

spesialpedagogikk 0321

58

50 år med videreutdanning
i spesialpedagogikk
i Halden

44

Tilrettelegging for elever
med tilknytningsvansker
i skolen

22

Elever med skolevegring
og deres opplevelse av
iverksatte tiltak



Kunsten å bygge på styrker



Ellen B. Ruud

Artikkelen til Veerle Garrels om karakterstyrker som står først i denne utgaven, minnet meg om et brev som ble videreformidlet via Facebook for en tid tilbake. Brevet var sendt til Ben Twister, en engelsk autistisk gutt, og foreldrene hans og inneholdt et negativt testresultat på en prøve han ikke hadde bestått. Men i tillegg hadde læreren hans lagt ved et ark der hun hadde listet opp alt det testen ikke hadde målt, men som han var flink til. Blant annet hvor hardt han hadde jobbet sammen med lærerne sine, hans kunstneriske talenter, samarbeidsevne, voksende selvstendighet, vennlighet, evne til å ta vare på venner, musikalsk talent. Hun avsluttet brevet med å fortelle hvor stolte lærerne hans var av disse egenskapene og ferdighetene og at han var helt unik og i ferd med å utvikle seg til en flott, ung mann.

I november i fjor hadde Mobbeombudet i Oslo en melding til barn der hun advarte dem fra å høre, lese og ta inn over seg for mye av det som kom frem i media om voksnes bekymring for at elever kommer til å «falle av læringstoget», «bli hengende etter», «få faglige hull» og bli «enda svakere» som følge av koronapandemien. Istedenfor å dra barna med inn i fremtidsbekymringene sine tok hun heller til orde for at voksne burde være med på å trygge barn på at det skal gå bra, og at det er voksens ansvar å sørge for og hjelpe barn til å komme igjennom dette på en best mulig måte. Samtidig oppfordret hun voksne til å hjelpe barna til å klare å leve i nået og konsentrere seg mer om det – og heller styrke barnets selvfølelse og mestringfølelse. Hun avsluttet innlegget med at hun selv og Elev- og læringsombudet offisielt skulle sette ovennevnte negative læringssyn i karantene minst ut året.

Nå har det gått et halvår siden denne oppfordringen – et stortingsvalg nærmer seg, og politikerne kappes om å få frem sitt syn på hva som er det viktige å legge vekt på fremover. Selvfølgelig er det grunn til bekymring for at noen elever har fått mangelfull undervisning som følge av pandemien. Men vi må ikke glemme alt det verdifulle som finnes i elevene og at de aller fleste vil klare seg bra, og ikke minst hvem som bør ta ansvaret for at det gjør nettopp 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

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.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 6494 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: iStock / GettyimagesPlus

Årgang 86

ISSN 0332-8457



“ ... lærere har en unik mulighet til å hjelpe elevene til å oppdage styrker i deres karakter og personlighet ...

04

Positiv psykologi i spesialundervisning: Kunsten å bygge på styrker

Veerle Garrels



14 SMTTE-modellen

Hallvard Håstein

22 Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak

Charlotte Tendenes Gabrielsen og Trude Havik

36 Depresjon i et skoleperspektiv

Benjamin Burgess

44 Tilrettelegging for elever med tilknytningsvansker i skolen: Forstår du min smerte?

Beate Heide og Rina Nicolaisen

58 50 år med videreutdanning i spesialpedagogikk i Halden

Erling Solerød

66 Bokmelding

Wenche Fjeld

68 Bokmelding

Hallvard Håstein

F H N O G
P

Positiv psykologi i spesialundervisning – Kunsten å bygge på styrker

Forfatteren av denne artikkelen oppfordrer oss, med hjelp av positiv psykologi, til å skifte oppmerksomheten fra negative til positive faktorer i synet på elever. Hun påpeker at dette er spesielt viktig innenfor spesialundervisning, der flere av elevene kan slite med et negativt selvbilde.

AV VEERLE GARRELS

Tenk på en elev som utfordrer deg i skolehverdagen. Prøv nå å sette ord på fem gode egenskaper eller personlighetstrekk ved denne eleven. Om du synes denne oppgaven var vanskelig, er du nok ikke alene. Det kan virke som om vi har et større ordforråd for å benevne det som fungerer dårlig, enn det som fungerer bra. Men hvis vi som pedagoger sliter med å se det gode i disse elevene, hvordan ser deres eget selvbilde ut da?

Denne artikkelen tar for seg positiv psykologi og introduserer en klassifisering av karakterstyrker som et verktøy for å identifisere og benevne verdsette egenskaper hos den enkelte. Artikkelen skisserer videre en kort oversikt over aktuell forskning på området, og det presenteres diverse måter å anvende «styrketrening» i skolehverdagen på.

Elever som mottar spesialundervisning, kan ofte ha mange utfordringer, fra lese- og skrivelsesvansker, matematikkvansker, konsentrasjons- og

oppmerksomhetssvikt, svake eksekutive funksjoner og kognitive funksjonsnedsettelse til sosiale og emosjonelle vansker og så videre. De kan vise innagerende atferd, de kan være opposisjonelle og teste våre grenser, de kan ha lav frustrasjonstærskel og svak selvreguleringsevne. Det finnes knapt en avvikende atferd som vi ikke har et fagbegrep for. Og det er ikke overraskende. Gjennom utvikling av diagnosemanualer som ICD-10 og DSM-V har det blitt etablert et felles fagspråk for å beskrive og systematisere atferd som bryter med normen.

Diagnosemanualene fungerer på et vis som «kataloger» for alle tenkelige problematiske atferdsmønstre (Peterson & Seligman, 2004, s. 7). Det har tydelige fordeler. Et barn som blir diagnostisert med autismspekterforstyrrelse i Norge, vil ha mye til felles med et barn med autismspekterforstyrrelse i Canada. Et felles språk for beskrivelser av diagnoser og utfordringer er



*Lærere har en unik mulighet til å hjelpe elevene til
å oppdage styrker i deres karakter og personlighet ...*

uunnværlig for å finne frem til evidensbaserte behandlingsmåter, og dette kan være avgjørende for et godt funksjonsnivå. Vårt ordforråd for hvor noen kommer til kort, har med andre ord en begrunnet eksistens.

Men hvordan står det til med vårt felles språk når vi skal beskrive det som fungerer bra hos en elev? Når man leser individuelle opplæringsplaner, der elevenes styrker skal beskrives i tillegg til deres utfordringer, kan man ofte bli noe skuffet over den manglende kreativiteten som kan finnes for å beskrive det positive. Matthias er «blid og snill», og Marthe har «godt humør». Relativt intetsigende beskrivelser, som gir få bruksområder i en pedagogisk kontekst. En tilbakemelding fra studenter i spesialpedagogikk er tilsvarende at oppmerksomheten på lærermøter ofte dreier seg om hva elevene sliter med, mens hva elevene mestrer, og hva de er gode på, benevnes i liten grad. Å sette ord på det positive ser ikke ut til å falle oss verken lett eller naturlig. Trenger vi som spesialpedagoger kanskje å bli bedre bevandret i ordforrådet som finnes for å beskrive positive egenskaper hos elever? Som vi vet, er språk og bevissthet nært knyttet sammen!

Med *Fagfornyelsen* blir livsmestring satt på agendaen i skolen. Skolen skal gi eleven innsikt i hva som fremmer god psykisk helse, og den skal hjelpe eleven i utviklingen av et positivt selvilde (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det forutsetter at vi som lærere har et språk som kan hjelpe elevene til å identifisere egne styrker. Skal skolen lykkes med å fremme livsmestring og psykisk helse, er det ikke tilstrekkelig å sette fingeren på elevenes utfordringer. Ikke misforstå, det er viktig å ta tak i det som ikke fungerer! Men arbeid med livsmestring og psykisk helse handler også om å fremme og dyrke det gode som finnes i hver elev. Vi kan ikke forvente at elevene blir gode til å bruke sine styrker, hvis vi som lærere ikke har et ordforråd til å bevisstgjøre elevene om disse styrkene. Denne oppgaven med å benevne det gode har positiv psykologi beskjeftiget seg med siden begynnelsen av det 21. århundre.

Positiv psykologi

Positiv psykologi innebærer et paradigmeskifte i tilnærmingen til menneskets psyke. Der hvor klinisk psykologi naturlig nok har sysselsatt seg utelukkende med å identifisere og behandle psykiske svakheter og sykdom, engasjerer positiv psykologi seg i tillegg med å studere individets styrker og det gode liv. Det handler altså ikke lenger kun om å reparere det som ikke fungerer, men også om å identifisere og dyrke det som fungerer bra, og det som gir livsglede (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiv psykologi anerkjenner at mennesker kan oppleve psykiske utfordringer i løpet av et liv, men den forfekter samtidig ideen om at en ensidig prioritering av å løse psykiske utfordringer ikke vil lede til psykisk helse (Peterson, 2009). Psykisk helse er mer enn bare fravær av psykisk lidelse, og vi trenger å ta hensyn til både det som er godt, og det som er vondt i livet, for å omfavne hele mennesket. Typiske konsepter som positiv psykologi befatter seg med, er blant annet autonomi, selvbestemmelse, *self-efficacy*, glede, engasjement, indre motivasjon, mindfulness, kreativitet, styrker, resiliens, håp, posttraumatisk vekst og så videre (Rusk & Waters, 2013).

Seligman og Csikszentmihalyi (2000) har identifisert tre søyler som positiv psykologi er bygget på. Studien av:

1. positive subjektive opplevelser, som flyt, glede og energisk entusiasme
2. positive individuelle kjennetegn, som talent, interesser og karakterstyrker
3. institusjoner som muliggjør positive opplevelser og positive kjennetegn, som familien og skolen

I en litteraturstudie fant Hart & Sasso (2011) at forskning først og fremst har vært opptatt av de første to søylene, mens studien av muliggjørende institusjoner i mindre grad har blitt undersøkt. Skolens muligheter for å fremme psykisk helse og velvære kan ha gått noe under forskningsradaren. Og det er synd, for bedre psykisk velvære medvirker til bedre læring (Seligman mfl., 2009).

Skolen som en positiv institusjon

Barn og unge tilbringer store deler av tiden på skolen, og interaksjonene som de har med andre på skolen, vil påvirke deres psykiske velvære. Dette gjør skolen til et ideelt sted for å fremme barn og unges trivsel og velvære (Proctor mfl., 2011). Skolen har tradisjonelt vektlagt faglig mestring, med det overordnede mandat om å utdanne barn og unge til å bli produktive, ansvarlige og delaktige samfunnsborgere. Og det er helt klart en viktig oppgave som skolen skal utføre etter beste evne. Men livet handler om mer enn bare å passe inn i samfunnet som voksen, skaffe seg en bra jobb og bidra med skatt. Til tross for stadig økende materiell velstand og fremgang er ikke mennesker blitt mer lykkelige nå enn de var for 50 år siden (Seligman mfl., 2009). Ifølge Folkehelseinstituttet (2018) rapporterer en økende andel av tenåringer om depresjon, angstlidelse og spiseforstyrrelse. Folkehelseinstituttet (2018) fastslår at psykiske lidelser er vanlige hos barn og unge, og rundt fem prosent av barn og unge i alderen 0–17 år mottar behandling fra BUP. 16-åringer er mindre tilfredse med livet enn 11-åringer. Dette er informasjon som vi ikke kan ignorere.

Så hva hvis skolen i tillegg til faglig mestring kan rette oppmerksomheten mot det som kan bidra til elevenes psykiske velvære? *Fagfornyelsen* går i riktig retning med å introdusere livsmestring som et tverrfaglig tema i læreplanen. Men uten føringer for hvordan lærere bør jobbe med livsmestring, risikerer vi å ende opp med tiltak som i liten grad er evidensbaserte, og som i verste fall kan legge en ekstra byrde på elevene (ja, tenk hvis du stryker i livsmestring?). Lærere er tross alt ikke utdannet psykologer, og det kan være fornuftig å holde disse profesjonene adskilt fra hverandre. Men lærere har en unik mulighet til å hjelpe elevene til å oppdage styrker i deres karakter og personlighet, til å rette oppmerksomheten mot det positive som finnes i hver elev, og til å bidra i elevenes utvikling av et trygt og godt selvilde. Akkurat det krever ingen psykologutdanning, men det krever en bevissthet om ens egen rolle og væremåte som lærer, et ordforråd som kan brukes til å benevne styrker, og et våkent blikk som kan identifisere styrker når de viser seg.

Positiv psykologi bidrar med nettopp denne bevisstheten og dette ordforrådet. Hvis vi klarer å introdusere disse to komponentene i skolen, kan den bli en institusjon som muliggjør psykisk vekst og velvære – en muliggjørende heller enn en umuliggjørende instans. Seligman mfl. (2009) bruker her begrepet *positive education*, positiv utdanning, som forener opplæring i tradisjonelle faglige ferdigheter med opplæring i det som fremmer livsglede og psykisk velvære. Hvis skolen evner å bli en muliggjørende instans som fronter psykisk velvære, vil dette kunne motarbeide depresjon hos elevene, fremme deres subjektive livskvalitet og bidra til mer læring og større kreativitet (Seligman mfl., 2009).

Dyder og karakterstyrker

Hvordan kan skolen bli en slik muliggjørende instans? Én fremgangsmåte som har blitt undersøkt i flere forskningsstudier, er å dyrke elevenes karakterstyrker. Karakterstyrker beskrives av Peterson & Seligman (2004, s. 13) som positive, moralsk verdsette personlighetstrekk. Karakterstyrker er kvaliteter ved et individ som oppleves som naturlige og autentiske, og som er motiverende å ta i bruk (Brdar & Kashdan, 2010). Det å kunne ta i bruk ens karakterstyrker ser dermed ut til å gi en følelse av tilfredshet og kongruens, det vil si en opplevelse av å handle i tråd med hvordan man ser seg selv. Karakterstyrker er relativt stabile, men de er ikke nødvendigvis fastlåste, og det er mulig å dyrke styrker som er mer eller mindre tydelig til stede i et individ (Martínez-Martí & Ruch, 2017). Linley & Harrington (2006) beskriver karakterstyrker som «a natural capacity for behaving, thinking or feeling in a way that allows optimal functioning and performance in the pursuit of valued outcomes». De fremhever at styrkene er delvis medfødte, men at de også blir formet av omgivelsene, som kan fremme utviklingen av noen styrker og hindre utviklingen av andre styrker. Videre argumenterer de med at styrkene ligger latent i oss, som et potensial som kan bli kultivert i større eller mindre grad (Linley & Harrington, 2006).

Gjennom analyse av skrifter i alle store verdensreligioner, analyse av klassiske fortellinger fra diverse

Nettopp det å bli kjent med sine egne styrker kan være en forutsetning for å ta i bruk disse styrkene på en bevisst måte.

kulturer, analyse av empirisk forskning, utforskning av filosofiske teorier om dyder, etikk og moral og granskning av moderne levereregler (som f.eks. Speiderloven) utarbeidet Peterson & Seligman (2004, s. 29) en klassifisering av 24 karakterstyrker. Disse karakterstyrkene er delt inn i 6 universelle dyder: 1) *visdom og kunnskap* (kognitive styrker som handler om å erverve og anvende kunnskap), 2) *mot* (emosjonelle styrker som gir viljestyrke til å takle motstand), 3) *medmenneskelighet* (interpersonlige styrker som handler om relasjonelle evner), 4) *rettskaffenhet* (styrker som er en forutsetning for et sunt samfunn), 5) *måtehold* (styrker som beskytter mot overdådighet) og 6) *transcendens* (styrker som bygger broer til et større univers, og som gir mening med livet).

De abstrakte dydene representerer konkrete karakterstyrker som har blitt verdsatt av moralfilosofier og store tenkere gjennom menneskehistorien, og som muligen har hatt en evolusjonær betydning for at menneske- rasen har overlevd. Tabell 1 viser en oversikt over hvilke karakterstyrker som definerer de seks dydene.

Denne klassifiseringen av karakterstyrker gir oss et verktøy for å identifisere og benevne styrker i oss selv og i andre. Og nettopp det å bli kjent med sine egne styrker kan være en forutsetning for å ta i bruk disse styrkene på en bevisst måte (Duan mfl., 2019). Ifølge Peterson & Seligman (2004, s. 18) har hvert individ en håndfull «signature strengths», det vil si karakterstyrker som er kjennetegnende for nettopp denne personen, og som vedkommende viser aktivt og regelmessig i et mangfold av situasjoner. Bruk av disse signaturstyrkene oppleves som autentisk, oppkvikkende og motiverende, og man kan nesten oppleve en følelse av uunngåelighet i hvordan disse styrkene kommer til uttrykk – om man så ville, så kunne man ikke ha tenkt, følt eller handlet på en annen måte.

For å kunne identifisere ens signaturstyrker har det blitt utviklet et nettbasert spørreskjema, «Values in Action Inventory of Strengths» (VIA-IS) (Peterson & Seligman, 2004, s. 627). Spørreskjemaet består av 240 utsagn (10 for hver styrke), der man angir på en Likert-

skala hvorvidt et utsagn er i tråd med hvordan man oppfatter seg selv. Eksempler på noen av utsagnene er: «Mine venner synes jeg er impulsiv i mine ord og handlinger» (forsiktighet), «Jeg er aldri for opptatt til å hjelpe en venn» (vennlighet), og «Jeg kjeder meg aldri» (nysgjerrighet). Det tar cirka et kvarter å besvare spørreskjemaet. Resultatene blir analysert til å destillere ens fem signaturstyrker. Spørreskjemaet viser god reliabilitet og en sterk test–retest-korrelasjon over fire måneder, det vil si at en respondent i stor grad svarer likt dersom vedkommende gjennomfører kartleggingen på to forskjellige tidspunkter med fire måneders mellomrom. Dette indikerer at ens signaturstyrker er relativt stabilt tilstedeværende. Interesserte kan foreta en styrkekartlegging her: <https://www.viacharacter.org/>.

En fin egenskap ved karakterstyrker er at de virker inspirerende på andre. Slik Peterson & Seligman (2004, s. 21) hevder, vil fremvisning av en bestemt styrke hos en person ikke virke til forkleinselse for en annen som bevitner denne personens styrke. Tvert imot vil det å se karakterstyrke hos en annen kunne virke inspirerende; å være vitne til at noen viser karakterstyrke, vil ofte fylle oss med beundring, og det vil kunne stimulere oss til å etterstrebe en slik styrke i oss selv. Tenk for eksempel på idrettsutøvere som viser god sportsånd, takknemlighet overfor støtteapparatet og mot og utholdenhet for å oppnå målet som de har satt seg. Som tilskuer ønsker vi at det skal gå bra med dem, og de kan inspirere oss til å yte litt ekstra i arbeidet med vår egen måloppnåelse. Eller hva med læreren som alltid tar seg tid til å lytte til elevene, som viser dem oppriktig omsorg, og som har en lekenhet som gjør at elevene åpner seg i møte med henne? Sannsynligvis fyller det oss ikke med misunnelse å se denne lærerens interaksjon med elevene, men derimot kan vi prøve å få litt mer tak i disse karakterstyrkene i oss selv også. Vi blir lett revet med i det gode, og det gjør vi i enda større grad når vi har en bevissthet og et ordforråd som hjelper oss til å identifisere det som er godt i mennesker.

TABELL 1: Klassifisering av karakterstyrker (Peterson & Seligman, 2004).

KLASSIFISERING AV KARAKTERSTYRKER	
I.	VISDOM OG KUNNSKAP – KOGNITIVE STYRKER SOM HANDLER OM Å ERVERVE OG ANVENDE KUNNSKAP
1.	Kreativitet: å finne nye og produktive måter å utforme og gjennomføre noe på
2.	Nysgjerrighet: å ha interesser og være åpen for nye erfaringer; å kunne oppleve fascinasjon for noe; utforske og oppdage
3.	Å ha et åpent sinn: å tenke gjennom noe fra forskjellige perspektiver; ikke dra forhastede slutninger; å være i stand til å endre mening; å veie for og imot på en kritisk måte
4.	Lærelyst: å mestre nye ferdigheter, fordype seg i nye temaer; systematisk tilføre ny kunnskap til det man vet fra før
5.	Perspektiv: å kunne gi gode råd til andre; å se på verden på en måte som gir mening for en selv og for andre
II.	MOT – EMOSJONELLE STYRKER SOM GIR VILJESTYRKE TIL Å TAKLE MOTSTAND PÅ VEI MOT ET MÅL
6.	Tapperhet: ikke unngå utfordringer eller vansker; å forsvare det som er riktig, selv når man møter motstand; å følge sin overbevisning selv om det gjør en upopulær
7.	Standhaftighet: å fullføre det en har begynt på; å fortsette med en handlingskjede selv om man møter hindringer på veien; å erfare glede ved å fullføre oppgaver
8.	Integritet: å snakke sant; å fremstå som genuin og oppføre seg ærlig og autentisk; ikke gjøre seg annerledes enn man virkelig er; å ta ansvar for egne følelser og handlinger
9.	Vitalitet: å tilnærme seg livet med energi og entusiasme; å gå all in og ikke gjøre ting halvhjertet; å føle seg levende og aktiv; å se livet som det eventyret det er
III.	MEDMENNESKELIGHET – INTERPERSONLIGE STYRKER SOM HANDLER OM RELASJONELLE EVNER
10.	Kjærlighet: å verdsette nære relasjoner med andre, spesielt med dem som gjengjelder omsorgen og varmen; å være nær andre
11.	Vennlighet: sjenerøsitet; medfølelse; altruisme; å gjøre gode ting for andre; hjelpe andre; ta vare på andre
12.	Sosial intelligens: emosjonell intelligens; å oppfatte motiver og følelser hos seg selv og andre; vite hvordan man skal te seg i forskjellige sosiale situasjoner; å vite hva som trigger andre
IV.	RETTSKAFFENHET – STYRKER SOM ER EN FORUTSETNING FOR ET SUNT SAMFUNN
13.	Medborgerskap: sosialt ansvar; lojalitet; teamwork; å fungere som et medlem i en gruppe; å være lojal mot gruppen; å gjøre sin del av arbeidet
14.	Rettferdighet: å behandle alle likt etter prinsippene om rettferdighet og fair play; å ikke la personlige følelser påvirke avgjørelser om andre; å gi alle en sjanse
15.	Ledelse: å oppmuntre en gruppe som man utgjør del av, til å fullføre oppgaver, samtidig som man opprettholder gode relasjoner innad i gruppen; å organisere gruppeaktiviteter og påse at de blir utført
V.	MÅTEHOLD – STYRKER SOM BESKYTTER MOT OVERDÅDIGHET
16.	Tilgivelse og nåde: å tilgi dem som har gjort noe feil; å godta andres mangler og feil; å gi andre en ny sjanse; ikke være hevnjerrig
17.	Ydmykhet/beskjedenhet: å la ens suksesser tale for seg selv; ikke oppsøke rampelyset; å ikke betrakte seg selv som mer spesiell enn det man er
18.	Forsiktighet: å være forsiktig i valgene man tar; ikke ta unødvendig risiko; ikke si eller gjøre ting som man senere vil angre på
19.	Selvregulering: selvkontroll; å regulere det man gjør og føler; å være disiplinert; å kontrollere ens følelser og lyster
VI.	TRANSCENDENS – STYRKER SOM BYGGER BROER TIL ET STØRRE UNIVERS OG SOM GIR MENING MED LIVET
20.	Å verdsette skjønnhet og fortreffelighet: undring; ærefrykt; å legge merke til og sette pris på det som er vakkert, eller det som er utført på en fortreffelig måte; dette gjelder forskjellige livsområder, fra naturen til kunst til matematikk til vitenskap til opplevelser i hverdagen
21.	Takknemlighet: å være bevisst på og takknemlig overfor det gode som skjer; å ta seg tid til å uttrykke takk
22.	Håp: optimisme, å være fremtidsrettet; å forvente det beste for fremtiden og gjøre en innsats for å oppnå det; å ha tro på at en god fremtid er noe som man kan få til
23.	Humor: lekenhet; å like å le og erte; å få andre til å smile; å være optimist; å gjøre morsomheter eller være spøkefull
24.	Spiritualitet: tro; mening; religiøsitet; å ha en sammenhengende oppfatning av meningen med universet; å vite hvordan man passer inn i noe større; å ha ideer om meningen med livet som former ens atferd, og som gir trøst

Barn og unge som mottar spesialundervisning, kan ha et særlig behov for å bli bedre kjent med sine egne karakterstyrker.

Evidensgrunnlaget for å jobbe med karakterstyrker

Siden Peterson & Seligman introduserte klassifiseringen av karakterstyrker i 2004, har forskere kartlagt effekten av forskjellige intervensjoner som har forsøkt å fremme karakterstyrker. Intervensjonene består i hovedsak av tre hovedkomponenter, nemlig å identifisere karakterstyrker, å oppmuntre til bruk av ens egne signaturstyrker på nye måter og å øke bevisstheten rundt hvordan karakterstyrkene kan formes og utvikles (Ghielen mfl., 2018). En metaanalyse av 14 forskningsstudier viser at intervensjoner som legger vekt på økt bruk av signaturstyrker, gir signifikante positive resultater på flere livsområder, blant annet som en større opplevelse av glede og positive følelser, en økt tilfredshet med livet og en reduksjon i forekomsten av depressive symptomer (Schutte & Malouff, 2019). En systematisk litteraturstudie av 18 (kvasi-)eksperimentelle studier viser at styrkeintervensjoner gir en positiv effekt ikke bare på individuelle faktorer som en personlig opplevelse av velvære og personlig vekst, men også på gruppevariabler, som for eksempel teamwork og opplevelsen av fellesskap i en gruppe eller klasse (Ghielen mfl., 2018).

En tydelig tilstedeværelse av bestemte styrker er i seg selv assosiert med positive resultater. Emosjonelle styrker og styrker knyttet til måtehold predikerer grad av resiliens i et individ, og spesielt håp, tapperhet og vitalitet gir en pekepinn for hvor motstandsdyktig et individ er når det møter motvind (Martínez-Martí & Ruch, 2017). Ungdommer som skårer høyt på styrker som involverer andre, som for eksempel vennlighet, har færre symptomer på depresjon, og styrker innenfor transcendens predikerer større grad av tilfredshet med livet (Gillham mfl., 2011). En undersøkelse utført av Shoshani & Slone (2013) viser at styrker relatert til visdom og måtehold predikerer elevenes skolerresultater i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, mens interpersonlige styrker sier noe om sosial fungering på skolen. Måtehold og transcendens er også tydelige, positive indikatorer for elevenes subjektive velvære på skolen (Shoshani & Slone, 2013). Karakterstyrker som vitalitet, lærelyst, standhaftighet og sosial intelligens viser sterke, positive korrelasjoner med

elevenes positive følelser rundt skolehverdagen (Weber mfl., 2016).

