro. Han var i beredskap når det gjaldt avvísning. Det ble et mønster og en selvpoppfyllende profeti for Lars, men ikke i relasjon til lærer Magda. Hun ga Lars en viktig erfaring; at noen kan være *den ene* med evne og vilje til å «romme» både hans sårbarhet og styrke og møte ham med ubetinget kjærlighet. Trygghet og tilknytning ved tilhørighet og tillit er altså ingredienser i ubetinget kjærlighet, men hvordan utvikles betingelsesløshet i kjærlighet? For å belyse dette velger vi et eksempel fra boka *Den lille prinsen* av Antoine de Saint-Exupéry (2010).

Den lille prinsen

Eksemplet vi vil vise til, handler om relasjonen mellom den lille prinsen og reven. Den lille prinsen havner på planeten Jorden fra en asteroide og møter reven tilfeldig. Han vil gjerne leke med reven. Det vil reven gjerne også, men ber først om å bli gjort tam. På spørsmål om hva det betyr å bli gjort tam, svarer reven at det handler om å knytte bånd, noe som vil forandre de to personene fra et tilfeldig møte til de eneste i verden for hverandre. Da vil de gi hverandre solskinn i livet og kjenne igjen

hverandres skritt som helt annerledes enn skrittene til alle andre. Reven forteller at hvis han blir gjort tam, vil det gylne kornet på åkrene minne ham om den lille prinsen, fordi hans hår skinner som gull! Da vil reven også elske vinden som suser gjennom kornet. Så gjorde den lille prinsen reven tam (Saint-Exupéry, 2010). Vår erfaring er at *Den lille prinsen* er en fortelling som alltid påvirker mennesker positivt. Med ulike innfallsvinkler belyser den at det viktigste i livet kan vi bare se med hjertet. Dette er – slik vi ser det – et uttrykk for at vi ser verden gjennom og med følelsene våre. Ved ulike typer relasjoner, fra mer tilfeldige møter til de varme og nære, viser boka et vidt relasjonelt spekter. Den lille prinsen og revens eksempel viser ubetinget kjærlighet i praksis og hvordan tillit og hengivenhet utvikles. Vi lærer å stole på hverandre og se på hverandre med anerkjennelse og velvilje ved å møte hverandres hjerter. Det ligger mye omsorg og omtanke i det den lille prinsen og reven gjør, og de lærer å elske hverandre ubetinget på samme måte som lærer Magda og Lars lærte det.

Det er de to eksemplene vi har brukt for å belyse betingelsesløs kjærlighet i praksis. Også Lars elsket sin mor ubetinget. Han lengtet etter at hun skulle si unnskyld for sine svik, slik at han kunne oppleve morskjærlighet fra henne. Det skjedde ikke. På mange måter var hans ubetingede kjærlighet til moren ensidig, i hvert fall i praksis. Det er mulig at hun også elsket Lars, men hun viste det ikke i handling. Han hadde god grunn til å føle seg avvist av henne. Vi mener det krever en helhjertet innsats i hvert fall fra den ene parten for at ubetinget kjærlighet kan utvikles. I en voksen-barn-relasjon kreves den helhjertede innsatsen fra den voksnes side. Å få til en god relasjon til et barn er et voksenansvar.

Ut fra denne forståelsen ble det viktig for meg som terapeut å få et møte med skolen for å forklare vårt syn på Lars sine reaksjoner. Lærer Magda var med, og etter at vi hadde forklart Lars sine vansker ut fra perspektivet relasjonell nevrobiologi, ble hun våt i øynene. Så fint at det finnes en forklaring på det jeg gjør helt intuitivt, og hvorfor det virker, sa hun.

Helhjertet

Vi tenker at personer som lærer Magda, med evne til å «romme» både sterke og sårbare sider i andre, er helhjertede. De «ser» med hjertet, som er gjennomgangstema i boka *Den lille prinsen*, og møter andres hjerte med sitt hjerte. Professor

Brene Brown (2016) har studert begrepet helhjertet. Hun mener at mennesker som lever helhjertet, bugner av ord som *verdifull, hvile, lek, tillit, håp, intuisjon, tro, ekthet, kjærlighet, tilknytning og tilhørighet, glede, takknemlighet og kreativitet*. Brown poengterer at hos de helhjertede springer glede ut fra takknemlighet og ikke omvendt, og at takknemlige mennesker dermed opplever mye glede.

Tre faktorer

Ifølge Brene Brown (2016) er det særlig tre faktorer som preger helhjertede mennesker: 1) De har tilhørighet og tilknytning til andre, 2) de praktiserer selvmedfølelse, og 3) de har et stort vågemot. En skole som bygger på slike verdier, satser på å bygge gode relasjoner mellom elever, mellom voksne og mellom elever og voksne. Skolen bør ha tilhørighet og tilknytning som verdi. En slik skole «rommer» både elevenes styrker og deres sårbare sider, og den oppfordrer elevene til å vise mot til å utfordre egne grenser både relasjonelt og i skolefag.

Ledelsen ved skolen møtte disse premisene med skepsis, men da vi forklarte Lars sitt behov for at skolen anerkjente hans behov for tilhørighet og et trygt skolemiljø som er stødig og ikke avvisende, ble stemningen mer positiv.

Eventyrpsykologi

På tross av sine vansker sosialt og faglig på skolen ville ikke Lars sette søkelys på det vanskelige i terapirommet. Derfor lekte vi, og jeg fortalte ham eventyr og fortellinger om foreldre som sviktet barna sine. Disse kunne han snakke om, for eventyrene og fortellingene var akkurat det stykket unna han som gjorde at de ble utholdelige.

I artikkelen «Eventyrlesing for barn» skriver psykolog Kjell Totland (u.å.) at å lese eventyr for barn er noe av det mest verdifulle og «effektive» man kan gjøre. Totland lister opp 23 begrunnelser for dette. Noen av disse er:

- Eventyr bearbeider ubevisste problemer i et symbolspråk som passer for barn. Symbolspråket kan bidra til å «sette bilde» på ubevisste og motstridende prosesser i barnet, eksempelvis kampen mellom gode og onde krefter og at det går bra til slutt.
- Eventyr formidler moralske verdier på en naturlig måte ved at barnet identifiserer seg med karakterer og egenskaper (helter og skurker, snille og slemme, sterke og svake) i historien. Barn er ofte mer mottakelige for moral- og verdiformidling gjennom eventyr, og «ser» selv relevansen når det eksemplifiseres i eventyr.
- Eventyr lærer barn å sette ord på allmennmenneskelige og tidløse problemstillinger i et symbolspråk som passer dem.
- Eventyr gjenspeiler menneskets psykologiske hverdag og hverdagens problemer og skisserer mulige løsninger. Dette gjelder for eksempel når barnet blir oppmerksomt på at alle mennesker ikke er snille, noen er faktisk «slemme», og så videre. Eventyr kan her hjelpe til med å sette «ondskapen» inn i den rette sammenhengen. Eksempelvis at denne ondskapen ikke er så farlig likevel, og at det alltid, eller nesten alltid, går bra til slutt.
- Eventyr beskriver menneskelige reaksjoner, begrunner dem og formidler dermed en dypere mening.
- Eventyr stimulerer kreativitet, refleksjon og undring.
- Det å følge med på eventyr er generelt oppmerksomhetsfremmende: Når eventyret engasjerer, vil barnet «strekke seg».

Hva kan eventyr fortelle oss i dag?

Eventyr har en legende form. Det gjør at vi mennesker tar til oss det som passer i våre liv akkurat nå. I terapirommet passer derfor eventyr både for barn og voksne. Vi kan identifisere oss med personene i eventyret, ta parti eller bli opprørt over

Eventyr bearbeider ubevisste problemer i et symbolspråk som passer for barn.

Eventyr bærer ofte i seg en visdom eller noen tanker om hvordan dilemmaer kan løses.

hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre.

Eventyr bærer ofte i seg en visdom eller noen tanker om hvordan dilemmaer kan løses. Det er ofte en uventet vending, der den som ikke er den opplagte helten, vinner kongsdatteren og halve kongeriket. Det gir et godt bilde på at det kan være oppfinnsomhet, godhet og tillit til at alt vil ende godt, som driver mennesker gjennom prøvelser. Derfor kan eventyr brukes med hell for den som søker terapirommet. Det riktige eventyret gir assosiasjoner til egen situasjon, slik at fastlåste, vanskelige indre tema endelig kan løses og snakkes om åpent.

Nøkkelen

Tilbake til terapirommet

På slutten av hver terapitime diktet Lars hva det skulle stå i boka at vi hadde gjort, og så låste vi boka og tingene han selv bestemte, ned i en kasse. Nøkkelen fikk han med seg for å passe på til neste time.

Lars sperret opp øynene da jeg fortalte om kongen som kasta ut barnet sitt fordi hun hadde lekt sammen med vennene. Han sa at den faren var nok ikke veldig klok! Og så snakket vi om hvordan det kunne ha vært for prinsessa å stå på trappa i tynne klær og ikke få lov å komme inn igjen. Det hadde Lars mange tanker om. Siden *Prinsessa som gikk til jordas hjerte* er et langt eventyr, ble vi enige om å dele det opp. Jeg skal tenke på henne til neste gang, sa Lars og smilte forsiktig. Vi hadde kontakt. Han tok nøkkelen og gikk mot døra.

Jeg ble med han ut og så hvordan han lystet opp av at faren satt der. Hadde han vært redd for det, undret jeg? Så ble jeg vitne til at Lars ba faren ta vare på nøkkelen. Og faren – han tok opp pengeboka som lå over hjertet, og åpnet rommet for mynter. Han tok imot nøkkelen uten ord. La den ned med myntene, glidet igjen og la pengeboka i lomma over hjertet og klappet på den. De to – far og sønn – så på hverandre. Jeg skjønnte at Lars trengte hjelp fra far til å bygge den nødvendige tilliten til voksne.

Magiske hjelpemidler

Prinsessa blir utstyrt med en ring av gull av Hulderdronninga. Den har flere funksjoner. Om hun setter den mot øyet og kikker gjennom den, vil hun se veien videre mot jordas hjerte. Og om hun kommer i nød og ikke ser noen utvei, skal hun tenke på Hulderdronninga og brette ringen i to.

Ringene hun får, er laget av det edleste metall: *gull*. Det er vanlig å besegle forlovelse og bryllup nettopp med en gullring. En ring er endeløs, fordi den har ingen begynnelse eller slutt. Derfor er den et symbol på evigheten. En ring er også et symbol på troskap. At akkurat ringen kan bli magisk, ser vi i andre deler av litteraturen. Det mest kjente eksemplet er ringen i *Hobbiten* og *Ringenes herre* av Tolkien. Der gir ringen evig liv (Tolkien, 2012a, 2012b). Når prinsessa bruker ringen slik Hulderdronninga har foreskrevet, virker den slik hun er blitt fortalt.

Lars har et eget magisk hjelpemiddel. Det er dagdrømmen. Drømmen om at han en gang skal bli «rommet og møtt» av henne, og at hun skal «se» de behovene han som barn har. Dette er en drøm som er så sterk at den fyller hele hodet hans når mamma forlater han og går ut og ruser seg. «Hun er snill, vet du», sier han og ser på meg med store, tårevåte øyne. Jeg bekrefter det, at hun er snill – og så tegner Lars et vakkert bilde av mamma.

Ringene er et hjelpemiddel prinsessa har god bruk for på den farefulle ferden. Prinsessa selv er fryktløs; bare én gang gir hun seg over. Da ser hun ingen vei fremover. Da husker hun Hulderdronningas råd om å legge øret mot jorda og lytte etter jordas hjerte. Når hun hører hjerteslagene slå i takt med sine egne, får hun nytt mot. Og ikke minst trøst.

For Lars er dagdrømmen en trøst. Han forstørre alle gode øyeblikk med moren og deler disse «smulene» med meg – den gangen de lekte med Lego, og den gangen de delte en flaske brus og drakk den med hvert sitt sugerør. Lars trenger håpet om at mor kan endre seg. Det får han i dagdrømmen.

Gode hjelpere

Prinsessa har et varmt hjerte som gjør at hun hjelper andre. Når hun kommer til de underjordiske, hjelper hun en kalv som har satt kloven fast i en trerot, en sommerfugl som har satt fast vingen i et edderkoppspinn, og en rødstrupe som jages av en falk. Hele veien får hun gode råd som hjelper henne å komme videre på ferden mot jordas hjerte. Hennes gode vesen og uegennyttige opptreden gjør at selveste Dvergekongen i berget lar henne passere. Dvergekongen gir henne både stedsanvisning og et teppe som gjør at hun kan gå gjennom ild.

Egenskapen å hjelpe andre uten å bli spurt er en god egenskap som eventyr ofte fremhever. Eventyrene om Espen

Askeladd har ofte med dette trekket. *Askeladden og de gode hjelperne* er et eksempel (Asbjørnsen & Moe, 2002).

Heldigvis har Lars en pappa – en stor og trygg pappa som aldri svikter. Han er den hjelperen som Lars setter sin lit til. Likevel er det mamma som er nærmest hjertet hans. Det er henne han retter sine bekymringer mot.

Jordas puls

Forestillingen om at jorda har et hjerte, og at hjertet ligger og slår på et utilgjengelig sted, kunne vært hentet fra norrøn mytologi. Det er en besjeling av selve begrepet jorda – som om jorda vi bor på har menneskelige trekk. Hjertet er symbolet på kjærlighet, og på det konkrete planet utfører prinsessa et kjærlighetsarbeid når hun drar til jordas hjerte for å finne hjelp for sin far kongens plager. I et større perspektiv reiser prinsessa til selve livskilden, fordi jorda er pulsen og kilden til alt liv. Dette er en metafor vi kan kjenne oss igjen i – prinsessas ubetingede kjærlighet til faren, Lars betingelsesløse kjærlighet til moren og jordas kjærlighet til oss mennesker som bor på denne lille blå planeten – nærmest uansett hvordan vi behandler den.

Ved jordas hjerte vokser det legende urter. Prinsessa kommer frem og får plukket de legende urtene som er røde utenpå og gule inni. Ved jordas hjerte er det kun jordas puls som høres. Barn har en naturlig tillit til at det vil gå bra. Denne tilliten har prinsessa bruk for på den farefulle ferden der den ubetingede kjærligheten til faren bringer henne fremover.

Lars har mistet følelsen av å være en del av jordas puls. Han mangler prinsessas naturlige tillit til at alt vil gå bra. Moras avvísning og svik har gjort han til et ensomt barn som ikke tør slippe noen inn på seg. Han har mange vanskelige følelser inne i seg og tåler dårlig andre barn. Han er så opptatt av egne frustrerte tanker at han misforstår andre, og det blir ofte konflikter. Han opplever at de voksne gir han skylden, og det gjør at han føler seg stadig mer annerledes og utenfor på skolen. Lars trenger å oppleve mer tillit til seg selv og andre, slik prinsessa i eventyret viser så naturlig. Derfor treffer eventyret Lars midt i det han strever med.

Helbredelse

Prinsessa fant fram til målet sitt ved jordas hjerte, og hun kom seg hjem ved hjelp av ringen fra Hulderdronninga. Hjemme ventet den angrende faren. Prinsessa koker te på den legende

urten som hun har hentet, og faren rister av seg tungsinn. Sånn sett blir faren helbredet og relasjonen mellom far og datter gjenopprettet. Det blir en lykkelig slutt på noe som kunne endt tragisk. Vi kan undre oss over hvilken plante Regine Normann tenkte seg at skulle vokse ved jordas hjerte. Til alle tider har menneskene kjent til de legende egenskapene ved ulike vekster. Vi tror kanskje at hun tenker på prikkperikum eller johannesurt. Om denne planten sies det at den er virksom mot «tungsinn» (Høyland, 2019).

For Lars finnes ikke en tilsvarende lykkelig slutt i tråd med dagdrømmen om hans snille mor som «ser» og «rommer» han ved å møte hans behov som barn. Men eventyret gir Lars håp om at det kan bli slik han drømmer om en vakker dag i fremtiden. Lars møtte ubetinget kjærlighet hos faren og lærer Magda. Vi håper også at han selv utvikler evne til å elske andre betingelsesløst, og at han blir møtt slik også senere i livet. Det som såres i relasjoner, kan som kjent heles i relasjoner, og vi tror at Lars får mange muligheter til å bearbeide sin sorg videre.

Snipp, snapp, snute

Eventyr kan ha stor betydning for mennesker i terapi, om vi bare går inn i eventyrets verden der alt er mulig. Regine Normanns eventyr er vår kulturelle skatt i nord. Derfor burde vi også løfte frem eventyrene hennes og børste støv av dem i barnehager og skoler. Vi burde omfavne denne skatten og riktig flotte oss med hennes vakre språk.

Da prinsesse Märtha Louise (2007) skulle starte innsamlingen av eventyr fra hele verden, valgte hun dette eventyret som åpningseventyr i den første boka, *Eventyr fra jordens hjerte*. Vi har absolutt mye å være stolte av på eventyrfronten, og det kan vi blant annet takke Regine Normann for. □



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (cand.ed.) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjons(spesial)pedagogikk med vekt på relasjonell nevrobiologi.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrifter og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

- ASBJØRNSSEN, H.C. & MOE, J.** (2002). *Norske folkeeventyr*. Oslo: Cappelen Damm.
- BROWN, B.** (2016). *Uperfekt. Våg å vise den du er*. Oslo: Cappelen Damm.
- DAVIS, N.** (2002). *Det var en gang. Terapeutiske historier til bruk i arbeid med traumatiserte barn, ungdommer og familier*. Oslo: Unipub forlag.
- DEN NORSKE LEGEFORENING** (2011). Hentet 01.10.2019 fra: https://epost.telenor.no/?_task=settings&_action=folders
- DUNSTAN, P.** (2018). Hentet fra: <http://www.dunstanbaby.com/>
- HART, S. & SCHWARTZ, R.** (2009). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017a). Å danse i kommunikasjon. *Spesialpedagogikk*, 82(4), s. 4–11. Hentet 12.09.2019 fra: <https://episerver.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2017/spesialpedagogikk-4-2017.pdf>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017b). Lille speil på veggen der ... *Spesialpedagogikk*, 82 (06), s. 4–9. Hentet 09.09.2019 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2019). Fortell meg hvem du omgås ... *Psykologi i kommunen*, nr. 2, s. 47–59. Hentet 09.09.2019 fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/fortell-meg-hvem-du-omgas/19.89>
- HØYLAND, H.K.** (2019). *Bruk av Johannesurt mot mild depresjon*. Hentet 02.10.19 fra: https://tidsskriftet.no/2011/05/legemidler-i-praksis/bruk-av-johannesurt-mot-mild-depresjon?fbclid=IwAR-2WxvnUHwshjMxl75O0qYMrvRRA_gp4hvGHNO-cxIK3GOuu0AU5z-8biF_c
- JUNG, C.G.** (1966). *Mitt liv*. Oslo: Gyldendal
- MÄRTHA LOUISE, BIRKELAND, K. & LYHMANN, K.** (red.) (2007). *Eventyr fra jordens hjerte –Rodinia*. Oslo: Bazar.
- NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD, H.C.** (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORMANN, R.** (2005). *Ringelihorn og andre eventyr*. Bokklubbens barn.
- SAINT-EXUPÉRY, A.** (2010). *Den lille prinsen*. Oslo: Aschehoug.
- TOLKIEN, J.R.R.** (2012a). *The Hobbit*. Harper Collins Publisher.
- TOLKIEN, J.R.R.** (2012b). *Lord of the rings*. Mariner Books.
- TOTLAND, K.** (2018). *Eventyrpsykologi*. Lastet ned 02.10.19 fra: <http://www.kjelltotland.com/419041792>
- TRONICK, E.Z., ALS, H., ADAMSON, L., WISE, S. & BRAZELTON, T.B.** (1978). *The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*. Lastet ned 02.10.19 fra: [https://www.jaacap.org/article/S0002-7138\(09\)62273-1/pdf](https://www.jaacap.org/article/S0002-7138(09)62273-1/pdf)
- WILLUMSEN, L.H.** (1997). *Havmannens Datter*. Regine Normann – et livsløp. Oslo: Aschehoug forlag.
- WIKIPEDIA: Eventyr**. Hentet 26.09.2019 fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Eventyr>



Gabby Baldracco / mostphotos.com

...forbruket av medikament dei siste 15 åra har vore i sterk vekst.

Diagnostisering av ADHD – perspektivet bør utvidast

Artikkelforfattarane påpeikar at sjølv om barn og unge si åtferd kan vere prega av symptom som liknar ADHD, er det ikkje sjølvstøtt at det er det som er årsaka.

AV MONICA VEDVIK OG KIRSTEN FLATEN

Nemninga ADHD er ei forkorting for *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Diagnosen stammar frå det amerikanske diagnosesystemet (DSM-5), der ADHD vert skildra som ein tilstand med to dimensjonar: konsentrasjonssvikt på den eine sida og hyperaktivitet og impulsivitet på den andre. Ved diagnostisering i spesialisthelsetenesta i Noreg skal den europeiske diagnosemanualen ICD-10 og diagnosen *hyperkinetisk forstyrring* nyttast. Likevel vert i praksis ofte nemninga ADHD brukt synonymt som diagnostisk nemning også i Noreg (Folkehelseinstituttet, 2016).

Diagnostisering

På verdsbasis har det dei siste tiåra skjedd ein sterk auke i diagnostisering med påfølgande medisinerings av barn med ADHD / hyperkinetisk forstyrring. Frå 1990-åra auka denne diagnostiseringa også i Noreg. Kva som er driv-

kreftene bak dette, er det ulike oppfatningar om, men mange hevdar at standarden for normalåtferd hos barn har vorte snevrare, samtidig som det vert stilt større institusjonelle og samfunnsmessige krav (Flaten, 2018; Pettersvold & Østrem, 2019).

Folkehelseinstituttets legemiddelstatistikk (Ørstavik, mfl. 2016) viser at forbruket av medikament dei siste 15 åra har vore i sterk vekst. I 2005 vart 11 100 barn behandla med eitt eller fleire av desse legemidla, mot 8 700 året før. I 2008 vart nesten 14 000 barn medisinererte (FHI, 2009). Auken heldt fram, og i 2016 vart 18 681 barn og unge under 19 år medisinererte. Auken speglar ei sterk underliggande tru på farmakologisk intervensjon som eit effektivt tiltak (Vogt & Lunde, 2018).

Det er langt fleire gutar enn jenter som vert diagnostiserte og får behandling. Mistanke om ADHD er ei av dei vanlegaste årsakene til

at barn vert viste til hjelpeapparatet. Frå 2008 til 2013 var 4,3 prosent av gutane og 1,7 prosent av jentene i alderen 6 til 17 år registrerte med ein ADHD-diagnose. I 2014 fekk 3 prosent av gutane og 1,2 prosent av jentene (6–17 år) utlevert eit sentralsstimulerande legemiddel minst ein gong i løpet av året (FHI, 2016).