Men også elevenes skolerresultater kan påvirkes i positiv retning når bestemte styrker er til stede; dette gjelder spesielt perspektiv, ledelse, lærelyst, standhaftighet, håp, sosial intelligens, forsiktighet og humor (Weber mfl., 2016). Å legge til rette for at elevene kan dyrke styrker på skolen kan dermed ha positive konsekvenser både for elevenes trivsel og for deres skolerresultater. En skolebasert styrkeintervensjon utført av Shoshani & Steinmetz (2014) førte til en signifikant nedgang i elevenes depressive symptomer og angstsymptomer, mens intervensjonen bidro til større selvtillit og høyere grad av mestringstro og optimisme. Disse funnene tyder på at positiv psykologi kan ha en berettiget plass i skolen, og at skolen faktisk kan være en muliggjørende instans, en arena der elevenes mentale helse og psykiske velvære kan dyrkes og styrkes.

Karakterstyrker og selvbilde hos elever som mottar spesialundervisning

Elever i spesialundervisning kan ofte ha utfordringer knyttet til selvbilde og psykisk velvære, i tillegg til de faglige utfordringene som skaper behovet for spesialundervisning. Boström og kollegaer (2018) fant at elever med utviklingshemming og/eller utviklingsforstyrrelse rapporterer om flere utfordringer med psykisk helse og færre positive erfaringer i relasjoner med jevnaldrende enn elever uten disse diagnosene. Gaspar og kollegaer (2016) fremhever videre at barn og unge med spesialpedagogiske behov kan ha lavere psykososialt velvære, og Edbom og kollegaer (2008) fant tilsvarende funn for barn og unge med ADHD, det vil si lavere psykisk velvære og større utfordringer knyttet til selvbilde og selvtillit. Lyster (2019) understreker også at elever med lese- og skriveansker ofte sliter med lav selvtillit, lite mestringstro og negative følelser knyttet til skolehverdagen. Når elever sliter med bestemte skolerelaterte ferdigheter, kan disse utfordringene lett bli altoverskyggende, og det positive kan forsvinne i bakgrunnen. Barn og unge som mottar spesialundervisning, kan dermed ha et særlig

behov for å bli bedre kjent med sine egne karakterstyrker. Men også lærere kan ha godt av å rette oppmerksomheten mot de styrkene som finnes hos elevene, selv om de sliter på noen områder.

Hittil finnes det få studier som har undersøkt effekten av styrkeintervensjoner hos elever som mottar spesialundervisning. Vuorinen og kollegaer (2019) utførte en intervensjonsstudie i 11 finske klasser der cirka 10 prosent av elevene mottok spesialundervisning. Intervensjonen gikk over 16 uker, og formålet var å fremme elevenes kjennskap til karakterstyrker og å fremme deres sosiale deltakelse ved å sette søkelys på det positive i dem selv og i medelevene. Studiens kvantitative resultater indikerer at alle elevene som mottok spesialundervisning, viste større engasjement for skolearbeid etter intervensjonens slutt; guttene i intervensjonen viste mer prososial atferd, og jentene viste større grad av empati og utholdenhet. Kvalitative intervjuer viser at lærerne opplevde intervensjonen som overveldende positiv, og de satt pris på muligheten til å kunne se hver enkelt elev på en ny måte. Følgende sitat illustrerer noe av denne opplevelsen:

«There were fantastic moments, the kind you really don't have during regular lessons, ... the experiences of empowerment. There was a feeling of being together, being supported by each other».

Shogren mfl. (2017) fant at ungdom med funksjonsnedsettelse, herunder også elever med utviklingshemming og utviklingsforstyrrelse, vurderer sine karakterstyrker som lavere enn elever uten funksjonsnedsettelse. Dette kan tyde på at miljøfaktorer påvirker oppfatningene som ungdom med funksjonsnedsettelse har om seg selv, og muligens får disse elevene mindre støtte og erfaring med å bli kjent med sine egne styrker. Nettopp for disse elevene kan det derfor være av betydning at søkelyset rettes mot å identifisere karakterstyrker, heller enn en ensidig vekt på det som ikke mestres. Eller slik Vuorinen mfl. (2019) uttrykker det:

«Going from what is wrong to what is strong».

Eksempler på aktiviteter som fremmer karakterstyrker

Mulighetene for å jobbe med karakterstyrker er mange, fra et individnivå der man identifiserer og fremmer styrker hos elevene og/eller lærerne, til et systemnivå der karakterstyrker danner en rød tråd gjennom alt fra læreplanarbeid og lærermøter til helsesykepleierarbeidet. En enkel aktivitet på individnivå er for eksempel «tre gode ting», der elevene blir oppfordret til å skrive ned tre gode ting som skjedde med dem i løpet av dagen gjennom en hel uke. Dette kan være ting av liten eller stor betydning, som at man klarte å besvare et vanskelig spørsmål i klassen, eller at man endelig turte å be noen man er forelsket i, med ut på kino. Ved hver positiv hendelse reflekteres det rundt noen spørsmål, som hvorfor denne tingen skjedde, hva det betyr for eleven, hvilken styrke som ble vist, eller hvordan man kan få til flere slike positive hendelser i fremtiden (Seligman mfl., 2009).

En annen aktivitet innebærer å bruke ens signaturstyrker på nye måter. Elevene gjennomfører en kartlegging med VIA-IS for å identifisere sine egne signaturstyrker, og deretter forsøker de å anvende disse styrkene oftest mulig på skolen, i fritiden, sammen med familie og venner og så videre. Komponentene i denne aktiviteten er med andre ord å identifisere egne styrker, utforske disse styrkene og anvende dem på nye måter (Duan mfl., 2019). «Styrketrening» får her en ny betydning.

Enda en annen mulighet er at elevene går gjennom listen på 24 karakterstyrker og finner frem til de fem styrkene som de mener beskriver dem mest nøyaktig. Elevene kan skrive sitt navn på fem post-it-lapper, og deretter henge lappene på tavla, der læreren har laget en oversikt over de 24 styrkene. På denne måten kan man få en samlet oversikt over hvilke styrker elevene i klassen har, man kan lage en gruppeprofil, og elevene kan kommunisere rundt og sammenligne styrker på en sosial og interaktiv måte (White & Waters, 2015). Kanskje elevene også kan hjelpe medelever til å identifisere styrker som de ofte bevitner i hverandre, for eksempel ved å jobbe parvis eller i små grupper?

Karakterstyrker kan også være en innfallsvinkel til forskjellige tradisjonelle skolefag. I norsk- eller engelskfaget kan elevene for eksempel analysere en film eller roman med utgangspunkt i karakterstyrker: Hvilke karakterstyrker viser de forskjellige hovedfigurene, og på hvilken måte kan elevene identifisere seg selv med disse figurene? Eller i gymtimen kan lærere anvende et styrkebasert språk for å gi tilbakemelding til elevene og for å jobbe med sportsånd og lagfølelse (White & Waters, 2015).

Men også i elevsamtaler eller når elever oppsøker helsesykepleieren, kan det anvendes samtaleteknikker som tar utgangspunkt i styrker heller enn i utfordringer. Når en elev viser høy grad av impulsivitet og hyperaktivitet, kan dette kanskje beskrives som et overskudd av vitalitet? På denne måten kan det kommuniseres til eleven at det som i noen situasjoner kan være en utfordring, i andre situasjoner kan fungere som en styrke. Det handler da ikke om å legge bånd på en bestemt type atferd, men heller om å finne frem til metoder som kan tøyse denne atferden der hvor det kan være nødvendig. På denne måten kan man bidra til å styrke elevens selv-tillit og selvbylde; utfordringer blir fortsatt tatt tak i, men ikke på bekostning av elevens opplevelse av egenverd.

Konklusjon

Med *Fagfornyelsen* har livsmestring blitt et tverrfaglig tema i skolehverdagen, og skolen har fått et noe mer eksplisitt ansvar for å styrke elevenes psykiske velvære. Dette forutsetter at skolen har de nødvendige, kunnskapsbaserte redskapene for å arbeide systematisk med denne tematikken. Det vil her ikke være tilstrekkelig å vektlegge fravær av psykisk lidelse; det kreves også fremgangsmåter som aktivt fremmer psykisk helse. Tilnærmingen bør med andre ord ikke være reaktiv, men heller proaktiv, det vil si forebyggende i stedet for reparerende. Positiv psykologi kan her bidra med 20 års erfaring med å fremheve det gode som finnes i hvert menneske. Blant annet har positiv psykologi gitt oss et felles språk for å kunne snakke om det som er positivt, slik at vi kan bygge videre på det som fungerer bra.

Nettopp dette kan se ut til å være mangelvare for elever som mottar spesialundervisning, der oppmerksomheten altfor ofte ligger på mangler og utfordringer. Arbeid med karakterstyrker, som kreativitet, lærelyst, nysgjerrighet og vennlighet kan gi positive resultater for elevens læring, deres opplevelse av sosial tilhørighet på skolen, og deres selvbylde og psykiske velvære. Det trengs mer forskning på hvordan elever som mottar spesialundervisning, opplever intervensjoner som fremmer karakterstyrker, og det kan være spesielt relevant å se på langsiktig effekt av slike intervensjoner.



Veerle Garrels er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet. Hun har doktorgrad innen spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hennes faglige interesser handler om hvordan vi kan gi elever med særskilte behov gode rammer for å lykkes i skolen og i livet.

REFERANSER

- BRDAR, I. & KASHDAN, T.** (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44, s. 151–154. DOI: 10.1016/j.jrp.2009.12.001
- BOSTRÖM, P., JOHNELS, J.Å. & BROBERG, M.** (2018). Self-reported psychological wellbeing in adolescents: the role of intellectual/developmental disability and gender. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(2), s. 83–93. DOI: 10.1111/jir.12432
- DUAN, W., BU, H., ZHAO, J. & GUO, X.** (2019). Examining the mediating roles of strengths knowledge and strengths use in a 1-year single-session character strength-based cognitive intervention. *Journal of Happiness Studies*, 20(1) s. 673–1688. DOI: 10.1007/s10902-018-0014-z
- EDSBOM, T., GRANLUND, M., LICHTENSTEIN, P. & LARSSON, J.O.** (2008). ADHD symptoms related to profiles of self-esteem in a longitudinal study of twins. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 21(4), s. 228–237. DOI: 10.1111/j.1744-6171.2008.00157.x

FOLKEHELSEINSTITUTTET (2018). Folkehelserapporten. Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

GASPAR, T., BILIMÓRIA, H., ALBERGARIA, F. & MATOS, M.G. (2016). Children with special education needs and subjective well-being: Social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), s. 500–513. DOI: 10.1080/1034912X.2016.1144873

GHELEN, S.T.S., VAN WOERKOM, M. & MEYERS, M.C. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), s. 573–585. DOI: 10.1080/17439760.2017.1365164

GILLHAM, J., ADAMS-DEUTSCH, Z., WERNER, J., REIVICH, K., COULTER-HEINDL, V., LINKINS, M., WINDER, B., PETERSON, C., PARK, N., ABENAVOLI, R., CONTERO, A. & SELIGMAN, M.E.P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), s. 31–44. DOI: 10.1080/17439760.2010.536773

HART, K.E. & SASSO, T. (2011). Mapping the contours of contemporary positive psychology. *Canadian Psychology*, 52(2), s. 82–92. DOI: 10.1037/a0023118

LINLEY, P.A. & HARRINGTON, S. (2006). Playing to your strengths. *Psychologist*, 19, s. 86–89.

LYSTER, S.A.H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

MARTÍNEZ-MARTÍ, M.L. & RUCH, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), s. 110–119. DOI: 10.1080/17439760.2016.1163403

PETERSON, C. & SELIGMAN, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford University Press.

PROCTOR, C., TSUKAYAMA, E., WOOD, A.M., MALTBY, J., EADES, J.F. & LINLEY, P.A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), s. 377–388. DOI: 10.1080/17439760.2011.594079

RUSK, R.D. & WATERS, L.E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), s. 207–221. DOI: 10.1080/17439760.2013.777766

SCHUTTE, N.S. & MALOUFF, J.M. (2019). The Impact of Signature Character Strengths Interventions: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 20, s. 1179–1196. DOI: 10.1007/s10902-018-9990-2

SELIGMAN, M.E.P. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), s. 5–14. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.5

SELIGMAN, M.E.P., ERNST, R.M., GILLHAM, J., REIVICH, K. & LINKINS, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), s. 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563

SHOGREN, K.A., WEHMEYER, M.L., LANG, K., NIEMIEC, R.M. & SEO, H. (2017). The application of the VIA classification of strengths to

youth with and without disabilities. *Inclusion*, 5(3), s. 213–228. DOI: 10.1352/2326-6988-5.3.213

SHOSHANI, A. & SLONE, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1163–181. DOI: 10.1007/s10902-012-9374-y

SHOSHANI, A. & STEINMETZ, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1289–1311. DOI: 10.1007/s10902-013-9476-1

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

VUORINEN, K., ERIKIVI, A. & UUSITALO-MALMIVAARA, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(1), 45–57. DOI: 10.1111/1471-3802.12423

WEBER, M., WAGNER, L. & RUCH, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355. DOI: 10.1007/s10902-014-9597-1

WHITE, M.A. & WATERS, L.E. (2015). A case study of 'The Good School': Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76. DOI: 10.1080/17439760.2014.920408



SMTTE-modellen – et redskap for spesialpedagogisk praksis

Denne artikkelen gir en beskrivelse av SMTTE-modellen. Forkortelsen SMTTE er bygget opp av forbokstavene i de fem elementene som utgjør modellen: Sammenheng, Mål, Tegn, Tiltak og Evaluering. Erfaring viser at modellen kan egne seg godt i spesialpedagogisk virksomhet.

AV HALLVARD HÅSTEIN

Det mest originale ved modellen er elementet Tegn. Det står for små hørbare og/eller synlige hint om at en trolig er i ferd med å nå et viktig mål. Hint om at tiltak og tilrettelegginger virker, kan være av avgjørende betydning. Dette er aktuelt også i spesialpedagogisk arbeid. Her kan veien til tydelig framgang ofte være lang og usikker.

Tegn gjør det mulig allerede tidlig i et læringsforløp å observere om læringen går rett vei. Dette kan være utslagsgivende også for å holde motivasjonen oppe hos dem som deltar. Modellen brukes i enkelte norske kommuner, men i Danmark er den svært utbredt.

En forenklet guide for bruk av SMTTE-modellen

SMTTE-modellen ble utviklet for å hjelpe pedagoger til å nå mål (Håstein, 2017). Det kan gjelde mål for en elev eller en gruppe, et prosjekt eller egen kompetanse. Uansett hvem og hva målet gjelder, vil en i de fleste tilfeller ha nytte av spørsmålene nedenfor (ibid.)

Sammenheng: Hva er bakgrunnen for det vi vil få til? Hva er de praktiske vilkårene for å kunne arbeide med dette framover? Hvilke ressurser kan vi spille på?

Mål: Hva vil vi oppnå?

Tegn: Hva ønsker vi underveis å kunne se og høre og ta som tegn på at målet trolig nærmer seg?

Tiltak: Hva skal vi gjøre for nå målet?
Tiltak kan omfatte blant annet tilrettelegginger, handlinger, organisering, kommunikasjon og iakttagelser. Noen tiltak er en ganske sikker på vil fungere, andre kan planlegges helt eller delvis som prøvetiltak.

Evaluering: Hvordan skal vi evaluere underveis og ved avslutningen?

Hint om at tiltak og tilrettelegginger virker, kan være av avgjørende betydning.

Disse fem punktene for oppmerksomhet og forbindelsene mellom dem utgjør redskapet. SMTTE er et fleksibelt redskap og kan anvendes på forskjellige måter og til mange typer formål. Under planlegging kan en bevege seg fram og tilbake mellom de fem elementene. Av og til kan det være hensiktsmessig å lage en skriftlig plan og å gjøre den forholdsvis utførlig, andre ganger kan det holde med noen stikkord. For dem som er vant til å bruke redskapet, kan det noen ganger være tilstrekkelig at deltakerne snakker sammen og blir enige om hvordan arbeidet skal gjennomføres. Alt avhenger av situasjonen, størrelsen på prosjektet og oppgaven en står overfor. Likevel vil jeg tilråde at målet utformes skriftlig. Et kort og klart mål gjør det lettere hele veien å ha klart for seg hva en skal oppnå.

Erfaringer fra kommuner, barnehager, prosjekter og høyskoler i Norge og Danmark er at de ofte utvikler sin egen versjon av SMTTE-guiden, alle bygd på den samme strukturen med de fem områdene for oppmerksomhet. Logikken for SMTTE-planleggingen er enkel: En stiller spørsmål, og sørger for å få dem besvart på en måte som gjør det lettere å arbeide for å nå vesentlige mål.

Bruk av tegn i spesialpedagogisk praksis

Fra vugge til grav er mennesket aktive brukere av tegn. Temaene tegn og fortolkning av tegn er langt mer kompliserte enn det går fram i denne artikkelen. For de av leserne som er interessert i å lese mer om dette, er Turid Horgen (2006) en fagperson og forfatter som har skrevet innsiktsfullt om bruk av tegn i spesialpedagogiske og pedagogiske sammenhenger. Boken hennes omhandler først og fremst mennesker med multifunksjonshemming, men hennes behandling av temaet tegn har gyldighet langt ut over denne gruppen mennesker.

Interessen for tegn vekkes gjerne når en lærer har sett eller hørt noe særskilt, noe ualminnelig, hos en eller flere av elevene. Dette skjer selvfølgelig også helt uavhengig av SMTTE. Etter hendelsen vil det for læreren da være naturlig å tenke: *Det spesielle jeg nå observerte, hva kan det komme av, eller hva er det uttrykk for?* Utfordringen blir å tolke det en allerede har registrert. Jeg antar at

mye av hverdagen for pedagoger går med til å tolke inntrykk. Og det er en god vane! For det er lettere å reagere hensiktsmessig om en forut har forsøkt å forstå hva som foregår hos elevene.

Innenfor SMTTE-tenkningen har tegn også en annen funksjon: Her retter man oppmerksomheten mot bestemte tegn også *før* undervisningen tar til. Det skjer ved at pedagogen under planlegging og forberedelser utfordres til å spesifisere de forventningene de har til elevens deltakelse i og responser på undervisningen. Før timen oppfordres læreren til å klargjøre noe av det det vil være viktig å kunne iaktta underveis. Noe mer presist: Under forberedelsene anspores SMTTE-praktikere til å ta stilling til spørsmålet «Hvilke tegn er det vi ønsker å kunne se og høre framover – og som vi da kan ta som signaler på at vi trolig er i ferd med å nå det målet vi har satt?» Sagt på en annen måte, er en ute etter tegn som kan si noe om hvorvidt tilsiktet læring sannsynligvis pågår. Det er dette en i SMTTE-tenkningen kaller *forhåndsbestemte tegn*.

Forhåndsbestemte tegn er situasjonsavhengige

Mennesker varierer sin atferd og oppmerksomhet etter den situasjonen de befinner seg i. Noe tilsvarende er det med forhåndsbestemte tegn. Hva det vil være aktuelt å foreslå som tegn, avhenger av omstendighetene, hensikten og hvem som er involvert.

Når SMTTE brukes i spesialpedagogisk arbeid, vil det derfor være spesialpedagogene som må fastsette hvilke forhåndsbestemte tegn de skal rette oppmerksomheten mot. Slik må det være fordi det er de som kjenner sammenhengen for og målet med bruken av tegnene. Derfor er forhåndsbestemte tegn ikke allmenne, men spesielle. Tegn som har fungert i én situasjon, kan altså ikke uten videre overføres til en annen.

Forberedelse og gjennomføring

Arbeidet med forhåndsbestemte tegn får konsekvenser for forholdet mellom forberedelse og gjennomføring. Først forbereder en seg ved å tenke seg fram til hva en vil oppdage underveis i timen. Så fastsetter en tegn. Deretter

Tegn gjør det mulig allerede tidlig i et læringsforløp å observere om læringen går rett vei.

kan gjenkjennelse skje – gjenkjennelse fra det en tenkte i forberedelsessituasjonen, og til det en oppdager i praksissituasjonen. Det en først hørte og så *for seg* i fantasien, hører og ser en nå *foran seg* – i virkeligheten.

Lærerarbeidets to sider

Tankegangen i SMTTE-modellen bygger på en antagelse om at praktisk lærerarbeid består av to parallelle og sidestilte deler: På den ene siden pedagogens kommunikasjon, tilrettelegging og handlinger, og på den andre siden pedagogens oppmerksomhet – det vil si hva pedagogen følger med på og fanger opp.

Slik kan det å arbeide med forhåndsbestemte tegn også være en inngang til å forstå og benytte oppmerksomhet som et potent pedagogisk virkemiddel. Jeg har sett mange utførlige planer for hva som skal gjøres for en elev. Derimot har jeg sjelden sett planer for hvilke tegn læreren til eleven skal følge med på.

Det er kjent sak at en elevs motivering og læring ikke bare er avhengig av hvordan undervisningen legges opp. Like mye kan dette påvirkes gjennom hvorvidt eleven blir sett eller ignorert. Indirekte kan bruk og oppfatning av tegn derfor bli et bidrag til å sikre at eleven får oppmerksomhet. Ut fra SMTTE-tankegangen kan det derfor være en idé å foreslå at lærere lar forarbeidet omfatte både (1) det som skal gjøres, og (2) det en skal rette oppmerksomheten mot underveis, altså som en *tosidig planlegging og forberedelse*.

Kunsten å finne tegn

Veien fram til å bestemme tegn kan være krevende, men også spennende. Framfor alt må en klargjøre hva en mener med det målet som er valgt. Dette arbeidet utfordrer evnen til å konkretisere. Det tvinger oss til å finne ut hva vi kan komme til å se og høre når undervisningen tar til. En ting er å identifisere og være våken for tegn på framgang når målet angår ferdigheter i fag som matematikk, språk og kroppsøving. Noe langt annet er det å finne hvilke tegn en skal være oppmerksom på når målet gjelder utvikling av personlige og sosiale kvaliteter som for eksempel selvtilitt, empati og initiativ.

Når en ønsker å utvikle slike sider hos elevene, kan det være særdeles utfordrende å identifisere relevante tegn. For å få til det har en bruk for både erfaring, kjennskap til eleven, pedagogisk fantasi og ikke minst faglig kunnskap innenfor det aktuelle temaet. Derfor er det en fordel å være flere sammen når en er på jakt etter fruktbare tegn. Litt uvanlig, men spørsmålene kan gjerne stilles slik: Hvordan ser empati ut? Hvordan høres empati ut? ¹

Slike tegn skal ikke bare være sakssvarende, det vil si at de har en klar forbindelse til målet som er satt. Det skal også være sannsynlig at disse tegnene kan dukke opp i de situasjonene der eleven og læreren møtes. Dess klarere tegn en evner å finne fram til under forberedelsene, jo bedre stilt vil læreren være under arbeidet med å tilrettelegge og gjennomføre opplegget sitt. Læreren har da nemlig verdifulle tegn å støtte seg til. Dette kan komme til nytte når en må justere kursen underveis.

Overraskende tegn

Aktive forventninger til at bestemte tegn skal vise seg mens en underviser, skjerper oppmerksomheten. En blir nysgjerrig på hva som kommer. Overraskelser kan skje. Da kan en oppdage tegn som ikke har vært tenkt på tidligere. Likevel synes de å samsvare godt med det målet en arbeider for å nå. Slike tegn kan supplere og/eller erstatte de forhåndsbestemte tegnene en har operert med inntil da. Nettopp det å jobbe med å bestemme tegn på forhånd, vil kunne gjøre en bedre til å oppdage uventede tegn. Justeringer underveis kan gjøres både med mål, tegn og tiltak. Dette viser modellens fleksibilitet.

Pedagogiske gevinster

Erfaringen tyder på at søken etter egnede forhåndsbestemte tegn kan gi flere gevinster enn å geleide lærere henimot fastsatte mål. Slik søken kan også gi nyansert innsikt i en elevs læringsatferd ved at en da må iakttå hvordan eleven arbeider. Mer generelt kan det stimulere til interesse for hva en kan oppnå ved å iakttå elever skarpt.

Videre har det vist seg at å være opptatt av forhåndsbestemte tegn kan stimulere til en dypere forståelse av

SMTTE er et fleksibelt redskap og kan anvendes på forskjellige måter og til mange typer formål.

innholdet i det målet eleven skal nå. Har eleven store vansker, og målet gjelder ferdighet i lesing eller matematikk, kreves nyansert innsikt. Her trengs det forhåndsbestemte tegn som kan hjelpe læreren med å oppdage selv de minste antydninger til framskritt. Skal en identifisere slike tegn, vil en ha behov for kunnskap og erfaring både innenfor fagene og om elevers læringsprosesser.

Ellers har det å bruke forhåndsbestemte tegn den fordelen at de samme tegnene ofte kan koble sammen elevens sosiale og faglige side. En trenger ikke egne tegn for sosial deltakelse og andre for faglig framgang. Oppsummert: Arbeid med forhåndsbestemte tegn bringer pedagogen tett på både eleven og det læringsområdet en er opptatt av, og dette kan skje mens undervisningen pågår.

Tegn utløser lærerens evne til tilpasning

Mennesket har en iboende tilbøyelighet til å justere sin atferd etter omstendighetene og det en observerer. Denne evnen gjør at lærere som er vare for å oppdage tegn hos eleven, også lettere vil tilpasse sin kommunikasjon og væremåte til det eleven er mottakelig for. Iaktakelse og utvikling av pedagogisk kompetanse hører derfor sammen.

Tegn gjør det lettere å være konkret

Tegn slik det forstås i SMTTE-modellen, dreier seg om det lærere har mulighet for å se og høre mens undervisningen pågår. Det å samarbeide om å utvikle og bruke tegn nærmest tvinger kollegaer til å være konkrete når de snakker seg imellom. Det kan gjelde faget, oppgavene, framgangsmåten og elevens deltakelse i og reaksjoner på undervisningen.

Tegn og læring

Spesialpedagoger er opptatt av elevers læring. Men læring er et fenomen det ikke uten videre er enkelt å forholde seg til. En kan ikke velge om læring skal skje. Læring er en usynlig prosess, en overgangsbevegelse som skjer hele tiden (Oetingen, 2010).

Gert Biesta (2014) mener at en i de senere år er gått over til å snakke mer om læring framfor om undervisning. Etter hans oppfatning blir det da vanskeligere å tematisere formålet med opplæringen. Her har han et vesentlig poeng. Samtidig mener jeg at dersom en innenfor spesialpedagogikk var mer opptatt av hvilke tegn en på forhånd forventer skal dukke opp, vil det tvert om tvinge oppmerksomheten nettopp mot *formålet med og innholdet i det en vil eleven skal tilegne seg*.

Tegn for to typer læringsmål

Lærere har sin oppmerksomhet rettet mot hva som skjer med elevene. Det gjør det aktuelt å skjelne mellom to typer tegn.

1. Tegn på at læring pågår

Det at eleven arbeider på en måte som trolig vil føre til læring, det kan i seg selv være et mål. At en elev puster dypt og jevnt, kan i noen tilfelle være et tegn på at eleven er trygg og i kontakt med sine ressurser for læring. Men hvor mange spesialpedagoger bruker elevenes pust som en selvfølgelig del av sitt register for oppmerksomhet? Andre tegn kan dreie seg om for eksempel skifter i elevens stemmeleie, kroppsbevegelser, spontane handlinger, språkbruk og hva eleven synes å være opptatt av.