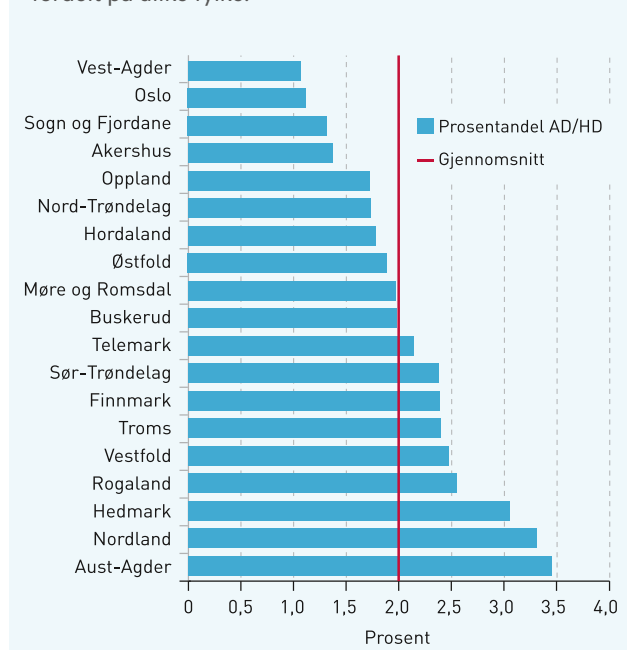
Regionale forskjellar

I 2013 publiserte *Tidsskrift for Den norske legeforening* ei regional oversikt som samanliknar diagnostikk og behandling på tvers av fylke og institusjonar. Forekomsten av ADHD varierte frå 1,1 til 3,5 prosent, med eit landsgjennomsnitt på 2 prosent. Dei fylkesvise variasjonane skuldast truleg ulik diagnostisk praksis, og reiser spørsmål ved om det er føremålstenleg å spreie behandlingstilbodet på ulike institusjonar. Nevrologiske og psykiatriske lidningar hos barn gir ofte eit komplekst sjukdomsbilde, og då er samarbeid på tvers av spesialistar og profesjonar avgjerande (Aaberg mfl., 2013).

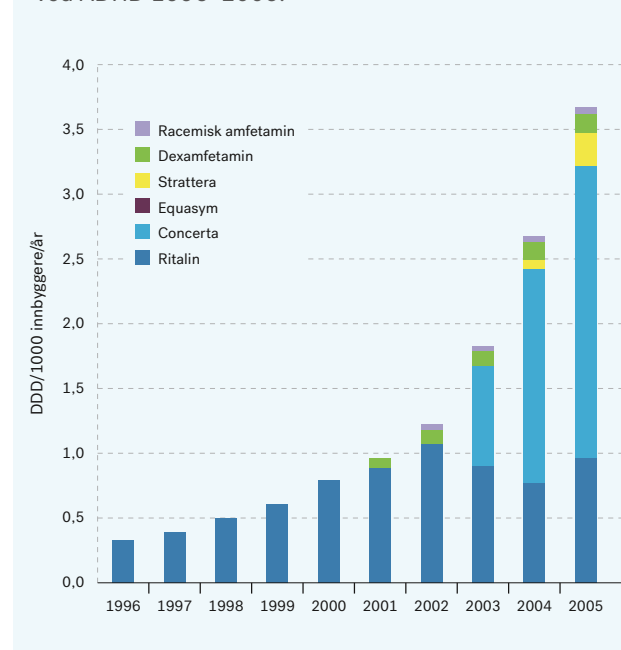
I alle aldersgrupper var det betydelege fylkesvise forskjellar. Variasjonane er for store til at dei kan forklarast som naturlege variasjonar i barnepopulasjonen. Tala kan spegle ulik tilgjengelegheit til psykisk helsevern i dei ulike regionane for denne diagnosegruppa, men også variasjonar i lokale kulturar og tradisjonar for diagnostisering. Forekomsten av ADHD varierer også mellom ulike land, og variasjonen kan i stor grad forklarast med ulikskap i diagnoseprosedyrar (FHI, 2016).

Som nemnt over vart det i 6-årsperioden 2008–2013 diagnostisert 4,3 prosent gutar og 1,7 prosent jenter med ADHD. Dei store skilnadane i prevalens mellom fylkesgrensene kan tyde på at det i enkelte fylke vert stilt for mange diagnoser (falske positive) (Ørstavik mfl., 2016). Forskingsprosjektet «Barn i Bergen» konkluderte med ein prevalens på 2 % (Heiervang mfl., 2007). Dersom denne studien er meir representativ for heile landet, kan vi risikere at 1–3 prosent av barnepopulasjonen vert diagnostisert med og behandla for ei psykisk lidning dei ikkje har.

FIGUR 1. Variasjonen i talet på diagnoser fordelt på ulike fylke.



FIGUR 2. Forbruk av sentralstimulerende legemiddel ved ADHD 1996–2005.



Kravet om diagnostisk vurdering kan føre til ei inngåande kartlegging og ofte av eleven sine svake sider.

Skulen si rolle

I utviklinga av eit offentleg omsorgssystem har ei rekke yrkesgrupper fått mandat til å definere både korleis omsorga for barn skal utøvast, og kva for omsorgskvalitetar som er viktige. Profesjonane sitt inntog på omsorgsarenaen har ført til at ulike profesjonar kan sette ein standard ut frå sitt eige språk- og omgrepsapparat. Ifølgje Holthe (1998) er faren ved dette at viktige kontekstuelle og lokale sosiokulturelle nyansar forsvinn. Omsorgsprofesjonane vil legitimere yrkesrolla si ved å i større grad forankre seg i vitskaplege forskingsresultat og teoretiske utgreiingar.

Ifølgje Hertz (2011) vil grensegangen mellom det som ikkje lenger vert oppfatta som normalt, skape uvisse og tvil om korleis ein skal forstå vanskane, og kva som er best å gjere. Vanskane barnet slit med, kan utløyse ei makteslause hos foreldra og eit ønske om at kvalifiserte fagfolk kjem inn i bildet. Dette vil i sin tur utløyse trongen for nærare utgreiing og eventuell behandling. Denne bekymringa kan bli sjølvoppfyllande fordi barnet vil spegle seg i den, og det vil føre til mindre merksemd på det vi i fellesskap kan gjere annleis. Ifølgje Hertz (ibid.) er forventningane om at ekspertane skal kunne løyse problema, blitt større enn nokon gong. Ekspertane har i stor grad vore med på å skape denne forventninga, og i tillegg opplever foreldre at uttalar frå ekspertar er avgjerande for tildeling av både personalmessige og økonomiske ressursar.

Befring (2016) hevdar at barn sitt aktivitetsnivå i skulen blant anna må sjåast i høve til vilkåra for fysisk utfolding. Strukturen i skulen stiller store krav til kollektiv innordning og gir lite rom for aktive, initiativrike og kreative menneske. Befring (2016) peikar også på at den auka profesjonaliseringa i skulane har ført til ein ny tidsepoke i møte med barn med ulike hjelpebehov. Kravet om diagnostisk vurdering kan føre til ei inngåande kartlegging, og ofte av eleven sine svake sider. I mange tilfelle utløyser diagnosen ressursar i form av hjelpetiltak, og det er ofte eit krav om sakkunnig vurdering for å få spesialpedagogisk hjelp. Ifølgje Befring (2016) gir denne problemfokuseringa eit dårleg utgangspunkt for læring i skulen. Det har også ført til at vi står overfor ei diagnostiseringsbølge i den norske skulen, ei sjukleggjering, som ingen i dag anar konsekvensane av.

Idås & Våpenstad (2009) antar at effekten av den aukande fokuseringa på diagnostisering har ført til at alle barn med

åtfersdvanskar skal greiast ut med tanke på ein ADHD-diagnose. Det er mykje som er usikkert i høve til fastsettinga av ein ADHD-diagnose, og ein bør derfor vere varsam med å fastslå at ADHD primært er arveleg. Det er nødvendig å vurdere symptoma i eit breiare perspektiv, og i første rekke bør ein heller sjå på miljømessige faktorar framfor å sjå på vanskane som ein isolert og varig eigenskap hos barnet.

Ulike syn

Det finst ulike teoriar om utvikling av åtfersdvanskar blant barn og unge. Det nevrobiologiske vitskapssynet er knytt til biologiske eigenskapar hos individet, medan dei psykologiske teoriane fokuserer på individuelle forskjellar. Dei sosiologiske teoriane er opptekne av uheldige vilkår i miljøet i større sosiale grupper og institusjonar. Eit meir heilskapleg perspektiv har etter kvart vakse fram. Dette er eit holistisk perspektiv som framhevar samanhengen mellom den biologiske, åtfersdmessige og mentale utviklinga hos barnet (Ogden, 2015).

Historisk fell den aukande medisineringa saman med ei biologisk-reduksjonistisk forståing av tilstanden som ei nevrobiologisk utviklingsforstyrning med sterke genetiske determinantar. Stadig vert tilstanden omtala som svikt i dopaminmetabolismen. Men etter fleire tiårs forskning har ein framleis ikkje funne nevrobiologiske mekanismar som ein kan redusere symptoma til. Sentrale fagfolk anerkjenner i dag at ein umogleg kan forstå tilstanden som anna enn multifaktoriell (Hinshaw & Arnold, 2015). At fødselsmånad (knytt til modning ved skulestart) er ein risikofaktor for å få ein ADHD-diagnose, understrekar poenget (Vogt & Lunde, 2018).

Vogt & Lunde (ibid.) refererer til kunnskapsoppsummeringar der ein har sett på langtidseffekten av medisinering og avdekkja eit tynt kunnskapsgrunnlag når det gjeld bruk av medisinering som behandling av barn og unge med diagnosen ADHD (Storebø mfl., 2015; 2018). Kortidsstudiar som til no langt på veg har legitimert bruken av sentralstimulerande medikament, viser seg å vere av så låg kvalitet at dagens omfattande medisineringspraksis bør revurderast. Kunnskapsoppsummeringane viste også at medisinering utover 14 månader ikkje hadde nokon dokumentert effekt, og at det i alle dei 185 studiane var høg risiko for systematiske feilmålingar. Eit av ankepunktka var mellom anna at legemiddelinindustrien hadde finansiert fleire av studiane, men også på bak-

grunn av svak placebokontroll. I tillegg vart behandlinga med sentralstimulerande medikament (metylfenidat) 75 dagar i snitt, for kort tid til at ein kan bedømme effekten av langtidsmedisinering (Vogt & Lunde, 2018). Vi står derfor overfor ei kunnskapskrise på ADHD-feltet, fordi vi i Noreg har medisinerer titusen av barn over lang tid på sviktande kunnskapsgrunnlag. Samstundes er biverknadane betydelege. Mellom anna viser forskning at metylfenidat gir høg risiko for søvnvanskar og enda større risiko for nedsett appetitt (Storebø mfl., 2015, 2018). Effekten av sentralstimulerande midlar kan vere signifikant i starten. Dette kan gi ein ubalanse i synet på medisinerer, då ein reknar med at effekten vil vare ved. Det er det ikkje grunnlag for å tru. Derfor er det svært viktig at effekt og biverknader vert vurdert regelmessig. Det er også viktig å vurdere om barnet framleis oppfyller diagnosekriteria, då langtidsmedisinering over år er nokså vanleg.

Ei ny undersøking gjennomført av forskarar knytte til Folkehelseinstituttet viser dessutan store manglar ved korleis diagnosen ADHD vert sett. Undersøkinga dokumenterer at om lag halvparten av barna i utvalet har fått diagnosen på mangelfullt grunnlag. I fire av ti journalar samsvarar diagnosen dårleg med diagnosekriteria, og utgreiingane er heller ikkje gjennomførte på rett måte. Forskarane stiller derfor spørsmål ved om mange barn har fått diagnosen på feil grunnlag. Bakgrunnen for desse tala er gjennomgang av journalen til barn under 12 år med ADHD-diagnose. Resultatet viste at for 549 barn var 49 prosent av diagnosane sikkert dokumentert i journalen. Viktige årsaker til at diagnosen ikkje var dokumentert, var mangelfullt samsvar mellom journalopplysningar og diagnosekriterium (38 %) og manglande differensialdiagnostisk vurdering (46 %) (Surén mfl., 2018).

Oppsummering

Store variasjonar i førekomst syner at oppfatninga og definisjonane på «unormal» åtferd i stor grad kan vere meir basert på verdimesseige vurderingar enn på kunnskapsbasert dokumentasjon. Dette vil føre til ulike oppfatningar om kva som ligg innanfor normalområdet (normativt normalitetsomgrep). Skulane aktualiserer i stor grad diagnosen ADHD ved å vende seg til hjelpeinstansane, og er såleis premissgivarar i dei diagnostiske vurderingane.

Mange kliniske diagnosar i barnealderen syner stor grad av overlapping, der ADHD inngår i delar av andre diagnosar. I tillegg er det ei rekke tilstandar som gir liknande symptom, og som kan forvekslast med ein ADHD-diagnose. Utfordringa for fagfeltet vert å skilje desse frå kvarandre, då dei ulike diagnosane krev ulik tilnærming og behandling.

Behandlingstilbodet er fragmentert, og tilgangen til ulike behandlingstiltak vil også variere mellom dei ulike landsdelane.

Ein opplagd risiko ved ein åtferdsbasert diagnose er at alle sider ved ein elev sin veremåte vert tolka som symptomuttrykk. Diagnosen kan såleis vere eit hinder for at heile barnet vert «sett». I tillegg fritek diagnosen ansvar frå omgjevnadane, noko som kan gjere at ein konsentrerer seg mindre om systemretta tiltak. Diagnosen ADHD burde vere ein eksklusjonsdiagnose etter at årsaksfaktorar knytt til heimen og skulen er granska som forklaring på symptoma. Dessverre kan det sjå ut til at verken tilhøve i heimen eller i skulen får nok merksemd fram mot diagnosen.

Ifølgje rettleiaren frå Helsedirektoratet (2018) skal legemiddel berre nyttast i kombinasjon med psykososiale støtteiltak. Likevel viser det seg at ikkje alle får kjennskap til desse

Det er svært viktig at effekt og biverknader vert vurdert regelmessig.

intervensjonane eller støttetiltaka. Ei årsak kan vere at system-retta tiltak er ressurs- og kompetansekreivjande og konkurrerer med press og marknadsføring frå farmasøytisk industri. Familieretta tiltak medfører tidkrevjande løysingar, både for familien og hjelpeapparatet. I vårt moderne samfunn er tid truleg blitt vår knappaste ressurs, og i ein hektisk kvardag kan derfor løysingar på lengre sikt bli erstatta av løysingar som gir gevinst på kort sikt.

Nye undersøkingar har aktualisert behovet for nye drøf-tingar rundt problemstillingar knytt til diagnostisering. Ei rekke studiar har dokumentert at enkelte barn får diagnosen på feil grunnlag. Slik sett er det ei høgst reell problemstilling at ein ikkje har gode nok standardar for diagnostisering, noko dei store variasjonane i prevalens er ein god indikator på. Likevel er den offentlege debatten svært polarisert og prega av store motsetnader. Eit tilbakevendande argument er at ein debatt kan så tvil om diagnosen sin eksistens og stigmatisere denne gruppa ytterlegare. Desse «portvaktene» hindrar ein fagleg og naudsynt debatt kring utfordringane med diagnostisering der skulen har ei svært aktiv rolle.

Vi vil hevde at det ikkje bør vere eit anten-eller. Det er særleg «gråsonabarna», som utgjer 1–3 prosent av barnepo-pulasjonen, og som truleg vert diagnostiserte på feil grunnlag, som bør føre til ein debatt om korleis vi tolkar og forstår ADHD. Ifølgje Willy-Tore Mørch, som er psykolog og professor ved det helsefaglege fakultetet ved Universitetet i Tromsø, kan åtferds-diagnosar skjule at barn er utsette for vald og mishandling. Kor mange av desse barna som er utsette for overgrep og burde vore behandla på andre måtar, har vi ingen tal på. Forhåpentlegvis er det ikkje mange, men for dei det gjeld, er det svært alvorleg. Først og fremst fordi dei ikkje vert beskytta frå mishandling og vald, men også fordi dei risikerer å bli behandla for ein diagnose som dei ikkje har (Solhaug, 2013).

Våren 2012 kom NOU-rapporten «Bedre beskyttelse av barns utvikling» frå Barne-, likestillings- og inkluderingsde-partementet. Han syner til studiar frå utlandet som peikar på samanhengen mellom ulike former for omsorgssvikt og omfanget av diagnosen ADHD. Ein studie peikar på at ADHD er den hyppigaste diagnosen brukt på seksuelt misbrukte barn. Ein annan studie fann at blant dei vaksne med diagnosen hadde 56,4 prosent av kvinnene og 56,3 prosent av mennene opplevd moderat til alvorleg omsorgssvikt. Studiane viser kor

lett det er å feiltolke åtferdsuttrykk trass i at barna er tilviste til hjelpeapparatet (NOU 2012: 5).

Avsluttande kommentar

At det finst barn og vaksne som har tilstanden ADHD, er godt dokumentert og bør vere udiskutabelt. Det er også etter kvart godt dokumentert at symptombildet på ADHD fell saman med ei rekke andre tilstandar, og at diagnosekriteria kan vere van-skelege å skilje frå kvarandre.

Det er derfor viktig at vi som lærarar er medvetne om vår definisjonsmakt og forvaltar makta vår med integritet og balanse. Lærarar har ei aktiv rolle i prosessen ved at dei gjennom sine observasjonar legg sterke føringar og premisser for diagnosen. Det er derfor viktig at lærarar er sitt ansvar bevisst når dei tolkar og rapporterer åtferdsvanskar, og at det vert gjort ei brei kartlegging av kontekstuelle vilkår. Vil endring av konteksten påverke åtferda til eleven, eller er åtferda kon-stant uavhengig av miljøet rundt?

Lærarar er premissgivarar i dei diagnostiske vurde-ringane, og det er ofte lærarar som gjennom sine observa-sjonar aktualiserer diagnosen. Det er avgjerande at dei er dis-tanserte og objektive i skildringa av elevane, og at lærarane tek i bruk sin pedagogiske kompetanse og ikkje lar diagno-sefokuset stå i vegen for å sette inn gode systemiske og mål-retta tiltak. Det er derfor viktig at pedagogiske miljø kjenner til alternative forklaringar, og at det vert gjort breiare vurderingar enn å leite etter ei stadfesting på diagnosen. Diagnosen seier lite om graden av vanskar og tek heller ikkje omsyn til mellom anna alder eller modningsnivå.

Vi har i artikkelen prøvd å få fram at det som ved første blikk kan sjå ut som eit barn med ein ADHD-diagnose, kan ha heilt andre årsaksforklaringar. Åtferda må alltid sjåast i samheng med konteksten ho opptre i, og i lys av det miljøet eleven ferdast i. Eit individperspektiv vil derfor ikkje vere til-streккеleg. For å fremme gode utviklingsvilkår for eleven vil det gi meir mening å rette merksemda mot risiko- og beskyt-telsesfaktorar enn mot diagnosen. Ei systemisk tilnærming må gjelde for alle elevar, og ho må også gjelde for elevar som allereie har ein diagnose.





Monica Vedvik er høyskulelektor ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Ho har lang erfaring som miljøterapeut innanfor helsesektoren, og som lærar og spesialpedagog i grunnskulen. Interesseområda er særleg innanfor sosial-konstruktivistiske teoriar der tru og forventningar skapar sosiale realitetar.



Kirsten Flaten er dosent ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Ho har lang erfaring frå hjelpeapparatet. Forskingsområda er innanfor psykisk helse og angst, og då med eit førebyggjande perspektiv. Ho er også forfattar av fleire artiklar og bøker.

REFERANSAR

- AABERG, K.M., AASE, H., ANDERSEN, G.L, BAKKEN, I. J., LIE, K. K., MAGNUS, P., SCHJØLBERG, S., STOLTENBERG, C., SVENDSEN, B.K., SURÉN, P., REICHBORN-KJENNERUD, T.A. & ØYEN, S.** (2013). Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 133(18), s. 1929–1934.
- NOU** (2012:5). *Betre beskyttelse av barns utvikling: Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Barne-, likestills- og inkluderingsdepartementet.
- BEFRING, E.** (2016) *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- FLATEN, K.** (2018) *Et helt vanlig barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- FHI** (Folkehelseinstituttet) (2009). *Sterk økning i bruk av legemidler ved ADHD*. Henta frå: <http://www.fhi.no/artikler/?id=75064>
- HEIERVANG, E., STORMARK, K.M., LUNDERVOLD A.J., HEIMANN M., GOODMAN R., POSSERUD, M.B., ULLEBO, A.K., PLESSSEN, K.J., BJELLAND I., LIE S.A. & GILLBERG, C.** (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 & Adolescent Psychiatry* 46(4) s. 438–447. DOI: 10.1097/chl.0b013e31803062bf
- HELSEDIREKTORATET** (2018). *ADHD: Nasjonal faglig retningslinje*.
- HERTZ, S.** (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- HINSHAW, S.P. & ARNOLD, L.E.** (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder, multimodal treatment, and longitudinal outcome: evidence, paradox, and challenge. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6, s. 39–52.
- HOLTHE, G.V.** (1998). *Profesjonalisering av barneoppdragelsen: Muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner*. Tano Aschehoug.
- IDÅS, E. & VÅPENSTAD, V.E.** (2009). Er vi best i klassen eller skaper vi en tragedie? *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, 46(9), s. 878–881.
- OGDEN, T.** (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- PETTERSVOLD, M. & ØSTREM, S.** (2019). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- SOLHAUG, R.M.** (2013). *ADHD-diagnoser kan skjule overgrep*. Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet.
- STOREBØ, O.J., RAMSTAD, E., KROGH, H., NILAUSEN, T.D., SKOOG, M., ROSENDAL, S. MFL.** (2015) Methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11. DOI: 10.1002/14651858.CD009885.pub2.
- STOREBØ, O.J., PEDERSEN, N., RAMSTAD, E., KIELSHOLM, M.L., NIELSEN, S.S., KROGH, H.B., MFL.** (2018). Methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents – assessment of adverse events in non-randomised studies. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5. DOI: 10.1002/14651858.CD012069.pub2.
- SURÉN, P.** (2018) *Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge*. Tidsskriftet Den norske legeforening. DOI: 10.4045/tidsskr.18.0418.
- SURÉN, P., THORSTENSEN, A., TØRSTAD, M., EMHJELLEN, P., FURU, K., BIELE, G. MFL.** (2018). Diagnostikk av hyperkinetisk forstyrrelse hos barn i Norge. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, 138(20), s. 1924–1929.
- VOGT, H. & LUNDE, C.** (2018). AD/HD-medisinerer – svakt vitskapeleg grunnlag. *Tidsskriftet Den norske legeforening*. DOI: 10.4045/tidsskr.17.0917.
- ØRSTAVIK, R., GUSTAVSON, K., ROHRER-BAUMGARTNER, N., BIELE, G., FURU, K., KARLSTAD, Ø., REICHBORN-KJENNERUD T., BORG, T. & AASE, H.** (2016). *ADHD i Norge*. Folkehelseinstituttet, En statusrapport, 2016–4.

Til arbeidsgivere og bemanningsansvarlige
i barnehage, grunnskole, høgskole/universitet,
voksenopplæring og ansatte i pedagogisk støttesystem

Lærerjobb.no er nettstedet for ledige stillinger i utdanningssektoren, og leveres og driftes av bladet Utdanning / utdanningsnytt.no som utgis av Utdanningsforbundet.

Din stillingsannonse blir eksponert i følgende kanaler:

- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no i 30 dager
- Stillingskarusellen på utdanningsnytt.no
- På Lærerjobb sin Facebook-side
- Lenke i nyhetsbrevet fra Utdanningsnytt

Kun 7.500 kroner per stilling.

KONTAKTINFORMASJON

Mona Jørgensrud, salgssjef, HS Media AS
Tlf. 62 94 10 32 Mobil 911 73 473
epost: mj@hsmedia.no

Stillingspakke PRINT/DIGITAL

1/4 side annonse i Utdanning
+ Stillingsutlysning
på Lærerjobb.no
kun 14.500 kroner
ord. pris 17.500 kr
Spar 3.000 kr

Du kan også annonsere hovedutlysninger for nytt skoleår
i bladet Utdanning og på Lærerjobb.no

HOVEDUTLYSNING FOR NYTT SKOLEÅR

Pris per hovedutlysning på Lærerjobb.no, kun 10.000 kroner.