Dette dreier seg med andre ord om iakttagelser av hva som kjennetegner elevens bevegelser eller sinnstilstand for at undervisning kan skje. At en elev oppnår en slik tilstand, kan i seg selv være et viktig mål under deler av opplæringen. Vanligere er det imidlertid at forhåndsbestemte tegn kobles direkte til innholdet i det eleven skal tilegne seg, for eksempel små tegn som kan vitne om begynnende faglig eller sosial framgang.

2. Tegn på framgang

Hva bruker du som tegn på at den eleven du nå underviser, kan være i ferd med å gjøre framgang? Det spørsmålet har jeg stilt lærere mange ganger. Dessverre var det sjelden at noen hadde klare svar. Derimot viste det seg at spørsmålet ofte ble innledningen til spennende og lærerike samtaler pedagoger imellom. Samtalene gjaldt både

hva som egentlig var det nærmeste målet, og hva en faktisk kan oppdage hos en elev om en er tilstrekkelig årvåken. Disse samtalerne stimulerte kollegaene til å se med mikroskop på hvordan de kunne fange opp små antydninger til at eleven kom noe nærmere målet. Da ble det ofte klart for dem at de hadde et ulikt register for å kunne iakttta forskjeller som kunne innebære framgang.

Tegn som spesialpedagogisk katalysator

Når en spesialpedagog registrerer at de forhåndsbestemte tegnene viser seg, gir det et vink om at pedagogen sannsynligvis er på rett vei. Slik kan tegn være til oppmuntring. Men hva når disse tegnene ikke dukker opp?

Situasjoner med fravær av forventede tegn kan være utfordrende å fortolke. Spørsmålene blir mange: Kan fraværet skyldes at målet ikke er velvalgt, eller at tilretteleggingen og undervisningen ikke er treffende nok? Eller kan det være at rammene omkring eller relasjonen til eleven ikke er gode nok? Eller mer alvorlig: Kan det være at viktige tegn på læring har passert, men uten at spesialpedagogen har evnet å fange dem opp?

Når en skal analysere en situasjon der forventede tegn ikke har latt seg registrere, kan det være nyttig å minne om dette: En elev kan rett og slett ikke la være på en eller annen måte å reagere på det opplegget hun eller han blir møtt med. Fravær av forhåndsbestemte tegn bør derfor håndteres ikke bare som opplysninger om en elev, men også som en tilbakemelding til læreren og skolen.

Ulike måter å benytte SMTTE-modellen på

Det vanligste er å bruke SMTTE-modellen når noe skal planlegges. Men strukturen i modellen har vist seg nyttig også som mal for veiledning, som guide for observasjon og som verktøy når det er en hendelse eller situasjon en vil analysere. Forholdet mellom de fem elementene i SMTTE-modellen (sammenheng, mål, tegn, tiltak og evaluering) kan illustreres på flere måter avhengig av hva som passer best til formålet. Figur 1 og 2 er eksempler på dette.

SMTTE-modellen i dansk spesialpedagogisk praksis

SMTTE-modellen erobret Danmark tidlig. Derfor kunne bladet til den danske lærerforening, *Folkeskolen*, i 2017 meddele at den velkjente modellen nå hadde 30-års jubileum. «SMTTE fylder år» het det i overskriften. Et annet uttrykk for modellens utbredelse er følgende: Et Google-søk ga 85 000 treff den 8. november 2020, de fleste fra Danmark.

Her er noen eksempler på hvordan modellen brukes i vårt naboland:

Oppfølging etter utredning

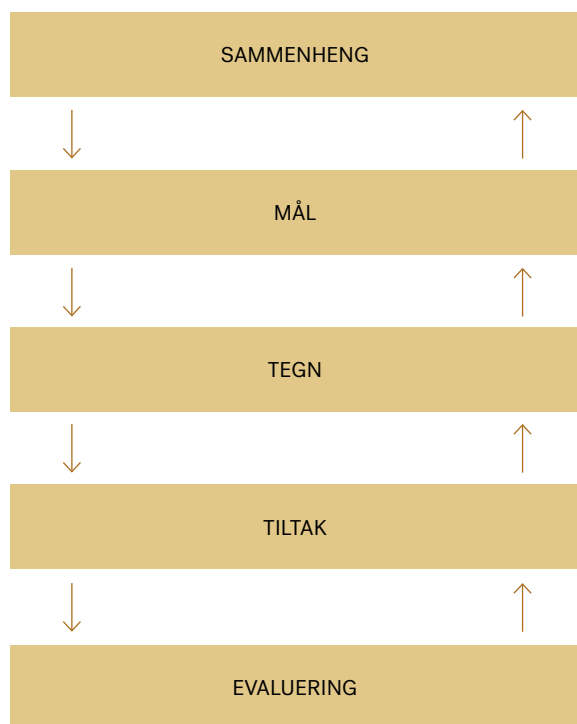
«Dansk utviklingsbeskrivelse» (Lyhne & Nielsen, 2016) er et omfattende, gjennomprøvd og revidert materiale for observasjon av barn fra 0 til 6 år. Utgaver for unge og voksne finnes også. Mer enn jeg har sett noe annet sted, kobler de her sammen oppsummeringen av observasjoner direkte til plan for oppfølging. Materialet tydeliggjør hvordan dette gjøres ved hjelp av SMTTE (Lyhne & Nielsen, 2019).

Forut for tilmelding til PPT

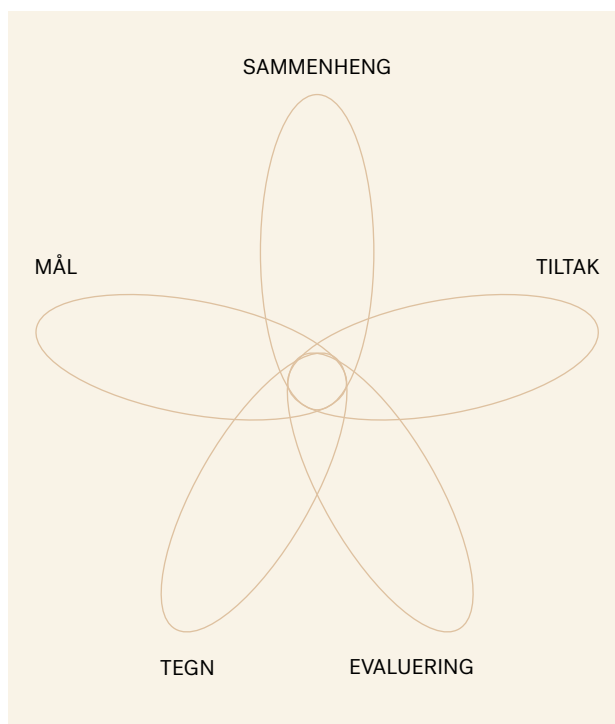
Kommunene sør på Jylland ønsket å redusere bruken av spesialundervisning. Et av tiltakene for å oppnå dette ble å utfordre skolene for en avgrenset periode til å arbeide mer systematisk med å hjelpe eleven. Flere steder ble alternativet å kreve at skolene skulle gjennomføre en SMTTE-plan for hver av de elevene det gjaldt. Hvis man erfarte at de fortsatt ville henvende seg til PPT, skulle SMTTE-planen og erfaringen følge med tilmeldings-dokumentene.

Fellesskap for utsatte elever

Elever som mottar spesialundervisning, opplever ofte ensomhet (Nordahl mfl., 2018). Danske Helene Ratner har skrevet doktorgradsavhandling og utgitt bok om hvordan SMTTE kan benyttes for å få til inkludering (Ratner, 2013). Figur 1 og 2 på neste side er eksempler på dette.

FIGUR 1: Trinmodell


Ved planlegging og veiledning kan en gjerne tenke seg SMTTE-modellen som trinn en kan bevege seg mellom.

FIGUR 2: Atommodell


Når en situasjon skal analyseres eller observeres, kan en gjerne tenke at en har en sak en er opptatt av, og at en kretser rundt denne ved å skifte mellom de fem SMTTE-perspektivene.

Kommunale tiltak for mennesker med særlige behov

Den danske organisasjonen *Viden på Tværs* arbeider for å hjelpe kommuner med tiltak og service overfor innbyggerne. De benytter SMTTE blant annet ved planlegging av boliger for unge med utviklingsforstyrrelser (Molbæk-Steensig, 2019).

Spesialpedagogisk hjelp utenfra

Flere danske konsulentfirmaer (f.eks. Rambøl, Infoba, Merete Stenner mfl.) har SMTTE med i markedsføringen av hvilke tjenester de kan tilby. Det kan gjelde i forbindelse med et barn, en gruppe, prosjekter eller et fokusområde.

Program mot mobbing

Det danske Red Barnet har sammen med Mary Fonden utviklet programmet *Fri for Mobberi*. Flere kommuner bruker SMTTE i dette arbeidet. Red Barnet foreslår også bruk av SMTTE i deres program for resiliens-fremmende miljøer i skolen.

Avslutning

Det er vanskelig å forklare hvordan interessen for det norske redskapet SMTTE har spredt seg i Danmark. Noe kan ha sammenheng med at mange pedagoger og personer i Undervisningsministeriet i Danmark oppdaget verdien av å operere med fenomenet forhåndsbestemte tegn. Undervisningsministeriet har også i flere år hatt

en veiledning til SMTTE på sin hjemmeside. Det er også slik at SMTTE gjennomgås i mange danske lærebøker i pedagogikk og spesialpedagogikk (f.eks. i Hansen & Mårtensson, 2017)



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner både i Danmark og Norge.

NOTE

- 1 Espen Daland har gitt meg ideen til å stille spørsmål på denne måten Takk.

REFERANSER

- BIESTA, G.J.J.** (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HANSEN, H.B. & MÅRTENSSON, B.D.** (Red.) (2017). *Specialdidaktik i teori og praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- HORGEN, T.** (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HÅSTEIN, H.** (2017). *SMTTE – en struktur for pedagogisk oppmerksomhet*. Tønsberg: Galleberg forlag.
- LYHNE, J. & NIELSEN, A.L.** (2016). *Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- LYHNE, J. & NIELSEN, A.L.** (2019). *DPU i praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RATNER, H.** (2013). *Inklusion*. København: Akademisk Forlag.
- MOLBÆK-STEENSIG, S.** (2019). *SMTTE-modellen: Arbejd med mål, der understøtter borgerens trivsel og udvikling*. Viden på tvers, nyhetsbrev.
- VON OETTINGEN, A.** (2010). *Almen Pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal undervisning.

ANNONSE



UTDANNINGS
FORBUNDET

Som medlem i
Utdanningsforbundet
får du bladet
Utdanning
og ett valgfritt
tidsskrift.

Du kan velge mellom tidsskriftene:

Første steg (for barnehage), **Bedre Skole** eller **Yrke**. Du kan også abonnere på fagbladet **Spesialpedagogikk** til medlemspris. Bladene utgis både i papirutgave og som e-blad.

Du kan bestille og endre dine abonnement her (for medlemmer):

Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement

Medlemsservice: medlem@udf.no / Tlf. 24 14 20 00

Ikke medlem, men ønsker abonnement? E-post: abonnement@utdanningsnytt.no

Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak

Denne artikkelen handler om tiltak mot skolevegring og bygger på en intervjustudie av fire elever som alle strever med dette. Elevene har alle erfart at det har vært igangsatt mange tiltak, men de har ulike opplevelser av hvor vellykkede disse har vært.

AV CHARLOTTE TENDENES GABRIELSEN OG TRUDE HAVIK

Skolefravær er et stadig økende problem

(Kearney & Graczyk, 2014). Skolevegring, som er en type skolefravær, har stor oppmerksomhet blant foreldre, skoler og forskere, og også i media (Havik, 2018; Wilkins, 2008). Mye tyder på at skolevegring øker, men det er få studier som har forsøkt å belyse dette temaområdet fra barnets perspektiv (Baker & Bishop, 2015; Heyne mfl., 2019a). Dette var grunnen til at jeg (førsteforfatteren av denne artikkelen) valgte å undersøke dette nærmere i min studie, som er en del av mastergraden i spesialpedagogikk. Problemstillingen for studien ble derfor: «Hvordan opplever barn med skolevegring tiltak som blir iverksatt for dem?» Målet er å belyse barn med skolevegring sine tanker og opplevelser knyttet til ulike tiltak som har blitt iverksatt for dem. På den måten kan studien bidra til økt forståelse for hvordan tiltak kan oppleves og fungere for elevene i min studie og kanskje også for andre elever.

Jeg har valgt å bruke formuleringen «barn med skolevegring», heller enn «skolevegrere», for å illustrere at hvert enkelt barn er mer enn sine utfordringer. Med barn menes elever i grunnskolealderen.

Avgrensning av begrepet skolevegring

Ingul, Havik & Heyne (2019) benytter i sin oppsummeringsartikkel om skolevegring noen mye benyttede kriterier av Berg, Nichols & Pritchard (1969) for å definere hva skolevegring er. Det er disse fem kriteriene som jeg velger å benytte i denne artikkelen.

1. Barnet har en følelse av motvilje mot å gå på skolen, og som en konsekvens utvikles et langvarig fravær.
2. Barnet kan kjenne på emosjonelt ubehag som eksempelvis kan gi somatiske plager, angst eller nedstemthet.



Det er viktig å involvere eleven i prosessen med å iverksette tiltak.

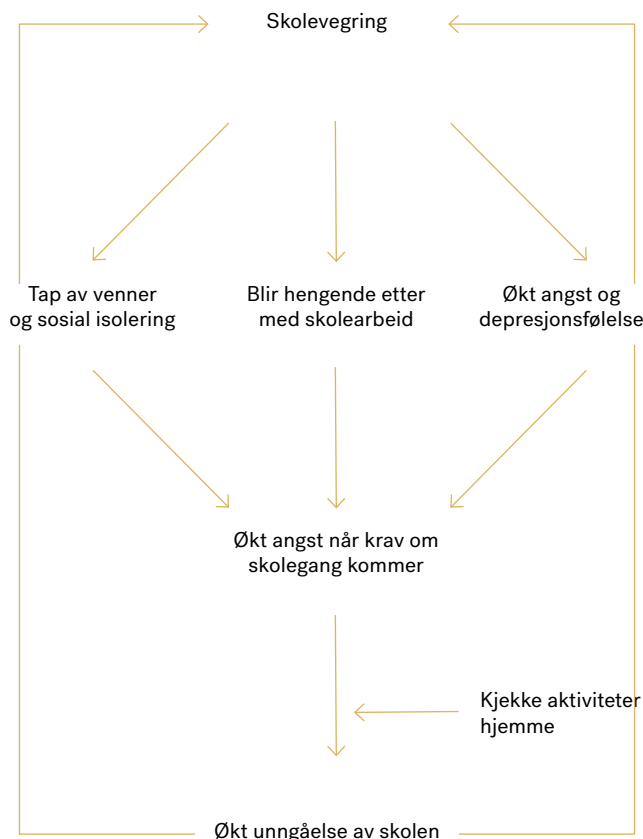
3. De er ofte hjemme i skoletiden, og foreldrene deres vet om det.
4. Selv om barnet kan utøve motstand når foreldrene forsøker å få dem på skolen, har ikke barnet noen alvorlig antisosial atferd.
5. Foreldrene har gjort en innsats for å få barnet sitt på skolen, uten å lykkes.

Skolevegring blir sett på som en form for ugyldig fravær, hvor årsaken ofte skyldes emosjonelle utfordringer (Overland & Nordahl, 2013). Skolevegring er ikke en diagnose, men en fellesbetegnelse for noen likhetstrekk barn kan ha (Havik, 2018). Kjennetegn kan være somatiske problemer, tegn til angst, skolefravær, depresjon og konsentrasjonsvansker (Ingul mfl., 2019; Jones & Suveg, 2015; Olsen & Holmen, 2018). Eksempler på somatiske plager er magesmerter, kvalme eller hodepine (Havik, 2018). Dette er plager som ofte kan forsvinne dersom de slipper å gå på skolen.

Skolevegringsproblematikk

Etter hvert som en elev utvikler skolevegring, kan han eller hun risikere å komme inn i en negativ sirkel (Thambirajah mfl., 2008). Når eleven kjenner på stressende perioder, kan det friste å ta pause fra det som oppleves som stressende, eksempelvis enkelte situasjoner i skolen (Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017). Ved å unngå å møte på skolen kan eleven kjenne på en midlertidig lettelse av å slippe ubehaget (Olsen & Holmen, 2018). Handlingen gir en umiddelbar konsekvens, i dette tilfelle redusert ubehag, som kan fremstå appellerende der og da (Friberg, Karlberg, Lax & Palmér, 2015). Avgjørelsen kan bli tatt i et forsøk på å beskytte egen selvpoppfatning og faglige nederlag (Overland & Nordahl, 2013), eller i håp om å samle krefter og motivasjon (Overland & Nordahl, 2013). En slik unngåelse over tid kan imidlertid føre til at fraværet øker. I takt med økt skolefravær kan eleven bli mer sosialt isolert, samt streve med å holde følge med skolearbeidet. En slik negativ sirkel kan da bidra til både økt angstfølelse og økt fravær (Thambirajah mfl., 2008).

FIGUR 1: Den negative sirkelen



(Thambirajah mfl., 2008, oversatt fra engelsk)

I *Overordnet del av Fagfornyelsen*, som trådte i kraft høsten 2020, under et av de tverrfaglige temaene, «Folkehelse og livsmestring», legges det vekt på at skolen skal bidra til at elevene skal få verktøyene de trenger for å mestre eget liv, og lære å håndtere både medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette tydeliggjør lærerens plikt til å arbeide for at alle elever skal mestre skolegangen og eget liv. Dersom det ikke blir iverksatt tiltak og eventuelt behandling for de elevene som strever med skolevegring, er det risiko for at de fortsetter å vise problematisk atferd, både emosjonelt og ved at skoledeltakelsen fortsetter å synke (King mfl., 1998).

Dette kan ha flere alvorlige konsekvenser som kan ha innvirkning på barnets videre utvikling og tilføre stress til familien, i tillegg til å ha negativ effekt på barnets utdanning og mentale helse (Heyne mfl., 2019b; Ingul, 2005; Heyne, Rollings, King & Tonge, 2002; Kearney, 2002).

Min studie

Det finnes en god del forskning om skolevegring, men ikke så mange har undersøkt dette temaet fra elevenes perspektiv. Det er som nevnt spesielt elevenes egne opplevelser av iverksatte tiltak jeg ønsker å undersøke i min studie. Videre i artikkelen vil jeg først beskrive metoden jeg har brukt i undersøkelsen, og informantene. I resultatdelen av artikkelen vil jeg i tillegg til å presentere svarene fra mine informanter også drøfte disse opp mot teori og forskning om tiltak for å redusere skolefravær for barn med skolevegring.

Metode og informanter

Målet for intervjustudien min var å få kunnskap om elevers egne tanker og opplevelser knyttet til tiltak for å hindre skolevegring. Et kvalitativt intervju var derfor en god metode for å kunne gi innsyn i barn med skolevegring sine erfaringer, tanker og følelser rundt dette temaet (Thagaard, 2013).

Jeg hadde to utvalgsriterier for de barna jeg skulle intervju: Barnet måtte være mellom 10 og 16 år og streve, eller ha strevd, med skolevegring. Det var ansatte på skolene som avgjorde hvilke elever som passet kriteriene, ettersom de hadde kjennskap til elevene.

Proessen med å finne informanter ble krevende. Totalt ble 13 skoler og to PP-tjenester kontaktet med forespørsel om deltakelse i studien. Seks elever viste interesse for å delta, men to møtte ikke opp til avtalt tid. Det ble avtalt nye møter uken etter, men da alle skolene stengte som følge av koronapandemien, kunne de ikke gjennomføres. Det endelige utvalget ble derfor fire elever fra fire skoler som var villig til å dele sin historie.

Elevene ble spurt om deres generelle opplevelser knyttet til skolevegring, i tillegg til at ulike tiltak ble

belyst. Intervjuguiden jeg benyttet, kombinerte åpne og mer direkte spørsmål. De åpne spørsmålene skulle oppmuntre barna til å fortelle og utdype det de ønsket å formidle, mens de mer veiledende spørsmålene sikret at informantene besvarte de temaene jeg ønsket å få mer kunnskap om (Thagaard, 2013). Barn kan lett bli påvirket av ledende spørsmål, som kan gi et feil helhetsinntrykk av deres situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var jeg bevisst på da jeg utviklet spørsmålene til intervjuguiden. En fordel under intervju er å la informantene gi sine egne, spontane forklaringer før de mer direkte spørsmålene stilles (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble derfor utviklet slik at den åpnet med de generelle spørsmålene om eksempelvis hvilke tiltak som er blitt iverksatt for dem, for deretter å gå mer i dybden på de konkrete tiltakene de hadde fortalt om.

Studien tar opp et sårbart tema. For å sikre at studien fulgte etiske retningslinjer og var i tråd med personvernlovgivningen, ble det sendt meldeskjema til NSD, og studien ble godkjent. Informantene ble informert om forskningsprosessen og at de strenge kravene til anonymisering ville bli fulgt slik at de ikke kunne bli gjenkjent når forskningsresultatene skulle publiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det at jeg ikke hadde kjennskap til informantene på forhånd, gjorde at jeg prioriterte å skape en trygg situasjon for barna. En del av studien omhandlet et mobilspill om skolevegring, Habiit (tidligere kalt Gnist). Informantene fikk prøve en prototyp av spillet og komme med innspill på spillet. Å inkludere spillet gjorde det trolig lettere å skaffe informanter. Elevene fikk starte med spillet, før selve intervjuet ble gjennomført. Dette bidro til en fin og trygg relasjon til elevene. Alle de fire informantene i undersøkelsen var gutter.

Resultater og diskusjon

Iverksatte tiltak

De fire informantene fortalte om mange forskjellige tiltak. På spørsmålet om hvilke tiltak som hadde blitt iverksatt for dem, strevde de med å huske alle tiltakene. Dette kan skyldes at de hadde strevd med skolevegring i

TABELL 1: Informasjon om informantene

KLASSIFISERING AV KARAKTERSTYRKER	KJØNN	KLASSETRINN
Ola	Gutt	9. trinn
Sebastian	Gutt	9. trinn
Peder	Gutt	9. trinn
Håkon	Gutt	6. trinn

TABELL 2: Iverksatte tiltak

NR.	IVERKSATTE TILTAK	OLA	SEBASTIAN	PEDER	HÅKON	ANTALL
1.	Tilpasning av timeplan	x	x	x	x	4
2.	Kontaktperson	x	x	x	x	4
3.	Tilgang til egne atskilte rom	x	x	x	x	4
4.	Psykolog	x	x	x	x	4
5.	Redusert skoledag		x	x	x	3
6.	Motiverende aktiviteter	x		x	x	3
7.	Skolepersonell tar kontakt når barnet er hjemmeværende	x	x	x		3
8.	Tettere oppfølging med hjemmet	x	x	x		3
9.	Gradvis eksponering	x		x	x	3
10.	Skolepersonell står klar ved inngang om morgenen		x		x	2
11.	Medelever som ressurs		x	x		2
12.	Skolearbeid ved fravær	x		x		2
13.	Foreldre følger barn til skolen				x	1
14.	Alternativ skole		x			1
15.	Skolebytte		x			1
16.	Samarbeid med barnevernet			x		1

flere år, og at det var mange tiltak som var testet ut. En av elevene svarte:

Hva er ikke prøvd liksom? De har jo prøvd alt. Jeg vet ikke hva som ikke er blitt prøvd nå ...

Siden de strevde med å huske alle tiltakene, kan det være tiltak som ikke ble nevnt under intervjuene. Her vil jeg presentere de tiltakene elevene fortalte om.

Selv om noen tiltak ikke ble nevnt, kan tabellen likevel være en indikator på de mest sentrale tiltakene. Omfang og hvordan de ulike tiltakene har blitt gjennomført for de fire elevene, vil variere.

Barnas delaktighet i iverksatte tiltak

Det var kun Sebastian som fortalte at han ikke hadde medvirket til de iverksatte tiltakene. Dette begrunnet han med at han ikke hadde noen ideer selv, og opplevde at det var så mye som var prøvd ut. Videre presiserte han at skolen pleide å spørre om det var greit for han før de iverksatte tiltak.

For Ola har situasjonen endret seg den siste tiden. Han opplevde å få gode muligheter til å påvirke skolehverdagen tidligere, men har senere fått mindre mulighet til å være like delaktig.

Peder fortalte at han har hatt utfordringer med å bli forstått og tatt på alvor angående sine utfordringer. Dette begrunnet han med at det var vanskelig å fortelle om utfordringene sine. Endringen kom da han klarte å åpne seg for en forelder, og forelderens videreformidlet denne informasjonen til skolen. I senere tid har Peder bedt om å få være mer på grupperom, noe skolen har oppfylt. Utenom dette hadde han ingen ideer om tiltak som kunne bidra til en bedre skolehverdag for han.

Håkon strevde også med å komme på tiltak som kunne vært gode for han, med unntak av at han har bedt om å få flere pauser gjennom skoledagen.

Resultatene ovenfor viste at de fire elevene strevde med å huske hvilke tiltak som har blitt iverksatt for dem, i tillegg til at de hadde få egne tanker om hvilke tiltak som kunne ha hjulpet. Det kan bety at de ikke har vært delaktige i iverksetting av tiltak. Ulempen med å

ikke involvere elevene kan være at tiltakene og eventuelt belønninger og konsekvenser ikke er tilpasset (Havik, 2018).

En bør ikke iverksette tiltak uten å ta seg tid til å få oversikt over situasjonen med å kartlegge grundig og snakke med de involverte (Kearney, 2007), samt danne et godt samarbeid for videre arbeid (Friberg mfl., 2015). Det er viktig å involvere eleven i prosessen med å iverksette tiltak. I tillegg er tidlig innsats essensielt for skolevegring (Havik, 2018; Heyne mfl., 2019b; Nuttall & Woods, 2013; Olsen & Holmen, 2018; Thambirajah mfl., 2008).

Tilpasning av timeplan

Tilpasning av timeplanen kan bety flere pauser gjennom dagen, faglig arbeid utenfor klasserommet, eller iverksetting av motiverende aktiviteter gjennom uka. Alle elevene uttrykte at de satte pris på slike tiltak. Sebastian har avtalt med skolen at han kan starte dagen litt senere enn medelevene, for å redusere antall personer å forholde seg til i løpet av dagen. Dette har han satt pris på. Ola opplevde det å få lagt opp flere pauser gjennom dagen som positivt. Fordelen med slike tiltak er at det kan bidra til å frita elevene fra skolesituasjoner som oppleves stressende og kan føre til angst. I tillegg kan læreren danne seg en oversikt over elevens utfordringer og få kunnskap om hvordan en kan gjøre skolen mer overkommelig (Thambirajah mfl., 2008), og tilpasning av timeplanen kan hjelpe med dette.