HOVEDUTLYSNING - PAKKETILBUD

1/4 side annonse i Utdanning + Stillingsutlysning på Lærerjobb.no,
kun 17.000 kroner (ord. pris 20.000 kr) - **Spar 3.000.**

FOR FELLESUTLYSNING AV STILLINGER

Ved fellesutlysninger kan bannerannonsering benyttes.
Ta kontakt for informasjon om våre muligheter og pakkeløsninger.



Foto: fizkes / Adobe Stock

Vi må våge å hoppe etter Wirkola og Bokløv!

Dette innstikket er en kommentar til artikkelen «Hoppe etter Wirkola eller Bokløv. Hvordan kan vi utforme bedre hjelpetilbud som gagnar den enkelte», som sto i *Spesialpedagogikk* nr. 4, 2019, skrevet av Luuk Westerhof.

AV SVENN ERIK KNUTSEN, klinisk pedagog og familieterapeut

Innstikk

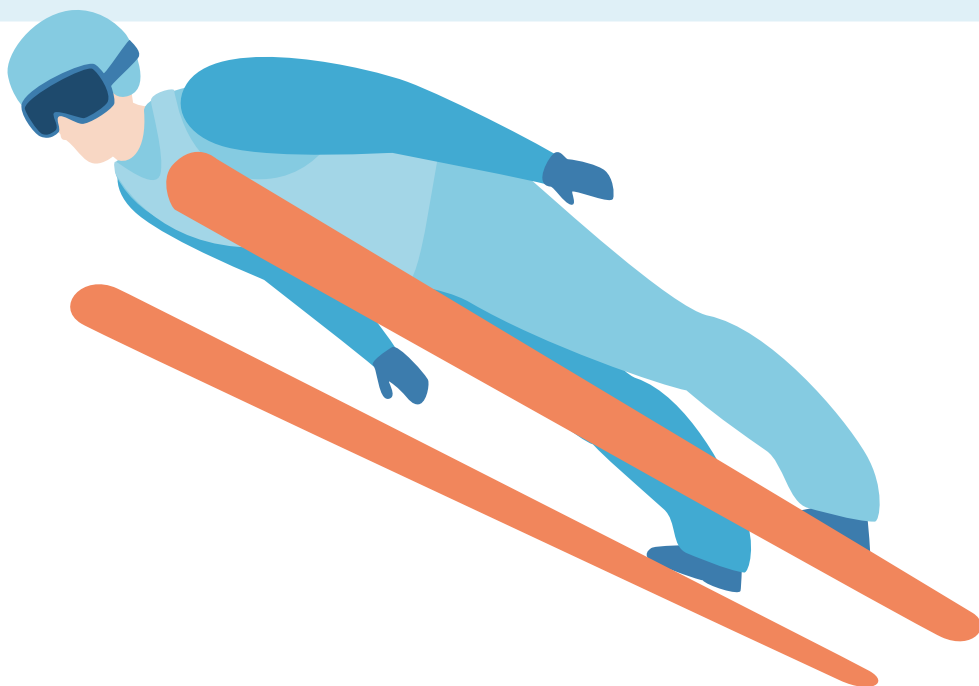
Jeg mener at artikkelen til Westerhof er spennende fordi den tar for seg bruker-medvirkning, et tema som ikke er særlig synlig i dagens hjelpetjenester. Det kan dessverre virke som dette temaet passer dårlig inn i dagens digitaliserte og effektive samfunn.

Profesjonssystemene inntar etter mitt syn i for stor grad en instrumentell ekspertposisjon, der de mener å vite hva som feiler den andre, hva som skal gjøres, og hva som er bra for den andre. Hjelpesystemet er i en posisjon

der de har sine metoder og teknikker som har som mål å avdekke individuelle problemområder. Det synes som om mange hjelpetjenester fascineres av rigide «oppskrifter» med bruk av store ressurser. Men gagnar det eller er det nyttig for den enkelte bruker? I dag ser vi eksempelvis et overforbruk av metoder og programmer i skolen som ikke gir ønskede resultater, og at PP-tjenesten ofte medvirker til å gi dette systemet legitimitet. PP-tjenesten knytter seg etter mitt syn altfor sterkt

opp mot psykiatrien med sine DSM- og ICD-manualer der diagnosesetting blir det sentrale. Dette er et system det fra ulikt hold advares mot. Westerhof refererer her blant annet til den norske psykiateren Trond Aarre og de to engelske psykologene James Davies og Peter Kinderman.

Artikkelen til Westerhof reflekterer på en god måte at det i dagens hjelpetjenester for fort konkluderes med å gjøre «mer av det samme». Det mangler ikke på endringsvilje, men tenknin-



gen rundt endring følger ikke samme logikk. Det reflekteres ikke nok over at det er en sammenheng mellom hvordan vi tenker om et fenomen eller en utfordring, og hvordan vi velger å handle. Forståelsen av det vi kaller problem, blir en viktig premissleverandør fordi vi leter etter løsninger som passer til det vi tenker er problemet. Ofte når vi ikke lykkes med våre tilnærminger til eksempelvis eleven som strever, tenker vi at vi ikke har gjort nok (kvantitativt), fremfor å tenke at vi må nærme oss elevens utfordringer på en *bedre* måte (kvalitativt).

Skolen blir for lett fanget i sine egne løsningsforsøk, og som Westerhof

uttrykker det, bidrar dette til problemfokuserte systemer. Vi leter for fort etter det eleven ikke kan. Det kan synes som om nysgjerrigheten på å tenke annerledes ikke gis nok rom i skolen. Det satses for mye på testing og målinger, og en tellemani som ikke gir mening for eleven. Vi har nok mange «Bokløver» som våger å tenke nytt og utfordrer det bestående, men som lett møtes av et dominerende system som vil beholde det bestående som de føler seg hjemme i. Alt for sjelden reflekterer disse systemene om det de driver med, virkelig er nyttig eller ikke for den andre.

Innenfor fagområdet psykisk helse, som er et tema som også angår skolen

som system, informeres vi om at flere og flere unge strever med psykiske utfordringer. Dette utfordrer tematikken rundt medisiner. Her bør vi på samme vis som i spesialpedagogikken løfte frem nye måter å forstå på og ikke koble alt til individuelle utfordringer. Altfor mange gis ADHD- og depresjonsdiagnoser uten at vi blir nysgjerrig nok på hva som medvirker til deres symptombilder. Det blir for lett å lete etter feil i eleven. Eleven gis «all skyld» og blir den som skal gjennom systemenes utredningsmaskineri, uten at skolen ser godt nok på læringsmiljøet eller lærerens egen atferd. Skolen eller læreren er ingen uavhengig aktør, men en inklu-

Vi må heller bli mer nysgjerrige på hva det er som gjør at så mange trenger hjelp eller bistand fra hjelpesystemene.

dert og relasjonell del av alt som skjer i skolen. Derfor blir det, som Westerhof påpeker, lite nyttig å tenke dikotomisk, enten-eller, og man bør tenke mer både-og.

Søkelyset må utvides. På samme vis må ikke skolen konkludere og eksportere elevene for fort. Alt for ofte og for fort blir det allerede i henvisningen til PP-tjenesten eller BUP konkludert med at det her dreier seg om en mulig ADHD-diagnose, eller at eleven er faglig svak eller har atferdsvansker. Når vi konkluderer eller forstår for fort, mister vi nysgjerrigheten, og handlingsperspektivet blir for trangt. Om vi tenker at all atferd er kommunikasjon, og at det ikke nødvendigvis er problemet som er problemet, men måten vi snakker om disse problemene på, som blir problemet, har vi en utfordring. Her bør vi bevege oss mot det post-moderne perspektivet som fremmer en forståelse der mangfold, relasjon og hvordan vi snakker sammen om ulike

utfordringer, er det sentrale. Vi bør ikke alltid lure på hva som «mangler» hos eleven, men heller mer undre oss over hva denne eleven trenger å lære mer om. På samme vis bør vi også forstå handlinger som reaksjon på ulike hendelser, fremfor å summere symptomene som uttrykk for en eller annen underliggende diagnose. Den farmasøytiske industrien heier frem denne opptatt-heten av symptomer i sitt begjær etter å bygge opp sin raskt voksende milliardindustri. De synes ofte å være mer opptatt av inntjening enn å hjelpe personer med ulike utfordringer.

Westerhofs refleksjoner rundt Stangehjelpen i Hedmark er interessante. Her avsløres politikere og sentrale myndigheters dobbeltmoral. På den ene siden argumenterer de for viktigheten av det tradisjonelle biomedisinske paradigmet med utredning og diagnosesetting som grunnlag for ansvarlig behandling. På den annen side snakker de varmt om brukervedvirkning. Det er

ikke rart at mange strever med spagaten. Skal vi komme videre utover politikeres festtaler om nytenkning, trengs en perestrojka i tenkningen rundt psykisk helse og behandling. Da må det bli en radikal endring fra sentrale myndigheter, ikke bare med hensyn til praksis, men også når det gjelder tenkningen om denne praksisen.

Hjelpetjenestene må reflektere mer over at resultatene ikke står i stil med den svært store innsatsen innenfor feltet psykososiale vansker. Vi ser den enorme medisinindustrien som utvikler stadig nye psykofarmaka uten at antall «psykisk syke» reduseres. Dette må tilskrives måten vi tenker på. Vi må heller bli mer nysgjerrige på hva det er som gjør at så mange trenger hjelp eller bistand fra hjelpesystemene. Vi må undre oss mer over hva det er som gjør at eleven ikke lærer det som ønskes, og hva det er som fører til så mye depresjon blant de unge. Skal vi lete mer i skolens strukturer og i den

konteksten eleven befinner seg i, eller skal vi fortsette med å lete etter feil inne i eleven? Istedenfor at man for raskt tenker på medisin som en løsning i BUP og PPT, bør oppmerksomheten rettes mot forståelsesmodeller for hvordan alt henger sammen. Dette forutsetter at vi må være mer i relasjonelle dialoger der de som trenger hjelp blir deltakere i sine liv, og ikke passive tilskuere til at ekspertene skal utarbeide tiltak ut fra rigide universelle manualer. Det er lite nyttig at arbeid med opplevelser og følelser manualiseres etter fastlagte oppskrifter.

Mange kjenner seg ikke igjen i de historiene fagpersoner skriver om dem. Fagpersoner synes også å overse at man ikke kan endre andre enn seg selv. Det vi kan gjøre noe med, er premisene eller rammebetingelsene. I skolen synes det lite nyttig med flere og flere tiltak som ikke gir resultater. Vi må heller rette oppmerksomheten mot den sammenhengen eleven er i. Hvordan

vi organiserer opplæringen, og at vi for eksempel ansetter flere lærere med relasjonskompetanse, blir her viktig.

Ulike systemer som skolen, barnevernet og psykisk helsevern må bli mer reflekterte med hensyn til måten de jobber på. Mer-av-det-samme-tenkningen, med mer av den praksisen som ikke hjelper, må utvikles mot tilnærminger som konsentrerer seg om hva som gir mening, og som oppleves nyttig for den enkelte. Den ensidige måten det mange steder utredes og diagnostiseres på i dag, med sin altfor store vekt på evidensbasert viten, er etter min oppfatning lite fruktbar. Profesjonsforeninger og brukerorganisasjoner bidrar også i for stor grad til å opprettholde status quo. Det som virket tidligere i mer oversiktlige samfunn, virker ikke på samme måte i dagens digitaliserte og raskt endrende samfunn.

Hva gjør at det er så vanskelig å nå frem med nye måter å tenke og jobbe

på? Jeg tror det etablerte systemet med sine forklaringsmodeller og diagnostespråk har for mye å tape. Som også Westerhof tar opp i sin artikkel, mener også jeg at det kreves en «ny» type faglighet, mer samhandlingskompetanse, en mer postmoderne filosofi som er mer opptatt av en annen måte å være sammen på. Måten vi forstår og omtaler utfordringer på språklig, blir ofte medvirkende til de problemer som utvikles innenfor en sammenheng.

For å komme videre må tverrfaglighet og tverretatlighet i fokus. Det betyr at alle stemmene, også brukerstemmene, blir likeverdige og gis plass der det vil være naturlig. Det er ikke bra at noen «ekspertstemmer» skal overdøve alle de andre. Som Westerhof avslutter sin artikkel med, må det fremelskes kollaborative likeverdige refleksjonsprosesser. For at det skal kunne realiseres, må flere av oss våge å hoppe etter Bokløv!





Spesialundervisning og inkludering i klasserommet

Denne artikkelen handler om et utviklingsarbeid på Tistedal skole i Halden kommune, der målet har vært at all spesialundervisning skal foregå inne i klasserommet. Etter at prosjektet har pågått i drøyt tre år, viser resultatene at de har fått en skole der alle elevene forteller at de lærer mer, de har fått flere venner, og det er mindre mobbing og større aksept for hverandres ulikheter.

AV ELIN LANDE OG AUD PETERSEN-SOLBERG

Det er politisk vedtatt målsetting i Norge at alle elever, uavhengig av forutsetninger, har rett til å være inkludert i fellesskapet. I opplæringsloven heter det: «I opplæringen skal elevene deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. For deler av opplæringen kan elever deles i andre grupper etter behov. Til vanlig skal organiseringen ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet» (Opplæringsloven §8-2). Dette gjelder også elever som mottar spesialundervisning.

Tistedal skole, en av åtte barneskoler i Halden, er en toparallell 1.–7.-skole som sto nybygget i 2010. Elevtallet har ligget stabilt på ca. 300 elever, jevnt fordelt på ulike årstrinn. Høsten 2019 hadde 12,6 prosent av elevene vedtak om spesialundervisning. Det er en forsterket skole. Det vil si at den også er tilrettelagt for elever med ulike behov for støtte, og disse elevene er

en integrert del av skolen. For at en elev skal ha krav på undervisning i en forsterket avdeling, må eleven ha behov som tilsier at undervisningen må avvike fra læreplanen i alle fag. I dag har vi ni elever i forsterket avdeling.

Elevene i den forsterkede delen har alle en tilhørighet til klassen. I klasseromsundervisningen deltar de ut ifra egne forutsetninger, og alle elever deltar i fellesaktiviteter som for eksempel sangsamling, uteskole, kunst og håndverk og gymnastikk. Det gis i tillegg et daglig tilbud i en mindre undervisningsgruppe i den forsterkede delen for de elevene som trenger ekstra støtte. Der er aktivitetene lagt opp etter elevens nivå.

Tistedal har hatt samme rektor siden oppstarten i 2010. Den daglige ledelsen ved skolen består av SFO-leder, leder for forsterket avdeling, assisterende rektor og rektor. Tistedal skole er

en praksisskole og har derfor et nært samarbeid med lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Skolen har 60 ansatte med stor spredning i kjønn, alder og yrke. Det er ansatt pedagoger, barnehagelærere, vernepleiere, barne- og ungdomsarbeidere, barnepleier, helsefagarbeider og assistenter. 15 av de 60 ansatte er tilknyttet forsterket avdeling: fire pedagoger og assistenter med ulik yrkesbakgrunn, vernepleier, helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider. Alle ansatte er organisert i trinnteam.

Skolen innledet høsten 2016 et samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for Halden og Aremark kommuner. Kommunalsjef for undervisning og oppvekst ga sitt samtykke til et utviklingsarbeid som skulle se på løsninger som kunne ivareta flere elever i klassefellesskapet og samtidig ikke krevde større økonomiske ressurser enn det som ble brukt per august 2016.

To andre innsatsområder har også hatt innflytelse for hvordan vi planlegger og organiserer undervisningen ved Tistedal skole. Det ene er at det fra våren 2017 ble innført et IKT-løft i Halden kommune. Skolene i Halden har med utgangspunkt i dette laget hver sin plan for implementering av IKT ved sin skole. Fra høsten 2017 og fram til nå har alle elevene ved Tistedal skole fra første til tredje trinn fått hver sin iPad, og alle elevene fra 4. til 10. trinn har fått hver sin bærbare PC. Med disse verktøyene tilgjengelig er målet at elevene skal få økt digital kompetanse. I vår IKT-plan har vi tatt utgangspunkt i at digitaliseringen også skal sees i sammenheng med omorganiseringen av spesialundervisningen.

Et annet prosjekt, *Helsefremmende skole* eller *RØRE-prosjektet*, er et satsingsområde fra Østfold fylkeskommune. Dette startet opp i 2016. Målet for dette er økt oppmerksomhet

om helse gjennom kosthold og fysisk aktivitet i hverdagen. Alle skolene i fylkeskommunen har også laget hver sin plan for implementering av *RØRE*. Vår plan er i tråd med dette å gi elevene mer fysisk aktiv læring i alle fag.

Skolen har også deltatt i *Den naturlige skolesekken* siden høsten 2016, med mål om bærekraftig utvikling og vekt på viktigheten av å ivareta kulturarven og nærmiljøet knyttet opp mot livet i og ved Femsjøen. Alle våre prosjekter har en felles målsetting om å inkludere alle elevene og bidra til et godt læringsmiljø.

Bakgrunnen for inkluderingsprosjektet

Det overordnede målet for prosjektet ved skolen vår er å omorganisere spesialundervisningen slik at alle elevene får et større faglig og sosialt utbytte. I dette ligger det at alle elevene skal oppleve at de har tilhørighet i et lærende fellesskap. De skal oppleve gleden av å tilegne seg sosial og faglig kunnskap sammen med andre. Elevene skal utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv i samspill med jevnaldrende, og i minst mulig grad være alene på et grupperom med en voksen.

Initiativtaker for dette prosjektet var Solveig Myklestad ved PP-tjenesten i Rakkestad kommune. Hun jobbet på den tiden i Halden PPT og deltok i en videreutdanning for PPT-ansatte. I den forbindelse skulle hun gjennomføre en oppgave / et prosjekt om systemrettet utviklingsarbeid. Hun valgte å utføre dette arbeidet på vår skole fordi vi hadde en forsterket avdeling, og fordi vi skoleåret 2015/16 hadde en høy prosentandel (11,2 prosent) elever med vedtak om spesialundervisning. Dette har vært stabilt over tid med en svak økning i antall. Høsten 2019 hadde 12,6 prosent av elevene vedtak om spesialundervisning.

Alle var ikke like positive til å endre sin praksis, men alle sa seg villig til å delta i prosjektet.

I forkant av prosjektet evaluerte vi vår egen undervisningspraksis. Vi reflekterte rundt hvordan vi tilrettela gjennomføringen av spesialundervisningen. Kunne vi organisere undervisningen slik at den ivaretok elevens behov for både sosial tilhørighet og læring? Sammen kom vi fram til mange ting som kunne og måtte endres. Alle var ikke like positive til å endre sin praksis, men alle sa seg villig til å delta i prosjektet.

Våren 2017 foretok vi en underveisevaluering av prosjektet ved å benytte *Deltamodellen*. Denne modellen er kort fortalt en metode for å evaluere en praksis: Hva vil vi foredle (beholde), hva vil vi forbedre, og hva skal vi forkaste (ta bort)? I den forbindelse ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant skolens ansatte. Resultatene av denne undersøkelsen viste at det var en synlig spredning i personalets opplevelser av dette arbeidet. På spørsmålene om hvorvidt omorganiseringen hadde hatt en positiv effekt på elevenes sosiale og faglig læring, så vi at kontaktlærerne og spesialpedagogene var betydelig mer positive i sine svar enn faglærerne. Dette kan ha sammenheng med at faglærerne ikke opplevde at de hadde noe ansvar for elever med spesialundervisning (jf. Robinson, 2016). Den samme tendensen så vi på spørsmålet om de hadde opplevd endring i egen praksis. Underveisvurderingen av utviklingsarbeidet viste altså at de ansatte hadde ulike oppfatninger av hvorvidt de hadde kunnskap om og eierforhold til utviklingsarbeidet.

Utfordringer

Ledelse

Ledergruppa består av rektor, assisterende rektor, SFO-leder, leder for forsterket avdeling og sekretæren. Som ledere har vi vært pådrivere for å holde utviklingen og motivasjonen for dette prosjektet oppe. Vi har bidratt til at personalet har fått en best mulig felles forståelse av hva vi ønsker å oppnå. Et viktig mål har vært at alle ansatte skal føle at de har en meningsfull jobb.

Det har vært en rekke utfordringer underveis i prosjektet, blant annet fordi skolen har hatt en lang tradisjon med å skape isolerte grupper som tilbud for elevene med spesielle behov. Denne organiseringen har skapt et behov for å diagnostisere elever. Hyppig henvisning av elever har dermed ført til redusert ansvarsfølelse hos kontaktlærere, fordi elevene da har blitt tatt ut av klasserommet, og spesialpedagoger har overtatt ansvaret. Dette var noe vi som ledelse ønsket å endre.

Organisering

Det å ta elever med vedtak ut i grupper har ført til mindre grad av tilpasning i klasserommet. På den måten har de andre lærerne gradvis fått redusert sin tilpasningskompetanse. Med ønske om at flere elever skal delta i den ordinære undervisningen, måtte vi sørge for at lærerne fikk den kompetansen de trengte for å kunne tilrettelegge for ulik undervisning i klasserommet. En annen utfordring var at elevene som ble tatt ut av undervisningen, ofte hadde en sakkyndig uttalelse fra PPT som sa at hun/han ikke kunne nyttiggjøre seg ordinær undervisning. Å endre tilbudet for elever med spesielle behov krever ifølge Robinson (2016; s. 77) «ikke bare å utfordre skolens normer om hvordan slike tilbud bør være, men også å gi foreldrene kunnskap om verdien av å vurdere alternativer til å ta eleven vekk fra klassen»

Ledelsen ved skolen har sørget for tilstrekkelige ressurser til å kunne gjennomføre inkludering. Vi har tydeliggjort forventninger til prosjektet overfor hele personalet, og vi har hatt en aktiv rolle i lærernes læring. Ledelsen har lagt til rette for erfaringsdeling både på trinn og i hele personalet og på den måten fått innblikk i praksis og kvaliteten på arbeidet. Vi har også hatt jevnlige møter med PPT, skoleeier og kommuneadministrasjonen om prosjektet.

Dette har gitt oss bedre oversikt over det som til enhver tid foregår i organisasjonen, og samarbeidet er i større grad bygget på støtte og tillit. Hjertø (2017) understreker at effektive og lærende (leder)team er en viktig faktor for å kunne gjennomføre et vellykket utviklingsarbeid.

I forbindelse med dette utviklingsarbeidet har vi opprettet en arbeidsgruppe som består av rektor, assisterende rektor, spesialpedagogisk koordinator, intensiv opplæringskoordinator, leder for forsterket avdeling og rådgiver fra PPT. Arbeidsgruppa har mange oppgaver i forbindelse med prosjektet: De skal i samråd med ledelsen se på løsninger når det gjelder visjonen om inkludering og hva det innebærer for det øvrige personalet. De skal sørge for å tilrettelegge for plassering av elevene med vedtak i «den vanlige skolen». Arbeidsgruppa skal legge til rette for at skolen får laget en felles tilpasset læreplan og kriterier for tilpasset vurdering. De skal bidra til å skape forståelse, aksept og tilgang til tilpasset undervisning. De må også søke støtte fra omgivelsene og koble inn nødvendig fagekspertise når det gjelder inkludering.

Skolen har lang tradisjon for ulike samarbeidsmøter. Vi har avsatt en time ukentlig til teamsamarbeid. Videre er det avsatt en time til trinnsamarbeid med alle involverte på trinnet, både pedagoger og assistenter, og to timer til felles utviklingstid for pedagogene. Disse møtene er godt innarbeidet og fungerer bra. Med unntak av et par nyansatte har alle ansatte på Tistedal vært med siden oppstarten av prosjektet. I dag er det særlig 4. trinn som er godt i gang med implementeringen, og de prøver aktivt ut ulike metoder der de forsker på egen praksis, observerer hverandre og deler erfaringer. De har trygge og gode relasjoner seg imellom på trinnet og involverer ledelsen i sine erfaringer. Utfordringen videre er å få spredd disse erfaringene og etablert en delingskultur slik at alle trinnene jobber systematisk med inkludering av alle elevene.

Robinson (2016) framhever det å lede lærernes læring og utvikling som en svært viktig lederjobb. Det er imidlertid like viktig at ledelsen lærer – og aller best når ledere og lærere lærer sammen. For å kunne lede lærernes læring, må man selv ta del i læringsarbeidet og tilegne seg relevant kunnskap for å kunne motivere lærerne til læring. Man må lytte til tilbakemeldinger underveis og vise forståelse for at ikke alle er like positive i starten. Robinson (ibid.) legger også vekt på det å skape et trygt og godt læringsmiljø for både elever og lærere som en viktig lederoppgave. For å kunne jobbe etter denne modellen, der spesialundervisningen skal skje i klasserommet, er det helt nødvendig at alle de voksne på trinnet samarbeider og snakker sammen. Dette gir muligheter for å skape et trygt og godt læringsmiljø for alle. Lærere som jobber for samme mål og er samkjørte, bidrar til økt trygghet for elevene (ibid.). Det oppleves mer motiverende å høre fra kollegaer som har lyktes med noe, enn fra ledelsen som videreformidler annenhåndsinformasjon om et vellykket prosjekt. Vårt mål er å etablere en delingskultur der de ansatte deler erfaringer med tanke på felles utvikling av holdninger og aksept for å ha alle elevene i klasserommet. Vi ønsker en skole der de ulike undervisningsstrategiene synes i de ulike klasserommene og kommer elevene til nytte slik at de øker sitt læringsutbytte. Vi vil skape rom for et profesjonelt lærende fellesskap der alle de ansatte kan delta i kompetanseheving gjennom felles møtearenaer (Hargreaves & Fullan, 2014). Vi ønsker at alle ansatte skal ønske å bidra og føle at de kan bidra.

Alle ansatte har fått en innføring i hva tilpasset opplæring og tilrettelegging er. Alle pedagogene har fått en teoretisk innføring i de ulike undervisningsstrategiene og har videreført dette til miljøpersonalet. Det er etablert felles møtetid på hvert trinn hver uke.

PP-tjenesten har presentert oss for en newzealandsk forsker, David Mitchell, som har forsket på inkludering i mange år. I hans bok *What really works* (Mitchell, 2016) beskriver han 27 ulike strategier og metoder for å lykkes med inkludering. Målet vårt er at alle trinn etter hvert skal ta i bruk Mitchells undervisningsstrategier og dermed gi elevene økt læringsutbytte. Det er viktig at vi jobber for å gi alle ansatte en felles forståelse for hvorfor det er betydningsfullt at alle elever deltar i det som skjer i klasserommet. For å kunne benytte dette systemet til det beste for elevene er det avgjørende at det holdes konstruktive trinnmøter med en tydelig rolleavklaring og rollefordeling. Dette krever at personalet snakker samme fagspråk og har en felles forståelse av de ulike strategiene og grunnen til at vi bruker dem.

Pedagogisk praksis

Elevene ved Tistedal skole har i flere år hatt stor grad av trivsel. I resultatene fra elevundersøkelsen de siste fire årene ser vi at de har skåret stabilt rundt 4,2 (5 er maks) på spørsmålet om de trives på skolen. Dette er noe vi må jobbe for å opprettholde og forbedre. På spørsmålet om det er arbeidsro i timene, skårer elevene derimot så lavt som 2,9. Dette kan tyde på at det er for lite struktur og rutiner i klasserommene. Dette må vi derfor jobbe mer med framover.

De trinnene som er godt i gang med systematisk bruk av undervisningsstrategiene, melder om økt elevdeltakelse, økt læringstrykk og økt læringsutbytte i timene. I elevsamtaler beskriver elevene timer som er mer varierte, og der de får finne ut av ting selv. De nevner også at det er fint at alle elevene kan være sammen, og at de har fått flere venner. Elevene forteller i tillegg at de har blitt bedre kjent med alle de voksne på trinnet, fordi det er flere voksne til stede i klasserommet, og alle de voksne har aktive roller i undervisningen. Målet er at alle elevene på skolen skal oppleve variert og motiverende undervisning og større voksentetthet. Både elevenes og de voksnes vellykkede erfaringer i dette arbeidet er viktig å videreformidle til det øvrige personalet.



Flere foreldre til elever med rett til spesialundervisning var redde for at deres barn skulle miste tilbudet sitt.

Tidligere var spesialundervisningen i all hovedsak organisert i grupper på trinn. Elevene med vedtak om spesialundervisning fikk undervisning sammen med andre elever på trinnet uten at de nødvendigvis hadde samme faglige utfordringer. Spesialpedagogene drev i stor grad en «privat praksis» i grupper, løsrevet fra trinnets mål og tema. Klasselærerne hadde generelt liten oversikt over hva spesialpedagogen gjorde, og omvendt. Skolen opplevde derfor at elevene som ble tatt ut av klasserommet flere timer i uken, gikk glipp av viktig læring i klasserommet.

I tillegg fikk elevene i «gråsonen» (dvs. elevene som strevde litt, men ikke nok til å få vedtak om spesialundervisning) liten mulighet til styrking utover ordinær undervisning. Alle som utførte spesialundervisning, hadde spesialpedagogisk kompetanse. Skolen har de siste fem årene avsatt en 100 prosent stilling, fordelt på 1.–4. trinn, til intensiv opplæring, noe som har vært en viktig brikke for å kunne gjennomføre dette prosjektet. Ifølge Utdanningsdirektoratet er

«intensiv opplæring ment å være en del av den ordinære tilpassede opplæringen. Det skal være en kortvarig og målrettet innsats fra skolen i lesing, skriving eller regning for elevene i 1.–4. klasse som har behov for det. Målet er at elever som trenger det, raskt skal få egnet støtte og oppfølging slik at problemene ikke får mulighet til å utvikle og forsterke seg videre i opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Motstand og barrierer

Den motstanden man kan forvente ved igangsetting av endringsprosesser, var godt synlig i oppstarten av prosjektet. Spesialpedagogene og miljøpersonalet var de største motstanderne. Det var også de som opplevde de største forandringene med denne omorganiseringen. Etter flere år med stort trykk på prosjekter/utviklingsarbeid i Halden-skolen, har det tidvis vært frustrasjon i lærergruppa. Prosjektene har ikke alltid blitt fulgt godt nok opp, og dette har resultert i en viss endringsmotstand blant de ansatte.

Foreldregruppa var også skeptiske til dette prosjektet i starten. Flere foreldre til elever med rett til spesialundervisning var redde for at deres barn skulle miste tilbudet sitt. Ledelsen har vært bevisste på å lytte til foreldrenes bekymringer, trygge dem og gi dem god informasjon om prosjektet. For å forsikre oss om at elevene virkelig fikk et bedre utbytte, gjennomførte vi en intervjurunde med elevene som mottar spesialundervisning, våren 2017. Elevene ga tilbakemeldinger om at de opplever at de får større både faglig og sosialt utbytte nå. Dette melder også foreldregruppa.

Dette prosjektet ble initiert av PPT, og kom også utenfra. Arbeidsgruppa har derfor måttet være opptatt av informasjonsflyt og involvering av de ansatte helt fra starten. Dette har vært gunstig med tanke på å nå dit vi er i dag, der alle er med. Det er et godt utgangspunkt videre i prosessen for å unngå omkamper. Alle de ansatte må føle seg sett. Som skoleleder må man lede et helt kollegium, men relasjonen til den enkelte ansatte er også av stor betydning. Lærerne skal fortsatt inneha samt videreutvikle sin autonomi i et profesjonelt læringsfellesskap. Våren 2018 hadde vi igjen en evalueringsrunde i samlet personale. De ansatte fikk si noe om hva de vil bevare, forbedre og forkaste. Spørreskjemaet ble først fylt ut individuelt, så ble resultatene sammenfattet med kolleger på teamet, før resultatene fra gruppene ble presentert i plenum.

Dagens praksis

Når vi nå har jobbet med dette utviklingsprosjektet i tre år, ser vi en tydelig endring i praksis. Tistedal skole er ikke lenger bare en skole der ulike elever får ulik opplæring i ulike grupper. Tistedal skole er en inkluderende skole der elevene selv sier at de trives bedre og lærer mer enn før.

I starten av prosjektet måtte vi finne undervisningsmetoder der vi kunne benytte de voksne på trinnet bedre. Ved å ta i bruk stasjonsarbeid som metode, så vi at vi kunne dele hele klassen i mindre grupper. Elevene fikk da mer oppmerksomhet fra en voksen, og alle elevene jobbet bedre i liten gruppe. Alle stasjonene har ulike aktiviteter, og det jobbes med ulike ferdigheter i løpet av timen. Det var lettere å tilpasse undervisningen til den enkelte elev i en liten gruppe, og de voksne ble bedre kjent med alle elevene på trinnet. Denne metoden bruker vi i noen timer hver uke på alle trinn. For å gjennomføre dette måtte vi øke bemanningen i disse timene. Både klasselærerne,

assistenten og spesialpedagogen er på samme trinn i samme timen.

Vi har som nevnt jobbet mye med David Mitchells (2014) undervisningsstrategier. Vi har valgt å fokusere på seks av dem til nå. Vi har jobbet med kooperativ læring, der elevene lærer av hverandre, kollaborativ læring, der elevene jobber sammen som team, sosiale ferdigheter, der elevene lærer positiv samhandling med andre, kognitive strategier, der elevene lærer ulike måter å tenke strategisk på, hukommelsesstrategier, der elevene lærer å huske mer av informasjonen de får, og inkluderende undervisning, der vi tilpasser undervisningen for alle elevene. Gjennom systematisk utprøving og evalueringer underveis har alle skolens ansatte vært med på å prøve ut disse strategiene i sine klasser. Strategiene ble prøvd ut i de temaene som klassen uansett skulle ha, og har blitt tilpasset til de ulike elevene våre. Vi ser nå at flere av elevene selv tar i bruk strategiene.

Underveis i prosjektet med omorganisering av spesialundervisningen ble skolen som nevnt også med i et annet prosjekt som heter RØRE 6–19. Målet med dette prosjektet er bedre folkehelse og utjevning av sosiale forskjeller blant elevene. Her fokuseres det på søvn, sunn mat, fysisk og psykisk helse, aktiv læring og mer bevegelse i skolen. Våre ansatte har vært på flere kurs for å lære metoden fysisk aktiv læring, FAL, i alle fag. Erfaringen vår er at elevene får gjort flere oppgaver og svarer på flere spørsmål i løpet av en undervisningstime med FAL, enn de gjør når de sitter med læreboka, penn og papir. Lærerne forteller at det er enklere å tilpasse for de ulike elevene, og at de opplever at flere får et større læringsutbytte i timene. FAL passer med andre ord perfekt inn i vår inkluderende praksis.

Høsten 2020 får Norge en ny og oppdatert læreplan. Et viktig tema i fagfornyelsen er folkehelse og livsmestring. Dette ønsker Tistedal skole å ta på alvor. Neste skoleår skal fire av våre pedagoger ta videreutdanning i FAL. Vi skal samarbeide med Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) ved Høgskolen på Vestlandet og ta del i deres forskning på fysisk aktivitet og læring. Ikke alle familier prioriterer fysisk aktivitet i hverdagen, og vårt mål er at alle våre elever skal oppleve glede og mestring gjennom FAL. Forhåpentligvis kan vi gi elevene bedre faglig læring og samtidig en glede over fysisk aktivitet som de kan ta med seg videre i livet.

Både elever og ansatte har utviklet en aksept for at alle elever har sin plass i klasserommet. Alle lærere har endret sin praksis og har blitt bedre på tilpasset opplæring. Assistentene er ikke lenger elevenes «personlige assistenter», de er en del av miljøet i klassen, og kjenner alle elevene. Elevene får også bli bedre kjent med alle de voksne i klassen. Både Thomas Nordahls og John Hatties forskning viser at elevene lærer mest og best i samspill med jevnaldrende (Hattie, 2013; Nordahl, 2014).

Etter tre år med dette prosjektet ser vi en endring. Omorganiseringen av spesialundervisningen har ført til at alle elevene får et større faglig og sosialt utbytte, og dette vises blant annet i at

- elevene får noe bedre resultater på nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver
- elevene opplever større grad av arbeidsro i timene
- elevene opplever at undervisningsstrategiene er synlige i klasserommet
- elevene opplever et mer inkluderende læringsmiljø
- elevene opplever at de får mer støtte og hjelp fra de voksne
- elevene opplever at de lærer bedre sammen med andre elever
- personalet opplever at de har et tryggere og bedre arbeidsmiljø
- personalet opplever at de tar et mer kollektivt ansvar for hverandres læring
- personalet opplever at det er nyttig å drive erfaringsutveksling
- personalet tar et større felles ansvar for elevenes læring
- personalet tar et større felles ansvar for elevenes inkludering

Eksempler på inkluderende aktiviteter

I løpet av en vanlig uke på Tistedal skole kan man for eksempel se at elevene i 1. klasse har bokstavjakt. Bokstavene henger rundt på veggene i klasserommet, i gangen og på grupperommet. Elevene går rundt og samler bokstaver. De skal deretter lage så mange ord de kan med de bokstavene de har funnet. Her kan alle elevene være med, assistentene hjelper dem som trenger det. Læreren hjelper elevene med å lese og

telle hvor mange ord de har funnet, og sammen finner de ut om ordene er skrevet rett.

I 2. klasse har elevene kunst og håndverk. De jobber i grupper og har fått i oppgave å lage et menneske med hjelp av «landart». Elevene må ut i skolegården og finne løv, pinner, steiner og annet. Dette skal de bruke til å lage et menneske. Elevene snakker sammen om hvilke kroppsdeler de har, og hvilke de mangler. Læreren og assistenten går rundt og veileder elevene. De minner elevene på om det er noe som mangler, og spør hvilke kroppsdeler de har funnet. Elevene får spørsmål som er tilpasset dem. Én elev får spørsmål om hvor hodet er, mens en annen elev må svare på hvor ankelen er.

I 3. klasse har de stasjonsarbeid. Elevene er delt inn i fem grupper. Gruppene starter på ulike stasjoner.

- Én stasjon holder på med lesetrening. Der leser elevene en tekst på ulike måter. Elevene har ulike tekster på tilpasset nivå, men med samme innhold. Sammen med en lærer leser de to og to, de leser i kor, og de finner ord i teksten.
- Én stasjon driver med skrivetrening. Her lager de sine egne bøker. Bøkene har bilder, og elevene må skrive tekst til bildene. Før de starter, snakker læreren og elevene om ulike ideer til hva de kan skrive. Læreren hjelper dem som trenger det, underveis.
- Én stasjon fokuserer på leseforståelse. Her får elevene en tekst og et bilde. I teksten står det hvordan elevene skal fargelegge bildet. Læreren veileder underveis. Alle elevene får ulike bilder, og på den måten kan elevene få tekster tilpasset deres nivå.
- På én stasjon spiller de Scrabble. Her får elevene hjelp av assistenten.
- På den siste stasjonen jobber de med ordklasser. Elevene er delt inn i to lag. Oppgaven gjøres som en stafett. En elev fra hvert lag løper fram til læreren, de får et ord og må si hvilken ordklasse ordet tilhører. Så løper eleven tilbake til laget og legger ordet på rett plass på skjemaet. På denne måten kan læreren hjelpe de elevene som trenger det slik at laget alltid får rett svar. Da unngår vi at noen taper fordi en elev ikke kan. Alle opplever mestring, og laget opplever samhold.

I 4. klasse jobber elevene med matematikk. De bruker iPad og en app som tilhører læreboken. Her jobber elevene med det samme temaet, men programmet tilpasser oppgavene til elevene, slik at de jobber med oppgaver som de mestrer. Dersom en elev strever med den store multiplikasjonstabellen, får elevene enklere oppgaver. Elevene som kan den store multiplikasjonstabellen, får vanskeligere oppgaver. Læreren går rundt og veileder elevene og kan stille spørsmål til oppgavene de jobber med.

5. klasse jobber med temaet kommuner i Norge. Her skal alle elevene lage turistreklame for ulike kommuner. Læreren har laget malen for reklamen. Elevene skal finne informasjon på internett og fylle inn. Læreren bedømmer både innhold og utseende på reklamen. For elevene ser alle like ut, fordi de bruker samme malen. Men innholdet varierer ut fra hva de ulike elevene finner av informasjon. Læreren tilpasser oppgaven slik at noen elever må finne mye informasjon om sin kommune, mens andre elever får enklere oppgaver. Alt skrives inn på PC, så de elevene som strever med skriving, får hjelp av retteprogrammer.

6. klasse har skolekjøkken. Her har to elever som har spesialundervisning i matematikk, på forhånd funnet oppskriften. De har regnet ut hvor mye de trenger av alle ingredienser. De har regnet ut hvor mye dette vil koste, og de har vært med læreren i butikken og handlet alt de trenger. Her har elevene ansvar for å betale og finne rett sum med penger.

På kjøkkenet deltar de i matlagingen sammen med de andre elevene. Klassen er delt i grupper, og hver elev har ansvar for sin oppgave. Noen måler opp ingrediensene, noen

rører i bollen, andre tar oppvasken, og noen dekker bordet. Her får alle være med og gjøre noe de kan klare.

7. klasse har uketest. Spørsmål fra alle ukens leksjoner henger på trærne i skolegården. Elevene løper to og to til et spørsmål, leser spørsmålet og løper til læreren og sier svaret. Så løper de til neste spørsmål. Med denne metoden får elevene samarbeidet og vært aktive, og de får vist læreren hva de har lært den siste uken. De elevene som ikke kan svaret, får hjelp av sin medelev, og hvis ingen kan svaret, får de hjelp av læreren til å finne det. Noen spørsmål er lettere, og da kan læreren si hvor de skal løpe for å finne det.

Konklusjon

Vi på Tistedal skole ser en stor endring i praksis. Fra å være en tradisjonell skole der spesialundervisningen skjedde ute på grupperom bak lukkede dører – der elevene satt alene eller i en liten gruppe med en voksen og jobbet med helt andre ting enn sine klassekamerater, og der de mistet mye av det sosiale i klassen – har vi nå en skole der alle elevene forteller at de lærer mer, de har fått flere venner, og det er mindre mobbing og større aksept for hverandres ulikheter. Vi har en skole der elevene hjelper hverandre fram og ser at alle er gode til noe. Vi har selvsagt ting vi kan bli bedre på og må jobbe videre med, men både elevene som før fikk spesialundervisning, og de andre elevene opplever at de trives bedre. Vi ser en liten økning på faglige resultater, men den sosiale og mentale gevinsten for alle elevene er så mye viktigere. Vi er enige om at vi aldri skal gå tilbake til tidligere praksis, men fortsette med spesialundervisningen i klasserommet! □

Vi ser en liten økning på faglige resultater, men den sosiale og mentale gevinsten for alle elevene er så mye viktigere.



Elin Lande jobber som assisterende rektor ved Tistedal skole. Hun er utdannet allmennlærer og har rektorskolen og en mastergrad i spesialpedagogikk. Elin Lande har jobbet som assisterende rektor i fire år, og før dette jobbet hun som kontaktlærer, spesialpedagog og faglærer i normalskolen. Siden 2006 har hun også vært gjesteforeleser ved Høgskolen i Østfold, og hun har årlige forelesninger for studenter på videreutdanningen i spesialpedagogikk.



Aud Pettersen-Solberg jobber som rektor ved Tistedal skole. Hun er utdannet barnehagelærer og har lederutdanning. Hun har jobbet i skolen siden 1996, og vært kontaktlærer og faglærer før hun ble rektor i 2009.

REFERANSER

HATTIE, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm.

HJERTØ, K.B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom samarbeid. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

MITCHELL, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dalfolo.

NORDAHL, T. (2014). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

ROBINSON, V. (2016). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SKANDSEN, T., WÆRNES, J.I. & LINDVIG, Y. (2014). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET (u.å.). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/>

ANNONSE

Utdanningsnytt.no er for alle som er engasjert i utdanning, oppvekst, skolepolitikk og pedagogikk!

Nyheter innen utdanningssektoren og artikler hentet fra medlemsbladet Utdanning og tidsskriftene Første steg, Bedre Skole, Yrke og Spesialpedagogikk publiseres fortløpende. I tillegg består nettstedet av aktuelle debattsider og omtaler av undervisningsbøker.



Foto: Shutterstock

UTDANNINGSNYTT.NO

Frukost i fengsel og middag i Libanon

TEKST OG FOTO: KIRSTEN FLATEN OG SIV FØRDE

Studietur til London er fast innslag på utdanninga Psykososialt arbeid med barn og unge (0–23 år) (PSBU) ved Høgskulen på Vestlandet, campus Førde. I oktober i fjor reiste 16 studenter frå ulike stader i landet og med ulik utdanningsbakgrunn på ekskursjon saman med lærar og reiseleiar.

PSBU-utdanninga

Utdanninga er i regi av Helsedirektoratet og har vore eit vidareutdanningstilbod innan psykisk helse sidan 2008. Opptakskrava er ei bachelorutdanning og at studenten er i eit arbeid der ein treffer barn og unge. Fagbreidda i studentgruppa er stor; her er pedagogar, sjukepleiarar, sosionomar, vernepleiarar og fysioterapeut-

tar. Nokre er ganske nyutdanna, medan andre har lang erfaring frå yrkeslivet.

Motivet for ein slik studietur er å gje studentane innblikk i kva utfordringar som kan finnast i andre miljø, og kva som vert gjort for å støtte god psykisk utvikling. London er på mange måtar ideell. Kontrasten frå mindre stader i Norge til metropolen London er ei oppleving i seg sjølv, og når studentane

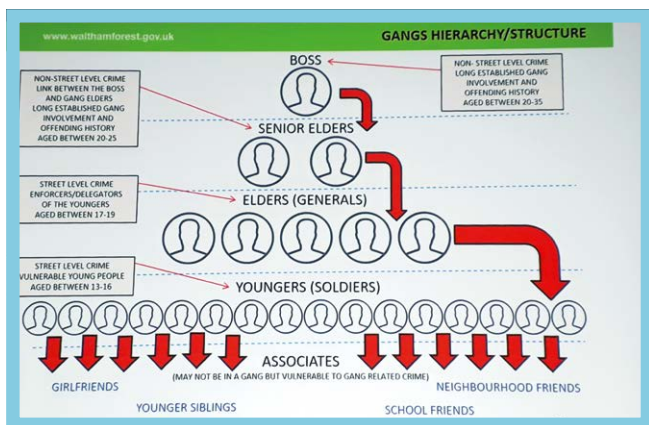
i tillegg får besøke ulike personar og institusjonar der, vert inntrykka mange.

Ulike besøk

Skulebesøk er eit innslag som alltid er av interesse, og det å sjå grupper av småbarn med uniformer er eit uvant syn for norske auge. Organisasjonen Place2Be arbeidar i skulen og er eit tilbod som er tett på born som treng støtte ein kortare eller lengre periode. Martin Smith, som er utdanna psykiatrisk sjukepleiar og arbeidar som universitetslektor ved Middlessex University, fortalde om Camille-prosjektet der også Nordlandssykehuset i Bodø og Salten DPS har vore viktige samarbeidspartnarar. Hensikta med Camille-prosjektet er å støtte foreldrerolla til foreldre som er psykisk sjuke – og samtidig vere ei støtte for barna. Smith kunne kunsten å trollbinde ei forsamling, der han veksla mellom forelesing og studentaktivitet.