Kontaktperson

En fast kontaktperson kan bidra til økt trygghet i skolehverdagen (Friberg mfl., 2015). Det kan virke som at skolene var bevisste på betydningen av trygge relasjoner for disse elevene, fordi alle informantene fortalte at de hadde en eller to kontaktpersoner. Tiltaket virket utelukkende positivt for elevene. Kontaktpersonene hadde egne timer med elevene, både for faglig arbeid og belønningstimer. Noen møtte elevene i døren om morgenen, og de tok kontakt med barn og foreldre når eleven ikke møtte opp på skolen.

Spesielt i stressende perioder kan noen elever ha behov for pauser og tilgang på et eget atskilt rom.

Tilgang til eget atskilt rom

En utfordring for barn med skolevegring er å delta i hele klasser (Nuttall & Woods, 2013). Dette understreket også alle informantene. De hadde derfor tilgang til et eget atskilt rom på skolen. Tiltaket kunne tolkes å være nødvendig, og bidro til at skolen ble mer overkommelig og forutsigbar for elevene. Likevel ga det også en form for tristhet over ikke å mestre det alle andre klarer. Peder svarte:

Det er kjedelig. Altså, jeg vil jo selv i klassen. Læreren vil det òg, men det er bare jeg som ikke klarer.

Håkon fortalte om en tristhet over å ikke være sammen med medelevene. Dette kan bety at det i slike saker er viktig å arbeide med det sosiale. Men spesielt i stressende perioder kan noen elever ha behov for pauser og tilgang på et eget atskilt rom (Eriksen mfl., 2017). Dette ble spesielt synlig i Håkon sin situasjon. Ønsket om pauser baseres ofte på behovet for å samle krefter og øke motivasjon (Overland & Nordahl, 2013). Elevenes opplevelse av stress har sammenheng med hvor stor tro de har på egen mestring, og ikke deres faktiske muligheter til å mestre. Ettersom barn med skolevegring har en tendens til å tenke negativt i tillegg til å undervurdere seg selv (Heyne mfl., 2002), kan dette påvirke deres mestringstro. Basert på dette bør en derfor ikke fjerne alt som kan føre til stress, men vektlegge å hjelpe eleven til å mestre stressende situasjoner slik at de får økt mestringstro.

Psykolog

Ola fortalte at han syntes tiltaket om å gå til psykolog var kjedelig, og at han ikke klarte å høre etter hva psykologen fortalte. Sebastian beskrev tiltaket som greit. Peder opplevde at tiltaket virket positivt for oppmøte på skolen, men at hans selvfølelse var blitt verre. Håkon signaliserte at det var positivt for han, og at han satte pris på å lære om hvorfor kroppen reagerer slik den gjør.

Felles for de fleste barn med skolevegring er at de kan erfare emosjonelle problemer (Overland & Nordahl, 2013), og depressive symptomer kan inntreffe (Ingul mfl., 2019; Olsen & Holmen, 2018). Basert på dette kan

det være forståelig å gi barna tilbud om psykolog. Opplevelsene av tiltaket for mine informanter var varierende. Ola uttrykte seg negativt, men erkjente at det psykologen sa, var nyttig. Han hadde derimot ikke motivasjon til å høre ordentlig etter. Peder og Håkon opplevde det som ubehagelig til tider, men syntes at det også hadde en positiv effekt på deres utvikling. Håkon satte pris på å lære om kroppens reaksjonsmønster, noe som kan være viktig i arbeid med angstproblematikk (Heyne mfl., 2002; Olsen & Holmen, 2018). Det å få innsikt i sine utfordringer kan for noen elever føre til at det blir mer oppnåelig å overkomme dem (Olsen & Holmen, 2018).

Reduserte skoledager

Tiltaket om reduserte dager var trolig iverksatt for at elevene skulle slippe å utfordre seg for mye. Informantene viste forståelse for sin situasjon, og både Sebastian og Håkon signaliserte at tiltaket var gunstig med tanke på det sosiale og for mestringsfølelsen. Peder beskrev tiltaket som greit. Håkon hadde et klart ønske om å overkomme sine utfordringer, og utfordret seg derfor for mye i perioder. Det førte til at han fikk symptomer som kan minne om utbrenthet, og reduserte skoledager kan være viktig for å lade batteriene.

Motiverende aktiviteter

Ola beskrev gjentatte ganger gjennom intervjuet at hovedårsaken til skolefraværet hans var at han kjedet seg. Han opplevde derfor tiltaket om motiverende aktiviteter gjennom skoleuka som viktig for han. Likevel var det noen fag han mislikte så sterkt at de motiverende aktivitetene ikke overskygget det negative. Peder og Håkon har koding og gaming som et pedagogisk verktøy på timeplanene sine, i tillegg til at de får arbeide i kantina. Håkon fortalte at kantinearbeidet har hatt stor nytteverdi, fordi han opplevde å gjøre noe meningsfullt, noe som var manglende i mange andre skolesettinger. Noe av forklaringen kan være at han opplevde at skolen vektla trygghet, mens hans underliggende utfordringer, som var fagvansker, ble nedprioritert. Faglige utfordringer kan med tid utvikle seg til emosjonelt stress og bidra til

utvikling av skolevegring (Ingul mfl., 2019). Håkon er et eksempel på dette. Ved tidlig innsats kunne dette ha vært unngått (Ingul mfl., 2019).

Et belønningssystem kan fungere for å fremme ønsket atferd (Friberg mfl., 2015). Tiltaket slik informantene fortalte om det, strider til dels med forskningsresultater som viser at elevene ikke bør få tilgang på belønning uavhengig av atferd (Friberg mfl., 2015). De tre informantene viste stor glede over tiltaket, og for Ola virket det som dette var helt vesentlig for at han skulle møte opp på skolen. Det kan imidlertid tenkes at tiltaket hadde hatt større betydning dersom det på forhånd ble avtalt noen mål elevene skulle mestre, eller atferd som en ønsket å forsterke, for så å avtale belønning for oppnådde mål (Friberg mfl., 2015).

Skolepersonell tar kontakt når barnet er hjemme

Håkon fortalte at han ikke hørte fra skolen de dagene han ikke kom til skolen. Ola hørte av og til noe fra skolen, da gjennom moren sin. Ola svarte selv at han ikke opplevde kontakten med skolen som betydningsfull.

For Sebastian og Peder virket dette tiltaket som svært viktig. Begge har opplevd å få besøk av skolepersonell på dager de ikke var på skolen. Sebastian fortalte:

Det var jo litt gøy da, siden da slapp jeg å måtte være hjemme hele tiden.

Skolepersonalet lyktes imidlertid som regel ikke med å få med seg Sebastian til skolen. Peder pleide å ende opp på skolen, og han oppholdt seg mye på sløyden og musikkrommet sammen med kontaktpersonen sin. Han svarer:

Det var veldig kjekt. Han [kontaktpersonen] hadde jo en dårlig bakgrunn. Sånn. Så han skjønte jo ... hvordan jeg hadde det. For det er veldig mange lærere som ikke vet hvordan elevene har det. De har ikke vært der selv, så de bare ... Men han visste [...]. Vi spilte musikk og hadde det kjekt, og så snakket vi til slutt. For da starter du med noe kjekt. Også ... lettere å snakke etterpå da.

En av lærerne til Sebastian forsøkte å komme på døren hjemme for å følge han til skolen, men dette fungerte ikke. Sebastian klarte ikke å svare på hvorfor. Likevel fortalte han at det ikke opplevdes likt å få læreren på døren som hvis det var venner. Læreren hadde også forsøkt å ringe, men som regel pleide ikke Sebastian å ta telefonen. Han begrunnet det med at når han ikke klarte å gå uansett, så føltes det ikke gøy å snakke med læreren. Han blir ofte spurt av læreren om han har tenkt å komme, noe som kan oppleves litt sårt.

Tettere oppfølging med hjemmet

Når det gjaldt tiltaket om tettere oppfølging med hjemmet, så hadde ikke informantene så mye å fortelle. Det kunne virke som at et slikt tiltak ikke har så stor innvirkning på barna, men de fortalte at de erfarer at foreldrene pleier å få beskjed av skolen dersom de ikke kommer til skolen. Dette førte til at foreldrene hadde samtaler med barna angående deres situasjon på skolen. Peder erfarte at hans foreldre kunne finne på å si ting om hverandre til skolen som han mente ikke stemte, og som han opplevde ubehagelig. Likevel hadde han positiv erfaring med at en av foreldrene har hjulpet med å videreformidle informasjon om hans situasjon til skolen, når han ikke følte seg komfortabel med å snakke selv.

Gradvis eksponering

Det var ingen av informantene som selv brukte uttrykket gradvis eksponering. Gjennom hendelser de beskrev, kan det likevel tyde på at dette er skolens formål, å gradvis eksponere elevene for sine utfordringer. Håkon opplevde først at det ble forsøkt å utøve press for å få han på skolen, noe som ga motsatt effekt. I senere tid hadde det blitt arbeidet systematisk med en trappetrinnsmodell som skulle hjelpe han å identifisere følelser, stå i utfordringer, i tillegg til å sette opp mål og delmål om at han skulle delta mer i ordinær undervisning. Han ble utfordret til å delta i ett fag sammen med klassen hver uke, og han fortalte at han nå følte seg tryggere for hver gang.

Ola har fått redusert sine alternative timer per dag, og forteller at dette bare har ført til redusert motivasjon

til å møte opp på skolen. Nå opplever han et større press på at han skal delta i klasseundervisning.

Peder har tidligere blitt utfordret til å oppholde seg sammen med klassen i kortere perioder. Dette opplevde han at ikke hjalp, og i senere tid har han kun vært på grupperom, ofte sammen med en fast medelev. Skolen har forsøkt å ta andre elever med til grupperommet, men han har ikke følt det har fungert. I senere tid har skolen spurt om han ønsket å få elever han kjenner godt, til grupperommet, og som han kan gjøre oppgaver sammen med. Peder svarte ja til forslaget, men et halvt år senere hadde det enda ikke blitt gjennomført.

Skolepersonell står klar ved inngangen om morgenen

Informantene fortalte at det oftest var kontaktpersonen deres som sto og ventet på dem ved skoleinngangen om morgenen. Håkon opplevde et slikt tiltak som en trygghet. Sebastian fortalte:

Det er jo gøyere å komme til noen som vet at, noen glede ... venter på at du skal komme, enn å komme, gå bort til noen som «Å ja, du kom».

På de dagene Sebastian kom sent, måtte han gå inn på grupperommet alene, men han valgte stort sett ikke å gå til skolen når han var sent ute.

Medelever som ressurs

En negativ konsekvens av skolevegring kan være mangel på vennskap eller skjøre nettverk, noe alle de fire informantene uttrykte at de hadde kjent på. Sebastian og Håkon fortalte at de sjelden hører noe fra sine medelever på fritiden, med unntak av når de gamer over nettet.

Peder fortalte at han strevde med å forholde seg til mange personer, i tillegg til at selvfølelsen hans har sunket den siste tiden. Han deltok ikke lenger i ordinær undervisning, men oppholdt seg i et atskilt rom sammen med en fast medelev. Disse to lot til å ha utviklet et godt vennskap, og Peder omtalte selv medeleven som en god kamerat. Han opplevde det positivt å være sammen med han, men synes fort det kunne bli ubehagelig dersom det kom andre elever inn på grupperommet, som han ikke

følte seg trygg på. Han opplevde ikke at skolen arbeidet for at han skulle utvikle bedre kontakt med andre elever. Som tidligere nevnt inngikk Peder en avtale der han gikk med på å gradvis eksponere seg for flere medelever, men hvor det kan se ut til at skolen kan ha glemt denne avtalen.

Under intervjuet med Sebastian nevnte han en episode der tiltaket «medelever som ressurs» hadde hatt stor betydning for han. En dag i forrige skoleår hadde skolen organisert det slik at alle guttene i klassen kom hjem til han. Til tross for at tiltaket kun har blitt brukt en gang én gang, trakk han frem episoden to ganger under intervjuet. Kroppsspråket signaliserte at det var noe han satte pris på. Innføringen av et slikt tiltak kan gi en positiv sosial gevinst, samtidig som eleven kan kjenne på følelsen av å være savnet og at folk bryr seg om en (Nuttall & Woods, 2013). En konsekvens av at han byttet skole for halvannet år siden, har vært at han kun kjenner to medelever i sin nye klasse. Basert på hvor tydelig Sebastian satte pris på dette tiltaket, i tillegg til det at han tydelig strever med å danne nye vennskap i klassen, burde det vært vurdert iverksatt igjen. Et tilsvarende tiltak kan være at læreren oppfordrer enkelte medelever, som eleven føler seg trygg på, til å besøke eleven (Havik, 2018). Eventuelt kan en av disse medelevene oppfordres til at de tar følge til skolen. Dette tiltaket kunne ha fungert for Sebastian, ettersom han forteller at når skolepersonell kom hjem for å følge han til skolen, fungerte ikke dette. Det er ikke det samme å få læreren på døren som en venn. I tillegg kunne skolen la noen medelever komme inn på grupperommet til Sebastian, både for å hjelpe med å danne nye vennskap, og for å slippe å la han være alene store deler av skoledagene, som kan oppleves ensomt. Dette tiltaket kunne ha bidratt til at Sebastian etter hvert ville mestret overgangen til å delta i den ordinære undervisningen (Havik, 2018).

Medelever kan med fordel brukes som en ressurs for barn med skolevegring (Havik, 2018; Nuttall & Woods, 2013; Thambirajah mfl., 2008). Dårlig klassemiljø og fryktfølelse knyttet til dette kan videreutvikle seg til angst (Roland, 2014). Peder uttrykte seg på en måte som

kan tyde på at det har vært tilfelle for han. Gjentakende negative hendelser i møte med andre personer kan resultere i en frykt for mennesker generelt sett (Roland, 2014). Skolevegring kan da bli et resultat av et utrygt klassemiljø (Havik, 2018). I en slik situasjon kan det være viktig å iverksette tiltak for å utvikle nye vennskap. Vennskap kan bidra til positive erfaringer, samt at det kan bidra positivt for barnets selvtillit (Nuttall & Woods, 2013).

Skolearbeid ved fravær

Ingen av elevene fortalte at de brukte tiden hjemme på å gjøre skolearbeid. Ola og Peder fortalte at de har fått arbeid tilsendt, som skolen ønsket de skal gjøre, men at de sjelden pleide å gjøre det. Peder begrunnet dette med at han ikke var vant med å gjøre lekser, og at det derfor var vanskelig å starte med.

Sebastian fortalte at han har tenkt at han burde gjøre skolearbeid hjemmefra, men at det stopper med tanken. Han svarte:

Men ja, ikke like gøy å gjøre skoleting når du sitter hjemme og vet at jeg ikke har fått gått i dag ... at det bare blir en ny dag etterpå.

Forelder følger barn til skolen

Håkon var den eneste informanten som ble fulgt til skolen, av en forelder og søsken. Han forteller at dette oppleves greit, bidrar til trygghet og gjør skoleveien litt lettere.

Skolebytte

Sebastian begynte å møte mer opp på skolen i 7. klasse. Ved overgangen til ungdomsskolen opplevde han at alle andre syntes at han burde starte på en annen skole enn resten av klassen. Dette forsto Sebastian som at de begrunnet det med at han gikk i en klasse med dårlig klassemiljø. Sebastian ønsket ikke å bytte skole selv, men likevel ble dette skolebyttet iverksatt. Han fortalte at han til tross for at han har gått på den nye skolen i halvannet år, kun kjenner to medelever i klassen. Gjennom inter-

vjuet kom det tydelig frem at han hadde sterke motforestillinger til dette tiltaket, som han fortalte ble iverksatt mot hans vilje.

Overgang fra barneskole til ungdomsskole kan være en krevende periode for barn med skolevegring (Havik, 2018). Mangelen på forutsigbarhet og tilhørighet kan i ytterste konsekvens bidra til at eleven forverrer skolefraværet, noe som virket å være tilfellet i Sebastian sin situasjon.

Ifølge Roland (2014) sin studie kom det frem at kontinuitetsprinsippet medførte opp til 50 prosent mer mobbing enn ved et bruddprinsipp. Med en slik statistikk kan det være forståelig at skolen til Sebastian valgte å trosse hans ønske om ikke å bytte skole. Sebastian hadde ikke selv spesifikt uttrykt det å bli utsatt for mobbing, bare at det var et dårlig klassemiljø. Sebastians tilfelle er imidlertid ikke helt sammenlignbart med det Rolands studie omhandlet, ettersom Sebastian var den eneste fra sin tidligere klasse som kom til en ny klasse. Rolands studie handler om når hele klasser blandes (Roland, 2014). Når en praktiserer bruddprinsippet på denne måten, vil elever fortsatt kjenne noen i sin nye klasse. Det var ikke tilfelle med Sebastian.

For å få til en god overgang er det viktig at det arbeides for å oppnå et godt sosialt miljø helt fra starten. Ogden (2015) forklarer dette med at når et sosialt mønster har blitt etablert, kan det være utfordrende å gjøre endringer. Det uheldige i Sebastian sin situasjon er at det ikke ser ut som han har lyktes med å danne nye, gode relasjoner til medelever. Valget om skolebytte mener han har gjort det vanskeligere og mer utrygt å gå på skolen.

Alternativ skole

Det siste året har Sebastian gått på en alternativ skole en dag i uken. Han forteller at han setter pris på at det er mindre folk og mindre forpliktelser på denne skolen. Han opplever at det er lettere å møte opp på denne skolen enn den ordinære skolen, der han hadde mye fravær. På slike alternative skoler kan det være lettere å utvikle fellesskap, engasjerende læring og god struktur

Et tiltak kan være at læreren oppfordrer enkelte medelever, som eleven føler seg trygg på, til å besøke eleven.

(Wilkins, 2008). Sebastian opplevde tiltaket positivt, og han begrunnet dette med at det både er mindre folk og mindre press på den alternative skolen.

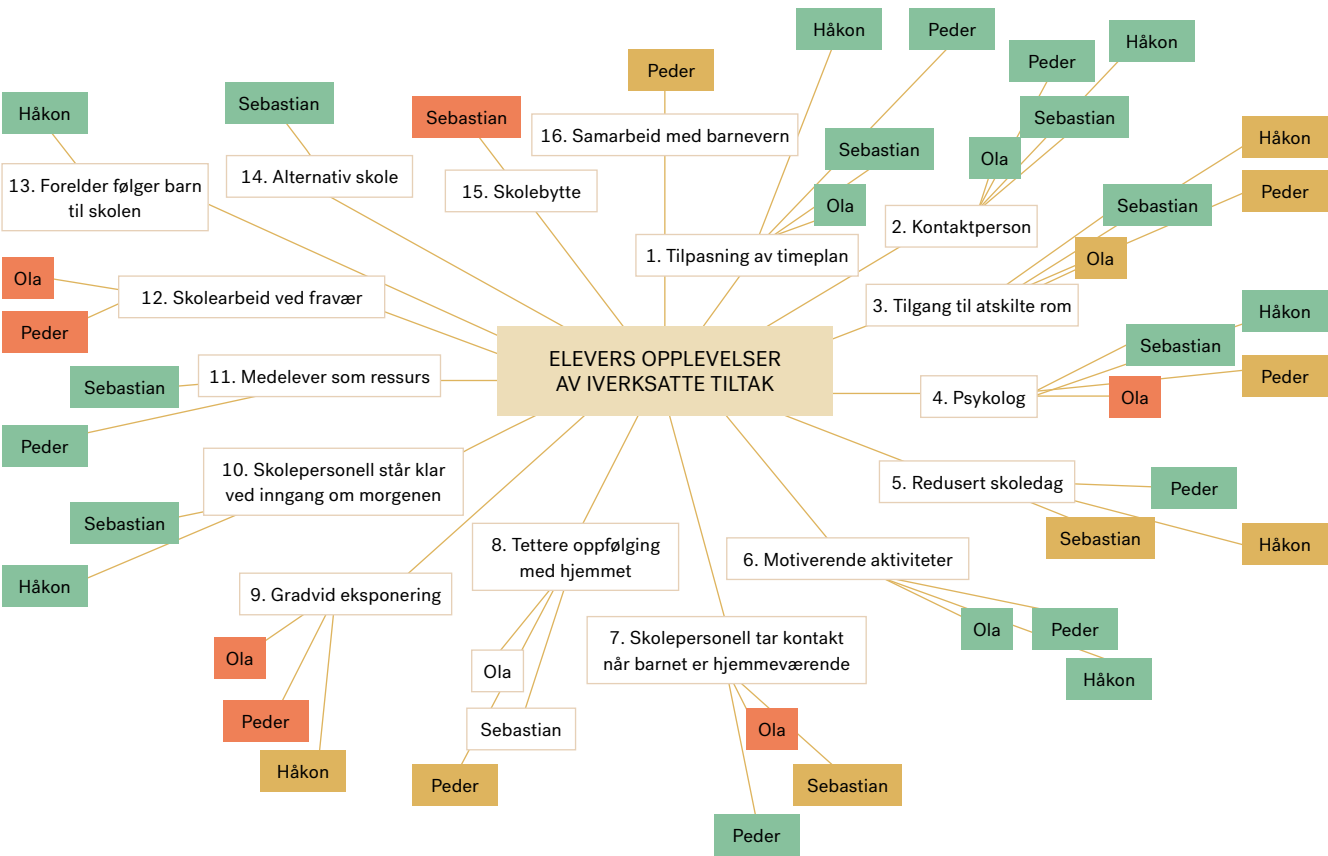
Samarbeid med barnevernet

Samarbeid med barnevernet er ikke et konkret tiltak som jeg tok opp i intervjuene, men dette ble trukket frem av Peder som en sentral årsak til økt oppmøte på skolen. Han fortalte at foreldrene hans ble anklaget for at han ikke gikk på skolen, og dersom han ikke gjorde det, ble han truet med å havne under barnevernet. Unngåelse

kan som tidligere nevnt føre til en kortsiktig lettelse (Olsen & Holmen, 2018), og derfor virke appellerende der og da (Friberg mfl., 2015). For Peder hjalp det å kjenne på at han ikke hadde noe valg om å gå på skolen.

Han uttrykte en redsel for å bli innblandet i barnevernet dersom han ikke møtte opp på skolen. Konsekvensen av ikke å gå på skolen opplevdes som verre enn konsekvensen av å gå på skolen. Det at barnevernet grep inn i Peders liv, gjorde at han innarbeidet en vane om å gå på skolen, som videre bidro til å redusere skolefraværet hans.

TABELL 3: Elevers opplevelser av iverksatte tiltak



Oppsummering av barnas opplevelser av iverksatte tiltak

Tabell 3 er laget for å gi en forenklet oversikt over barnas opplevelser av de iverksatte tiltakene. Det er ikke mulig å gi en fullstendig oversikt over deres opplevelser, men den kan likevel bidra til et enkelt og oversiktlig innsyn i barnas uttalelser knyttet til problemstillingen i denne studien. Grønn farge representerer tiltak barna utelukkende snakket positivt om. Brun står for tiltak som settes pris på, men samtidig kan gi en bismak. Tiltak kunne i noen tilfeller også forsterke følelsen av mislykthet eller sosial isolasjon. Rødt illustrer tiltak som blir beskrevet som å ha negativ innvirkning på deres situasjon. En hvit rute rundt barnets navn indikerer at barna ikke har fortalt om dette tiltaket i intervjuene.

Tidsbruk hjemme

Elever med skolevegring bruker mye tid hjemme mens medelevene er på skolen. Derfor kan det være interessant å høre hva de bruker denne tiden til. Ola svarte fort at han brukte tiden på å sove. Under intervjuet med Sebastian kommenterte jeg at han var modig som stilte opp på intervjuet. Svaret hans var da: «Ja, noe må jeg gjøre når jeg ikke går på skolen». Sebastian fortalte at han ikke pleide å gjøre så mye, men at det hendte at han satt på mobilen eller nettbrettet. Peder pleide å sove frem til nettet hans ble skrudd på, for så å game resten av dagen. Håkon fortalte at han står opp til vanlig tid og ofte sitter i sofaen og kjeder seg eller ser TV. Alle fortalte at de brukte mye tid på skjermaktiviteter. Ola begrunnet dette med at det var en distraksjon for ikke å kjede seg. For Sebastian og Håkon opplevdes gaming som et sosialt møtested med medelever.

Den negative sirkelen

Dersom det ikke settes i gang tiltak for elever med skolevegring, kan eleven risikere å komme inn i en negativ sirkel (Thambirajah mfl., 2008). For å prøve å bryte denne sirkelen kan en legge til rette for skolearbeid hjemmefra for å redusere det faglige gapet (Baker & Bishop, 2015). Elevene ga uttrykk for at hjemmeundervis-

ning ikke var blitt iverksatt for dem. En årsak kan være mangel på ressurser, eller at skolene er usikre på hvordan det skal gjennomføres. Konsekvensene, uavhengig av årsak, kan bli at elevene som signaliserer et ønske om å mestre skolehverdagen, blir sittende hjemme uten å vite hva de skal bruke tiden til. Etter tiden som har vært med koronapandemi og hjemmeskole, kan det kanskje føre til en endring når det gjelder hjemmeundervisning. Det kan virke som at noen sårbare elever har gjort mer skolearbeid gjennom denne tiden. Dette er et tema som det forskes på ved Universitetet i Stavanger og NTNU (Nyberg, 2020), og vi kan trolig lære mer om hjemmeskole gjennom erfaringen med pandemien.

Avslutning

Deta jeg ønsket å undersøke i min studie, var hvordan barn med skolevegring opplever tiltak som blir iverksatt for dem. Resultatene kan tyde på at informantene kjente på en form for håpløshet over alle tiltakene som ble iverksatt. Dette blir særlig illustrert med sitatet «Hva er ikke prøvd liksom? De har jo prøvd alt ...».

Elever med skolevegring brukes som en betegnelse på elever som har en del fellestrekk, eksempelvis motvilje mot å gå på skolen og emosjonelt ubehag (Ingul mfl., 2019). De fire guttene jeg intervjuet i studien min, var ulike på mange måter til tross for at alle strevde med skolevegring. De hadde også, som illustrert i tabell 3, til dels ulik opplevelse av de forskjellige tiltakene som ble iverksatt. Dette samsvarer også med tidligere forskning (Friberg mfl., 2011; Nuttall & Woods, 2013). Selv om elevene opplevde tiltakene som virkningsfulle, var de ikke nødvendigvis utelukkende positive. Flere tiltak opplevdes som en nødvendighet, samtidig som de bidro til en forsterket følelse av mislykthet og sosial isolasjon.

Et viktig funn var at elevene var lite delaktige når det gjaldt hvilke tiltak som ble iverksatt. De tiltakene de selv hadde etterspurt, så ut til å være de som virket best. Dette indikerer at det er viktig at skolen tar barna med skolevegring med på råd og blir godt kjent med den enkelte elev slik at tiltakene blir mer relevante og treffsikre for akkurat denne eleven. □



Charlotte Tendenes Gabrielsen er utdannet lektor med en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har gjennom sin masteroppgave vært med i utviklingen av mobilspillet Habiit, som har som formål å forebygge skolevegring. Hun arbeider som kontaktlærer og spesialpedagog ved Tananger ungdomsskole.