Martin Smith underviser om ulike faktorar som påverkar oppvekst.



Richard Graham viser oss strukturen i gjenghierarkia i London.

TV der han vert flydd over New York i helikopter og sidan bruker nokre dagar på å teikne horisonten av byen. Det vert sagt at alle skyskraparane har nøyaktig tal med vindauge, og er heilt rett proporsjonerte. Bilda er lett atkjennande, og utstillinga er alltid eit høgdepunkt. Men denne gongen dukka det opp eit innslag som nok vert hugsa framover. Sjølvaste Stephen Wiltshire kom og helste på studentgruppa. Om det var Kvikk Lunsj-sjokoladen eller søte studiner som lokka han fram, er usikkert, men han stilte sporty opp til gruppefoto.

Sosialt blinkskot

Studentane er geografisk spreidde utanom samlingar, så det å få vere saman døgnet rundt (nesten) er samlande for gruppa. Det vert ledd og spøkt, og diskusjonane om opplevingane på turen er mange. I løpet av turen er det sett opp ein fellesmiddag for studentgruppa, der det skal takast omsyn til alle diettmessige utfordringar i ei stor gruppe. Her må restaurant veljast nøye, og menyen vert grundig lest gjennom for å sikre at informasjon om ingrediensar er markert. Den libanesiske restauranten Al Waha i Bayswater klarer godt dette, og set berre grensa ved allergi for mjølstøv, det tør dei ikkje love å vere frie for.



Her møtte vi og politimannen Richard Graham, stor som eit fjell og med eit granskande blikk, i alle fall nok til å sette støkk i denne studentgruppa. Hans arbeid dreiar seg om å hindre sårbar ungdom i å verte trekt inn i gjengaktivitet – ein kjent risikofaktor i Nord-London.

Eit nytt innslag denne gongen var Unseen Tours sitt guide-program. På denne turen fekk vi guida omvising rundt i eit område i London der guiden har levd som heimlaus i ein periode. Her fekk vi innsikt i både historiske fakta, personlege erfaringar og refleksjonar frå ein person med førstehands erfaring med temaet. At guiden i tillegg kunne snakke norsk, var ein bonus.

og be om eit bord. Det er ein prosess med søknad og informasjon om gjestene for å reservere bord – og vi måtte registrere og levere frå oss eigedelar før vi fekk komme inn i fengselet. Når vi står i slusa med låste dører på begge sider, er det godt å tenke at vi kan komme ut att når vi vil. Studentane spørker med at når dei møtest seinare, skal dei minne kvarandre på at dei har vore i fengsel saman. Om utanforståande hører dette, kan det verte morosame misforståingar.

Kunstnarleg innslag

Galleriet til Stephen Wiltshire, den kjende savant-teiknaren, er òg fast innslag på turen. Mange har sett Wiltshire på

Fengselsbesøk

Fast innslag er å ete eit måltid i fengsel. Organisasjonen Clink arbeider for å gje fangar ei utdanning under soningstida, noko som har vist seg å hindre mange unge frå å verte gjengangarar i fengselet. I Brixton Prison har Clink bygd opp ein restaurant inne i fengselet, der innsette får opplæring som kokkar og servitørar. Bord må tingast på førehand, det er ikkje mogleg å berre møte opp

Stephen Wiltshire poserer her i midten saman med studentgruppa.





Wavebreakmedia / mostphotos.com

Det absurde skoleteater

Med utgangspunkt i en spørreundersøkelse blant lærerstudenter drøfter artikkelforfatteren her om kvaliteten i skolen virkelig er så god som den gjerne fremstilles av skolepolitikere i Norge.

AV ELDAR TARALDSEN

Jeg vil i denne artikkelen, med utgangspunkt i en undersøkelse blant egne studenter, kaste lys over det jeg vil hevde er en grunnleggende kommunikasjonssvikt mellom skolepolitikere og de som daglig lever innenfor skolekulturen. Jeg tror hovedårsaken er en absurd bevegelse innenfor skoleområdet der skolepolitikken, og etter hvert skolekulturen, sakte og nærmest umerkelig glir inn i noe nytt basert på en rasjonalistisk vitenskapelig tenkemåte. Den instrumentelle fornuft erstatter gradvis «sensus communis», den felles sansen (Gadamer, 2012, s. 45). Den sunne fornuft, med et humanistisk ideal grunnfestet i et humanistisk menneskesyn, synes å være det som går tapt innenfor denne glidende bevegelsen.

Det er etter min oppfatning absurd at man i en pedagogisk kultur med høyt utdannede mennesker faktisk ikke evner å føre en sann dialog mellom de kulturen er opprettet for, og de som i dag styrer kulturens pedagogiske praksiser – skolepolitikere. Jeg har i mange år hatt en fornemmelse av at omkvedet *kvaliteten i norsk skole er god* er et mantra, som i Gadamers språkkledning

er blitt en typisk alminneliggjøring (Gadamer, 2003). Jeg vil derfor her drøfte om dette mantraet stemmer: *Er kvaliteten i norsk skole god, og har den vært i stadig bedring de siste 15 årene?* Så får vi se om jeg klarer å nærme meg noen svar på dette altfor store og vanskelige spørsmålet.

Refleksjoner rundt studentenes svar

I august 2019 underviste jeg en klasse ved Nord universitet. Tema for dagen var *Pedagogikk som ontologisk hermeneutikk*. Mine ståsteder innenfor pedagogisk arbeid har de siste årene hentet sine tilskudd hovedsakelig innenfor eksistensfilosofi og filosofisk estetikk. Hans-Georg Gadamers filosofi er en sammenfletting av den ontologiske hermeneutikken og den filosofiske estetikken der menneskenes opplevelser av mening innenfor ulike kulturer blir det bestemmende for om vi skal kunne si at kulturen er human – om hvorvidt det er godt å leve som menneske i kulturen.

Tidlig i forelesningen utfordret jeg studentene på to spørsmål der svaret de skulle komme

Spesialpedagogikk 0220



opp med, skulle være hentet fra deres innerste rom, der tanken og følelsen var bestemmende.

Her var oppdraget og spørsmålene til studentene:

Hva ønsker *du* å endre i skolen?

- Hvilke ord (1-3) vil du bruke for å beskrive hva som var godt/skjønt i din egen skolehistorie
– hva var bra for deg i din skole? (fig. 1)
 - Hvilke ord (1-3) vil du bruke for å beskrive hva som var vondt/uskjønt i din egen skolehistorie
– hva var ikke bra for deg i din skole? (fig. 2)
- (Tenk og diskuter med sidemann i 5 minutter
– deretter skriver dere ordene opp på tavla.)

Da jeg så resultatet, fikk jeg det jeg vil betegne som en *damaskusopplevelse*. Det omhandler i utgangspunktet ikke det at jeg ble veldig overrasket over svarene som sådan. Overraskelsen besto i noe som skjedde da jeg så de to tavlene sammen. Da jeg kastet blikket på den tavla der studentenes vonde/uskjønne skoleerfaringer sto, slo det meg at deres svar nesten overveiende omhandlet forhold som jeg tror utløses av det innsatsfokus den norske regjering, og det norske stortingsflertall, trekker frem som viktig for å øke kvaliteten i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017): *Prøver, tester, press, urettferdig behandling, de som falt utenfor, gløseprøver, for store forventninger, karakterer, prestasjonspress, usett, lekser, dårlige folk, nedlatende lærer, urettferdige lærere m.m.*

På den andre tavla er svarene: Vennskap/venner (11 av 41), *samhold, verdsatt, friminuttene, mestring, trygghet, samarbeid, kreativ frihet, utflyktene, å lykkes faglig, fag, natur, det praktiske, boys.*

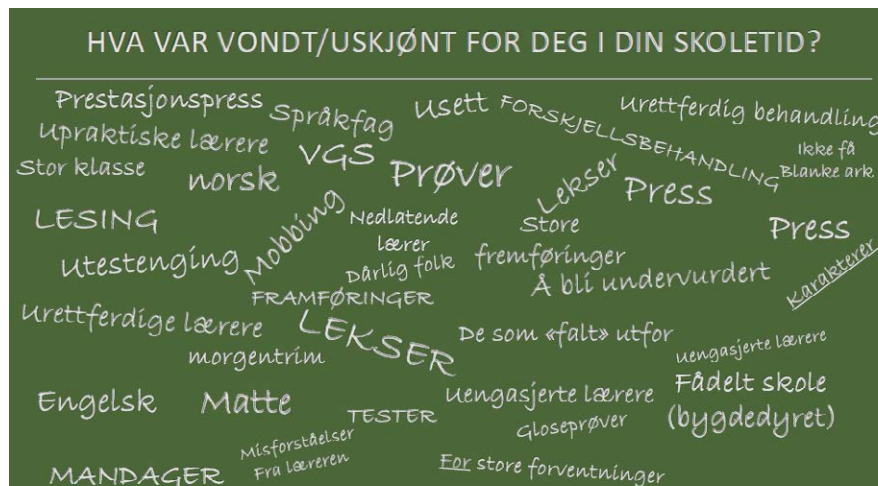
Undersøkelsen blant egne studenter avdekket for meg en dissonans mellom det elever verdsetter som viktig, skjønt og godt, og det norske skolepolitikere higer etter for å øke kvaliteten i skolen. Det er i dette *aporiaglimt* utløst av dissonansens ulyd det presser seg frem et spørsmål om hva kvalitet i skolen egentlig er. Dette spørsmålet lar jeg henge litt i lufta, og avventer å svare på det til vi har sett nærmere på om min opplevelse kan dokumenteres til å representere noe som medfører riktighet. Jeg lar Melding til Stortinget nr. 21 (2016–2017) stå som en representasjon, ikke bare for det uttrykk jeg finner fra skolepolitikken de tre–fire siste årene, men jeg har sett at det som fremkommer der, representerer en utviklingslinje som har ligget fast siden *Kunnskapsløftet* ble vedtatt i Stortinget i 2004, med en ny læreplan som resultat i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2007; 2008 og 2017).

Skolepolitikens kvalitetsfokus

I Melding til Stortinget nr. 21 (2016–2017) – *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er det et eget kapittel om «Status for kvalitet i grunnopplæringen» (s. 15). I innledningen poengteres det at skoler har et bredt samfunnsmandat, og det gis gode eksempler på hva som ligger i dette med utdrag fra opplæringslovens § 1-1 og den overordna delen av *læreplanverket*.

I referanselista til omtalte melding til Stortinget er det imidlertid hele 13 referanser til ulike OECD-dokumenter/rapporter der hovedprioriteten for å øke skolens kvalitet er entydig (OECD, 2010). Testing av kompetansemål og offentliggjøring av skolars gjennomsnittsresultater er hovedanbefalingene fra OECD. Dette blir fulgt opp i denne meldingen til Stortinget. Dersom vi beveger oss over i meldingens kapittel om «Kvalitetsvurdering» (s. 64), får jeg en fornemmelse av at dette

FIGUR 2



overveiende ikke finner sin legitimitet i opplæringsloven § 1-1, men bare innenfor OECDs anbefalinger. Regjeringens kvalitetsvurderingssystem, som de selv benevner som «systematikk og rutiner for å øke kvaliteten» (s. 65), inneholder åtte ulike «verktøy» til kvalitetsvurdering (O = Obligatorisk, F = Frivillig):

- elev- og læringsundersøkelsen (O)
- nasjonale prøver (O)
- eksamen (O)
- læringsstøttende prøver (F)
- karakterstøttende prøver (F)
- kartleggingsprøver (O/F)
- internasjonale undersøkelser (F)
- tilsyn (O)

Det bildet som avtegner seg i denne meldingen til Stortinget, er at kvalitet i skolen nesten utelukkende kobles til elevenes prestasjoner innenfor utvalgte læringsmål. Det er ikke overraskende at skolen bør fokusere på læring av kunnskap, men å hevde at dette representerer et kvalitetsfokus med legitimitet i styringsverket er i beste fall en utfordrende påstand. Jeg vil hevde at det kvalitetsfokus som fremkommer i denne meldingen, mørklegger opplæringslovens formål, og oppmerksomheten er flyttet til kvalitetsindikatorer som ikke er vedtatt av vår lovgivende forsamling, men av «noen» innenfor OECD. Dette er en utviklingslinje jeg har funnet å være ikke bare konsistent, men også tiltakende helt siden *Kunnskapsløftet* ble iverksatt i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2007; 2008 og 2017). Denne utviklingslinjen har jeg sammen med kollega Endre Kanestrøm også beskrevet i boken *Marionetteskolen* (Taraldsen & Kanestrøm, 2018).

En stadig dårligere skolekultur

Nå kan det selvsagt fremstå som dristig å hevde at skolekulturen utvikler seg i en uheldig retning. Jeg velger likevel å ta sjansen. Dersom vi går til den allerede omtalte meldingen til Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2017), finner vi dokumentert flere symptomer på at et økende antall elever ikke finner skolekulturen god å leve innenfor. Jeg vil trekke frem *mobbing*, *ensomhet/utenforskap* og *stress* som sykdomstegn i kulturen. I meldingen oppgis utviklingen i prosentandeler. Jeg ombrekker dette til antall elever da denne øvelse gjør inntrykkene mye nærmere, og dermed sterkere. Og dette er virkelig urovekkende tall. Vi skal først se på mobbing.

Omfanget av mobbing er forholdsvis lavt. Siden 2007 har andelen elever som opplever seg mobbet to til tre ganger i måneden eller mer, variert fra rundt 3,7 til 7,5 prosent. Det er vanskelig å avgjøre om endringene er reelle fordi undersøkelsen er endret flere ganger i perioden. I 2017 er det rundt 6,3 prosent av elevene som opplever seg mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17–18)

Høsten 2017 startet det 633 029 elever i den norske grunnskolen (Udir, 2019). 6,3 prosent av disse utgjør 39 880 elever. Det innebærer at nesten 40 000 elever opplever å bli *mobbet* i skolekulturen. Jeg finner det i beste fall utfordrende når dette betegnes som «forholdsvis lavt».

Elevers opplevelse av ensomhet og *utenforskap* i skolekulturen er om mulig enda mer skremmende.

Tall fra PISA tyder imidlertid på en økning i andelen elever som føler seg ensomme, at de ikke passer inn, og at de blir holdt utenfor. Andelen elever som sier at de føler seg ensomme, har økt fra sju prosent i 2003 til 14 prosent i 2015. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19)

... det ser ut til å mangle en reell kommunikasjon mellom skolepolitikken og de som lever i skolekulturen.

Høsten 2003 startet det 619 259 elever i den norske grunnskolen (SSB, 2019a). 7 prosent tilsvarende 43 348 elever. Høsten 2015 startet det 623 755 elever i den norske grunnskolen (SSB, 2019b). 14 prosent tilsvarende 87 325 elever.

Til slutt i disse statistikkene skal vi se på jenters opplevelse av stress i skolekulturen.

På slutten av 1990-tallet var det en økning i andelen 15-årige jenter og gutter som opplevde stress knyttet til skolearbeidet [...]. På starten av 2010-tallet skjedde det en ytterligere økning i andelen 15-årige jenter som opplevde stress knyttet til skolearbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19)

Ifølge Statistikk gikk ca. 31 000 15-årige jenter i grunnskolen i 2013 – som er siste året som *opplevd stress* ble målt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). 66 prosent opplevde at de ble *stresset* av skolearbeidet. Dette tilsvarende 20 460 av jentene i 10. trinn (SSB, 2019c). I 1997 var andelen 35 prosent. Antall elever i 1997 var litt færre – uten at jeg fant den eksakte statistikken, men dersom vi benytter tallene fra første statistikkår – 2002 – gikk det ca. 28 000 jenter på 10. trinn i 1997 (SSB, 2019d). Da opplevde 9 800 jenter at de ble *stresset* av skolearbeidet.

Dersom vi kort oppsummerer disse tre områdene jeg har tatt for meg er det 40 000 elever som opplever at de blir *mobbet* to-tre ganger hver måned. Flere enn 87 000 elever føler seg *ensomme* i skolekulturen i 2017, og dette er en økning fra 43 000 i 2003. Jenter på 10. trinn som opplevde *stress* knyttet til skolearbeidet, gikk fra 9 800 i 1997 til 20 460 i 2013. En økning på over 10 000 jenter.

Statistikken jeg har sett litt nærmere på i de foregående avsnitt, står i en melding til Stortinget der det i innledningen hevdes at «Vi har lyktes med mye i norsk skole» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Videre trekkes det frem at skolen også har noen utfordringer. Min utfordring blir at de utfordringer som nevnes i innledningen, gjennomgående omhandler ulikheten i resultater på testede læringsmål mellom skoler, klasser og landsdeler. Elevenes egen uttrykte opplevelse av å være i skolekulturen ser ut til å bli overhørt. Her ser det ved første øyekast ut til å mangle en reell kommunikasjon mellom skolepolitikken og de som lever i skolekulturen. Elevene uttrykker sin mening gjennom ulike *kvalitetsvurderingsprosedyrer*, men skole-

politikkerne lar seg tydeligvis ikke engasjere i deres uttrykte meninger.

For døve ører

Min påstand er at det ikke foreligger noen reell kommunikasjon mellom norske skolepolitikere og norske elever. En følge påstand til dette er at dette sannsynligvis heller ikke er mulig å få til innenfor de strukturer vi i dag holder oss med, og ikke minst den *maktfordeling* som ligger nedfelt i dagens strukturer. Dette skal vi se nærmere på om en liten stund.

Når jeg har tatt ett skritt tilbake og betraktet strukturene innenfor det vi kan benevne som den norske skoleverden, har jeg som nevnt oppdaget en stor dissonans i kommunikasjonen mellom norske skolepolitikere og de som daglig lever innenfor skolekulturen. Dissonansen ligger i at når elever i skolen setter vennskap, samhold, fellesskap, medelever, kreativ frihet med mer som godt/skjønt i egen skolekultur, er disse uttrykk det mest adekvate utgangspunkt dersom en virkelig skal etterleve opplæringslovens § 1-1 om å «møte elevene med tillit og respekt» (Stortinget, 1998, 7. ledd). Når vi ser på hva regjeringen er opptatt av i Meld. St. nr. 21 (2016–2017), er det testresultatene på predikerte læringsmål som blir det altoverskyggende vurderingsgrunnlag for skolens kvalitet. Det ser også ut til at denne skyggen skal bli både større og mørkere i årene fremover når vi ser de videre tiltak som bebudes i meldingen. Kaster vi blikket på hva mine studenter uttrykker som vondt/uskjønt i sin skoletid, er dette nesten overveiende forhold som kan knyttes til målstyring og testing. Min fornemmelse er at de tre områdene jeg valgte å fremvise statistikk omkring fra samme melding – *mobbing*, *ensomhet/utenforskap* og *stress* – også kan tilskrives den tilstrømming økende målstyring og testing innebærer for den enkelte elev.

For å bygge en god og levende skolekultur er det grunnleggende nødvendig at livsbetingelsene i kulturen er slik at menneskene som lever sine liv der, opplever at de betyr noe for andre i kulturen (Holst, 1974). Det grunnleggende forhold for å få til dette er det Martin Buber betegner som et *Jeg-Du-forhold* i kommunikasjonen (Buber, 1992). Kommunikasjonen mellom norske skolepolitikere og elevene i skolen er innenfor det Buber benevner som et *Jeg-det-forhold*. Ego (Jeg) forholder seg til den andre (det), som en faktor i sitt eget regnestykke

Elevene taler for døve ører i en stadig mer absurd skolekultur.

(Skjervheim, 2002). Hans Skjervheim benevner dette som en *toleddet kommunikasjon*, der de som kommuniserer, ikke forholder seg til den andres saksforhold.

Når en elev i et tenkt tilfelle sier: «Jeg blir stresset og sliten av veldig mye skolearbeid», kan jeg la dette bare bli en faktor i mitt eget regnestykke, eller velge noe annet, nemlig å engasjere meg i denne elevens sak. Da blir jeg en deltaker – en med-deltaker. Da foreligger det en *treleddet kommunikasjon* der jeg og eleven har en felles sak vi er engasjert innenfor (jeg-sak-elev). Vi deler et saksforhold. Når vi gjør det, tar vi den andre alvorlig, og det er ifølge Skjervheim (2002, s. 23) «det samme som å vera viljug til å ta hans meninger opp til ettertanke, eventuelt diskusjon». Regjeringen trekker i rettferdighetens navn frem de negative utviklingstrekk i skolekulturen med det jeg betegner som en urovekkende stor økning i antall elever som finner skolekulturen utfordrende å leve innenfor. Regjeringen har samlet fakta om dette. Problemet er at innholdet i disse fakta ikke ser ut til å engasjere regjeringen. Jeg opplever ikke at norske elevers økende mistriivsel blir tatt alvorlig. Når du ikke blir tatt alvorlig, vil skolekulturen for dem det gjelder, oppleves som et absurd sted å oppholde seg.

Hovedutfordringen ved at det ser ut til å foreligge en svært dårlig kommunikasjon mellom skolepolitikere og de som lever i skolekulturen, er en manglende bevissthet og kunnskap hos norske skolepolitikere. Kunnskapen om hva som er nødvendig for å bygge levende kulturer, er diskutert innenfor eksistensfilosofi, nærhetsetikk og filosofisk estetikk helt siden Friedrich Schillers dager (Schiller, 2001). Likevel har regjeringen lukket øynene for dette og tatt inn en *ny kunnskap* som er bygd på den nyliberale kontroll- og styringsfilosofi (Slagstad, 1998). Norske skolepolitikere har innsatt nyliberalistiske kvalitetsmål der det som kan måles, blir målene, og der kvaliteten blir elevenes evne til å tilpasse sine interesser til disse målene og prestere gode resultater (Taraldsen & Kanestrøm, 2018). Dermed skyves kunnskapen om hva som virkelig kan skape en god skolekultur, som best er uttrykt i opplæringslovens § 1-1, inn i skyggene, og vi får en stivere kultur som flere og flere elever finner det vanskelig å leve innenfor (Holst, 1953; 1974). Elevene taler for døve ører i en stadig mere absurd skolekultur. Skolekulturen vil da etter hvert kunne betegnes som et *absurd skoleteater*. Absurd teater var en teaterform som oppsto i Frankrike på 1950-tallet der

teateroppsetningene beskriver en verden uten mening, og der språket ikke er et pålitelig kommunikasjonsmiddel (Winther, 2018).

Alternativ til det absurde

Det absurde teater tok opp temaer innenfor meningstomhet og fravær av kommunikasjon. De statistikkene jeg fremviste fra nyere skoleforskning, antyder at dette er forhold som tiltar innenfor dagens skolekultur. Professor i idéhistorie Espen Schaanning berører mye av det samme i sin bok *Til alle barns beste?*, der han tar pulsen på skolekulturen.