Trude Havik er førsteamanuensis ved Læringsmiljøsenenteret, Universitetet i Stavanger. Hun har doktorgrad i spesialpedagogikk med temaet skolefravær og skolevegring. Hun har tidligere jobbet i PP-tjenesten og som lærer og spesialpedagog i grunnskolen.

REFERANSER

BAKER, M. & BISHOP, F.L. (2015). Out of School: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), s. 354–368. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>

BERG, I., NICHOLS, K. & PRITCHARD, C. (1969). School Phobia – its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), s. 123–141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>

ERIKSEN, I.M., SLETTEN, M.A., BAKKEN, A. & SOEST, T.V. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA rapport 6/2017. Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/148773/4142682/file/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf>

FRIBERG, P., KARLBERG, M., LAX, L.S. & PALMÉR, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Riga: Columbus Forlag.

HAVIK, T. (2016). Skolevegring. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

HAVIK, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

HEYNE, D., GENTLE-GENITTY, C., LANDELL, M.G., MELVIN, G., CHU, B., GALLÉ-TESSONNEAU, M., ... KEARNEY, C.A. (2019a). Improving school attendance by enhancing communication among stakeholders: establishment of the International Network for School Attendance (INSA). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–8. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1007/s00787-019-01380-y>

HEYNE, D., GREN-LANDELL, M., MELVIN, G. & GENTLE-GENITTY, C. (2019b). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), s. 8–34. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

HEYNE, D. & ROLLINGS, S. (2002). *School Refusal*. Serie: Parent, Adolescent and Child Training Skills. Oxford: Wiley-Blackwell.

INGUL, J.M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I: E. Befring, R. Talseth & I. Veia (Red.), *Barn i Norge 2005: Se meg!* Oslo: Voksne for barn. Hentet fra: https://vfb.no/app/uploads/2019/03/WEB_Barni-Norge2005.pdf

INGUL, J.M., HAVIK, T. & HEYNE, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), s. 46–62. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

JONES, A.M. & SUVEG, C. (2015). Flying under the Radar: School Reluctance in Anxious Youth. *School Mental Health*, 7(3), s. 212–223. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x>

KEARNEY, C.A. (2001). *School Refusal Behavior in Youth*. Washington, DC: American Psychological Association.

KEARNEY, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), s. 53–61. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>

KEARNEY, C.A. & GRACZYK, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), s. 1–25. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

KING, N.J., TONGE, B.J., HEYNE, D., PRITCHARD, M., ROLLINGS, S., YOUNG, D., ... OLLENDICK, T.H. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(4), s. 395–403.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf?fbclid=I-wAR03NoaKVJWqZAoM4-3eVTsEVUZsnpZi6xUq21sllcUbfm7apZk_iQmgo

KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

NUTTALL, C. & WOODS, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), s. 347–366. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>

NYBERG, E. (2020, 17. april). Skal studere effekten av hjemmeskole for elever som sliter med fravær. *Forskning.no*. Hentet fra: <https://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presserom/skal-studere-effekten-av-hjemmeskole-for-elever-som-sliter-med-fravar-article139565-8108.html>

OGDEN, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

OLSEN, M.I. & HOLMEN, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.

OVERLAND, T. & NORDAHL, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

POSTHOLM, M.B. & JACOBSEN, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføringen i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

ROLAND, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

SÆTEREN, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

THAGAARD, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

THAMBIRAJAH, M.S., GRANDISON, K.J. & DE-HAYES, L. (2008). *Understanding School Refusal. A handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

WILKINS, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Student in a School Avoidance Program. *The High School Journal*, 91(3), s. 12–24. Hentet fra: <https://doi.org/10.1353/hsj.2008.0005>

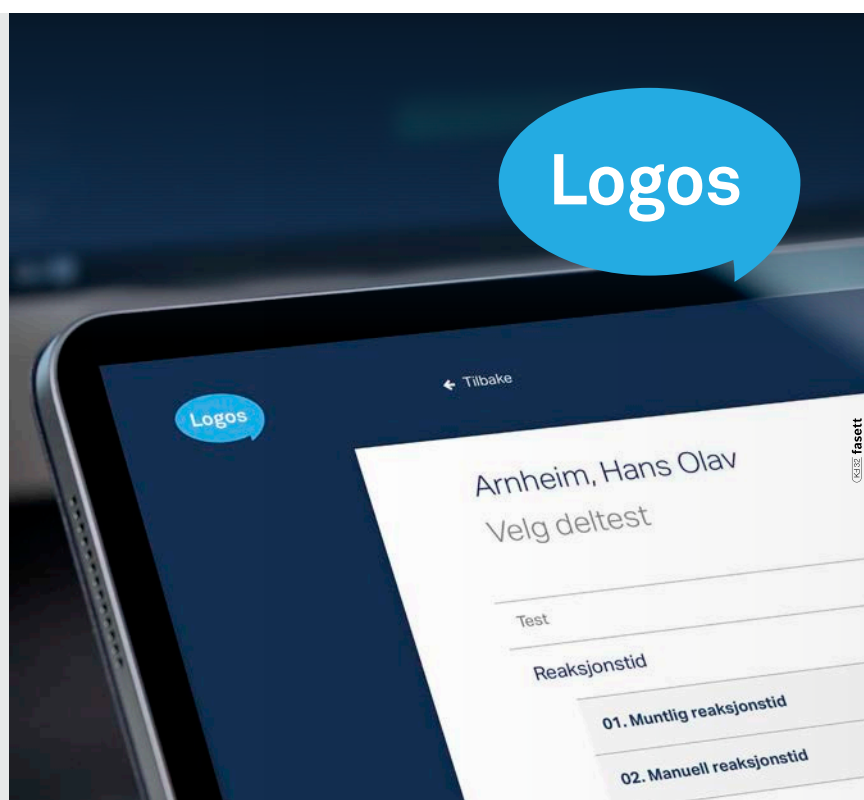
ANNONSE

Logos er nå nettbasert og enda mer brukervennlig.

Logos har fått ny funksjonalitet, nye protokoller, nye maler til rapport, ny håndbok og et nytt design.

Du bestiller Logos på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle



Depresjon i et skoleperspektiv

Denne artikkelen tar for seg hvordan lærere kan avdekke at elever sliter med depresjon, og hvordan de best mulig kan tilrettelegge skoledagen for disse elevene.

AV BENJAMIN BURGESS

Sentrale styringsdokumenter skolen er forpliktet til å følge, slik som *opplæringsloven* og *Overordnet del – verdier og prinsipper* i læreplanverket, setter psykisk helse høyt på dagsorden. I læreplanverket står det: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse [...]» (Læreplanverket (2017, s. 13). Dette gir skolen og lærerne et forpliktet mandat til å ivareta elevens psykiske helse og bidra til dannelse av hele mennesket. Imidlertid står det ikke noe om hva lærerne skal gjøre slik at elevene tilegner seg denne kompetansen.

Skolen kan påvirke elevenes psykiske helse både positivt og negativt. I opplæringsloven § 9 A-2, *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*, blir det understreket at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Ut ifra denne lovparagrafen blir den viktigste og mest sentrale oppgaven en har som lærer, å komme elevene i møte og se den enkelte, både som elev og enkeltindivid.

Det er en nær sammenheng mellom trivsel, læring og god psykisk helse. Dessverre viser tall fra norsk forskning at 15–20 prosent av ung-

dommer i Norge sliter med depressive symptomer eller er nedstemte over lengre tidsperioder. Dette symptomtrykket ser ut til å påvirke deres daglige funksjonsnivå (Bru, Gravik, Øverland & Idsøe, 2016, s. 70). Hertz (2011, s. 208) hevder også at depressive forstyrrelser hos barn og unge er et voksende samfunnsfenomen. Uthus (2019, s. 26) viser også til tidligere forskning på depresjon og den omfattende nasjonale rapporten *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*, der forfatterne (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009) hevder at 15–20 prosent av barn og unge har nedsett funksjon på grunn av psykiske helseproblemer. Her er depresjon inkludert. I tillegg viser forskning at 83 prosent av ungdommer med betydelige emosjonelle plager ikke søker hjelp (Helland & Mathiesen, 2009).

Hva er depresjon?

Depresjon kan være en enorm utfordring for mange barn og unge og er i tillegg en av de primære årsakene til sykdom og dødelighet. Den største risikofaktoren for depresjon er en arvelig faktor, at andre i familien har eller har hatt depresjon, noe som gjør den biologisk betinget. Depresjon er en ubehagelig tilstand, og i diagno-



Skolen kan påvirke elevenes psykiske helse både positivt og negativt.

sesystemet DSM-5, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, beskrives hovedkennetegn på depresjon blant annet med vedvarende nedsatt stemningsleie, energitap, mangel på interesse og håpløshetsfølelse. Andre signifikante kjennetegn er: særlig gjennomgående og vedvarende tristhet, manglende eller redusert motivasjon, ubesluttomhet, rastløshet, søvnproblemer, følelse av verdiløshet og oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker (Bru mfl., 2016, s. 73; Snoek & Engedal, 2017, s. 97–98).

Som en kan se, er listen med kjennetegn på depresjon lang, og hvilke symptomer som først kommer til uttrykk, vil variere fra individ til individ. Det er likevel viktig at en ikke stigmatiserer mennesker kun på bakgrunn av visse kjennetegn. Alle mennesker vil fra tid til annen oppleve at livet kjennes trist. Det kan være på grunn av store endringer i livet som for eksempel tap i nære relasjoner eller alvorlig sykdom. Dette er en helt naturlig og normal menneskelig reaksjon, en type *katarisis* som kan være essensiell for å kunne bearbeide savn og tap. Denne følelsen av tristhet er en del av bearbeidelsen og vil oftest med tiden avta, og muligens forsvinne helt.

Slik tristhet må ikke forveksles med depresjon, som er en betraktelig tyngre lidelse med symptomer som går utover livskvalitet og daglig funksjon over tid, og i tillegg kan være tilbakevendende. Depresjon fører til betydelige endringer i sinnstilstand og humør som påvirker alle områder av livet. Følelsene relatert til depresjon kan også utvikle seg til unngåelsesatferd i situasjoner der mestringfølelsen utfordres. Slik atferd kan blant annet vise seg i utsettelse av skolearbeid og skolevegring (Bru mfl., 2016, s. 75–76). Dette kan bli inngangen til en ond sirkel der faktorene påvirker hverandre negativt, og etter hvert kan det bli vanskelig å komme ut av denne sirkelen uten hjelp og støtte.

Depresjon blant barn og unge i skolen

Skolen er ikke kun avgrenset til faglig læring, noe som blant annet understrekes i opplæringslovens § 1-1 *Formålet med opplæringa*, som fastslår at opplærin-

gen skal bidra til at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik, holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette skal sikre skolens funksjon som en trygg dannelsesarena for både faglig og sosial læring. Fravær av deltakelse i fellesskapet kan være en risikofaktor for depresjon (Bru mfl., 2016, s. 72). Tangen (2012, s. 17) legger også vekt på at et av spesialpedagogikkens formål er å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemming og ulike vansker.

Helsedirektoratet er en av instansene som setter temaet depresjon på dagsorden siden flere ungdommer rapporterer om psykiske vansker. Øverland & Bru (i Bru mfl., 2016, s. 46) påpeker at dette gjelder både psykiske vansker generelt og depresjon spesielt, siden dette er en av de mest utbredte psykiske lidelsene. Bru og medforfattere (2016, s. 71) hevder at i en vanlig norsk ungdomsskoleklasse vil det være én elev som har fått diagnosen depresjon, i tillegg vil det antakelig være fire til fem elever som strever med nedstemthet. Barn som er i risiko for å utvikle depresjon, viser tidlig symptomer som nedsatt stemningsleie. Depresjon blant barn og unge kan arte seg på samme måte som depresjon hos voksne, og den medfører et bredt spekter av uheldige konsekvenser og helseproblemer som vil berøre ulike aspekter i livet. Samtidig er det viktig å understreke at det er store individuelle forskjeller i denne gruppen, og også risikofaktorene og årsakene som utløser depresjon, er mange og varierte.

Et dagsaktuelt tema nå er covid-19-pandemien, som har en svært ødeleggende påvirkning på samfunnet som helhet. På individnivå ser en store forskjeller når det gjelder hvordan konsekvensene av denne pandemien håndteres. Selv om pandemien berører oss alle og derfor kan utløse en slags fellesskapsfølelse, kan individet likevel føle seg alene og maktesløs foran en utfordring av denne dimensjonen. Allerede nå sees mange nedslående resultater av pandemien på folkehelsen. Dette gjør at det blir ekstra viktig å forsøke å ha en optimistisk tilnærming og tiltro til at helsemyndighetenes oppfordringer og råd må

etterfølges slik at samfunnet raskest mulig kan heles.

Bru og medforfattere (2016, s. 71) hevder at det ser ut til å være flere jenter enn gutter som utvikler depresjon, og at dette antallet er økende. Tidlig pubertetsutvikling kan være en risikofaktor for å få depressive symptomer. Puberteten kjennetegnes av en rekke biologiske, fysiske, kognitive og sosiale endringer som kan relateres til denne økningen. Risikofaktorer kan blant annet være sosiale oppfatninger og forventninger som ikke samsvarer med de unges egne tanke- og følelsesmessige ressurser. En kan imidlertid stille seg kritisk til antakelsene om at flertallet som utvikler depresjon, er jenter. Det er mulig at gutter anser det mer tabubelagt å snakke om følelser og depressive tanker og således vil føle skam og nederlag ved å snakke om det. Derfor kan det være minst like mange eller flere unge gutter som kan ha en depressiv lidelse under utvikling i det skjulte.

Lærere bør ha tilstrekkelig kunnskap om visse kjennetegn ved depresjon, slik at de har best mulig forutsetninger for å finne ut av om eleven virkelig har en depresjon eller ikke. Det er ikke alltid så enkelt å skille mellom om eleven er deprimert, eller om det kun dreier seg om en vanskelig periode i livet. Tanker som «det ordner seg» og «det går seg til», kan gjøre at man overser eller bagatelliserer elevens mulige psykiske vansker og utfordringer. Men lærere har et etisk ansvar i kraft av sin profesjon og i tråd med lovverket til å handle når en elev ikke har det bra. Dersom man ikke tar barnets psykiske helse på alvor, vil det kunne påvirke elevens selvoppfatning. Det er derfor viktig at relevante tiltak og intervensjoner iverksettes på et tidlig tidspunkt, slik at en forhindrer at elevens psykiske vansker videreutvikles (Tangen, 2012 s. 17).

Ifølge Bru og medforfattere (2016, s. 72) blir barn og unge stadig eksponert for et økende prestasjonspress både i skolen, på sosiale medier og andre arenaer i livet. Dette intensiveres i ungdomsårene, og emosjonelle faktorer som utbrenthet med hensyn til skolearbeidet kan stå i sentrum for utvikling av emosjonelle vansker. Elever tilbringer mye tid på skolen, og skolemiljøet kan føre med seg både positive og negative konsekvenser

for barnas psykiske helse. Unge bruker mye tid på å tilpasse seg ulike relasjoner med andre jevnaldrende. Dette kan være relasjoner i vennegjenger, idrettsaktiviteter og ulike arenaer som unge kjenner til. Dersom de opplever avvisning, ekskludering eller lite mestringsfølelse på disse arenaene, vil det etter hvert kunne lede til depressive symptomer. Et fenomen som er viktig å fremheve og et argument for tidlig intervensjon, er elever som blir utsatt for mobbing. Disse elevene står i faresonen for både å utvikle skolevegring og for å internalisere symptomer på depresjon. De vil trenge hjelp for å kunne sette ord på negative følelser og opplevelser, og vil profitte på bevissthet og veiledning for at både de og skolen skal kunne forholde seg til realitetene slik at man kan få stoppet mobbingen. Dette vil kunne forhindre at de er alene om vonde tanker, grubling og kanskje dårlige problemløsninger (Bru mfl., 2016, s. 72). Grubling vil kunne prege tankegangen hos deprimerte elever og være med på å opprettholde mekanismene i depresjonen og således medføre økende bekymring og angst. Flere kilder opplyser at det er ganske vanlig å ha angst i kombinasjon med depresjon, dette kalles *komorbiditet*.

Hva kan læreren gjøre?

Det er nær sammenheng mellom depresjon, mobbing og skolevegring. En viktig forutsetning for at læreren kan være i posisjon til å ivareta barn og unge i skolen, er at han eller hun har tilstrekkelige kunnskaper, forståelse og ferdigheter på disse områdene. Nordahl (2012, s. 134) fremhever betydningen av en våken lærer som opptrer støttende, og som tolererer at elevens egne initiativer vil bidra til å fremme læring. Dette vil på sikt føre til at læreren støtter elevene i utviklingen av en positiv identitet og forståelse av seg selv. Som lærer er man en nøkkelperson for å kunne fremme folkehelse og livsmestring for elevene. For enkelte elever kan læreren være den ene personen som eleven føler tiltro til, og som har mulighet til å oppdage et gryende problem. Dette medfører et ansvar for å ta elevens utfordringer på alvor.

En lærer bør derfor kjenne til tidlige tegn på depresjon og helst klare å skille disse tegnene fra generelle

Hovedkjennetegn på depresjon er vedvarende nedsatt stemningsleie, energitap, mangel på interesse og håpløshetsfølelse.

emosjonelle symptomer. Symptomene på depresjon kan vise seg første gang allerede tidlig i barndommen. Tidlig hjelp og intervensjon kan forebygge og aller helst forhindre utviklingen av depresjon (Bru mfl., 2016, s. 75). Som lærer må en være spesielt oppmerksom på om eleven begynner å trekke seg mer tilbake, bli lettere irritabel og ta mindre initiativ (Bru mfl., 2016, s. 74). Andersen (2016) skiller mellom *universell* og *selektiv forebygging*. I skolesammenheng vil universell forebygging være kunnskapsbygging gjennom å gi alle elever råd om veiledning og støtte i å oppsøke hjelp på et tidlig stadium dersom de kjenner igjen noen av symptomene. Selektiv forebygging er mer rettet mot grupper med forhøyet risiko for sykdomsutvikling.

Andersen (2016, s. 259–260) skriver at læreren kan igangsette aktiviteter som forebygger uønskede hendelser. Ertesvåg (2014, s. 332) legger vekt på at læreren gjennom klasseledelse skal utøve emosjonell støtte, og at dette har stor betydning for elever generelt, og spesielt for sårbare elever. En god relasjon til læreren har vist seg å være av signifikant betydning for elever som strever med depressive tanker. Det forutsetter at læreren er seg bevisst at han kan være den signifikante og betydningsfulle voksne som bidrar til både å fremme og styrke elevens emosjonelle helse i hverdagen og livet.

Emosjonell støtte innebærer blant annet å «se» eleven og gi bekreftelse og oppmuntring. En eventuell risiko for å utvikle depresjon minimaliseres dersom læreren får knyttet en god relasjon til eleven. Læreren kan for eksempel allerede ved håndhilsning på morgenen avdekke hvordan eleven har det, hvilken sinnstilstand eleven er i, og kan da oppdage tidlig om det har hendt noe bekymringsfullt. Interaksjon og kommunikasjon med eleven kan gi læreren et bilde av hvordan eleven har det både på og utenfor skolen. Hvis læreren kjenner eleven godt, kan han eller hun tidlig oppdage indikasjoner på om eleven er utsatt for mobbing. Som nevnt er dette en av de største risikofaktorene for å internalisere psykiske helseplager, noe som igjen kan føre til kroniske psykiske vansker.

Et vesentlig steg i retningen mot å kunne hjelpe elever som strever med depresjon, er at læreren er empatisk og støttende og tar seg tid til å lytte til det eleven har å fortelle. Disse elevene kan fremstå som stille og tilbaketrukkne og krever vanligvis lite oppmerksomhet fra læreren. Det kan derfor være vanskelig å bli oppmerksom på behovet deres for emosjonell støtte. I tillegg skal læreren også gi elevene faglig støtte som er tett knyttet opp mot emosjonell støtte gjennom omsorg og respekt. Tilpasset opplæring som er lovfestet i opplæringsloven § 1-3, sier at alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Forskning tyder på at tidlig innsats mot depresjon og en god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for å forhindre og forebygge at elever tar i bruk unngåelsesstrategier som det å vise motstand og dårlige holdninger til krav og arbeidsoppgaver på skolen (Bru mfl., 2016, s. 76–77). Ifølge Melding til Stortinget 6 (2019–2020) skal *tidlig innsats* som pedagogiske tilbud og tiltak bli iverksatt umiddelbart både for barnehagebarn og skoleelever når det avdekkes utfordringer knyttet til et barn.

Pedagogiske tiltak i skolen

Begrepene *helse* og *psykisk helse* er knyttet tett sammen. Både i Melding til Stortinget 28 (2015–2016) og i NOU 2015: 8 (s. 50) blir det lagt stor vekt på psykisk helse og livsmestring. Skolens viktigste oppgave er å sette elevene i stand til å møte fremtiden på en god måte, og dette kan betegnes som skolens overordnede samfunnsmandat.

Det er viktig å se hva skolen kan fylles med for å ruste elevene til å mestre livet på godt og vondt. Ser en bort ifra henvisning til et bredt spekter av ulike instanser med behandlingstilbud er det å skape positive og inkluderende relasjoner elevene imellom av største betydning for å fremme psykisk helse. Bru og medforfattere (2016, s. 81) poengterer at deprimerte elever med manglende motivasjon for skolen generelt kan ha nytte av å samarbeide med medelever som finner læringsarbeidet engasjerende og lærerikt.

En eventuell risiko for å utvikle depresjon minimaliseres dersom læreren får knyttet en god relasjon til eleven.

Å legge til rette for et varmt og inkluderende klassemiljø hvor det er lov å gjøre feil, skaper trygghet i en ellers krevende og stressende skolehverdag. Her vil det dukke opp muligheter for å jobbe med uenighet og feil som ressurser for læring, samt å etablere en norm der ingenting er for stort eller lite å snakke om. Læringsmiljøet bør verdsette alle elevers innsats, og en forutsetning for at dette skal være oppnåelig, er at sammenligning av prestasjoner, karakterer og evner holdes på et minimumsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 201). Det legges i dag stor vekt på å være vellykket og å være best, og disse kravene kan synes å være uoverkommelige for mange elever.

I samspill og dialog med eleven vil en oversikt i form av en daglig eller ukentlig aktivitetsplan over læringsarbeidet kunne hjelpe deprimerte elever til å føle at skolen og skolearbeidet er overkommelig. Utarbeiding av aktivitetsplanen bør skje i samarbeid med eleven slik at den føles hensiktsmessig og forutsigbar, og at eleven lett kan identifisere seg med den. Intensjonen med en slik aktivitetsplan er at eleven skal øke tiden på arbeid som er hensiktsmessig for læring og utvikling. Aktivitetsplanen må også være tilpasset elevens forutsetninger, og oppgavene bør derfor være verken for vanskelige eller for lette for eleven. Den bør være akkurat tilpasset slik at eleven får arbeide i sin *nærmeste utviklingssone* (Bru mfl., 2016, s. 79).

Arbeidet med å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, er et kollektivt profesjonsansvar i skolen. Derfor er det viktig at skolen og lærerne innehar et overordnet salutogent perspektiv på psykisk helse generelt og depresjon spesielt. Det vil si at læreren legger vekt på faktorer som fremmer psykisk helse og gjør elevene bedre rustet til å mestre utfordringer både på skolen og i livet. Det er utarbeidet en rekke verktøy og intervensjonsmetoder, både digitale og fysiske, som har til hensikt å hjelpe skolen i dette arbeidet. Disse verktøyene skal bidra til økt kunnskap og forståelse for mangfoldet av forskjellige psykiske helseutfordringer i klasserommet. Et eksempel er LINK (livsmestring i norske klasserom) (LINK, 2017), men det finnes også mange andre. En viktig forutsetning for at implementeringen av ulike

verktøy for å fremme psykisk helse og livsmestring skal bli vellykket, er at bruken er blitt drøftet i lærerkollegiet i forkant. Verktøyet må anvendes på en hensiktsmessig måte, og lærerne som har benyttet opplegget må også få avsatt tid til å evaluere det gjennomførte opplegget.

Barn og unge er fremtiden, og psykisk helse og læring påvirker hverandre gjensidig. Uthus (2020, s. 35) påpeker at elever som har en god psykisk helse, vil ha bedre forutsetninger for å nyttiggjøre seg undervisning og lære mer, noe som igjen virker positivt inn på psykisk helse. På den måten er det like viktig å legge vekt på som det andre. □



Benjamin Burgess går fjerde året på grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn (master) ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har i forbindelse med utdanningen tatt spesialpedagogikk og har interesseområdet sitt innenfor psykisk helse og livsmestring.

REFERANSER

- ANDERSEN, B.J.** (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 257–270). Oslo: Universitetsforlaget.
- BRU, E., GRAVIK, M., ØVERLAND, K. & IDSØE, T.** (2016). Depresjon. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70–92). Oslo: Universitetsforlaget.
- ERTESVÅG, S.** (2014). Klasseledelse – teoretiske perspektiver. I: J. Heldal & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 321–338). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HELLAND, J. & MATHIESEN, K.** (2009). *13–15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/eldre/13-15-aringer-fra-vanlige-familier/>
- HELSENORGE** (2019, 30. april). Depresjon hos barn og unge. Hentet fra: <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/depresjon/depresjon-hos-barn>

HERTZ, S. (2011). Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter. Oslo: Gyldendal.

LINK (2017). LINK: Livsmestring i norske klasserom. Hentet fra: <https://www.linktillivet.no>

LÆREPLANVERKET (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

MELD. ST. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

MYKLETUN, A., KNUDSEN, A.K. MATHIESEN, K.S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>

NORDAHL, T. (2011). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-19907-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

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

SNOEK, J.E. & ENGEDAL, K. (2017). *Psykiatri: For helse- og sosialfagutdanningene* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

TANGEN, R. (2012) Tilnærmingmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17–32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

UTHUS, M. (2020). Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar? I: C. Fiske (red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23–47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

ØVERLAND, K. & BRU, E. (2016). Angst. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45–69). Oslo: Universitetsforlaget.



HØR og LÆR

LYDUTJEVNING FOR KLASSEROM

Senk stemmen!



Redcat Access

Sett rett på bordet,
ingen installasjon



Topcat Access

Monteres i taket, alt-i-ett lyd



ShareMike

Send rundt og la elevene
delta i diskusjonen



FlexMike

Mikrofon til å henge
rundt halsen

Med lydutjevning kan læreren snakke
med sin naturlige stemme
- og bli hørt av alle i klasserommet



- helping people



Forstår du min smerte?