Den såkalte «kunnskapsskolen» er sikkert nokså uproblematisk for dem som gjør det bra eller middels bra i de ulike fag. Men det er jo tragisk for dem som gjør det dårlig. I ti år – for de fleste tretten år – får de flere dager i uken bekreftet at de ikke strekker til, at de ikke når de normalmålene som er satt av for dem. Dette gjelder alle fag der man setter opp mål som alle elever skal nå på bestemte tidspunkter. På alle slike områder er man dømt til å skape en differensiert elevmasse: Noen vinnere, mange middels, noen få tapere. (Schaanning, 2018, s. 71–72)

Schaanning hevder at skolens målstyring og tiltakende kontroll av elevenes måloppnåelser produserer tapere og vinnere. For de elevene som ikke innfrir skolens læringsmål, vil skoledagen for mange miste mening, og de må finne mening innenfor noe annet. En skolekultur som hefter sin «mening» og sin kvalitet på målte resultater, og ikke lenger er opptatt av elevenes opplevelse av hvordan det er å leve i skolekulturen, overser et vesentlig trekk ved mennesket. Mennesket må oppleve å ha en verdi innenfor en kultur for at det skal finne det levelig. Når du blir et menneske som trekker ned kvaliteten i kulturen, blir du et problem og opplever å miste din verdi. Det er innenfor denne forklaringshorisont elever i dag blir tillagt å ha lærevansker (Bjørneboe, 1962; Taraldsen, 2015).

Det absurde i dette fremtrer dersom vi går inn på grunnlaget for skolens praksis. Det filosofiske grunnlaget. Det er et misforhold mellom den rasjonalistiske vitenskapelige tenkemåte og hva som er vesentlig ved et menneske. Det gåtefulle (mysteriet) i livet blir skjøvet til side for å slippe til funksjonstanken (Berg, 1969; Skjervheim, 2002). Mennesket søker mening. Når skolekulturen blir meningsløs for et økende antall elever fremstår den mer og mer som en absurditet.

Gabriel Marcel (1889–1973) kaller denne følelsen for *det eksistensielle indisium* (Berg, 1969). Han hevder at det er gjennom følelsen at bevisstheten får kontakt med virkeligheten. Følelsen for noe, eller mot noe, blir bestemmende for vår egen tilslutning til eller motstand mot de kulturer vi beveger oss innenfor. Denne indre erfaringens smeltegryte styres ikke av en årsak-virkning-logikk, men av følelser som vekkes til live av de inntrykk vi tar inn når livet passerer – når vi er i livet. Slik er det vi erfarer verden (Holst, 1953).

Det er derfor norske skolepolitikere må riste av seg den rasjonalistiske vitenskapelige tenkemåte, som av Skjervheim ble benevnt som *objektivismen* (Skjervheim, 2000). Det er her absurditeten innenfor dagens situasjon har sitt utspring. Elevene er subjekter og vil motsette seg en objektivering. Subjekter må ikke møtes som noe annet enn det de er – som intensjonale subjekter. OECDs anbefalinger henter sin legitimitet innenfor den instrumentelle fornuft, og dermed vil det de anbefaler, møte motstand fra både lærere og elever i skolen på mange ulike måter. Skal skolekulturen bli levelig for alle elever – og lærere – må norske skolepolitikere igjen snu seg mot idégrunnlaget som finnes i opplæringslovens formål, det vil si innenfor den filosofiske subjektivismen (Holst, 1953; Habermas, 1969; Skjervheim, 2000; Schiller, 2001). Da må vi slutte å behandle elevene som et problem som skal løses, og møte dem som likeverdige meningssøkende mennesker. Fortsetter den norske skolekulturen å se bort fra disse forholdene, vil benevnelsen *Det absurde skoleteater* bli en stadig mere sann beskrivelse.

En varslet og villet kommunikasjonssvikt

Da jeg oppdaget den manglende kommunikasjonen mellom norske skolepolitikere og de som lever innenfor skolekulturen, var mine første sonderinger tatt med et slags naivt utgangspunkt om at dette er forhold som kan løses dersom skolepolitikerne blir gjort oppmerksomme på denne svikten. Jeg har imidlertid underveis mistet troen på at det er mulig, med bakgrunn i oppdagelser som kom til meg i dette arbeidet. Dette har med forhold som, innenfor europeisk filosofi og sosiologi, er diskutert av Max Weber og Jürgen Habermas. Habermas hevder at når den politiske ideologien blir den tekniske vitenskapen – den målrasjonelle vitenskapen – så fordunster samtidig «offentligheten», som han hevder er dialogens medium

(Habermas, 1969, s. VIII). Denne ideologiske bevegelse flytter og vedlikeholder makten («herredømmet») til den ene part – til politikerne (Habermas, 1969, s. 21). Denne nye ideologi – nyliberalismen – har «bestemt» at skolens kvalitet overveiene er tuftet på resultatene på utvalgte kunnskapsmål på ulike alderstrinn. Disse testresultater, som et uttrykk for skolens kvalitet, blir etter hvert også understøttet av mediens økende tabloidisering. Jeg har sett at dette utvikler seg til et fast årlig ritual med; testing, offentliggjøring av kommuners resultat og til sist en runde der skolepolitikere og skolebyråkrater i de kommunene som har kommet dårlig ut, må stå til rette for sine svake resultater (Vestheim & Sem, 2019). Skolepolitikere, medier, oppvekstsjefer og rektorer fanges i et slags *målehysterisk ekkokammer* der elevenes uttrykte opplevelse av å leve i en slik skolekultur ikke lenger har interesse. Samfunnets teknokratisering avpolitiserer elevenes stemmer når det elevene opplever som det viktige for god kvalitet i skolekulturen, ikke lenger er en kvalitetsindikator for dem som har herredømmet (Habermas, 1969).

Utgang

Min lille, men gjenoppvekkende, auditorieundersøkelse ledet meg etter hvert tilbake til maktpolitiske diskurser helt tilbake til de dager Jürgen Habermas diskuterte forholdet mellom *arbeid* og *interaksjon* i samfunnet. Selv om min diskurs ikke har plass til alle sidesprang og forbehold, bør det før vi avslutter, påpekes at den ideologi som råder innenfor den norske skolepolitikken ikke har, slik Habermas advarer om, endt opp i et «rasjonelt totalitært samfunn» (Habermas, 1969, s. 21). Det forefinnes også i dag stemmer som yter motstand mot den rådende utvikling. Samtidig viser helt ny forskning på området at de målrasjonelle kvalitetsindikatorer som eneste indisium til å måle skolens kvalitet ser ut til å møte stadig mindre motstand (Vestheim & Sem, 2019).

Dissonansen mellom elevenes opplevelser av hva som er viktig og godt i en skolekultur, og hva skolepolitikerne vektlegger som god kvalitet, har for meg ikke blitt mindre etter at jeg gikk inn i denne omdreiningen. Stortingsmeldinger de siste 15 årene har ikke et kvalitetsfokus som samsvarer med opplæringslovens formål. Mine studenters uttrykk for hva de opplevde som godt og skjønt i sin skolekultur, sammenfaller i stor grad med det grunnuttrykk jeg finner i opplæringslovens § 1-1.

Det de opplevde som vondt og uskjønt, ser ut til å ha tette forbindelser til det dagens skolepolitikere hevder øker kvaliteten. Skolepolitikken nyliberale orientering ser ut til å bevege seg både bort fra elevenes opplevelse av hva som er god kvalitet, og i samme åndedrag bort fra skolekulturens lovfestede grunnlag. Det ser ut til at norske skolepolitikere ikke bare vender det døde øret til norske elever, men at de også velger å ikke forholde seg til de lover de selv har vedtatt. Når det målbare ser ut til å være tilstrekkelig for å beskrive skolens kvalitet, oppstår et paradoks – og en absurditet – ved at en sterk økning i målingen av «kvalitet» de siste 20 årene faktisk ser ut til å forringe kvaliteten i norsk skole. Derfor tar jeg sjansen på å hevde at vi i dag er vitne til et *absurd skoleteater*. Mitt håp er at mitt bidrag kan være med å avhjelpe – og kanskje snu – en slik utvikling.



Eldar Taraldsen er førstelektor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- kulturfag ved Nord universitet i Levanger. Hans faglige fokus er innenfor eksistensfilosofi, nærhetsetikk og filosofisk estetikk. Han er ustanselig på utkikk etter det som kan gi skjønnhet for menneskene i skolen, og har et spesielt blikk for dem som ydmykes på ulike måter i skolekulturen.

REFERANSER

- BERG, R. (1969). *Alternativ til det absurde – En studie i Gabriel Marcel's filosofi med to essays av Marcel*. Oslo: Tanum Forlag.
- BJØRNEBOE, J. (1962). Læreren og eleven. I: *Veien til fremtiden – Bind 1 – Grunnskolen* (s. 732–744). Oslo: Norske Oppslagsverker AS.
- BUBER, M. (1992). *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GADAMER, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Oslo: Cappelen Forlag.
- GADAMER, H.-G. (2012). *Sannhet og metode – Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- HABERMAS, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- HOLST, C.V.B. (1953). *Fragment av en kunstfilosofi*. Oslo: Tanum Forlag.
- HOLST, C.V.B. (1974). Undervisning og kultur. I: *Kulturfilosofiske skrifter* (s. 82–102). Oslo: Tanum Forlag.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 13.9.2019 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2007). St. Meld. nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen og hang, – tidlig innsats for livslang læring*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008). St. Meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA (opplæringslova) av 17.07.1998. Hentet 12.9.2019 fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>*
- OECD (2010). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Paris: OECD Publishing.
- SCHAANNING, E. (2018). *Til alle barns beste? – intervensjoner i skolefeltet*. Oslo: Kolofon Forlag.
- SCHILLER, F. (2001). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum Forlag.
- SKJERVHEIM, H. (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SKJERVHEIM, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I: *Mennesket* (s. 20–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- SLAGSTAD, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo, Norge: Pax Forlag.
- SSB (2019a). Elevar i grunnskolen 2003. Hentet 24.9.2019 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout1/>
- SSB (2019b). Elevar i grunnskolen 2015. Hentet 24.9.2019 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout1/>
- SSB (2019c). Elevar i 10. trinn 2013. Hentet 24.9.2019 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/05232/tableViewLayout1/>
- SSB (2019d). Elevar i 10. trinn 2002. Hentet 24.9.2019 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/05232/tableViewLayout1/>
- TARALDSEN, E. & KANESTRØM, E. (2018). *Marionetteskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UDIR (2019). Statistikk om grunnskolen 2017–18. Hentet 28.9.2019 fra: <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- VESTHEIM, O.P. & SEM, L. (2019). Nasjonale prøver i norsk riks- og regionaviser – en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, s. 27–45.
- WINTHER, T.O. (2018). Absurd teater. I: *Store norske leksikon*. Hentet 1.10.2019 fra: https://snl.no/absurd_teater

FOR SK NING DEL

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

Den krungete vegen mot arbeid – om tidlegare elevar på særtilkår

Samandrag

Artikkelen gir innblikk i liva til eit utval unge menneske som, trass vanskar undervegs, alle er i ordinært arbeid. Dei tok til på yrkesfag midt på 1990-talet og er følgde over ein periode på 20 år. Felles er at dei fekk skuleplass på særskilde vilkår. Utfordringane var lese-, skrive-, rekne- og konsentrasjonsvanskar i ulik grad. Men vegen vart krungete. Kompenserande mekanismar knytt til sosiale relasjonar og eigen handlingsevne var viktige. Tidlege erfaringar på arbeidsmarknaden, det å skaffe seg førarkort og høve til å ta utdanning i vaksen alder er alle viktige element i ein vellukka tilpassing til arbeidslivet som vaksne..

Summary

The twisted road towards work – former students on special education terms

The article gives an insight into the lives of a select group of young persons who are all in ordinary work, despite difficulties along the road. They started their secondary education on special terms in the middle of the 1990s. Their challenges were concentration difficulties particularly in reading, writing and arithmetic. The selected cases met two criteria:

1. Work that made them economic independent at the age of 36–37.
2. Prior experienced difficulties regarding labor market.

Longitudinal data have been collected during a period of twenty years. The life course of the persons is analyzed. The road was twisted because of less relevant subjects, communication failure and inadequate assistance measures. Important factors for getting work are their individual agency, support from parents, tenants and significant others. Early work experience, driving license, a short supplementary education and public financial assistance are crucial elements of this adaption process.

Nøkkelord

SÆRVILKÅR
VIDAREGÅANDE SKULE
VANSKAR

HANDLINGSEVNE
ORDINÆRT ARBEID

ELI FJELDSETH RØYS, Høgskulelektor ved Institutt for sosialfag ved Høgskulen i Volda.

«Vær kritisk når de les om fråfall i skulen – særleg i yrkesutdanningane i vidaregåande opplæring». Bodskapen kjem frå Chelsom Vogt (2017) i *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Det er «artianarane» si utdanningsnorm som ligg til grunn når ein definerer fråfall, og definisjonen passar ikkje for yrkesutdanningane, meiner han. I Noreg vert det registrert som fråfall når elevar i vidaregåande utdanning ikkje har fullført innan fem år. Blant yrkesfagelevane fullfører 60 prosent innan denne tida, mot 87 prosent av dei som tek studieførebuande retning (Granseth, 2018). Denne skilnaden tilseier at yrkesutdanningane må ha særlege utfordringar.

I denne artikkelen analyserer eg første del av vaksenlivet til eit utval tidlegare særtilkårslevar. Dei er alle i ordinært arbeid som vaksne. Men vegen fram mot yrkeslivet har vore lang. Personane tok til på yrkesfagleg studieretning midt på 1990-talet og hadde det til felles at dei hadde lese-, skrive-, rekne- og konsentrasjonsvanskar i ulik grad. Det er fem kvinner og éin mann som er følgde over ein periode på 20 år, og spørsmålet eg stiller, er: *Kva kjenneteiknar overgangen til arbeid når vegen over i yrkeslivet er krungete?* Eg fokuserer både på det som er krungete, og på ressursane. Det som skjer på eit seinare tidspunkt, kan ha samanheng med tidlegare handlingar og hendingar, og eit longitudinelt forskingsdesign gir såleis høve til å kunne reflektere over kva som kan ha ført fram til arbeid.

Empirien er henta frå kvantitative datainnsamlingar frå forskingsprosjektet «Sårbar ungdom» (jf. omtale av prosjektet i Myklebust, Båtevik, Kvalsund & Bele, 2016). Som metode er det i artikkelen nytta narrativ analyse. Det vil seie at eg har brukt svara i spørjeskjemaet og bygd opp historier om kvar einskild (jf. Polkinghorne, 1995, s. 5–6).

Kvifor er det viktig med kunnskap om overgangen til yrkeslivet når vegen dit er krunglete?

Sosialarbeidarar, lærarar og spesialpedagogar treng mest mogleg innsikt for å kunne gi dei gode tenestene. Også dei med ansvar for utdanningspolitikken i Noreg treng kunnskap om dei av yrkesfagelevane som strever med overgangen til fast, lønt arbeid. Tilgang til ordinært arbeid er viktig. Risikoen for vedvarande låg inntekt er fem gongar så høg i hushald utan stabil tilknytning til arbeidslivet, samanlikna med befolkninga elles (Langeland, Furuberg & Lima, 2017, s. 3–4). Det kjem fram i Arbeids- og velferdsdirektoratet sin fattigdomsrapport. Vidare seier rapporten at det ofte er samanheng mellom manglande vidaregåande utdanning og låg inntekt i aldersgruppa 18–34 år. Og barn i familiar med låg inntekt deltek i mindre grad enn andre i barnehage, SFO og fritidsaktivitetar. Foreldra sin økonomiske situasjon er altså ein viktig faktor for barns sosiale liv.

Livsløpsteorien er eit bærande perspektiv for analysen, og blir presentert som eit oppspel til resten av artikkelen. Anna forskingslitteratur knytt til problematiske livsløp fram mot arbeid blir derimot trekt inn etter kvart som historiene til dei seks tidlegare særtilkårslevane blir fortalde.

Livsløpsteori

Når ein følgjer dei same personane gjennom 20 år og ser etter moglege koplingar mellom strukturelle forhold og individuelle handlingar som har skapt problem, så trengs det omgrep for komplekse situasjonar. Livsløpsteori er godt eigna. Omgrepet *livsløp* handlar om totaliteten av eit individ sine sosiale livsbaner (Elder & Shanahan, 1997, s. 21). Banene kan vere utdanning, familiedanning og arbeidsliv. Eit tydeleg skifte av status kjenneteiknar situasjonen. *Overgangane* kan skje over kort eller lang tid (Green, 2017, s. 24–25). I prosessar over lang tid er det desse banene ein studerer, det som faktisk hender personane når dei går inn i nye livsfasar og inn på nye arenaer. Under utdanning kan det handle om å skifte studieretning, bryte av utdanning eller ta pause. Inn mot overgangen til rolla som fast tilsett kan det vere deltidsløp på vegen og kanskje arbeidsløse i periodar.

Personane si *handlingsevne* er sentral. Det same er *timing*. Handlingsevne refererer til prosessen der menneske vel seg roller og situasjonar innan gitte rammer. Ein planlegg og gjer val for å auke sjansen til å ha kontroll over eige liv (Clausen,

1995, s. 524–525). Ungdom tek mange val på kort tid, og det gir seg utslag i mange livsløpsovergangar. Dei flytter gjerne heimanfrå, tek utdanning, får seg arbeid, finn partnar og etablerer eigen heim. *Timing*, korleis ein handlar og tek i bruk ressursar på tidspunkt når ein står overfor spesielle hendingar, er sentralt (Elder, Johnson & Crosnoe, 2004, s. 12). Same hendinga kan påverke ulikt, avhengig av tidspunktet ho skjer på. Må ein til dømes avslutte eit semester fordi ein skal ha barn, så vil ein kanskje kome tilbake i skulen seinare. Rekkefølga av overgangane (sequencing) får noko å seie (Settersten, 2003, s. 25). Det er snakk om vurderingar også, kva vedkomande ønskjer skal skje til kva tid. Som referansar bruker ein sosialt konstruerte tidstabellar (Neugarten & Danan, 1996, s. 102). Hagestad påpeikar at: «Within a culture, we build expectations not only about our own life paths, but also about the life paths of those around us» (1996, s. 214). Omgrepet *linked lives* er sentralt. Livet til ein person er vove saman med livet til andre viktige personar som familie, vener, lærarar, kollegaer og naboar (Elder & Giele, 2009, s.13). Trekk ved relasjonane i samantvovne liv har stor betydning, ikkje minst ved viktige overgangar i livsløpet.

Eit anna moment er sjølv *varigheita* på situasjonar – vedvarande vanskar kan til dømes påverke og gi ringverknader som er lite gunstige seinare (O’Rand, 2009, s.134–135). Erfaringane kan skape endringsspiralar med endå fleire negative tilstandar (cumulative disadvantages). Tilsvarende vil vedvarande positive erfaringar over tid verte opphav til endringsspiralar med aukande positive situasjonar (cumulative advantages). Personane sine opplevingar bakover i tid kan vere både tidsnære og tidsferne.

Vendepunkt (turning point) er eit anna omgrep. Ei spesiell hending kan gi retningsendring i banen (Wheaton & Gotlib, 1997, s. 1). I prosessar inn mot ordinært inntekts-givande arbeid vil ein nok i stor grad finne positive endringsspiralar. Men om hovudretninga er framgang, kan det vere nedturar også.

Om materialet og metoden

Materialet til dei seks historiene er henta frå forskingsprosjektet «Sårbar ungdom», som starta midt på 1990-talet. Prosjektet har eit longitudinelt forskingsdesign der ein har følgd ungdom frå seks fylke. Alle desse ungdomane tok i 1994 og 1995 til på vida-

regående opplæring på særtilkår. Spørsmål om vilkår og prosessar gjennom overgangar i livsløpet er sentralt i prosjektet. Den siste datainnsamlinga var i 2015 (sjå Myklebust, Båtevik, Kvalsund & Bele 2016). Elevane var ved skulestart på vidaregåande registrerte med somatiske, psykiske og/eller sosiale vanskar av ulikt slag – basert på sakkunnige vurderingar av psykologar eller spesialpedagogar.

Dei seks historiene i denne artikkelen bygger som nemnt på datasamlingane frå dette forskingsprosjektet, og gjeld heile perioden på 20 år. Ein fordel med denne typen data er nettopp at ein kan bruke informasjonen til å lage underutval. Utvalskriteria var 1) arbeidsinntekt å leve av i alderen 36–37 år og 2) vanskar med tilknytning til arbeidslivet før dette, dvs. at dei i periodar var trygda. Skulle alle i det store materialet som oppfylte dei to vilkåra, vore med, ville historiekonstruksjon som metode vore ueigna. Det ville også blitt for uoversiktleg i ein artikkelpresentasjon. Eg valde derfor – alle – frå eit bestemt fylke som imøtekom dei to nemnde kriteria. Det var seks personar, eit tilstrekkeleg lågt tal eigna for narrativ analyse. Hadde eg brukt utval etter dei same kriteria frå eit av dei andre fylka, ville utvalet blitt større, og eg måtte ha gjort eit utval innan gruppa. Det slapp eg altså når utvalet berre bestod av seks personar totalt.

Tre av dei seks historiene vil bli presenterte i si heilheit. Fleire historier i fulltekst ville gjort artikkelen for lang. Når desse tre er valde – blant dei seks – er det fordi dei representerer situasjonar som gir fleire faktorar å drøfte enn dei andre historiene ville gitt. Casane som ikkje er presenterte i fulltekst, vert likevel omtalte og inngår i drøftingane mot slutten av artikkelen.

Til å konstruere dei seks historiene har eg nytta svarskjema for kvart skuleår utfyllt av klassestyrar eller rådgivar. Sakkunnige vurderingar var som nemnt sendt til skulane og danna grunnlaget for dei første svara frå lærarane. Vidare har eg brukt skriftlege svar gitt av foreldra då ungdomane var 20–21 år og svar i spørreskjema eller i telefonintervju med ungdomane sjølve. Ungdomane svarte midt i tjuetåra, sist i tjuetåra, midt i trettiåra og sist i trettiåra.¹ Det er med andre ord prospektive data eg har nytta, godt eigna til å analysere vegen fram mot eit mål. Historiene er konstruerte på bakgrunn av mi tolking av den tilgjengelege teksten. Informasjonen eg har, er primært basert på kvantitative data, det vil seie svar på lukka spørsmål.

Det må likevel understrekast at svar på opne spørsmål har vore viktige i nokre tilfelle, og eg har fleire slike direkte sitat i drøftingane. Når det er lite av det i historiene, så er det for å oppnå flyt i teksten. Historiene vert meir lesarvennlege.

For å sikre anonymitet er namna fiktive, detaljar er utelate, og nokre opplysningar er maskerte for å unngå gjenkjenning. Men historiene er sjølvstendig ikkje mindre viktige av den grunn. Telefonintervjua har forskingsassistentar stått for etter opplæring av prosjektleiarane.

Historier som dette vert altså kalla narrativ. Donald Polkinghorne (1995) skil mellom to typar tilnærmingar. I *analyse av narrativ* er sjølve forteljinga utgangspunktet, og ein analyserer og drøftar tema gjerne på tvers av fortellingane. I *narrativ analyse* derimot nyttar ein delement og bygger opp narrativ eller historier (Polkinghorne, 1995, s. 5–6). Desse delementa gjeld ulike situasjonar over lengre tid, og det kan vere fleire informantar. Eg nyttar narrativ analyse. *Analysen* utgjør prosessen med å ordne empirien til ein samanhengande heilskap, ved at elementa vert tilpassa kvarandre (Polkinghorne, 1995, s.15). For at kvar historie skal bli forstått, har eg altså rekonstruert informasjonen.

Slike historier som ikkje vert fortalde samanhengande av personen sjølv, kan ikkje bli spesielt detaljrike, sidan ein ikkje får stilt oppfølgingsspørsmål. Men fordelene er at informasjonen kjem frå ulike informantar. I denne studien får ein opplysningar både frå hovudpersonen, foreldra og lærarane. Alle data kjem dessutan nær tidspunkta då handlingane fann stad, og dermed er det grunn til å tru at dei er meir truverdige enn det retrospektive intervju ville vore.

Eit typisk trekk ved narrativ er at dei seier noko om kva menneske har gjort, og kva dei gjer no – som ein *protokoll* (Presser, 2009, s.182). *Tidspunkt* vert sentrale. Personane si eiga tolking av situasjonen og refleksjonar vert også viktige. Når eg bruker livsløpsteori i drøftingane, er dette for å skape forståing utover det spesielle i kvar historie. Omtalen kan få lesarar til å vurdere samanfall med eige forskingsarbeid fordi ein kjenner att personar i andre og tilsvarende situasjonar. Det fenomenet vert kalla naturalistisk generalisering (jf. Stake, 2005).

Dei første tre av dei seks nemnde historiene som gjeld denne artikkelen, vert presenterte nedanfor i si heilheit, kvar av dei etterfølgt med ei drøfting. Den første historia gjeld Kjersti.

Mot slutten av artikkelen vert dei tre siste historiene omtalte svært kort. Eg identifiserer og drøfter då fenomen som gjeld alle seks historiene – tematikk som ikkje har fått merksemd tidlegare.

Presentasjon av historiene

Kjersti – både familie- og arbeidssituasjonen betra seg i 30-åra

Kjersti budde heime med foreldra og søskena då ho tok til på helse- og sosialfagleg line på vidaregåande opplæring, 16 år gamal. På ungdomsskulen hadde ho hatt undervisning i ei mindre elevgruppe. På ny skule kom ho i ordinær klasse. Ein les klassestyrar si oppfatning om at ho: «følger undervisninga med et visst utbytte». Kjersti var fagleg svakare enn gjennomsnittet, og matematikk var det største problemet. I det faget hadde ho individuell støtteundervisning. Elles var ho lite aktiv i klassa, og ho slutta på skulen etter to år – utan å fullføre. Ho var gravid.

I svaret frå mor då Kjersti var 19 år, får ein vite at dottera ikkje var heilt tilfreds på vidaregåande – ho opplevde lærarane som vanskelege. På spørsmål om eventuell hjelp frå det offentlege hjelpeapparatet seier mor at det aldri var tema. Kjersti er på dette intervjuetidspunktet komen i ein ny livsfase. Ho har stifta familie med barn og sambuar. Det er ein av grunnane til at ho ikkje er i arbeid. Kjersti manglar dessutan kompetanse for eit yrkesliv, slik mor ser det, men ho antyd at tenestetande næring kan verte ei løysing likevel.

Som 23-åring er Kjersti heimeverande – ho har tatt sertiakat, og i ein periode har ho hatt fast deltidsarbeid. Men vidaregåande opplæring har ho ikkje fullført. Trivselen frå denne skuletida var berre sånn passe – ho stadfester inntrykket til mor. Kjersti likte miljøet, men faga syntest ho var unyttige. Inntekta til den vesle familien er kontantstøtte og løna til sambuaren. Kjersti er tydeleg på at ho vil ha arbeid no, for helsa er bra.

28 år gamal bur Kjersti åleine med barnet. Inntekta har ho frå tilfeldig arbeid og trygd – mest truleg yrkesretta attføring. Fem år seinare, når Kjersti er 33 år, har ho fast deltidsarbeid, og ho har ikkje trygd lenger. Ho har tatt ei kort og «spissa» utdanning i ei heilt anna retning enn den ho starta vidaregåande med. Kjersti har dessutan ny sambuar som også har arbeid, og ho har venene som har vore der alle desse åra. Helsa er god, men ho er litt plagga med søvnproblem.

36 år gamal arbeider Kjersti på heiltid og trivst betre i arbeidslivet enn før. Ho har framleis sambuaren, og ho har fått eit barn til. Familiesituasjonen og fritida opplever ho som endå meir positiv enn tidlegare, men litt sliten er ho innimellom. Søvnproblema eksisterer ikkje lenger, men når ho tenkjer framtid, så vert ho litt uroleg. Venene er der framleis, men ho treff dei oftare på Facebook no.

På bakgrunn av denne historia – kva gjorde vegen over i yrkeslivet krunglete? Eit nytt grep i Reform 94 var meir allmenne teorifag dei to første åra på yrkesfagleg studieretning (Sandberg & Høst, 2009, s. 46). Det ble ei dreining vekk frå ei tidleg fagspesialisering og over til større fagleg breidde i opplæringa. Når Kjersti som 23-åring meinte at faga var «unyttige», har det mest truleg samanheng med dette. Ho var i fødselskohorten som midt på 1990-talet fekk ei bestemt historisk erfaring med ny utdanningspolitikk (jf. Elder & Giele, 2009, s. 9). Denne kvinna uttrykker «både-og-trivsel». Mor seier at «lærarane var vanskelege». Noko meir om situasjonen veit ein ikkje. Men det er aktuelt å nemne ei doktorgradsavhandling med fokus på elev-lærer-relasjonar i vidaregåande. Eit av funna der er at ungdom med høgst risiko for fråfall og psykiske utfordringar har dei svakaste relasjonane til lærarane (Krane, 2017, s. 49).

Kjersti sitt liv etter avbrotet i skulen vart samannvove med livsløpa til barnet og sambuaren. Det vart skifte i sosial status frå elevrolle til heimeverande ung mor. Endringstrykket må ha vore stort sidan Kjersti litt tidlegare også hadde flytt frå foreldreheimen (jf. Elder & Johnsen, 2003, s. 55).

Proessen knytt til Kjersti sitt samlivsbrot seinare veit ein ingenting om, men det var etter den hendinga at ho tok til igjen på skulen og fullførte utdanninga. Det å kvalifisere seg og sikre seg økonomisk – kunne dekke eigne behov – er ein viktig faktor for å kunne takle eit samlivsbrot reint psykisk, viser studiar (Perrig-Chiello, Hutchison & Knöpfli, 2016, s. 108). Kjersti viste handlingsevne då ho planla for å auke sjansen til å kontrollere livet (jf. Clausen 1995, s. 524–525). *Timinga* var god, og både arbeids- og familiesituasjonen betra seg då ho var midt i 30-åra.

Tom – «Få sjansen til å vise at jeg kan»

Tom tok til på yrkesfag då han var midt i tjuetåra. Undervisninga på ungdomsskulen var gitt i ei mindre gruppe, og slik blei det

også i vidaregåande opplæring. Grunnkurset var planlagt over to år. Fordi Tom var svakare enn klassegjennomsnittet i teoretiske og praktiske fag, fekk han eigen opplæringsplan. Han deltok sjeldan i diskusjonar og gruppearbeid, så klassestyrar trur han mistreivst.

Tredje året gjekk Tom over i ordinærklasse ved ny vidaregåande skule. Trivselen auka, og etter to år bestod han eksamen i alle yrkesfag. Då hadde han tatt nokre eksamenar om att – men fagbrev tok han ikkje.

Tom hadde veksla mellom å bu hos mor og far, som begge var yrkesaktive. Ifølgje mor hadde ho opplevd å få god støtte ved begge skulane. «Det har vært gode lærere», seier ho. Men dei hadde ikkje kjennskap til Tom sine problem med dysleksi. Det var først då ho tok kontakt, at dette vart kjent. Hadde elevar med skjulte funksjonshemmingar fått tettare oppfølging, ville dei «fått et bedre liv», hevdar ho.

Som 30-åring er Tom i arbeid på fulltid. Ein slektning opna for den moglegheita. Tom har dessutan flytt heimanfrå og har sambuar.

I samtale med Tom fem år seinare, midt i 30-åra, fortel han om somatiske helseplager og rusproblem. Han er arbeidsledig og får rehabiliteringspengar frå Nav. Han bur aleine og har sjeldan kontakt med andre, trass bil og sertifikat. Men eit klårt ønske har han: «Få sjansen til å vise at jeg kan».

I møte med Tom som 40-åring har han gjennomført ei kort yrkesretta utdanning, og han er i fast arbeid på heiltid. Han har ny sambuar som også har arbeid, og dei har barn. Samvær med vener er det lite av, trass i at helsa er bra, men på Facebook tek han det igjen. Situasjonen er nokså lik tre år seinare. Tom vedgår at kvardagen kan vere slitsam, og han har litt problem med søvnen, men i jobben trivst han betre enn før.

Kva var det særleg som gjorde vegen over i yrkeslivet krunglete? Det står ingenting om dysleksi i skulen sitt svar i spørreskjemaet, men at eleven har «læreevne tilsvarande lett psykisk utviklingshemming». Oppfølging «fikk han ikke før jeg tok kontakt og forklarte om dysleksien hans», hevdar mor. Mange med dysleksi er tidlegare omtalte feil som svakt fungerande, viser ei doktorgradsavhandling (Sætre, 2009, s. 248). Det kjem fram at lese- og skrivevanskar vart oppfatta som diffuse lærevaranskar. Tom var i vidaregåande før tusenårsskiftet, og det er rimeleg at erfaringane han fekk, var relaterte til kunnskapsgrunnlaget på den tida.

I Tom sitt liv har mor vore viktig. Ho skriv dette heilt konkret: «Jeg har fått god støtte hos lærerne ved de to videregående skolene han har gått på.» Det gir inntrykk av at ho møtte forståing i samtale. Tom bestod alle fag til slutt. Undersøkingar viser at livssituasjonen til personar med dysleksi vert betre når vedkomande får diagnosen og det vert arbeidd systematisk med situasjonen i skulen (Andreassen, Knivsberg & Niemi, 2006, s. 115). Tom gjekk i ordinærklasse den siste tida i vidaregåande. Den endringa kan i seg sjølv ha vore gunstig for skuleresultatet. Andre studiar viser at når like grupper vert samanlikna, så får elevar som er organiserte i ordinære klasser betre karakterar enn elevar som er organiserte i segregerte grupper (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009, s. 198).

Tom opplever samlivsbrot, rus- og helseproblem. Vedvarande utfordringar i ein livsfase kan påverke livsløpet og gi lite gunstige ringverknader seinare (jf. O'Rand, 2009, s. 134–135). Tom, derimot, reiser seg. Korleis kan det forklarast? Det er meistringsforventning når han uttrykker: «Jeg vil vise at jeg kan.» Tida som arbeidslaus – sjølv tidslengda – hadde ikkje gjort Tom motlaus. I motivasjonsteorien legg Bandura vekt på verdien av *self-efficacy* og autentiske meistingsopplevingar (Bandura, 1995, s. 79–80). Ein vert motivert for å løyse ei oppgåve dersom ein har lukkast med å løyse noko tilsvarande, tidlegare. Vedkomande vil arbeide hardare, yte meir for å få det til igjen. Ein person sine opplevingar bakover i tid kan vere både tidsnære og tidsferne når dei seinare gir ringverknader i livsløpet (O'Rand, 2009, s. 134–135). Fire år før Tom kom med denne utsegn, «Jeg vil vise at eg kan», hadde han trass motgangen lukkast med eksamenar i alle fag i vidaregåande. Dei erfaringane kan ha skapt forventningar om å meistre på ny. Ricouer (1988, s. 208) seier at erfaringane til ein person har innverknad på val ein tek, men – ønske for framtida – omtalt som forventningshorisonten, spelar også inn.

Tom fekk rehabiliteringspengar. Om den ytinga les ein at potensielle yrkesaktive vil vere dei som er i ein utdannings-situasjon (Nav 4.6.2009). Ein lege og minst ein tenesteutøvar i Nav må ha vore samde om akkurat dette. I den vanskelege situasjonen som Tom var i, så må denne stønaden ha gitt optimisme. At desse to yrkesutøvarane valde rehabiliteringspengar framfor uføretrygd, opna for at mannen kunne planlegge og gjere val for å auke sjansen til å kontrollere livet (jf. Clausen, 1995, s. 524–525).

Ingrid – sosial kapital som ressurs?

Ingrid tok til på helse- og sosialfagleg line på vidaregåande opplæring hausten 1995. Ho var 16 år og budde heime med foreldra og syskena. På ungdomsskulen hadde ho delvis hatt undervisning i ei mindre gruppe og delvis i ordinærklasse. På vidaregåande gjekk Ingrid i ei mindre elevgruppe og hadde eigen opplæringsplan. Problema var store lese-, skrive- og reknevanskar. Ho hadde også konsentrasjonsproblem. Ho uroa ofte klassa og kom då i konflikt med medelevar og lærarar. I klassesdiskusjonar og i gruppearbeid var ho ein av dei positivt aktive.

Når mor svarer, bur Ingrid framleis heime. Dottera er 22 år, og ho går i ordinærklasse i vidaregåande. Mor meiner at trivselen er bra, men læringsutbyttet er ikkje godt. Ho trur likevel at dottera kan få arbeid i framtida.

Når ein treff Ingrid som 23 åring, har ho slutta på skulen – utan eksamen. Om denne tida seier ho at det var positivt å bli kjend med nye menneske, og ho fekk god hjelp av lærarane. Men lese- og skrivevanskane var hindringar. Ho har fast deltidarbeid no og greier seg utan offentleg økonomisk støtte. Det hjelper sjølv sagt på at ho bur heime med foreldra, som er yrkesaktive. Ingrid har luftvegsplager og har også kroniske smerter elles, men ho er fysisk aktiv på fritida saman med kjærasten, venene og familien. Ho kunne tenkt seg meir av denne fritidsaktiviteten, men arbeidet er krevjande og tek mykje tid.

28 år gamal har Ingrid stønad til yrkesretta attføring, og ho er i gang med fagbrevet. Ho har dessutan tatt sertifikat, gitta seg og fått eit barn. Helseplagene er som før, til hinder i arbeid- og utdanningssituasjonen, og på fritida. Det kjem godt med at ektemannen har fast arbeid. Fem år seinare er Ingrid 33 år og har fått eit barn til. Fagbrevet har ho fullført, og ho har fast arbeid på deltid, supplert med trygd. Ho føler seg litt nedtrykt og svimmel innimellom – det er nytt. Men ho får hjelp frå helsevesenet med helseproblema. Ingrid fortel at ho har begynt å røyke.

Som 36-åring bur Ingrid åleine med barna. Ho har arbeid, rett nok ikkje fast, men ho tener nok til å greie seg utan trygd. På fritida er ho aktiv og i lag med vener, sjølv om helseplagene er der. Ho meiner at fysioterapi og eigentrening er heilt avgjerande.

Kva var det særleg som gjorde Ingrid sin veg til yrkeslivet krunglete? I tida på vidaregåande skule meiner Ingrid at

ho fekk god hjelp av lærarane, medan mor seier at dei ikkje fekk hjelp frå hjelpeapparatet. Tilbakemeldingane frå skulen viser at det verken var lagt til rette for bruk av tekniske hjelpemiddel, støttetimar eller anna type hjelp. Familien takka heller aldri nei til tiltak. Dette kan tolkast som om handlingsrommet ikkje har vore utnytta fullt ut. Ein studie få år etter at Ingrid tok vidaregåande skule, viser at heile 95 prosent av 1000 lærarar og rådgivarar som Bredtvet kompetansesenter hadde kursa, ikkje kjende til digitale hjelpemiddel og bruken av dei (Finne, Ekstrøm & Høigaard, 2005). Ungdomane på dette senteret, som dei tilsette møtte, gav uttrykk for å ha mista lysta både til å lese, skrive og lære. Trass nederлага vart dei motiverte for læring att etter å ha fått opplæring i bruk av tenlege hjelpemiddel.

Ungdomane med opphald på Bredtvet kompetansesenter – og Ingrid i mi historie – hadde truleg lærarar fødde i ei tid der dei ikkje fekk opplæring i bruk av digitale hjelpemiddel i lærarutdanninga. Det påverka sjølv sagt vilkåra for læring hos elevar med dysleksi. Meir enn ti år etter den nemnde studien ved Bredtvet oppmodar ei ekspertgruppe sterkt om at det må leggjast meir vekt på pedagogikk og spesialpedagogikk i lærarutdanningane (Nordahl mfl., 2018, s. 259).

Rekkefølga av overgangar (sequencing) hadde truleg betydning for at Ingrid kom seg vidare på vegen mot yrkeslivet (jf. Settersten, 2003, s. 25). Ho heldt fram med å bu heime sjølv om ho hadde kjærast, sambuarskapet kom først seinare. Den tidlege overgangen til første jobben – rett etter avbrotet i skulen – skjedde også medan ho budde heime. Barna fekk ho som godt vaksen. Rekkefølga av desse hendingane og tids lengda mellom dei, kan ha vore gunstig for tilpassinga og dermed redusert endringstrykket.

I livsløpsteorien vert det kalla vendepunkt (turning point) når livet tek ny retning (George, 2009, s.169). Ingrid har som nemnt ikkje trygd etter skilsmissa. Ho og barna greier seg med inntekta frå hennar arbeid – mest truleg supplert med barnebidrag. Det å vere økonomisk sjølvhjelpet etter brot i parforhold er psykisk svært viktig (Perrig-Chiello, Hutchison & Knöpfli, 2016, s.108).

På vidaregåande hadde klassestyrar merka seg denne eleven som aktiv i gruppediskusjonar, og i alle intervju med Ingrid seinare får ein inntrykk av at ho verdsett vener. Sosial kapital kan verte resultat av sosiale nettverk (Bø & Schiefloe,

2007, s.162). Det er ikkje utenkjeleg at den ressursen kan ha medverka til at denne kvinna kom i mål med arbeid.

Oppsummering av problema og ressursane til

Kjersti, Tom og Ingrid

Ei kort oppsummering av dei – ulike – problema og utfordringane til Kjersti, Tom og Ingrid i overgangen til arbeid viser: kommunikasjonssvikt i formidling av lærevanskar, «unyttige fag», mangelfull fagleg tilrettelegging, graviditet i ung alder og samlivsbrot. Ressursane som medverka positivt til å nå måla, har vore handlingsevne, samansvorne liv med familie, vener og lærarar, god timing av overgangar og offentlege økonomiske støtteordningar.

Også Berit, Turid og Liv møtte utfordringar

Ein har til no høyrte om den krungete overgangen til arbeid for Kjersti, Tom og Ingrid. Nedanfor vert utfordringane til Berit, Turid og Liv presenterte kort.

Berit sluttar etter to år i vidaregåande med eksamenar i alle fag. Ho hadde lærevanskar, og ifølgje foreldra var det eit problem i vidaregåande at dottera blei teken mykje ut av klassa og sett til praktiske gjeremål. På den måten vart det lite timar i matematikk, og foreldra måtte gi omfattande fagleg hjelp. Dottera følte seg stengd ute frå klassa – «dette slet vi mye med». Berit tek aldri meir utdanning. Ho får arbeid på heiltid etter skuleslutt, supplert med offentlig økonomisk støtte i ein periode. Godt vaksen stiftar Berit familie, og då ho midt i 30-åra omtalar situasjonen sin, så vurderer ho han som klart betre enn før. Det gjeld arbeidssituasjonen også.

Turid har luftvegsplager «som i alvorlig grad hemmer normal livsførsel». Ho har fått mykje omsorg og støtte frå foreldra. Denne kvinna trivst godt på yrkesfagleg retning, går i ordinærklasse og oppnår betre faglege resultat enn gjennomsnittet. Etter to år der supplerer ho utdanninga med eit tredje år og får studiekompetanse. Ho tek til på ei akademisk utdanning og har deltidsarbeid ved sidan av. Men helseplagene varer ved og skaper utfordringar. Etter ei tid får Turid økonomisk støtte gjennom yrkesretta attføring, og ho kjem i mål med utdanninga si. Ho får arbeid heilt i tråd med planane ho hadde hatt. Midt i 30-åra stiftar Turid familie. Helseplagene er minimale, og ho konstaterer at «livet er heilt annleis no».

Liv har moderate lese- og skrivevanskar. Ho har spesi-

alpedagogiske tiltak i ei mindre gruppe, i tillegg til undervisning i ordinærklasse. Det går rimeleg bra fagleg, men ho viser likevel mistrivsel. Foreldra skil lag, og Liv vekslar mellom å bu hos mor og far. Ho møter forståing og omsorg i klassa då, men det vert likevel avbrot i skulen. Liv får seg deltidsarbeid i ein periode, og ho kjem seinare tilbake og tek fagbrev. Då har ho attføringsstønad. Trass muskelsmerter får ho fast arbeid på deltid, og midt i 30-åra stiftar ho familie. Helse har betra seg, og ho arbeider no på heiltid.

Berit, Turid og Liv hadde ulike type problem i overgangen til yrkeslivet: avvik mellom forventningar og moglegheiter på vidaregåande, samlivsbrot i foreldreheimen og helseplager. Ressursane var i samansvorne liv. Ein høyrer om foreldre som ytte omsorg og hjelp med lekser, og om gode relasjonar til medelevar ved samlivsbrot hos foreldra. Sambuarskap og familieetablering gir inntrykk av å ha vore ein svært positiv faktor.

Til liks med Kjersti, Tom og Ingrid viste også desse tre personane handlingsevne. Materialet som ligg til grunn for studien, viser at alle seks hadde førarkort – og at dei fekk seg tidleg arbeidserfaring. Alle tok meir utdanning i vaksen alder, unntatt Berit. Sidan dette er faktorar som går igjen hos desse personane som er i arbeid (utvalskriterium), så vert dei omtalte og drøfta særskilt.

Førarkort og tidleg arbeidserfaring

Mangel på sertifikat aukar trygderisikoen betydeleg, viser ein studie (Røys & Myklebust, 2014, s. 58). Førarkort er ein ressurs. I ei undersøking frå England ved tusenårsskiftet, på tida då personane i denne artikkelen var unge vaksne, vert verdien av sertifikat i jobbsamheng påvist. Om lag tre fjerdedelar av unge kvinner og menn i fulltidsjobb hadde sertifikat (Stafford mfl., 1999, s. 37–38). Berre halvparten hadde sertifikat blant arbeidsledige menn, og berre vel ein tredel hadde sertifikat blant arbeidsledige kvinner. Det kjem ikkje tydeleg fram kvifor det er slik. Ein annan studie derimot, som gjeld tilsettingspraksis av søkjarar som er arbeidsledige, viser at arbeidsgivarar vurderer sertifikat som eit svært viktig jobbkrav, i tillegg til andre kvalifikasjonar (Hasluck, 2011, s. 29). Søkjarane må vise at dei kan kome seg til arbeidsstaden. Eg går ut frå at det då er snakk om yrke med ugunstig arbeidstid, kombinert med lite tilpassa kollektivtransport.

Når ein vert foreldre, er det spesielt trong for førarkort, viser ei anna undersøking (Delbosc & Currie, 2012; Aretun & Nordbakke, 2014). Alle seks i min artikkel, med skulestart på særtilkår i vidaregåande, har sertifikat før familiedanning eller tett opptil det tidspunktet.

Alle får også tidleg arbeidserfaring kort tid etter avbrotet i vidaregåande. Kjersti, Ingrid, Turid og Liv arbeider på deltid, Tom og Berit på heiltid. Tidleg jobberfaring, særleg heiltidsarbeid, har positiv verdi for jobbsjansane seinare, viser ei undersøking frå Norge (Markussen, 2016, s. 48). Denne studien viser at dei positive jobbsjansane aukar dess fleire år med slik erfaring ein har. I livsløpsteorien har nettopp *varigheita* av ein tilstand betydning. Positive erfaringar over tid kan som nemnt vere både tidsnære og tidsferne når dei vert opphav til positive endringsspiralar (omtalte som *advantages* i O'Rand, 2009, s.134). Ein får dessverre ikkje fram *tidslengda* på den tidlege arbeidserfaringa til dei seks informantane i denne artikkelen.

Meir utdanning i vaksen alder

Reform 94, med toårig grunnleggande skuleopplæring, to års læretid i arbeidslivet, sveineprøve og fagbrev, passa ikkje dei seks personane i studien. Dei avbraut utdanninga. Fem av dei seks tok meir skulegang i vaksen alder. Fire fekk stønaden yrkesretta attføring då, og ein person hadde rehabiliteringspengar.