Tilrettelegging for elever med tilknytningsvansker i skolen

Noen elever er særlig utfordrende for lærere å forholde seg til. Elever med tilknytningsvansker kan selv være svært avvisende og ha en rekke atferdsmessige utfordringer som setter relasjoner på prøve. Artikkelforfatterne ønsker her å rette oppmerksomhet mot hvordan vi kan forstå disse elevene slik at hensiktsmessige tiltak blir satt i verk.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

De siste 10 årene har ny forskning om nevrologi, relasjonenes betydning, traumer og tilknytningsvansker utfordret eldre teorier om hvordan vi kan forstå atferdsvansker. Forskningsresultater fra de såkalte ACE-studiene viser at barn som av ulike årsaker opplever marginal omsorg, viser seg å være i særlig risiko (Kirkengen, 2007). Dess flere utfordringer og sårbarheter barnet har, dess mer øker risikoen for at barnet er i konstant beredskap og derfor ikke tilgjengelig for læring.

Hvis personalet på skolen forstår barnets smerteuttrykk som adferdsvansker, og ikke som smerte, kan de bidra til å retraumatisere barnet. Da snakker vi om psykiatriske diagnoser som PTSD (posttraumatisk stressyndrom). Derfor er det avgjørende hvordan barn forstås i skolen.

Tilnærmingsmåten hos dem som arbeider med elever i skolen, og deres måte å agere og snakke om noe(n) på, påvirker elevens forståelse

av seg selv og andre. I krevende situasjoner som når eleven krangler, er i konflikt med andre eller maser og sladrer, og når følelsene er utenfor toleransegrensen for hva eleven klarer å håndtere, kan det gjøre en stor forskjell hvordan en som pedagog møter eleven. Det er vanlig å snakke om hvordan vi skulle ønske det var, istedenfor å forholde oss til hvordan situasjonen faktisk er. Det er vanskelig å reagere slik man ideelt sett burde i en stressende situasjon, i en stressende hverdag.

Vi ønsker med denne artikkelen å vise hvordan man kan tilrettelegge for elever med tilknytningsvansker, og vi vil illustrere dette med skolesituasjonen til en elev som vi har kalt Johanna. Det handler i første omgang om synet på eleven eller barn generelt (Heide & Nicolaisen, 2019b). Før vi forteller om Johanna, vil vi imidlertid si litt om det regelverket skolene formelt skal forholde seg til når det gjelder elever i skolen.



Når følelsene reguleres, reguleres handlingene.

Barnekonvensjonen og opplæringsloven

I februar 2021 er det 30 år siden Norge skrev under og ratifiserte FNs barnekonvensjon. Senere har Norge inkorporert barnekonvensjonen både i grunnloven og i andre lover (FNs barnekonvensjon, 1989). Likevel er det henvist lite til barnekonvensjonen i det praktiske arbeidet rundt barn, og det syntes ikke som skolene har implementert konvensjonen i sitt pedagogiske arbeid. Barnekonvensjonens artikkel 12 gir barn rett til å høres i saker som angår dem, likevel er det ikke etablert en praksis som sikrer elever i skolen denne retten. Når skolen «snakker om» medbestemmelse, vises det ofte til at barn representeres av andre barn i pålagte råd, som elevråd. Elevrådet har imidlertid ingen reell medinnflytelse på driften av skolen, fordi saker som drøftes der, sjelden behandles i andre organ enn skolen.

Opplæringsloven § 5-4 sier at foreldre og barn skal høres i sakkyndig arbeid, altså når pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) gjør en sakkyndig vurdering. Få barn erfarer at dette skjer i praksis, og selv om PPT snakker med eleven, har mange barn uttalt at det finnes få spor i den sakkyndige rapporten der deres synspunkter kommer frem (Barneombudet, 2017). Artikkel 3 i barnekonvensjonen sier at det skal foretas en «barnets beste-vurdering», og da mener vi at trinn én i denne vurderingen burde være å snakke med eleven det gjelder. Utdanningsdirektoratet ga i 2017 ut en veileder der de bryter ned elementene og konkretiserer hvordan barnekonvensjonen både kan forstås og anvendes i saksbehandlingen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel er det fremdeles sjelden man finner barnets beste-vurderinger som er gjort av relevante fagpersoner, og som sier noe om hva de mener er til beste for det aktuelle barnet i skolen.

I 2017 kom en presisering av § 9 i opplæringsloven, der elever gis rett til et trygt og godt læringsmiljø. Denne paragrafen blir gjerne kalt «mobbeloven», noe vi mener signaliserer et for snevert syn på hva som ligger i et trygt og godt læringsmiljø. Denne paragrafen legger føringer for at barn og foresatte skal høres, også med hensyn til om de vurderer at de tiltakene skolen setter i gang,

er virksomme. Her er elevers rettigheter styrket (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Johanna

Johanna går i 8. klasse. Hun er ei jente som stadig er i opposisjon mot lærere og andre voksne ansatte på skolen. Det er vanskelig å få henne i gang med arbeidet i timene, og hun forlater klasserommet mange ganger hver time. Det er flere lærere på trinnet som har ansvaret for ulike fag. På teammøter drøftes adferden til Johanna gjentatte ganger. Læreren i matematikk sier: «Jeg er så lei av at Johanna lager så masse støy og uro i timene. Kan vi utvise henne for en tid på grunn av dette? Hun kommer ikke til å få karakter i mitt fag, for det har jeg ikke vurderingsgrunnlag nok for å gi henne.» De andre lærerne ser på hverandre og er enige. I teamet er det en ny lærer som nettopp har begynt å arbeide på skolen. Trond sier: «Hva er det som gjør at Johanna agerer slik hun gjør? Kan dere fortelle meg litt om henne fra hun startet her på skolen?»

Lærerne ser på hverandre og nikker. De blir enige om at de skal ha et eget møte om saken der spesialpedagogkoordinatoren går igjennom Johannas historikk. Trond tilbyr seg å snakke med Johanna og foreldrene før møtet. «Vi skal jo arbeide i tråd med FNs barnekonvensjon i Norge», sier han og smiler, «og barn har rett til å bli hørt, og vi har plikt til å gjøre en vurdering av barnets beste. Det er kanskje det vi er i gang med?»

Skolen til Johanna skal gjøre to saksforberedelser til neste møte. Den spesialpedagogiske koordinatoren, Anne, skal legge frem Johannas historie slik den fremkommer i skolens arkiv, og Trond skal snakke med både Johanna og foreldrene. Vi vil nå si litt om forarbeidet før et slikt møte.

Forgiftet barndom

Den spesialpedagogiske koordinatoren, Anne, har tatt frem en stor mappe da Trond banker på døra. Hun sukker tungt og peker på den tykke mappa. De sitter tause begge to en stund, før Trond sier: «Kan du ikke bare fortelle først – det du husker, og så fyller vi på fra mappa? Jeg kan skrive på flippoveren.» De går i gang med arbeidet, og

langs tidslinjen trer Johannas livshistorie frem i all sin gru. Bildet av dårlig omsorg og foreldre som ruset seg, om psykiske vansker, skilsmisse og et barn som overlates til seg selv. Om barnehage og naboer som sender bekymringsmeldinger til barnevernet i flere år før noe skjer. «En forgiftet barndom», sier Anne. Det er begrepet som brukes på en slik oppvekst (Kirkengen & Næss, 2015). Her har barnet hatt marginale forhold med flere av indikatorene fra ACE-studiene på hva som er risikofaktorer for barn å vokse opp under: rus, vitne til vold, psykisk syk foresatt og fattigdom. Johanna har i sannhet ikke hatt den beste starten på livet sitt (Kirkengen & Næss, 2015).

Trond skriver og skriver på tidslinjen. Da Johanna var 5 år, ble hun plassert i fosterhjem. Et stabilt hjem der hun skulle bo til hun ble voksen. Anne sier:

«Men, Trond, det har vært mye for fosterfamilien også. Johanna har fått diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse, og så er det mistanke om PTSD – altså posttraumatisk stressyndrom. At tilknytningen er reaktiv betyr at det skal lite til før Johannas kropp settes i alarmberedskap. Da er hun utenfor toleransevinduet sitt, og da tar hun ikke imot læring. Mistanke om PTSD gjør at hun gjenopplever traumer fra barndommen, og at hun retraumatiseres veldig lett. Johanna trenger en forutsigbar hverdag, og det gir vi henne ikke med åtte ulike lærere inne i klassen og med mange vikarer».

Anne forteller videre:

«Det har vært relativt rolig i skolen frem til ungdomstrinnet. Vi har hatt nær kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien, og vi har jobbet tett med PPT. Hjemmet har vært med på tallrike møter, og vi har greid følge Johanna opp slik at hun har fulgt progresjonen i alle fag. Det er et godt hode på jenta, forstår du. Men ifølge det ACE-studiene viser, så setter barndommen seg i kroppen og gir mange symptomer også seinere i livet i form av uhelse. Derfor er det viktig å få dempet symptomene så fort som mulig».

Trond og Anne blir sittende lenge og lese i mappa. Etter hvert ser tidslinjen ut som utkastet til en roman. De to blir enig om å dra hjem og snakke med Johanna og fosterforeldrene sammen.

Elev og foresattes stemme

Hjemmebesøket blir et intenst og interessant møte. Johanna ser forventende ut, og hun buser raskt ut med spørsmålet om hva de vil. Trond er forberedt på det, så han svarer:

«Som jeg sa i telefonen til deg, lurere jeg på hvordan du har det på skolen. Jeg ser en flink og blid jente, men som ser ut til å være en jente som ikke fikser helt å være inne i klasserommet. Jeg lurere på to ting. Hva kan skolen gjøre for at du skal få det bedre? Og så lurere jeg på hvordan jeg skal forstå signalene dine. Du sa på telefonen at vi kunne snakke om det her hjemme hos deg der du er trygg, og fosterforeldrene dine har sagt at de gjerne vil si noe de også».

Johanna nikker og senker skuldrene. «Vi har stekt vafler», sier hun, og de går inn. Etter at de har fått kaffe i kop-pene, sier Trond:

«Du vet at spes.ped.-Anne – ja, jeg vet dere kaller henne det – og jeg har sett på historien din i mappa på skolen. Der var det mye å lese om hvordan du hadde det da du var liten. Vi har forstått at da du kom hit til fosterforeldrene dine, så ble livet lettere».

Johanna nikker, taust. Fosterfar ber om å få si noe:

«Johanna var et fortvilt barn med mye raseri da hun kom til oss. Hun hadde lite språk for å fortelle oss om vanskelige tanker og følelser, og vi måtte lære oss å knytte oss til hverandre. Det har vært mange tunge tak, men etter hvert gikk det bedre. Johanna begynte på skolen, og hun hadde samme lærer og var i en relativt liten klasse i de første sju årene. Vi jobbet mye for at Johanna skulle føle seg trygg på skolen, og om noe ikke ble som det sto på planen, var læreren flink til å sende SMS om det. Du skjønner, Johanna blir retraumatisert når noe uventet skjer. Hun er enda avhengig av stor

grad av forutsigbarhet. Og da kan dere tenke dere hvordan overgangen til ungdomstrinnet har vært?»

Det blir stille i stuen. Det er en god stillhet. Trond tar ordet igjen: «Johanna, kan du si hva som skjer med deg i timene»? Johanna ser på han – vurderer han – før hun svarer:

«Jeg har vondt i magen før jeg drar på skolen, fordi det aldri blir slik det står på planen. Og hver dag er det nye vikarer, klassesammenslåing og andre opplegg enn det som er planlagt. Jeg får angst av det! Og da greier jeg ikke være inne i klasserommet. Verst er matematikken. Læreren er ironisk, og han forklarer ikke slik at jeg forstår hva jeg skal gjøre. Derfor greier jeg ikke sitte inne i timene hans. Jeg er veldig fortvilet, men jeg skjønner at det ser ut som jeg er sint ...» Johanna sukker tungt. «Jeg liker egentlig å lære, og har likt meg på skolen frem til nå. Men nå trives jeg ikke, og da blir jeg frekk i munnen, og jeg liker ikke meg selv.»

Nå har Johanna tårer i øynene. Fosteremor sier stille:

«Og oppi det hele er Johanna kommet i puberteten, så livet er strevsomt for henne.» Hun forteller at de som fosterforeldre har hatt god hjelp i forståelsesmodellen *Traumebevisst omsorg*. Trond sier da at det tror han de må lære om på skolen. Fostermoren svarer: «Den handler mest om hvordan vi voksne kan ramme inn barnet og gi henne det hun trenger. «Det må vi lære oss på skolen også», konstaterer Trond.

De blir sittende og snakke om hva de kan gjøre for at det skal bli bedre for Johanna. De blir enig om at klas-

sen skal få en fast assistent som skal begynne dagen sammen med Johanna for å gå gjennom forventninger til dagens arbeid. Assistenten skal hjelpe alle elevene i klassen, men på slutten av dagen skal Johanna og hun oppsummere. Skolen skal sette av et rom for avslapning og avspenning der ikke bare Johanna er velkommen – men også andre elever som trenger en liten pause. «Men først skal vi ha møte med alle lærerne,» sier Trond. «De må vite hvordan det er å være deg. Vil du komme på møtet?» Johanna nøler. Trond fortsetter: «Det er deg det handler om, og da er det lurt å være med – en stund i alle fall. Det gjør noe med oss alle om du sier hvordan skolen er for deg.»

«Og så må vi finne noen som kan kurse oss i traumebevisst omsorg,» legger Trond til og smiler, og så sier han at han er så glad for at de fikk ha dette møtet. Anne spør Trond hvor han har fått kunnskaper om hvordan han skal snakke med barn om vanskelige temaer. Trond forteller at han er interessert i temaet, og at han har tatt kurset til Kari Gamst om barnesamtalen (Gamst, 2018), og at han øver seg på nettstedet snakkemedbarn.no. «Det er en snakkebot, med avatarer, og den er interaktiv,» forteller han. «Og så har KoRus laget noen fine ressurser som hjelper meg å reflektere» (Kompetansesenter – rus, KoRus, 2020). Spesialpedagogkoordinatoren Anne noterer flittig. «Du er flink,» konstaterer hun. «Det er fordi jeg har øvet meg,» repliserer Trond.

Traumebasert omsorg

Traumebasert omsorg er en forståelsesmodell som gjelder overfor barn som er traumatisert og har levd under marginal omsorg. På en kursdag kort tid etter hjemme-

... den støtten barnet får fra sine omsorgsgivere – forutsatt at den er av god kvalitet – er enda viktigere enn det å gå i terapi.

besøket hos Johanna blir lærerne hennes kurset i denne modellen som er utviklet av Bath & Seita (2018). De påpeker at barn som har opplevd mye som har gått galt i livet, har spesielle behov som andre barn ikke pleier å ha i samme grad. Howard Bath, som er en australsk psykolog, har utviklet en modell i traumebasert omsorg som han har kalt *De tre pilarene*. Disse tre er trygghet, forbindelser og følelsesregulering, og de gjelder spesielt for barn som har hatt mange vanskelige opplevelser i livet (ibid.). Bath har gjennom filmer og tekster presentert flere aspekter ved en utvidet traumeforståelse som vi nå vil gi en kort oppsummering av (Bath & Seita, 2018).

Psykologen Bath ble opptatt av hva som skjer utenfor terapirommet i de 23 timene barnet ikke var hos han. Han tenkte at det jo er når barnet er sammen med andre, at påvirkningen er størst. Han hevdet derfor at det som skjer i hverdagen, er det som har mest effekt på barnets utvikling og måten barnet mestrer livet. Derfor er den støtten barnet får fra sine omsorgsgivere – forutsatt at den er av god kvalitet – enda viktigere enn det å gå i terapi. Alle voksne i barnets hverdag er derfor svært viktige for barnets utvikling og funksjonsnivå – både foreldre, fosterforeldre, barnehageassistenter, lærere og trenere. De har alle en betydningsfull rolle å spille for å sikre at barnet blir støttet opp av de tre pilarene. Jørgensen & Steinkopf (2013) har skrevet om dette i bladet *Fosterhjemskontakt*, og vi vil ta utgangspunkt i deres beskrivelse når tar for oss Bath sine tre pilarer (Bath & Seita, 2018).

Første pilar – trygghet

Barn som har hatt mange vanskelige opplevelser hjemme, fra de var veldig små, har mest sannsynlig en iboende følelse i seg av at de ikke føler seg trygge. De fleste av barna som er under omsorg av barnevernet, har hatt det vanskelig og utrygt hjemme. Dette medfører at de kan kjenne på en stor uro som gjør at de ikke føler seg trygge noen steder. Det å føle seg trygg er noe av det viktigste barn trenger. Derfor er den første av de tre pilarene Bath beskriver, pilaren *trygghet* – som han igjen har delt opp i fire elementer eller bestanddeler: *fysisk trygghet*,

emosjonell trygghet, *relasjonell trygghet* og *kulturell trygghet* (Bath & Seita, 2018).

Fysisk trygghet

Barn som Johanna, som har opplevd traumatiske hendelser som vold eller overgrep i hjemmet, kan finne steder og situasjoner ubehagelig. Et sted kan oppleves både trygt og utrygt på grunn av erfaringer hun har gjort tidligere. Det å føle på denne usikkerheten – å være i en konstant beredskap – er for Johanna både utmattende og ubehagelig. Det hemmer henne også i å være til stede i livet sitt. Derfor er det viktig å være klar over at når vi klarer å legge til rette for et barns trygghet, legger vi også til rette for videre utvikling og læring (Bath & Seita, 2018).

Relasjonell trygghet

Johanna og barn som henne, som har erfart manglende eller problematisk tilknytning til andre, vil mest sannsynlig ta med seg disse erfaringene inn i sine nye relasjoner. En del barn har opplevd voksne som har vært ustabile, skremmende, voldelige og høylytte eller neglisjerende og fraværende. Det er også barn som har opplevd mange brudd og brå og uforutsigbare endringer. Barn som Johanna, som strever med den relasjonelle tryggheten, må møtes av ansvarlige voksne som hjelper til med å finne løsninger som bidrar til at de kan føle seg trygge. Det er en viktig oppgave omsorgsgivere har. Og det gjelder på alle arenaer barnet befinner seg (Bath & Seita, 2018).

Emosjonell trygghet

Johanna har som en del andre barn reaksjonsmønstre som kan virke irrasjonelle, overdramatiske, uforutsigbare og forstyrrende. Bath påpeker at slike reaksjoner kan forstås som *smerteuttrykk*. Denne måten å reagere på er et signal på indre kaos av følelser. Følelsene løper løpsk, trykket er så sterkt at det oppleves som smerte – og da er fornuften ikke lenger tilgjengelig. Fornuften har blitt borte (Bath & Seita, 2018).

På kursdagen med Johannas lærere snakker kursholderen fra PP-tjenesten til lærerne hennes og den spesialpedagogiske koordinatoren Anne. Hun har snakket med Johanna på forhånd for å forsikre seg om at det hun formidler er greit for henne.

«Johanna har hatt mange forskjellige lærere opp gjennom årene på skolen. En kan vel si at hun ikke har fått knyttet særlig kontakt med dem før relasjonen var over. De har vært mest opptatt av fag og at hun skulle prestere. Etter en stund, når hun ikke har klart å yte i faget, har hun hatt mer og mer utagerende adferd. «Jeg liker deg ikke noe særlig,» sa hun en dag til en av de kvinnelige lærerne. Læreren svarte: «Det trenger du ikke å gjøre. Jeg er her for å lære deg fag».

Kursholderen fortsetter:

«Det er kanskje unødvendig å si at denne lærerens reaksjon ikke var hjelpsom for Johanna? Jeg sier det ikke for å henge ut noen – men for at vi skal lære å tolke elevens reaksjoner. Jeg tror Johanna sendte ut det *Forandringsfabrikken*, de som samler inn kunnskap fra barn, kaller for en *prøveballong*. Det er et forsøk på å få oppmerksomhet fra en lærer for å se om læreren kan begynne å snakke om det som egentlig plager eleven. Men her bidrar lærerens svar til å punktere ballongen. Om vi skal oversette dette til det vi vet om Johanna, så ønsker hun å teste om læreren liker henne. Svaret hun får, trygger henne ikke. Noen lærere vil klassifisere Johannas utsagn som frekt, upassende eller tatt ut av konteksten, men for elever som Johanna er relasjonen til læreren viktig for at de skal trives og føle seg trygg i klasserommet og i faget. De er altså enda mer avhengig av emosjonell støtte enn de fleste andre elever. Forskning har vist at relasjonen til læreren er den mest betydningsfulle enkeltfaktoren for å lykkes i skolen. Alle trenger at lærerne er en del av heiagjengen deres, og for elever som Johanna er det livsnødvendig for læring.

Emosjonell trygghet innebærer for Johanna å ha minst én voksen som kommer hennes følelsesmessige behov

i møte. En som støtter henne ubetinget, som klarer å se bakenfor handlingene, og som tror at hun gjør så godt hun kan. En som forstår at det må være noe som kommer i veien for henne når hun reagerer med uheldige følelsesuttrykk, og at dette ikke er et forsøk på manipulasjon, men et uttrykk for utrygghet. Det Johanna i dette tilfellet trenger, er voksne som klarer å hjelpe henne med å regulere de vonde følelsene, slik at hun kan slippe å miste ansikt hele tiden. Da blir det litt mindre vondt for henne, og det blir i tillegg mye bedre for omgivelsene».

Kursholderen sier:

«Vi i PP-tjenesten mener altså at Johanna tester ut læreren sin med en slik uttalelse. Johanna har hatt mange relasjoner som ikke har vært gode for henne. Hun har kjent på det å ikke stole på andre mennesker. Læreren bekrefter enda en gang at de voksne ikke er til å stole på når det gjelder å imøtekomme Johannas behov for å åpne seg med sine følelser. Vi tenker at alle lærerne til Johanna må tilføres kunnskap for å skape forståelse for det Johanna trenger. Pilaren *emosjonell trygghet* i Baths filosofi om de tre pilarer er absolutt et godt hjelpemiddel til å forstå hvordan en kan hjelpe Johanna med hennes bygging av emosjonell trygghet».

Kulturell trygghet

Kultur kan være et uttrykk for hvilken som helst atferd som betraktes som normal eller representativ i et gitt miljø. Det er viktig at barn får være som de andre og føle seg som en del av flokken. Derfor trenger de voksne som hjelper dem, slik at de føler seg inkludert, til tross for at de kanskje skiller seg ut kulturelt sett (Bath & Seita, 2018).

Andre pilar – forbindelser

Den andre pilaren handler om gode relasjoner og forbindelser. Dette innebærer at barn og unge må oppleve gode menneskemøter i hverdagen, og at forholdene til andre mennesker må vare over tid (Bath & Seita, 2018). For Johanna er det fint å møte en lærer som undrer seg over hvorfor hun opptrer som hun gjør, og er nysgjerrig



I mange tilfeller er en trygg relasjon det som skal til for at en elev får det bedre.

på hva som ligger bak atferden hennes. Mange barn som Johanna føler seg frakoblet, spesielt fra omsorgspersoner og andre voksne. Men de føler også noen ganger at de er frakoblet sine jevnaldrende på skolen og i trossamfunnet. De har denne sterke følelsen av ikke å høre til.

Kursholderen fra PP-tjenesten fortsetter:

«Johanna har få venner, og ingen som er særlig nær og fortrolig med henne. Hun har aldri sagt at det er noe hun har reagert på, og det kan virke som om hun ikke bryr seg særlig om det. På skolen holder hun på med sine ting, og er noen ganger sammen med de andre elevene i friminuttene. Hun foretrekker å være sammen med guttene og holde på med aktiv lek som fotball, slåball og sisten.

Tilsynelatende kan det virke som om Johanna ikke enser at hun har behov for tilhørighet og det å være inkludert. Johanna trenger som andre barn å knytte forbindelser, slik at hun opplever å være inkludert. I skolegården må lærere og øvrig personell legge vekt på at hun trenger hjelp til å få og holde på venner. Hennes manglende sosiale ferdigheter gjør at hun trenger hjelp til bygging av varige relasjoner. Det at hun blir intens og maser på sine jevnaldrende så de blir helt utslitt, bør det også jobbes med. Johanna trenger å bli bevisst dette og få hjelp til å regulere seg.

Så hensikten og tanken bak denne andre pilaren er å hjelpe barnet, i vårt tilfelle Johanna, til å koble seg på mennesker – at hun lærer seg å stole på folk igjen – men også til å bli en del av det fellesskapet og samfunnet hun er en del av. Dette gjelder alle de tingene i et samfunn som barn trenger å være en del av. Da snakker vi for eksempel om idrettslag, skoleaktiviteter, ungdomsgrupper, teatergrupper eller andre grupper. Det er mange slags aktiviteter i samfunnet vårt som barn kan delta i, og når barn gjør dette kan det hjelpe dem til å føle at de er en del av samfunnet de lever i».

Tredje pilar – regulering

Den siste pilaren i Howard Baths modell er regulering (Bath & Seita, 2018). Tidligere var Bath mest opptatt av følelsesregulering, men han har nå utvidet begrepet slik at det blant annet også omfatter regulering av handlinger, impulser og atferd. Barn som Johanna, som ikke har fått hjelp til å regulere egne følelser, vil ofte slite med å regulere seg selv. For barn som har hatt en vanskelig start på livet, kan reguleringsutviklingen være forsinket. Mange barn som har opplevd alvorlige og vanskelige ting, har mange emosjonelle vansker de sliter med. De strever med å holde impulsene sine i sjakk. I tillegg har de noen ganger tanker og følelser som plager dem på bakgrunn av traumatiske og vanskelige opplevelser. Når barn i vanskelige livssituasjoner ikke får hjelp, kan de ty til mer negative mestringsstrategier – for eksempel å ruse seg, rømme hjemmefra eller skade seg selv. De kan også vise aggresjon. En kan tenke at dette er et forsøk på å håndtere de vonde og traumatiske opplevelsene de har hatt».

«Johanna er på vei inn i en negativ spiral», sier kursholderen fra PP-tjenesten og fortsetter:

«I går var Johanna veldig sint. Hun velter pulten sin og stormer ut gjennom døren. Elevene i klasserommet ser ikke ut til å gjøre noen notis av det. Johanna er sint på læreren som ikke skjønner at hun ikke vil ha hjelp til å fullføre oppgaven. Læreren fortsetter med det han underviste i, og Johanna kommer ikke tilbake. Johanna har funnet et sted hvor hun tilbringer tiden når ting er vanskelig. Hun har også tatt med en binders som hun stikker seg i foten med. Smerten kommer når binderen treffer huden – men smerten er ikke så stor som den hun har inni seg. «Jeg er en jævla taper,» tenker hun».

Stakkars Johanna, kan vi si – hun møter ikke en lærer som ser henne og forstår hva som skjer. Johannas strategi for å komme ut av situasjonen er å stikke av – flykte ut av rommet og fra alt det som er vondt. Ingen går etter henne for å hjelpe henne å bære hennes følel-

ser. Det er totalt kaos for Johanna, og hun kjenner seg nok ganske hjelpeløs og avvist.

Howard Bath hevder at det vi trenger å gjøre i henhold til denne tredje pilaren, er å hjelpe disse barna (Bath & Seita, 2018). Vi må hjelpe dem til å finne bedre måter å håndtere alle inntrykkene av alt det som har skjedd med dem, på. De må få den støtten de trenger til å finne mer hensiktsmessige måter å handle på når vanskelige følelser og tanker trenger seg på. Det kan også være sanseinntrykk som opprører dem. Disse kan også komme om natten i form av mareritt.

En av de viktigste oppgavene for voksne er derfor å sørge for å hjelpe barnet med regulering av følelser. Vi trenger å se bak handlingene for å forstå hva som setter dem i sving. Det er da vi lettere kan forstå hva vi kan gjøre for å forhindre uheldige hendelser. Når følelsene reguleres, reguleres handlingene. Når barn får hjelp til å regulere vonde følelser, og når de etter hvert også får hjelp til å sette ord på det de opplever, får de etter hvert også trening i å regulere følelsene sine selv. Dette er en oppgave for dem som jobber med barn som Johanna».

Etter at kursholderen fra PP-tjenesten er ferdig med å snakke, blir det stille. Alle har fått noe å tenke på. Anne, den spesialpedagogiske koordinatoren, sier til lærerne til Johanna at de skal ha et strategimøte etter en kaffekopp. «Vi begynner med å se på timeplanen for 8. klasse, og jeg ber dere ta med deres egen timeplan når dere kommer,» sier hun.

Skolens strategi

Strategimøtet lærerne har sammen med Anne om timeplanen, blir en øyeåpner. Alle de fem skoledagene i uken er organisert slik at det medfører stort skifte av lærere og fag. De blir enige om å se på en alternativ inndeling av skoledagen, og nå blir lærerne kreative. De ser nå at de faktisk har handlingsrom og samarbeidsmuligheter på tvers av fagene. Klasseteamet tar eierskap til en ny time-

plan ut fra et ønske om å hjelpe Johanna. Anne minner dem på at det som er bra for Johanna, også er bra for alle elevene. «Jeg tror vi vil merke endringene på klassemiljøet nokså raskt også,» sier hun.

Den nye timeplanen tar hensyn til behovet for variasjon og fysisk aktivitet gjennom dagen. Assistentresursen de har fått, gir dem mulighet til mer fleksibilitet, og dermed blir et rom klargjort som pauserom for alle elevene. Dette rommet skal ha en voksen tilgjengelig for faglig hjelp, men det skal også være mulig å ta en pause i en god stol, og de skal ha teservering. Lærerne gleder seg til å legge planen frem for klassen. Men alt er ikke detaljplanlagt. «Elevene bør få være med på å bestemme de også, slik at de også får et eierforhold til tiltakene,» foreslår lærer Trond. Alle er enig i det. Så bestemmer de seg for å se nærmere på læringsarbeidet i klassen.

Dagsplaner

For elever som Johanna er det viktig at arbeidet som gjøres både faglig og psykososialt, er nøye planlagt og gjennomtenkt. Trond, som er Johannas nye lærer, syntes å ha en innsikt, holdninger og gode kunnskaper om hva som kan bidra til at Johanna får en bedre skolehverdag. Johanna trenger at dagen hennes er oversiktlig – og det får hun ved at læreren lager en egen plan til henne. Trond gjennomgår planen sammen med Johanna, og de tilpasser den i samarbeid. I begynnelsen er det en fordel at planen er så detaljert som mulig, slik at Johanna ikke trenger å lure på så mye av det som skal skje i løpet av dagen. På planen skrives innholdet i timene, hvordan undervisningen skal gjennomføres, og om mulig hvordan arbeidet skal evalueres.

Kontakten mellom skolen og hjemmet

Det er nødvendig med et tett samarbeid mellom hjemmet og skolen for at elever skal kunne utvikle seg på en god måte. Samarbeidsformen må avklares, og for Johanna vil det være bra med en daglig kontakt. Kontakten kan gjennomføres ved hjelp av telefon eller e-post. Siden Johanna får daglige planer, er det naturlig å

ha en oppsummering av hvordan ting har gått i løpet av dagen (Heide & Nicolaisen, 2017).

Samarbeidsmøter

I arbeidet med barn som trenger ekstra oppfølging i skolen, er det nødvendig med møter. På skolen har de jevnlig møter hvor de som arbeider med elevene, er til stede, og der eleven har mulighet til å delta. På disse møtene er også gjerne barnevernstjenesten, PP-tjenesten og BUP i tillegg til representanter for skolen og de foresatte. Her lages det planer og utveksles felles informasjon slik at arbeidet med eleven blir helhetlig, oversiktlig og bra for eleven. Det må skilles mellom disse mer uformelle møtene og formelle møter knyttet til evaluering og utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner (Heide & Nicolaisen, 2018b).

Prøver og karakterer

På den skolen hvor Johanna går, er det prøver og innleveringer av oppgaver hver uke. Johanna trenger nok i en periode fri fra et slikt press i form av prøver og karakterer. Lærerne er blitt enige om at det akkurat nå er viktigst å få Johanna til å trives og å oppleve mestring i å knytte relasjoner. Hun skal imidlertid jobbe med fagene og får disse tilpasset ut ifra hvor hun er i sin streben etter å få ting til.

Psykososial utvikling

Johanna har møtt mange voksne som ikke har sett hennes behov for faglig hjelp og hjelp til å håndtere de sosiale utfordringene hun strever med. Det har bidratt til at Johanna har etablert uheldige strategier som hun bruker som mestringsstrategier. En av dem er at hun for det meste velger å være alene i friminuttene. En annen er at hun ikke ber om hjelp til å løse oppgavene. I begge tilfeller bare går hun vekk fra situasjonene. Dette blir et uheldig mønster for Johanna siden hun da ikke får løst problemene sine. Lærer Trond ser at for Johanna er trygghet nå det viktigste, og tenker at Johanna må føle seg trygg for å kunne be om hjelp. Han ser også hvor betyd-

ningsfullt det vil være at de som er rundt Johanna heier på henne og viser at de er opptatt av at hun skal lykkes – det motsatte av å si at Johanna er et håpløst tilfelle.

Psykisk helse

Johanna har allerede signalisert at hun ikke har særlig tro på sin egen mestring, og at hun opplever seg selv som dum. Elever som Johanna – som over år ikke har blitt sett og møtt på sine utfordringer eller vansker – vil tenke at det er noe galt med dem. De tar ansvaret på seg selv for hvordan ting er. Men en elev som Johanna kan ikke ha ansvaret for sin egen læring og finne de riktige metodene som passer for henne. Her kreves det en pedagogisk utdanning for å se og tilrettelegge for hennes læring. Ansvaret må ligge ene og alene hos læreren og de fagpersoner læreren trenger å få bistand fra for å løse denne oppgaven. Dette er også avgjørende for å ivareta Johannas psykiske helse og jobbe forebyggende med sårbare barn som henne.

Relasjonens betydning for læring

Maslows behovspyramide er en mye brukt teori i pedagogikk- og psykologiutdanningene. Maslow pekte på at etter at de fysiologiske behovene er tilfredsstilt, er trygghet det viktigste behovet å få dekket, før man kan bevege seg oppover i behovspyramiden. Derfor er trygghet det viktigste i arbeidet med elever. Alle barn trenger å oppleve trygghet for å kunne lære. Det er imidlertid særlig viktig for Johanna, som syntes å ha en grunnleggende utrygghet i tilknytningen sin. Hvem klarer å være oppmerksomt til stede og ta til seg undervisning når kroppen fysisk og psykisk er i alarmberedskap for å tåle at uforutsette ting skjer?

Barn som Johanna har grunn til å være utrygge fordi de har opplevd en oppvekst som er preget av skremmende hendelser. Kroppen husker. Selv om det nå er år siden disse traumatiske hendelsene skjedde, gir de henne enda PTSD-symptomer. Smerten hennes med utrygghet resulterer i både selvskading og utagering. Lærere som er kloke, ser at det er viktig å knytte en god

relasjon til Johanna. I mange tilfeller er en trygg relasjon det som skal til for at en elev får det bedre. Det er en fordel at denne relasjonen er forutsigbar – at det læreren sier skal skje, faktisk også skjer. Det er gjennom dette at Johanna får se at læreren er til å stole på – og at mennesker kan være til å stole på. Johannas tidligere opplevelser tilsier at de ikke er det (Heide & Nicolaisen, 2018a).

Oppfyllelse av verdiene i opplæringsloven

Opplæringsloven gir barn rett til tilpasset undervisning som en kollektiv rettighet. Vi har i denne artikkelen forsøkt å vise at ved å endre læreres oppfatning av Johanna fra å være en elev med adferdsvansker til et barn med et psykisk smerteuttrykk, har skolehverdagen til Johanna endret seg radikalt. Ved å imøtekomme hennes behov for forutsigbarhet, pauser og gode relasjoner kan Johanna nå være stadig lengre i sitt toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2017), og hun er mer tilgjengelig for læring. Karakterene hennes – og også karakterene til resten av klassen – er stigende fordi lærerne har flyttet oppmerksomheten fra at læring omtales som noe instrumentelt, til at læring skjer i en trygg kontekst. Lærerne samhandler mer, og de planlegger gode prosjekter som får både dem og elevene til å blomstre.

Etter hvert blir ikke Johanna så avhengig av forutsigbarhet, hun får gode venner og trives bedre. Det er sjelden hun forlater klasserommet. På spørsmål om det svarer hun: «Jeg kan jo ikke forlate klasserommet, for da kan jeg gå glipp av noe gøy. Vi samarbeider så fint, og jeg må jo gjøre min del av arbeidet». Trond og Anne gleder seg til evaluering av dette halvåret med dette utsagnet fra Johanna. De kjenner stor glede ved endringsarbeidet, og vet at de andre lærerne på teamet vil ha stor glede av å høre at Johanna har sagt nettopp dette (Heide & Nicolaisen, 2019a).

Er traumer fra barndommen reparerbare?

Gjennom artikkelen har vi sett på hvor nødvendig det er å se *bak adferden til elever*. En god relasjon mellom elev og lærer er av avgjørende betydning for at elever som Johanna skal lykkes. Johanna setter nå ord på det som er

strevsomt for henne. Hun nevner uforutsigbarhet og lite struktur i skolehverdagen. Tillit til en elev er noe en som lærer må jobbe for å få, og særlig til de sårbare elevene som har flere relasjonsbrudd. Lærer Trond var klok som valgte å møte Johanna i fosterhjemmet, hvor hun er trygg og da har lettere klarer å åpne seg og sette ord på sine tanker og følelser. Johanna gjør gode erfaringer i sine nye relasjoner, og vi tenker at dette er med på å reparere de sårene hun har fått gjennom sine dårlige erfaringer. Vi er sikre på at å hjelpe Johanna til å bedre forstå seg selv og måten hun reagerer på i ulike situasjoner, er en riktig vei å gå for å reparere det som har vært og er vanskelig. Det aller viktigste er at de som jobber med elever som Johanna, forstår og viser vilje til å være gode hjelpere. Det kan kun gjøres gjennom handlinger hvor Johanna kjenner at det er noen som uforbeholdent liker henne og vil henne vel. □



Rina Nicolaisen er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider nå som veileder for Hjerte i Relasjonen AS.



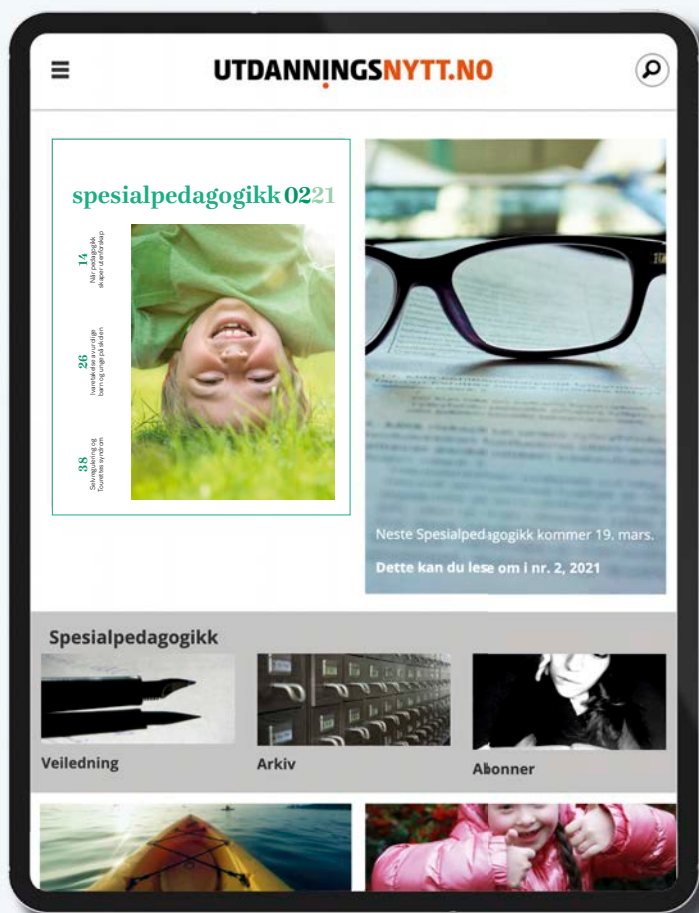
Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrifter og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

- BATH, H. & SEITA, J.** (2018). *The tree pillars of transforming care*. University of Winnipeg Faculty of Education.
- BARNEKONVENSJONEN** (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991. Hentet 8.1.2021 fra: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/>
- BARNEOMBUDET** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017.
- GAMST, K.M.T.** (2017). *Profesjonelle barnesamtaler*. Universitetsforlaget.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2017). *Kjære lærer, skjønner du hva det er med meg? Spesialpedagogikk* nr. 3, s. 12–18.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2018a). Relasjonens betydning i skolen. *Fosterhjemskontakt* nr. 3, s. 2–9.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2018b). Ekstra påfyll – Når fosterbarn trenger noe utover ordinær undervisning. *Fosterhjemskontakt* nr. 5, s. 2–9.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2019a). Skolens ansvar for – og elevens rett til et trygt og godt Læringsmiljø. *Psykologi i kommunen*. Hentet 8.1.2021 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolens-ansvar-for--og-elevens-rett-til-et-trygt-og-godt-laringsmiljo/>
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2019b). Karakterjag på kompetansemål-skolen. *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 20–28
- JØRGENSEN, T.W. & STEINKOPF, H.** (2013). Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakt*, nr. 1, s. 10–17.
- KIRKENG, A.L. & NÆSS, A.B.** (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. 3. utg. Universitetsforlaget.
- KIRKENG, A.L.** (2007). *Forstyrret barn, forstyrret liv*. Emilia press.
- KORUS** (2020). Samtaler med barn. KORUS SØR. Blåkors. Borgestadlinikken. Hentet 09.01.2021 fra: <https://www.korus-sor.no/samtaler-med-barn/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 08.01.2021 fra: LOV-2018-06-22-85
- NORDANGER D.Ø. & BRAARUD, H.C.** (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- RTVS** (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) (u.å.) *Snakke med barn*. Hentet 09.01.2021 fra: <https://www.snakkemedbarn.no/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). Veileder til bruk av Barnekonvensjonen i saksbehandlingen. Hentet 09.01.2021 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Her kan du lese utvalgte artikler som har vært publisert i tidligere utgaver

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

SPESIALPEDAGOGIKK
Er nå
også på
Facebook!

www.facebook.com/spesialpedagogikk



Fagartikkel: Skaper vi språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?



Fagartikkel: Jeg var det stille barnet med ADD



Fagartikkel: Lærere er svært sårbare i møtet med elever som krenker dem



Fagartikkel: Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter

50 år med videreutdanning i spesialpedagogikk i Halden

Forfatteren av denne artikkelen gir her en historisk gjennomgang av oppstarten av spesialpedagogikkstudiet i Halden i 1969, og hva som var foranledningen til dette. Han forteller også litt om hva som har hendt siden, og hva som er situasjonen i dag.

AV ERLING SOLERØD

Da **Halden lærerskole** ble opprettet i 1963, var den vedvarende mangelen på lærere i norske folkeskoler en stor utfordring. Slik hadde situasjonen vært i alle år etter 2. verdenskrig. Høsten 1946 var det 1123 ledige lærerstillinger. I årene fremover hadde en søkt å avhjelpe «lærernøden» ved å øke utdanningskapasiteten og etablere nye lærerskoler. En etablerte ny lærerutdanning i Oslo (1946), i Bodø (1951), i Bergen (1953), i Stavanger (1954), på Eik ved Tønsberg (1958) og i Trondheim (1959), men til tross for dette var det hele 2850 lærere i skolen uten godkjent utdanning høsten 1962 (Solerød, 2003). I denne situasjonen var det naturlig at oppmerksomheten måtte rettes mot kvantitet, å utdanne nok lærere for å dekke folkeskolens behov.

På 1950- og 1960-tallet ble det spesialpedagogiske perspektivet mer fremtredende, og det er dette perspektivets innvirkning på Halden lærerskoles virke omkring 1970 som skal belyses i denne artikkelen. For folkeskolens del ble dette

synliggjort ved lovendringen i 1955. Da ble hjelpeundervisning lovfestet som et kommunalt ansvar. Dette medførte at kommunene begynte å etterspørre lærere med kompetanse på feltet, en kompetanse som ikke var dekket innenfor 2-årig og 4-årig lærerutdanning. De første utdannings-tilbudene i spesialpedagogikk ble gitt som kurs til lærere som arbeidet med slike utfordringer. Kursene kom i gang med basis i kommunale og interkommunale initiativ og fikk statlig støtte gjennom Statens lærerkurs. De startet som A-kurs med vekt på lese- og skrivevansker og matematikkvansker og ble omtalt som *leselærerkurs*. Etter hvert fikk de påbygninger opp til årskurs (A-B-C-kurs). Halden lærerskole fikk faglig tilsyn med kursene i både Mosseregionen, Indre Østfold, Sarpsborg og Halden. Senere tok opplysningsorganisasjoner som for eksempel Folkeuniversitetet teknisk ansvar for kursene, og Halden lærerskole tok også på seg faglig ansvar for mange kurs andre steder i landet.



Da Halden lærerskole ble opprettet i 1963, var den vedvarende mangelen på lærere i norske folkeskoler en stor utfordring.

En sterkere og mer samlet faglig satsing på spesialpedagogiske utfordringer resulterte i opprettelsen av Statens spesiallærerskole i 1961. Dette ble et 2-årig utdannings-tilbud med et generelt første år (1. avd.) og linjedeling i ulike spesialpedagogiske vanske kategorier i andre år (2. avd.). Behovene for slik utdanning var imidlertid mye større enn det spesiallærerskolen kunne dekke, og det ble derfor åpnet opp for at enkelte lærerskoler fikk starte årsenhetsstudier i spesialpedagogikk som videreutdanning bygd på fullført grunntdanning. Disse årsenhetene tilsvarte spesiallærerskolens første år og ga kompetanse for inntak til andre studieår (2. avd.) på Statens spesiallærerskole. Den første årsenheten ble startet på Kristiansand lærerskole i 1963, og så fulgte Stavanger og Bodø lærerskole etterpå. Halden lærerskole startet sin årsenhet høsten 1969.

Årsstudium i spesialpedagogikk ved Halden lærerskole 1969

Det finnes lite dokumentasjon om bakgrunnen for at dette studiet kom i gang – om hvilke lokale prosesser som har foregått i forkant av oppstarten, og om hvordan engasjementet var. Generelt kan det sies at dette var en ung skole med stort engasjement for å utvikle og utbygge skolen, men vi må ha i tankene at lærerskolene på denne tiden var sterkt sentralstyrt. Lærerne var ansatt av Kirke- og undervisningsdepartementet i undervisningsstillinger i fag for å utdanne lærere for grunnskolen. De hadde samme undervisningsplikt som i videregående skoler med noe reduksjon for «byrdefulle fag» (norsk og pedagogikk), men det var ingen særlige forventninger om forskning og utviklingsarbeid. Å skrive lærebøker kunne nok være bra, men ansvaret lå først og fremst på å forklare, kommentere og utdype innholdet i eksisterende lærebøker, og å hjelpe studentene til å reflektere over pedagogiske problemstillinger muntlig og skriftlig.

På denne bakgrunn er det ikke så overraskende at en ikke har funnet noen lokale skriftlige utredninger og planer eller søknader om å få starte årsenhetsstudium i spesialpedagogikk. Vi har imidlertid funnet et brev om klasseoppsett som rektor P.M. Juul sendte til Lærerutdan-

ningsrådet 16. januar 1969. Dette brevet tyder på at initiativet til årsenheten heller kom sentralt fra. I tillegg til opptak av studenter til 2-årig og 4-årig lærerutdanning skrev rektor: «Det er også muntlig stillet i utsikt at skolen skal få adgang til å opprette en videreutdanningsklasse i Spesialpedagogikk» (Statsarkivet i Oslo, mappe, Halden lærerskole).

Rektor grep denne muligheten og la til årsenhet i spesialpedagogikk som videreutdanning i tillegg til det ordinære lærerutdanningsprogrammet fra høsten 1969. Lærerskolen hadde lærere med solid pedagogisk kompetanse, men dette ble likevel en stor utfordring som krevde rask omstilling og utvikling av læreplan for den nye årsenheten i løpet av våren. Riktignok startet de ikke på bar bakke. De hadde planen for 1. avdeling ved Statens spesiallærerskole som basis for planarbeidet, men de utviklet lokale tilpassinger både når det gjaldt undervisningstemaer og ekskursjoner.

Målet for studiet ble «å gi studentene innsikt i hjelpe- og støtteundervisningens problematikk både teoretisk og praktisk. Med grunnlag i generell psykologi og pedagogisk psykologi vil en gi en generell innføring i spesialpedagogikkens arbeidsområde. Særlig vekt vil bli lagt på studium av emner som vedrører lese-, skrive- og regnevansker» (Halden lærerskoles årbok, 1969–1971). Formålet var altså å hjelpe studentene til å kunne yte mer kvalifisert innsats i hjelpe- og støtteundervisning i vanlig skole og å kvalifisere for å søke jobb i spesialskoler. Årsenheten kunne også være grunnlag for mer spesialisert fordyping på 2. avdeling ved Statens spesiallærerskole.

Det spesialpedagogiske arbeidsfelt var et tema som skulle gi oversikt og binde studiet sammen. Det omfattet lovverk, administrasjon og struktur, både historisk og aktuelt. En fant imidlertid lite egnet litteratur til emnet, og forelesere samlet derfor stoff fra offentlige dokumenter, tidsskrifter og debattinnlegg. Etter hvert ble dette samlet i kompendier som grunnlag for forelesninger og studentenes kollokviesamlinger og utgitt i Halden lærerhøgskoles skriftserie (Lundeby, 1982, 1983).



Generell psykologi og pedagogisk psykologi var et stort fagområde i studiet. Ettersom dette var et videreutdanningsstudium, ble det vektlagt at studiet skulle ligge på et høyere nivå enn grunnutdanningen. Dette fikk også konsekvenser for valg av pensumlitteratur. En søkte derfor internasjonalt i engelskspråklig litteratur for at studentene skulle få et bredere faglig perspektiv og bli kjent med internasjonal terminologi. Som grunnbøker i generell psykologi og pedagogisk psykologi valgte en Hilgard & Atkinsons bok *Introduction to Psychology* og Kirks bok *Educating Exceptional Children*. Det er verdt å merke seg at sistnevnte bok tok opp temaet evnerike barn, et tema som har vært for det meste fraværende i norsk spesialpedagogikk de senere årene. På den tiden var nok engelsk litteratur en større utfordring enn i dag, og faglitteratur med fremmed terminologi gjorde det hele mer krevende. Bøkene ble grundig behandlet i forelesningene, og studentene arbeidet i grupper.

Lese- og skrivevansker var et hovedtema i de gamle A-B-C-kursene, og slik ble det også her. Mye vekt ble lagt på begynneropplæring i lesing, lese- og skrivevansker og språk- og begrepsutvikling.

Matematikkvansker var et emne der skolen i starten hadde begrensede faglige ressurser, men som tok seg opp etter hvert, både med egne lærerkrefter og også eksterne forelesere. Sosialpsykologi, sosiale prosesser og kurs i statistikk og metode var andre emner som det ble forelest om.

Fagområdet generelle lærevansker og psykisk utviklingshemming ble også etablert ettersom synet på integrering og inkludering i samfunnet gjennomgikk store forandringer. Dette var noe som måtte få konsekvenser for undervisningen. En tidligere segregerende tankegang om å samle barn med lærevansker i egne institusjoner fordi en trodde at en da kunne skape trygge miljøer, endret seg nå til å tenke at mye av læringen skjer best i integrerte sammenhenger. Tanken ble nå at læringen måtte legges på den enkelte elevens nivå og kunne for eksempel også omfatte både ADL-trening (Activity of Daily Living) og sosial trening. Dette medførte at barn og unge fra Østerbo (Østfolds sentralinstitusjon for psykisk

utviklingshemmede) ble å se i bybildet i Halden. Studentene på årsenheten fikk se beboerne på Østerbo både på institusjonen og i byen. Dette var opplevelser som satte tanker i sving og ga flere lyst til å arbeide med mennesker med utviklingshemming.

I tillegg til forelesninger i psykiatri og nevrologi ble det også undervist i forming, drama og musikkterapi som en del av spesialpedagogisk virksomhet.

Ekskursjoner til spesialpedagogiske institusjoner

Det ble lagt vekt på at studentene i tillegg til teoriundervisning skulle få et bredt møte med praksisfeltet. Ekskursjonene til Østerbo åpnet opp for innsyn i en verden som var nokså ukjent for mange av studentene. Dette skapte stort engasjement for psykisk utviklingshemmede og lyst til å gå inn i slikt arbeid. Noen sa at dette forandret deres måte å tenke omsorg og læring på. Gunda Brøndbo, som var student på det andre årskurset, forteller i et brev til meg som skriver denne artikkelen: «Under en ekskursjon til Østerbo skjedde det noe. Her ville jeg jobbe! Oppdaget alt det spennende med pedagogikk. Det fikk innvirkning på hele min personlighet. Jeg jobbet der i 12 år ...» (Erling Solerød, personlig kommunikasjon, mai 2019).

Vi hadde også en dagsekskursjon hvert år til Skådalen offentlige skole for døve og Huseby utdanningscenter for synshemmede. Et år hadde vi studietur til Gøteborgs-området og et annet år til Stockholm, der vi blant annet så på opplæringstilbud til synshemmede. For å gi lærerne bedre forståelse for ulike synsvansker hadde de konstruert briller med glass som illustrerte både kikkersyn, manglende sentralsyn og grå stær. Dette vakte stor interesse hos våre studenter, og de ønsket lignende konkretiseringsmidler innkjøpt hos oss. Studieturene til Sverige ga oss mange nyttige impulser og tanker for videre utvikling. En studietur til Warszawa ga oss tankevekkende opplevelser om oppvekstvilkår i et land med begrensede ressurser og manglende vekt på inkluderende læringsmiljøer.

Lærerne som hadde ansvaret for årsenheten i spesialpedagogikk de første årene, hadde ingen formell



utdanning i spesialpedagogikk. Spesiallærerskolen, som var de eneste som utdannet spesialpedagoger på hovedfagsnivå (cand.paed.spec.), ble etablert først i 1961. De som hadde en slik kompetanse, var derfor få, slik at videreutdanning av lærere på dette feltet måtte gjennomføres av lærere og andre fagpersoner som hadde særlig interesse for barn og unge med ulike typer funksjonshemninger. De som underviste, hadde imidlertid høy faglig kompetanse på sitt spesifikke felt og var også ildsjeler som tilegnet seg ny faglig innsikt som de delte med sine studenter.