Turid fekk som nemnt studiekompetanse og utdanna seg i akademisk retning. Liv fullførte fagbrevet og tok deretter ei kort, målretta utdanning. Kjersti tok også ei «spiss» kortvarig utdanning. Å kvalifisere seg for smale yrkesfelt kan ha vore oppfatta som trygge studieval for å få relevant yrkestheori. Kjersti var personen vi hørte om som opplevde å ha hatt «unyttige fag» på vidaregåande. Kunnskapsdepartementet gir uttrykk for det same. Elevar med svært ulike yrkesval har dei same faga og bruker mykje tid på fag dei ikkje treng (Sanner 5.3.2018). Frå skuleåret 2020 er det på bakgrunn av dette planlagt ny struktur av dei yrkesfaglege utdanningsprogramma.

Tom tok det ein kan oppfatte som «breiddefag» då han supplerte utdanninga si. Det same gjorde Ingrid. Begge fekk kompetanse som var tilpassa ulik type arbeidsarena. Tom fekk fast arbeid, men ikkje Ingrid. Ho vart økonomisk sjølvstendig, men ikkje i fast jobb. Arbeidet var heller ikkje innanfor yrket ho drøymde om. Tom stod friare, for han kunne takke ja til ugunstig arbeidstid. Ektefellen kunne ta seg av barnet. Den fleksibiliteten

hadde ikkje Ingrid som åleinemor. Desse to familiesituasjonane er døme på korleis elementet samanvovne liv både kan fremme og avgrense handlingsrommet i overgangen til yrkeslivet.

Avslutning

I denne artikkelen har eg undersøkt kva som kjenneteiknar overgangen til arbeid når vegen over i yrkeslivet er krungete. Analysen av erfaringane til dei seks tidlegare yrkesfagelevane på særtilkår viser at heile fem av dei berre delvis fann seg til rette i vidaregåande. Éin person var godt nøgd. Ho skaffa seg studiekompetanse og akademisk karriere. Den lange utdanningstida for ho skuldast helseproblem. Dei fem andre elevane opplevde ulike utfordringar: unyttige fag, kommunikasjonsvikt om lærevanskar og mangelfulle hjelpetiltak. Ein les også om tilfelle av samanvovne liv som gav utfordringar: graviditet i ung alder og samlivsbrot hos foreldra.

I motsett lei finst det verdifulle ressursar i nære relasjonar. Foreldre ytte hjelp til lekser og snakka med lærarar om vanskar. Ei mor fekk stadfesta mistanken ho hadde om at lærarane ikkje hadde rett informasjon om problema til sonen. Samtala førte til større handlingsrom for den eleven.

Personane i studien viser handlingsevne ved å skaffe seg sertifikat, tidleg arbeidserfaring og med eit unntak – meir utdanning i vaksen alder. Desse personane er dermed i den kategorien elevar som Vogt fokuserer på i sin artikkel, der han poengterer: «Den store majoriteten av unge i kategorien frafall kommer seg i arbeid etter kort tid, og mange av dem fullfører vidaregåande senere i livet» (2017, s. 113). Vi som samfunn er for utolmodige, hevdar Vogt. Mellom anna aksepterer vi ein altfor streng definisjon av forventta tidsbruk til yrkesfagleg utdanning. Vogt har eit poeng. Men erfaringane til dei tidlegare særtilkårslevane i min artikkel tilseier også opplagde «snubletrådar» i yrkesfagutdanninga: for lite fagleg merksemd om yrke («unyttige fag»), mangelfull kompetanse knytt til funksjonsvanskar og manglar i kommunikasjonsrutinar hos tenestuteovarar.

Ein styrke inn mot yrkeslivet ser ut til å vere tidleg arbeidserfaring. Alle dei seks informantane i denne studien har slik erfaring. Praksis frå yrkeslivet kan altså vere *opptakt* til positive endringsspiralar (jf. O'Rand, 2009, s.134). Ein slik samanheng mellom tidleg arbeidserfaring og jobbsjansar seinare er endå meir tydeleg i ein annan studie (Markussen, 2016).

Dette tilseier at arbeidsmarknaden må vere open for ungdom, både for dei som treng arbeidspraksis under utdanning, og for dei som ikkje fullfører skulen i første omgang. Finst det slike moglegheiter i åra som kjem? Det er venta mangel på personar med yrkesfagleg utdanning fram mot 2030, spesielt innan helse- og omsorgsfag og handverksfag (NAV, 2019, s. 9). Utsiktene for å få yrkeserfaring er til stades.



NOTE

1. Éin av dei seks personane som blir omtalte i denne artikkelen, er eldre ved starten på vidaregåande.

REFERANSAR

- ANDREASSEN, A.B., KNIVSBERG, A.M. & NIEMI, P.** (2006). Resistant readers 8 months later: energizing the student's learning milieu by targeted counselling. *Dyslexia* 12(2), s. 115–133.
- ARETUN, Å. & NORDBAKKE S.** (2014). Developments in driver's licence holding among young people. Potential explanations, implications and trends. VTI rapport 824A. Henta frå: <http://vti.diva-portal.org/smash/get/diva2:734375/FULLTEXT01.pdf>
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BØ, I. & SCHIEFLOE, P.M.** (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- CLAUSEN, J.A.** (1995). *American lives. Looking Back at the Children of the Great Depression*. Berkeley, Los Angeles, London: University of the California Press.
- DELBOSC, A. & CURRIE, G.** (2012). *Are changed living arrangements influencing youth driver license rate?* Transportation Research Board, 92nd Annual Meeting Washington, DC.
- ELDER, JR. G.H. & GIELE, J.** (2009). Life Course Studies. An Envolving Field. I: G.H. Elder Jr., & J. Giele (Red.). *The Craft of Life Course Research*. New York og London: The Guilford Press.
- ELDER, G.H. JR. & JOHNSON, M.K.** (2003). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. I: R.A. Settersten (Red.). *Invitation to the life course. Toward New Understandings of Later Life* (s. 49–81). New York: Baywood Publishing Company.
- ELDER, G.H. JR., JOHNSON, M.K. & CROSNOW, R.** (2004). The Emergence and Development of Life Course Theory. I: J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (Red.). *Handbook of The Life Course*. New York: Springer.

- ELDER, G.H. & SHANAHAN M.J.** (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I: I. Frønes, K. Heggen & J.O. Myklebust (Red.). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FINNE, T., EKSTRØM H. & HØIGAARD, B.** (2005). Tilpasset opplæring i en digitalisert skole. Utdanningsnytt.no. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2005/november/tilpasset-opplaring-i-en-digitalisert-skole/>
- GEORGE, L.** (2009). Life Course Studies. An Envolving Field. I: G.H. Elder Jr., & J. Giele (red.). *The Craft of Life Course Research*. New York og London: The Guilford Press.
- GRANSETH, T.** (2018). Flere gjennomfører vidaregåande. Henta frå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>
- GREEN, L.** (2017). *Understanding the life course. Sociological and Psychological Perspectives*. (2. utg.). Cambridge: Cambridge Polity Press.
- HAGESTAD, G.O.** (1996). On-time, Off-time, Out of time? Reflections on Continuity and Discontinuity from an Illness Process. I: V.L. Bengtson (Red.), *Adulthood and Aging* (s. 204–227). New York: Springer.
- HASLUCK, C.** (2011). Employers and the recruitment of unemployed people: An evidence review. Uk Commission for Employment and Skills. Henta frå: <file:///C:/Users/Toshiba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/M2XAC7XM/evidence-review-employers-recruitment-unemployed.pdf>
- KRANE, V.** (2017). *Lærer-elevrelasjoner, elevers psykiske helse og frafall i vidaregåande skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av små ting*. Doktorgradsavhandling (Ph.d.). Universitetet i Bergen. Henta frå: <file:///C:/Users/Toshiba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/1L8OD6MT/dr-thesis-2017-Vibeke-Krane.pdf>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2018). Pressemelding frå Jan Tore Sanner. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/yrkesfagelever-far-tidligere-spesialisering/id2592683/>
- LANGELAND, S., FURUBERG, J. & LIMA, I.A.Å.** (2017). *Fattigdom og levekår i Norge. Tilstand og utviklingstrekk – 2017. Arbeids- og velferdsdirektoratet*. Henta frå: <file:///C:/Users/Toshiba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/SIAB7KZ6/Fattigdomsrapporten%202017.pdf>
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, N.V. & GRØGAARD, J.E.** (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i vidaregåande opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Henta frå: [file:///C:/Users/Toshiba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/SIAB7KZ6/NIFUrapport2009-17%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/SIAB7KZ6/NIFUrapport2009-17%20(1).pdf)
- MARKUSSEN, E.** (2016). Forskjell på folk! I: K. Reegård & J. Rogstad (Red.). *De frafalne. Om frafall i vidaregåande opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- MYKLEBUST, J.O., BÅTEVIK, F.O., KVALSUND R., BELE, I.V.** (2016). *From adolescence to adult life longitudinal research on vulnerable people conducted at Volda university college and Møre research: A methods report*. Henta frå: <http://hdl.handle.net/11250/2420877>

NAV (2009). Rundskriv om rehabiliteringspenger. https://www.nav.no/rettskildene/Rundskriv/10-8-del-ii.rehabiliteringspenger;cmsnavno_JSESSIONID=g0lfyL24KPwhOypzMOU+VJD

NAV (2019). Omverdensanalyse. Utvikling, trender og konsekvenser fram mot 2030. Henta frå: <file:///C:/Users/Toshiba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/TDM6SGSR/NAVs%20omverdensanalyse%202019.pdf>

NEUGARTEN, B.L. & DATAN, N. (1996). Sociological Perspectives on the Life Cycle. I: D.A. Neugarten (Red.). *The Meanings of Age. Selected Papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: The University of Chicago Press.

NORDAHL, T., DYSSEGAARD, C.B., HENNESTAD, B.W., JOHNSEN, T., MARTINSEN, J., PAULSRUD, P., PERSSON, B., VOLD, E.K. & WANG, M.V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

O'RAND, A.M. (2009). Cumulative Processes in the Life Course. I: G.H. Elder & J.Z. Giele (Red.). *The Craft of Life Course Research*. New York og London: The Guilford Press.

PERRIG-CHIELLO, P., KNÖPFLI, B. & HUTCHISON, S. (2016). Vulnerability following a critical life event: temporary crisis or lasting distress? A psychological controversy and its methodological implications. I: M. Oris, C. Roberts, D. Joye & M.E. Stähli (Red.), *Surveying human vulnerabilities across the life course* (s. 87–113). SpringerOpen.

POLKINGHORNE, D.E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. I: J. A. Hatch & R. Wisniewski (Red.). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.

PRESSER, L. (2009). The narratives of offenders. *Theoretical Criminology*, 13(2), s. 177–200. Henta frå: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362480609102878>

RICOEUR, P. (1988). *Time and narrative*. (3. utg.) Chicago: University of Chicago Press.

RØYS, E.F. & MYKLEBUST, J.O. (2014). Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 14(2), s. 47–62.

SANDBERG, N. & HØST, H. (2009). Videregående opplærings historie. I: E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for – nesten – alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

SETTERSTEN, R.A. JR. (2003). Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship. I: R. A. Settersten, Jr. (Red.). *Invitation to the life course. Toward New Understandings of Later Life* (s.15–45). New York: Baywood Publishing Company.

STAFFORD, B., HEAVER, C., ASHWORTH, K, BATES, C., WALKER, R., MCKAY, S. & TRICKEY, H. (1999). *Work and young men*. York: Joseph Rowntree Foundation.

TAKE, R.E. (2005). Qualitative case studies I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Qualitative research*. Sage Publications.

SÆTRE, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning: en kvalitativ intervjuundersøkelse*. Doktorgradsavhandling (ph.d.). Trondheim: NTNU. Henta frå: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145838/AinaS%C3%A6tre.pdf?sequence=1>

VOGT, K.C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), s. 105–119.

WHEATON, B. & GOTLIB, I.H. (1997). Trajectories and turning points over the life course: Concepts and themes. I: I.H. Gotlib & B. Wheaton, *Stress and diversity over the life course. Trajectories and turning points*. Cambridge University Press.



MIRJAM HARKESTAD OLSEN OG
JORUN BULI-HOLMBERG (RED.)
*Psykososialt læringsmiljø
Inkluderende skolemiljø*
Cappelen Damm Akademisk, 2019
146 sider
ISBN: 9788202598136

I denne boken legges det vekt på det *psykososiale miljøet*, som er et svært aktuelt begrep i skolepolitikken. Kapitlene kretser rundt opplæringslovens kapittel 9A, som sier at skolen aktivt og systematisk skal jobbe for å fremme et godt psykososialt skolemiljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

Boken er aktuell for studenter innenfor pedagogiske og spesialpedagogiske studieretninger. Den er også aktuell for forskere med interesse for spørsmål knyttet til skolemiljø og for lærere og lærerutdannere som arbeider med å utvikle gode og inkluderende skolemiljøer.

Mirjam Harkestad Olsen arbeider som professor i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet og som seniorrådgiver i Statped.



EDVARD BEFRING, KARI-ANNE B.
NÆSS OG REIDUN TANGEN (RED.)
Spesialpedagogikk
Cappelen Damm Akademisk, 2019
720 sider
ISBN: 9788202592059

Dette er den 6. utgaven av *Spesialpedagogikk*. Boken gir oppdatert innsikt i det spesialpedagogiske fagfeltet og presenterer spesialpedagogikkens oppgaver, utfordringer og muligheter. Det er lagt vekt på å belyse betydningen av spesialpedagogisk kompetanse for å imøtekomme behov og realisere rettighetene til barn og unge med ulike funksjonshemninger og vansker. Faglige forståelsesmåter, erfarings- og forskningsresultater står sentralt.

Boka er inndelt i fire hoveddeler og alle kapitler i boka utgjør en selvstendig helhet og kan leses uavhengig av hverandre. Den retter seg primært til studenter i bachelor- og masterstudenter i spesialpedagogikk og studenter i lærerutdanningene, men egner seg også i pedagogikk-, sosial- og helsefagutdanningene. De 41 forfatterne er alle rekruttert fra de fremste studie- og forskningsmiljøene i Norge.



TURID HELLAND
Språk og dysleksi (2. utg.)
Fagbokforlaget, 2019
345 sider
ISBN: 9788245028034

Språk og dysleksi handler om sammenhenger mellom barns språkutvikling og utvikling av dysleksi på bakgrunn av relevant forskning innenfor pedagogikk, kognisjon, biologi og miljø. Disse fagområdene blir også belyst ved den longitudinelle norske dysleksistudien «Ut med språket!» og ved fire oppdiktete personer med dysleksi, Bjørn, Jon, Marit og Mehn.

Selv om innholdet i boka er delt i tre hoveddeler, er hver av delene og hvert av de tolv kapitlene frittstående. De innledes med en kort oversikt over læringsmål, tema til drøfting og refleksjon, og avsluttes med en fylldig referanseliste.

Et hovedbudskap i boka er at risikoen for å utvikle dysleksi kan avdekkes allerede i førskolealder, og at tiltak bør settes i gang allerede da.



LINE TORBJØRNSEN HILT
Integrering og utdanning
Fagbokforlaget, 2019
199 sider
ISBN: 9788245024456

Denne boken retter søkelyset mot hva integrering er, og hva som er forholdet mellom integrering og utdanning? Dersom barn og unge med migrasjonsbakgrunn skal få et likeverdig opplæringstilbud, fordrer det en prinsipiell gjennomtenkning av skolens rammer og innhold. Dersom skolen skal kunne bidra til å skape «et nytt vi» og danne grunnlag for et mangfoldig fellesskap som også omfatter nykommere, krever dette en gjennomtenkning av de normative aspektene ved skolens virksomhet.

Det er i disse pedagogiske og politiske grunnspørsmålene denne boken har sitt hovedfokus. Den er rettet mot pedagogikk- og lærerstudenter, de som utdanner lærere og pedagoger på høyskoler og universiteter, men også andre som er interessert i forholdet mellom utdanning og integrering. Line Hilt er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Hun har også erfaring som rådgiver i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

Vår sårbare hjerne

Käte From ønsker med boken *Vår sårbare hjerne. Omsorgssvikt i et nevropsykologisk og nevropedagogisk perspektiv* å formidle kunnskap om hjernens utvikling til fagområder som omhandler barn i oppveksten. Boken tar for seg hvordan både aktiv og passiv omsorgssvikt påvirker barns utvikling, og at omsorgssvikten har en direkte fysisk effekt på hjernens utvikling. Det blir særlig lagt vekt på å formidle kunnskap om hvordan dårlig, eller giftig, stress kan påvirke barns utvikling. Det blir understreket at de fleste barn har det godt og får den omsorg og stimulering som passer for dem. Men det finnes en liten gruppe barn som ikke får det, og det er denne gruppen boken handler om. Boken har følgende definisjon av omsorgssvikt:

Omsorgssvikt er en tilstand der en person som er avhengig av andre, ikke får den omsorg og hjelp som vedkommende har behov for.

Ved aktiv omsorgssvikt er barnet i en konstant stressituasjon som har svært negativ effekt både fysisk og psykisk. Vi kjenner til hjerteskjærende historier om barn som har vært innesperret fra tidlig barndom, og det er tydelig at dette kommer i kategorien aktiv omsorgssvikt og overgrep. All omsorgssvikt er imidlertid ikke så omfattende og innlysende. Barn kan også leve med omsorgspersoner som ikke makter å hjelpe barnet med regulering av følelser, beskytte og trøste, eller sørge for mat og helsetilsyn. Dette betegnes som passiv

omsorgssvikt, også kalt neglekt. Passiv omsorgssvikt gjennom neglekt og manglende oppfølging setter spor og fører til mindre hjernevolum og lavere intellektuelt funksjonsnivå. Forfatteren påpeker at uansett hvilken kvalitet det er på den omsorgen barnet får, vil barnet knytte seg til foreldrene av den enkle grunn at det er avhengig av dem.

Hjernens bestanddeler er enkelt og pedagogisk forklart, samt tilknytningen til sentralnervesystemet gjennom hjernestammen og ryggraden. At hjernen er en komplisert del av våre sanse- og forståelsesfunksjoner, skjønner vi når det beskrives at en voksen hjerne har ca. 86 milliarder nerveceller, også kalt nevroner. Disse er forbundet gjennom dendritter og aksoner, som er kommunikasjonssystemet innad i hjernen. Nevronene bruker signalstoffet neurotransmittere for å sende signaler mellom seg. Og det er her vi kan begynne å se påvirkning av omsorgssvikt. Neurotransmittere som dopamin, serotonin og oksytocin er knyttet til regulering av stress, følelser og tilknytning. Alle disse tre transmittorene har vist seg å bli påvirket av den omsorgen barnet har fått, eller ikke fått.

Sensitive perioder for påvirkning er beskrevet som bestemte perioder der hjernen er spesielt mottagelig for en spesifikk type stimuli i en avgrenset periode. Om hjernen ikke blir stimulert slik som den er klar for, kan det bli problematisk. Dette kan over tid gi negativ effekt



KÅTE FROM
Vår sårbare hjerne.
Omsorgssvikt i et nevropsykologisk
og nevropedagogisk perspektiv
Gyldendal Norsk Forlag, 2020
ISBN: 9788205526310

på hjernens utvikling. Selv om stimuleringen kommer på et senere tidspunkt, vil den da ha mindre effekt. Det er for eksempel svært viktig at nyfødte barn opplever sensoriske, emosjonelle og sosiale stimuli fra sine omsorgspersoner, fordi det er dette som danner grunnlag for at barnet gjennomgår en mer kompleks og avansert utvikling av ferdigheter på disse områdene gjennom oppveksten. Forfatteren viser til den kumulative effekten av omsorgssvikt. Etter flere episoder med omsorgssvikt i barndommen er det større sjanse for å få et liv senere preget av dårlig psykisk og fysisk helse. Dette henleder tankene på forfatterne og forskerne Kari Killen og Øyvind Kvello, som begge har vært tydelige på at barndommen varer hele livet. De har også vist til at barn som er utsatt for omsorgssvikt, hyppigere får diagnoser som ADHD, atferdsforstyrrelser eller depresjon. Slike diagnoser indikerer at det er barnet som 'eier' problemet, og behandlingen blir således rettet mot individet og ikke omgivelsene. From nyanserer dette bildet, og minner om at barn også selvfølgelig kan ha ADHD eller depresjon uten at de har vært utsatt for omsorgssvikt. Men hun oppfordrer til at man også vurderer om barn kan ha vært utsatt for emosjonelle traumer, særlig i de tilfellene der barn er plassert utenfor hjemmet.

Forfatteren trekker inn moteordet *robusthet*, og forklarer det med det å være mentalt robust for å klare å håndtere de utfordringer og prø-

velser som oppleves i en vanlig hverdag, i en vanlig oppvekst. Barn har en medfødt individualitet gjennom ulikt temperament og grader av sårbarhet, og hvor mye den enkelte kan håndtere, vil selvsagt bli påvirket av dette. Men selve robustheten, det å tåle en del utfordringer, det utvikler barnet over tid gjennom kontakt med nære omsorgspersoner. Barn som ikke har fått denne kontakten tidlig i livet, kan få vansker med å utvikle denne robustheten senere, uansett hvor mye omsorg og kjærlighet som kommer på et senere tidspunkt. I denne boken blir det satt i sammenheng med sensitive perioder.

Men boken er ikke som en dommedagspreken. Her vises det også til at bedring i oppvekstforhold kan føre til positive forandringer i hjernens sammensetning og kjemi.

Boken vil ha interesse for alle som er opptatt av barns ve og vel. Men den er særlig rettet mot ansatte i barnehage, skole og andre institusjoner som møter barn som har behov for ekstra oppfølging. Fagpersoner i de systemene som diagnostiserer barn, kan ha spesielt god nytte av denne boken. □

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2020

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	18. desember	31. januar
2	19. februar	20. mars
3	1. april	15. mai
4	7. august	4. september
5	16. september	16. oktober
6	28. oktober	27. november

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

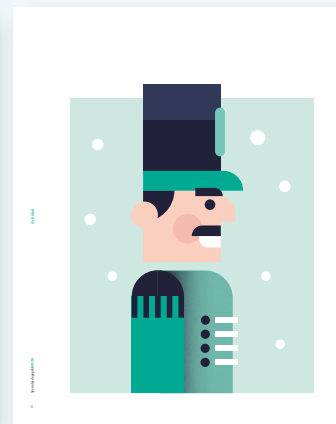
Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

***Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!***

Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tel: 91 17 34 73



SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
63 000
lesere!**
(Kantar Media
Fagpresse 2018)



Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 500,- for ordinært abonnement

Du kan bruke epost: abonnement@utdanningsnytt.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

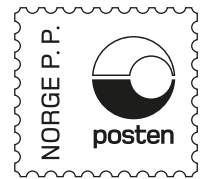
- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

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





Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 3, 2020 har utgivelse 15. mai. Der kan du bl.a. lese om:

Den gode lærer: Artikkel av Beate Heide og Margrethe Sylthe. **Et tettere samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk for å øke utsatte barns skolemestring:** Artikkel av Terje Halvorsen. **Lærere som mobber:** Artikkel av Kristin Håvik. **Erfaringsdeling fra opplæringskurs for foreldre til barn med ADHD og Tourette syndrom:** Artikkel av Lisbeth Iglum Rønhovde. **Inkludering og funksjonshemming: Hvordan perspektiver i utdanningen konstruerer funksjonshemmede elever:** Artikkel av Øystein Snipstad. **Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående skole:** Fagfellevurdert artikkel av Sigrid Slettebakk Berge.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no