Studenter på årsenheten spesialpedagogikk

Ettersom studiet var nytt og lite kjent, var vi spent på hvor mange som ville søke det første studieåret. Det første kullet kom til å bestå av 12 menn og 8 kvinner, til sammen 20 elever. Men allerede året etter var det 28 i klassen, og denne gangen var kvinnene i flertall (12 menn og 16 kvinner). I 1971/72 var det 29 i klassen, og hele 21 var kvinner. Det var bare det første året det var mannlig dominans, og så fulgte år der de kvinnelige studentene var i flertall (Statsarkivet i Oslo, mappe, Halden lærerskole).

Hovedtyngden av studentene kom fra Østfold, men vi rekrutterte også studenter fra omtrent hele Norge. De fleste søkte hit utelukkende av egen interesse, men noen ble også oppfordret fra kommunen der de hadde ansettelse som lærer, og fikk stipend for å gjennomføre utdanningen.

Omstrukturering og nedlegging av årsenheten i spesialpedagogikk

Innføringen av den 3-årige lærerutdanningen på 1970-tallet var en etterlengtet reform som ga rom for sterkere faglig fordypning i lærerutdanningen. Det nye fagområdet *Pedagogisk teori og praksis* representerte en utvidelse med om lag en halvårsenhet sammenlignet med den gamle 2-årige lærerutdanningen. Denne utvidelsen skulle brukes til spesialpedagogiske problemstillinger. Dette ville gi alle fremtidige lærere en grunninnføring i spesialpedagogikk. På denne plattformen ble det så bygd opp en ny halvårsenhet, og dette til sammen skulle da gi samme kompetansenivå som den gamle årsenheten (1. avdeling spesialpedagogikk).

Det var imidlertid mange konkurrerende interesser innen fagområdet som gjorde det vanskelig å finne plass til så mye spesialpedagogisk stoff som forutsatt, og dette medførte reparasjonsundervisning i den nye halvårsenheten for stoff som ikke ble dekket godt i den delen som skulle vært innlemmet i pedagogisk teori og praksis. Praksisopplæringen i den 3-årige lærerutdanningen ble ordnet slik at praksis for barnetrinnet ble lagt til de to første årene, og praksis for ungdomstrinnet ble knyttet til studentenes fordypningsfag og lagt til tredje år. Spesialpedagogisk praksis ble det lite plass til.

Den nye lærerutdanningsstrukturen medførte at årsenheten i spesialpedagogikk måtte avvikles. For lærerne som hadde bygd opp årsenheten, ble dette opplevd som et nederlag. Å samle studentene til et

TABELL 1: Antall studenter på årsenhet i spesialpedagogikk i Halden

STUDIEÅR	KVINNER	MENN	SUM
69/70	8	12	20
70/71	16	12	28
71/72	21	8	29
72/73	15	9	24

De første utdanningstilbudene i spesialpedagogikk ble gitt som kurs til lærere som arbeidet med slike utfordringer.

fulltidsstudium over ett år ga rom for å legge vekt på spesialpedagogiske problemstillinger uten å forstyrres av andre faglige hensyn i undervisning, ekskursjoner, studieturer og praksisopplæring. Årsenheten hadde hatt praksisopplæring både i hjelpeundervisning, spesialskoler og institusjoner som punktpraksis en dag per uke og blokkpraksis. Noe slikt lot seg ikke gjennomføre med spesialpedagogikk inkludert i pedagogisk teori og praksis.

Også Statens spesiallærerskole var kritiske til å anse nyordningen (pedagogisk teori og praksis pluss halvårsheten i spesialpedagogikk) som faglig likeverdig med årsenheten eller 1. avdeling spesialpedagogikk og tilstrekkelig grunnlag for opptak på 2. avdeling i spesialpedagogikk (Nonseid, 2003). Etter hvert måtte imidlertid spesiallærerskolen akseptere nyordningen på nivå med 1. avdeling spesialpedagogikk. I 1984 startet Halden lærerhøgskole egen 2. avdeling spesialpedagogikk som bygde på nyordningen.

2. avdeling i spesialpedagogikk i Halden 1984

I det store antall studenter som hadde studert spesialpedagogikk på lavere nivå (1. avd.) på 1970-tallet, lå også grunnlaget for å tilby spesialpedagogikk på 2. avdelingsnivå lokalt i Halden. I 1979 ble det startet et arbeid med å etablere 2. *avdelingsstudiet i spesialpedagogikk med vekt på sammensatte lærevansker*. Studiet var opprinnelig utviklet ved Trondheim lærerhøgskole og omhandlet lokale spesialpedagogiske hjelpetiltak i førskolealder, grunnskolealder og videregående opplæring. I Halden ble studiet særlig konsentrert om lese- og skrivevansker og sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg kom temaet generelle lærevansker. Studiet ble organisert som deltidsstudium i 1984/85, og fra 1985 gikk studiet over til et deltidsstudium på kveldstid med undervisning en kveld per uke over to år.

Siden 1993 har det også blitt gitt undervisningstilbud på 2. avdelingsnivå med fordypninger i datatekniske hjelpemidler i spesialpedagogisk arbeid og i sosiale og emosjonelle vansker. I 1998 ble 2. *avdeling i spesialpedagogikk – linje for leksologi* (lese- og skrivevansker) startet opp i samarbeid med Høgskolen i Stavanger.

Som en del av Høgskolereformen i 1994 ble Lærerhøgskolen i Halden slått sammen med fire andre statlige høgskoler i Østfoldområdet og fikk navnet Høgskolen i Østfold (HiØ). Avdeling for lærerutdanning er fremdeles lokalisert i Halden.

Hovedfag i spesialpedagogikk i 2002

Å etablere hovedfag i spesialpedagogikk, som et deltidsstudium, var en naturlig oppfølging av høgskolens satsing på det spesialpedagogiske feltet med tilbud om både 1. og 2. avdeling. Rekrutteringen til de spesialpedagogiske studiene hadde vært stor, og nå var det viktig å utvikle dette tilbudet videre. Tanken oppsto tidlig på 1990-tallet, men det lot seg ikke gjennomføre da. Etterspørselen etter hovedfag i spesialpedagogikk var stor – og sterkt økende på slutten av 1990-tallet. Nasjonale prosjekter hadde satt søkelys på tilpasset opplæring i en inkluderende skole ved å sikre en best mulig spesialpedagogisk kompetanse lokalt, nær elever og foreldre. Dette stimulerte nok også interessen for hovedfagsstudiet.

Den beste måten å komme i gang med hovedfagsstudiet raskt på syntes å være å gå i allianse med en institusjon som hadde slikt studium. Til tross for positive holdninger var imidlertid fremdriften lav helt til vi kom i dialog med Høgskolen i Stavanger. Høgskolen i Stavanger hadde allerede en samarbeidsavtale med Høgskolen i Agder om hovedfag i spesialpedagogikk, og de var også positive til å ta oss med i samarbeidet. Resultatet ble at Høgskolen i Østfold (HiØ) kunne ta opp 15 studenter på hovedfagsstudiet høsten 2002. Søkningen til studiet var forventet å bli stor, men at vi fikk over 90 kvalifiserte søkere, var mer enn vi hadde regnet med.

I all hovedsak fulgte vi studieplanen for hovedfag (fra 2004 masterstudiet) ved Høgskolen i Stavanger (senere Universitetet i Stavanger). Samarbeidet gikk meget bra, men begge parter hadde som målsetting at Høgskolen i Østfold (HiØ) skulle utvikle et selvstendig mastergradsstudium i tråd med egen faglig kompetanse og behovene i regionen.

Det ble lagt vekt på at studentene i tillegg til teoriundervisning skulle få et bredt møte med praksisfeltet.

Søknaden ble godkjent, og i 2013 ga Kunnskapsdepartementet akkreditering (Solli, 2013), og det første kullet startet opp i 2014.

Spesialpedagogisk utdanning ved Høgskolen i Østfold (HiØ) i dag

I dag tilbyr HiØ master i spesialpedagogikk på deltid over 4 år. Studiet er organisert med seks semesterkurs à 15 studiepoeng, samt masteroppgaven på 30 studiepoeng. Det gis mulighet for å være heltidsstudent i noen semestre, ved å ta to semesterkurs samtidig. Noen av kursene har faglige tema som sto på pensum allerede når videreutdanning i spesialpedagogikk ble opprettet for 50 år siden, slik som spesifikke lærevansker (eller lese-, skrive- og regnevansker, som det het den gang). Mens andre tema, som sosiale og emosjonelle vansker, er kommet inn senere. Vi har også fått plass til et eget semesterkurs i veiledning og innovasjon i spesialpedagogisk arbeid.

Som tilfelle har vært for våre spesialpedagogikkstudenter hele tiden, er de fleste hjemmehørende i Østfold. Dette tilsier at vi fyller et behov for å sikre spesialpedagogisk kompetanse i regionen. Vi har for øvrig også en del søkere fra Oslo-området og en håndfull fra andre deler av landet samt Sverige. Masterstudiet er svært populært og har langt flere søkere enn de 60 vi årlig kan ta opp. Vi har for tiden tre stipendiatstillinger knyttet til spesialpedagogikkmiljøet og HiØs satsingsområde «Det digitale samfunn». Der inngår blant annet prosjekter med utprøving av VR-teknologi for barn med autisme.

Som det fremgår ovenfor, utgjør spesialpedagogikk i dag en fremtredende del av studieporteføljen ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Vi har god søkning til disse studietilbudene og jobber kontinuerlig med å styrke fagmiljøet vårt. Nærheten til studiesteder i Oslo og Søndre Viken, og konkurranse med disse om arbeidskraft, gir utfordringer med å opprettholde et stabilt og solid fagmiljø. Men denne nærheten gir også grobunn for godt samarbeid med de større fagmiljøene, for eksempel Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, både når det gjelder undervisning og forskning. □



Erling Solerød er førstelektor (emeritus) i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han har arbeidet med grunnskolelærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning med vekt på spesialpedagogikk og utdanningshistorie. Han har skrevet bøkene «Pedagogiske grunn tanker – i et dannelsesperspektiv» og jubileumsboka «40 år med lærerutdanning i Halden».

REFERANSER

- HALDEN LÆRERSKOLES ÅRBOK** (1969–71) s. 131.
- LUNDEBY, A.** (1982, 1983). *Innføring i det spesialpedagogiske arbeidsfelt I og II*. Halden lærerhøgskole – skrifter 5.
- ONSEID, T.O.** (2003). 3-årig allmennlærerutdanning. 20 studentkull – 20 års reformtid. I: E. Solerød, *40 år med lærerutdanning i Halden*. Høgskolen i Østfold.
- SOLERØD, E.** (2003): Rekruttering og etterspørsel i læreryrket. I: E. Solerød, *40 år med lærerutdanning i Halden*. Høgskolen i Østfold.
- SOLLI, K.-A.** (2013). Lærerutdanning for alle barn og elever. Spesialpedagogikk i grunnutdanning og mastergrad – utvikling og utfordringer. I: O. Kolstad, *50 år med lærerutdanning i Halden – Perioden 2003–2013: ti år i endring*. Høgskolen i Østfold.
- STATSARKIVET I OSLO** (SA). Mappe, Halden lærerskole.

F O R H
N R



UNIVERSITETSFORLAGET



Kr 299,-

Britt-Evy Westergård

Livsfortellinger

Å fortelle fra eget liv med hjelp fra en samtalevenn

Hvordan kan personer som trenger hjelp til å fortelle om livet sitt, formidle det de synes er viktig om historien, nåtiden og fremtiden sin? Boka viser hvordan mennesker med nedsatt kognitiv funksjon kan ta eierskap i fortellinger fra eget liv ved hjelp av en samtalevenn.



Kr 439,-

Trond Lekang og Torill Moen (red.)

Tilpasset opplæring og tidlig innsats

i ordinær undervisning og i spesialundervisning

Boka handler om tilpasset opplæring og tidlig innsats i skolen. Forfatterne fremhever at disse prinsippene forutsetter hverandre, og at de er to sider av samme sak. Målet er at prinsippene skal gjennomsyre hele skolens virksomhet slik at det fremmer utvikling og læring hos barn og unge.



Kr 349,-

Branca Lie

Redde for skolen

Om skolefobi og skolevegring

De aller fleste barn liker å gå på skolen, men noen barn utvikler en frykt for skolen som kan bli svært intens og langvarig. Denne boka forklarer hvorfor det er slik og hvordan skoleansatte, foreldre og andre kan hjelpe elever med skolefobi.



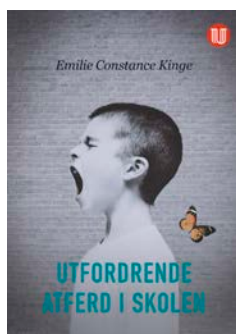
Kr 329,-

Tove Anita Fiskum og Karl Henry Jacobsen

Forstå elevene

Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring?

Boka har en psykologisk tilnærming og belyser sentrale temaer som lærere kan bygge sin elevkunnskap på. Intensjonen er å gi lærere økt kunnskap om hvordan de kan forstå elevene sine bedre, og hvordan de kan velge de beste tilpasningene for at elevene skal lære og trives.

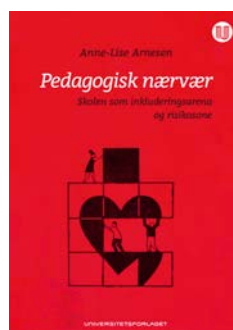


Kr 359,-

Emilie Kinge

Utfordrende atferd i skolen

Boka handler om barn og unge som utfordrer skolen. Hvordan kan vi best forstå deres atferd og handle i tråd med deres behov? Hvordan kan vi bidra til å styrke deres psykiske helse og til at de mestrer sine liv?



Kr 379,-

Anne-Lise Arnesen

Pedagogisk nærvær

Skolen som inkluderingsarena og risikosone

Inkluderingsarbeid krever et pedagogisk engasjement i form av nærvær. Dette nærværet kan bli en virkelig drivkraft for at alle elever trives og får en meningsfull skolegang.



Kr 449,-

Edvard Befring

Grunnbok i spesialpedagogikk

2. utgave

Boka gir en samlet presentasjon av det spesialpedagogiske fagområdet og omfatter både generelle og spesifikke deler av dette mangfoldige faget.

🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 24 14 75 00

Vold, overgrep og omsorgssvikt mot risikoutsatte voksne

Universitetsforlaget ga høsten 2020 ut boka *Vold, overgrep og omsorgssvikt mot risikoutsatte voksne. Forebygging, avdekking og håndtering*. Forfatterne er barnehagelærer Nina Christine Dahl og psykolog Dagfinn Sørensen, begge bosatt i Tromsø. Dahl har en master i funksjonshemming og samfunn fra NTNU, og Sørensen er spesialist i klinisk sexologi (Nordic Association for Clinical Sexology (NACS)). Begge har i en årrekke arbeidet med barn, ungdom og voksne som har vært utsatt for vold og seksuelle overgrep.

Boka handler om risikoutsatte voksne. Den gir en forklaring på ulike forhold som fører til uverdige liv, og hva som kan vanskeliggjøre tiltak og hjelp som kan bedre livssituasjonen til den enkelte. I vår velferdsstat er det lovhjemlet at ingen skal leve uverdige liv. Dette er nedfelt som et overordnet mål i helse- og omsorgstjenesteloven. Allikevel er det slik at noen ikke får den hjelpen de trenger.

Oppslag i media ryster oss og får oss til å spørre hvorfor ingen tar tak i problematikken og ordner opp i de uverdige forholdene. I 2010 skrev journalist Thomas Ergo 83 nyhetsreportasjer i Dagbladet, Magasinet og dagbladet.no om utviklingshemmede som var overgrepsofre. Reportasjene førte til en interpellasjon i Stortinget om overgrep mot utviklingshemmede.

Den gang fungerende statsråd i Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Tora Aasland, varslet 17. februar 2011 om en rekke nye tiltak for å forebygge, avdekke og håndtere seksuelle overgrep mot utviklingshemmede.

Likevel har medieoppslagene fortsatt. Aftenposten hadde i november 2019 et oppslag om sykehjemsvold hvor det vistes til at det var kartlagt 128 000 avvik i norske sykehjem som handlet om vold både mellom sykehjemsbeboere og mot ansatte. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress har i en rapport fra 2017 konkludert med at vold og overgrep mot eldre personer i Norge er et alvorlig samfunns- og folkehelseproblem. Adresseavisen skrev i 2020 om en far som var dømt for å ha begått seksuelt overgrep mot sin psykisk utviklingshemmede datter, og for å ha truet henne til ikke å fortelle om det. VG hadde oppslag i 2017 om en miljøterapeut som var dømt for seksuelle overgrep mot en utviklingshemmet kvinne. VG skrev i januar 2018 at det ikke kun er rusproblemer man forebygger gjennom å forhindre seksuelle overgrep, men også psykiske problemer som posttraumatiske stresslidelser, angst, depresjoner, spiseforstyrrelser og selvskading. Og i VG i februar 2019 skrev forfatter Anne-Britt Harsem om Tysfjord-saken at «Alle visste, ingen gjorde noe».



NINA CHRISTINE DAHL OG DAGFINN SØRENSEN
Vold, overgrep og omsorgssvikt mot risikoutsatte voksne
Forebygging, avdekking og håndtering
Universitetsforlaget, 2020
224 sider
ISBN 9788215046327

Alt dette nevnt ovenfor viser at vi trenger en bok som den jeg omtaler her. Boka *Vold, overgrep og omsorgssvikt mot risikoutsatte voksne. Forebygging, avdekking og håndtering* beskriver hvordan vi alle kan handle ved mistanke om at noen ikke har det bra. Det er et borgeransvar og et samfunnsansvar. Tidligere statsminister Gro Harlem Brundtland sa i nyttårstalen sin i 1996 at «vi må tørre å stikke nesa vår inn i problemene som ekte nabokjerringer». Vi må tørre å bry oss – ikke vente på at andre skal ordne opp i uverdige forhold, men si fra – til riktig instans. Og dette adresserer denne boka: Hvem er riktig instans?

Boka beskriver også bakgrunnen for modellen TryggEst, en modell som er under utprøving i Norge, og som bygger på den britiske modellen *Safeguarding of vulnerable adults*. TryggEst er et verktøy for å forebygge vold og overgrep, samt beskrivelser av hva man skal gjøre ved mistanke om vold, overgrep og omsorgssvikt. Modellen beskriver at kommunene skal ha en TryggEst-koordinator som mottar bekymringsmeldinger fra publikum eller fra ansatte i ulike tjenester. Koordinatoren innkaller et TryggEst-team som er satt sammen av ulike etater og profesjoner. Der avgjøres det hva som kan være rett tiltak og rett hjelp for den det gjelder. TryggEst blir altså riktig

instans å kontakte for å melde om bekymringsfulle forhold.

Boka består av 7 kapitler som omhandler hvem som kan være risikoutsatte voksne, hva vold og overgrep er, hvordan man kan forstå at noen er utsatt for vold, hva ulike tjenester kan bidra med, om teori, hvorfor god kommunikasjon er nødvendig, og om samarbeid og samordning av tjenester. Stikkordsregisteret i boka er et viktig bidrag for å kunne bruke den som et oppslagsverk. Boka er oversiktlig og kan lett benyttes som et hjelpemiddel for raskt å finne løsninger på problemstillinger man kan oppleve i møte med risikoutsatte mennesker. Ofte er dette personer som har vansker med relasjoner og ikke lett møter andre med umiddelbar tillit. Boka er uvurderlig for alle som møter mennesker som har krav på hjelp og støtte, men som selv ikke evner å be om hjelp.

Denne boka sammen med handlingsmodellen TryggEst gir et viktig bidrag og imøtekommer interpellasjonen fra 2011 om tiltak for å forebygge, avdekke og håndtere vold og seksuelle overgrep mot utviklingshemmede og andre risikoutsatte voksne.



Om å forstå elever

Tittelen gir en god sammenfatning av temaet i boka som skal omtales her: «Forstå elevene. Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring på skolen?» Tove Anita Fiskum og Karl Henry Jacobsen er forfattere. Hun er pedagog og han psykolog.

Fire fortellinger

Store deler av boka er bygget opp omkring fortellinger om fire elever. Fortellingene virker realistiske. Hos disse elevene vil mange lærere trolig finne trekk som de kan kjenne igjen fra egen praksis.

Fortellingen om Svein

Han trakk seg tilbake ved å bli passiv. Elever har ulike mønstre for forholdet mellom spenning og avspenning. Sveins situasjon belyses gjennom teori om dette. Et sitat: «Det er altså sannsynlig at de barna som strever og mistrives, | har høyere hjerterytme, mer muskelspenninger, et høyere antall stresshormoner i blodet og oftere hektisk pust».

Fortellingen om Berit

Hun ble ofte sint. Hennes problematikk behandles i tilknytning til teori om ulike temperament. Temperament anses oftest som medfødt. Det gir

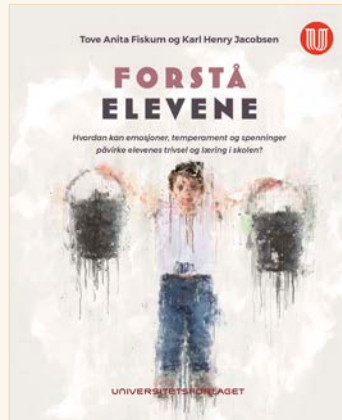
skolen særlige utfordringer med hensyn til tilpassninger. Samtidig trenger eleven øving i å forholde seg til omgivelsene.

Fortellingen om Klaus

Han syntes å ha mistet sin livskraft (vitalitet). Avspenning og variasjon er her sentrale temaer. Blant annet omtales elever som trenger lang tid på å nærme seg nye situasjoner og mennesker. De har ofte lav intensitet i sine følelsesreaksjoner. Fortellingen om Ella. Hun var så aktiv at det ble et problem. Behandlingen her handler mye om regulering av emosjoner. Noen elever «har en emosjonsregulering som er lite styrt og regulert av kognisjon».

Elevenes forskjellighet

Boka tilbyr mange pedagogisk fruktbare og anvendelige innfallsvinkler som kan være nyttige for å forstå elever. Framstillingen er enkel og ofte knyttet til skolesituasjoner. Samtidig er det mange henvisninger til teori og forskning på de ulike områdene, og dette gjøres på en måte som ikke kompliserer framstillingen. I denne boka antar jeg at de fleste lærere vil finne mye som kan gi gjenkjennelser og assosiasjoner til elever de har og har hatt.



TOVE ANITA FISKUM OG KARL HENRY JACOBSEN
Forstå elevene
Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring?
Universitetsforlaget, 2021
ISBN 9788215050973

Forfatternes framgangsmåte

Fiskum og Jacobsen har i forbindelse med denne utgivelsen intervjuet to grupper av lærere. De må i tillegg ha satt seg inn i mye nyere forskning og teori om emosjoner, temperament, stress, variasjon og selvregulering. Forut for bokutgivelsen har forfatterne også gjennomført studier av uteskole. Her ble de særlig fascinert av hvordan det å veksle mellom klasserom og uteskole hadde en gunstig virkning på mange elever. Her aktualiseres et av deres hovedbegrep, nemlig *spenningsreduksjon*.

Logikken i boka

Tankegangen bak bokas prosjekt er det lite å innvende mot: Når læreren forstår bedre, da er det enklere å handle hensiktsmessig med hensyn til å kunne gi det eleven har behov for. Dessuten: Det å forstå kan gi en ekstra motivasjon for å bry seg om elever som trenger det. Men spørsmålet er hvor godt dette resonnementet svarer til læreres handlingsbetingelser. Er det slik at læreren i sin hverdag har rom for å kunne ta seg av hver elev, særskilt?

Læreren og elev-kollektivet

Lærere har sjelden bare én elev. De fleste har mange, og det samtidig! Siden dette er en bok der

forfatterne skriver at de ønsker å være relevante for lærere, er det ikke urimelig å forvente at forfatterne gjorde et forsøk på å se lærerens særegne situasjon. De fleste av dem har som oppgave å styre et eller flere elevkollektiv. Derfor har de bare i begrenset grad anledning til å behandle hver elev på den måten de helst ønsker. Derfor oppfatter jeg denne boka som tradisjonell i den forstand at den i hovedsak omtaler læreren som en som skal og kan håndtere hver elev individuelt. Overfor den enkelte elev vil lærere mye av tiden være henviset til å handle indirekte, det vil si via sin håndtering av klassen som helhet. Individualpsykologisk teori og forskning finnes det mye av. Faglig sett vil det selvfølgelig være langt mer utfordrende å drøfte forståelse av elever ut fra et mer kollektivt og klasseromsorientert perspektiv.

Konklusjon

Dette er en bok om hvordan en kan forstå enkeltelever på en måte som kan hjelpe lærere med å utvide elevenes utviklingsmuligheter. Boka er rik både på eksempler, psykologisk teori og refleksjonsoppgaver. Jeg tror den er egnet til å skape nysgjerrighet omkring elevers ulike væremåter.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2021

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	16. desember	5. februar
2	17. februar	19. mars
3	21. april	28. mai
4	11. august	10. september
5	22. september	22. oktober
6	3. november	3. desember

ANNONSE

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
Tlf: 91 17 34 73



spesialpedagogikk 0520



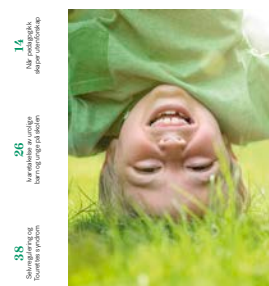
spesialpedagogikk 0620



spesialpedagogikk 0121



spesialpedagogikk 0221



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

*Velg papirutgave, e-blad eller
begge deler – for samme pris!*

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08–15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

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

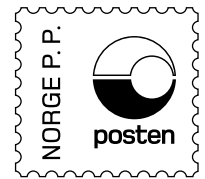


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 4, 2021 har utgivelse 10. september

Der kan du lese om:

Utagerende atferd i skolen med opphav i familiekonflikter: Artikkel av Margrethe Sylthe og Beate Heide.

Kommunikasjonsvansker etter skade eller sykdom på hjernen: Artikkel av Anne Ekerbakke og Lisbeth Rognes

om hva det innebærer å tilegne seg bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon? **Barn med språkforstyrrelser og et godt språkmiljø i barnehagen for alle barn:** Artikkel av Kathrine Bjerke Krogenæs. **Laget rundt eleven –**

arbeidsseminar som metode for å jobbe med tverrfaglig systemarbeid: Artikkel av Randi Riseth, Hilde Terese Wahl og Hilde Neumann. **Fungerer spesialklasse og lærerassistent som hjelpetiltak for sårbar ungdom?** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Jon Olav Myklebust.

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: ellen@spesialpedagogikk.no
Forfatterveiledning finner du på hjemmesiden:
utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk