

SPECIAL- PEDAGO 03 GIKK 23

04

Helsekonsekvenser av
mobbing – menneskene
bak mobbetallene

18

Tourettes syndrom
og mobbing i skolen

46

Evidensbasert kartlegging
i barnehagen i etisk
motlys



Omfanget av mobbing er økende



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Historiene om mobbing av barn og unge er smertefulle. Til tross for ambisiøse politikerløfter, planer om mobbefrie barnehager og skoler og igangsetting av diverse antimobbeprogrammer, er mobbetallene likevel stigende.

To av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om mobbing og konsekvensene dette har for den enkelte. I Kristel Bye Johansens artikkel kan vi lese om to kvinner som nå begge er i 50-årene, og som enda strever med ettervirkninger etter mobbingen de ble utsatt for i barne- og ungdomsskolen. Begge disse kvinnene opplevde skoleår fulle av nedverdigelser og utestengelse.

I Yngve Söderholm-Nodland og Liv Irene Nøstviks artikkel refererer de forskning som er gjort om mobbing av elever med Tourettes syndrom, og det går her fram at denne gruppen elever blir mer mobbet enn andre. Når disse barna år etter år blir utsatt for negative holdninger, ikke bare fra medelever, men dessverre også i mange tilfeller fra lærere og andre voksne, vil dette påvirke selvbildet deres i negativ retning.

Mobbing setter dype og alvorlige spor hos dem som rammes. Det kan lede til ensomhet, psykiske lidelser og sykdom. I verste fall kan det lede til at barna får et ønske om å ikke leve mer – noe vi blant annet kunne lese om en tidligere publisert forskningsartikkel i Spesialpedagogikk nr. 5, 2021 av Helgeland, Lund & Vik som også kan leses på nett (Spesialpedagogikk (utdanningsnytt.no).

Alle barn har en lovfestet rett på et godt skolemiljø, og det er skolen som er forpliktet til å overholde dette. Likevel viser tall fra Statsforvalteren at de har mottatt rekordmange klagesaker om mobbing fra fortvilte foreldre. Resultater fra Elevundersøkelsen viser at det er store variasjoner fra skole til skole. Noen skoler kan vise til et minimalt antall saker, mens andre har sjokkerende høye mobbetall år etter år uten at det ser ut som skoleledelsen greier å ta tak i og gjøre noe med dette.

Et inkluderende, raust skolemiljø uten mobbing og utestenging er den aller viktigste faktoren for at elever skal trives og lære på skolen. Når vi vet hvor alvorlige konsekvensene av mobbing er for den enkelte og for samfunnet, er det helt nødvendig med forebygging av dette ved at laget rundt elevene og lærerne må styrkes og gode holdninger innarbeides. Og dette må skje fra første skoledag og jobbes med kontinuerlig opp igjennom alle klassetrinnene.

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@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

4 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 kopi-ering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

ForSIDE: Daniel Brox/Tank Design
Årgang 89
ISSN 0332-8457



Innhold

- 04** Helsekonsekvenser av mobbing
– menneskene bak mobbetallene
Kristel Bye Johansen
- 18** Tourettes syndrom og mobbing
i skolen
Yngve Søderholm-Nodland og Liv Irene Nøstvik
- 28** Traumebevisst omsorg – relasjon,
trygghet og regulering
Anna Ljøkjell Bokstasp
- 32** Skriftspråkstimulering i barnehagen for
barn som skal forberedes til punktskrift
Astrid Kristin Vik, Gro Aasen og Silje Benonisen
- 46** Evidensbasert kartlegging
i barnehagen i etisk motlys
Karen Ingebjørg Draugsvoll
- 52** Besøk ved Ljungfälleskolan,
ein spesialskeule i Sverige
Kirsten Flaten
- 74** Bokmelding
Kirsten Flaten, HVL
- 76** Bokmelding
Hallvard Håstein



FORSKNINGSDEL

Spesialundervisning i norske fengsel

Preben Halvorsen, Marte
Karoline Herrebrøden og
Anita Lopez-Pedersen

58



iStock | Getty Images Plus | Elena Medok

Helsekonsekvenser av mobbing

– menneskene bak
mobbetallene



Denne artikkelen omhandler en retrospektiv studie der artikkelforfatteren og forskeren har intervjuet to kvinner i 50-årene som ble utsatt for mobbing i barne- og ungdomsskolen, om hvordan dette har preget dem både den gang det skjedde, og nå når de begge er voksne.

TEKST:

KRISTEL BYE JOHANSEN

denne artikkelen vil jeg benytte Roland & Vaalands (2003, s. 8) definisjon av mobbing:

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkelt personer eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid.

Definisjonen inkluderer både direkte mobbing og indirekte mobbing. Direkte mobbing er lett synlig, slik som åpne angrep, slag og spark, og kan være både fysisk og verbal mobbing. Indirekte mobbing er mer skjult, slik som baksnakking, utfrysing og utestenging/avvisning (Olweus, 1992).

Ifølge Roland & Vaaland (2003) må mobbingen ha skjedd et visst antall ganger for at det skal kunne defineres som mobbing, og den må gjentas over et lengre tidsrom. Det skal være asymmetri i styrkeforholdet der mobberen er sterkere enn offeret (fysisk, mentalt eller begge deler). Mobbeofferet betraktes ofte som hjelpeløst og har problemer med å forsvare seg mot den eller de som utøver mobbingen.

Ifølge opplæringsloven § 9A går det fram at: «Alle elever i grunnskoler og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Resultatene fra Elevundersøkelsen 2021 viste at 5,9 prosent av elevene utsettes for mobbing to eller tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2022). I disse 5,9 prosentene inngår elever som er utsatt for direkte mobbing, indirekte mobbing og digital mobbing fra medelever og mobbing fra lærere.

Mobbing er smertefullt for dem det gjelder. Hva kan menneskene som skjuler seg bak disse prosenttallene, ha opplevd? Hvordan har dette preget dem? Med dette som utgangspunkt har jeg til hensikt å løfte fram noen personer bak tallene. Mine funn kan underbygge og gi et utvidet perspektiv på allerede eksisterende forskning om psykiske og fysiske helsekonsekvenser av mobbing. I denne artikkelen tar jeg for meg informantenes egne fortellinger om mobbingen de har vært utsatt for i barne- og ungdomsårene, og hvordan dette fremdeles preger dem som voksne.

Tidligere forskning

Ifølge Idsøe og medarbeidere (2012) kan mobbing få alvorlige konsekvenser for mobbeofrene. Mobbingen får ikke bare konsekvenser umiddelbart, men kan også prege de som har vært utsatt for det, i lang tid etter at mobbingen har funnet sted. Det meste av tidligere forskning om psykiske og fysiske helseplager som følge av mobbing er basert på kvantitative studier. Jeg vil derfor i denne artikkelen støtte meg til både kvantitative tverrsnittsstudier og longitudinelle studier.

Tverrsnittsstudier har vist at mobbeofrene ofte har lav selvoppfatning (Johansen, 2007; Tsaousis, 2016), har depressive tendenser (Johansen, 2007), er deprimerte (Nishina mfl., 2005) og er ensomme (Johansen, 2007; Nishina mfl., 2005). Mobbeofrene har ofte angst (Bru mfl., 2016) og sosial angst (Acquah mfl. 2016), de kan ha selvmordstanker, og noen har gjort selvmordsforsøk som følge av mobbingen (Kim mfl., 2005) – og noen har lyktes. Idsøe og medarbeidere (2012) fant at PTSD-symptomer (posttraumatisk stressyndrom) var høye hos 33,7 prosent av mobbeofrene. Det er også påvist en sammenheng mellom mobbing og spiseforstyrrelser (Haynos mfl., 2016).

Longitudinelle studier viser at mobbeofre i 13-årsalderen har symptomer på angst og depresjon også to år etter at mobbingen har funnet sted (Bond mfl., 2001). I en studie med oppfølging ett år etter første måling rapporterte mobbeofrene om ensomhet, lav selvoppfatning og depresjon (Juvonen mfl., 2000). Det er få longitudinelle studier som har fulgt mobbeofre fra de var barn, til de er voksne (Takizawa mfl., 2014). I studien til Takizawa og medarbeidere (2014) hadde mobbeofrene i alderen 23 og 50 år høyere forekomst av depresjon og angstlidelser og var mer suicidale enn jevnaldrende som ikke ble mobbet som barn. Mobbeofrene i denne studien rapporterte også om mer generelle helseplager. Winding og medarbeidere (2020) fulgte mobbeofrene fra barndom til voksen alder. Resultatene viste at de fortsatt hadde depressive tendenser da de var 15 år, 18 år og 28 år.

Psykosomatiske symptomer har ofte ikke blitt sett på i sammenheng med psykiske helseplager som skyldes mobbing (Malt mfl., 2009).

Men psykiske og fysiske helseplager har gjensidig påvirkning på hverandre og kan ikke sees uavhengig av hverandre. Psykosomatiske symptomer (f.eks. svimmelhet, kvalme og tretthet) kan ifølge Malt og medarbeidere (2009) være kroppslige symptomer på psykiske belastninger. En rekke infeksjons- og smertetilstander kan også ha sammenheng med mobbing, samt manglende appetitt, kvalme (Wolke mfl., 2001; Fekkes, 2006) og hodepine (Gini & Pozzoli, 2009). Fekkes (2006) fant i sin forskning at mobbeofrene kunne ha anspent muskulatur og være utmattet, uopplagte og trette.

Longitudinelle studier har vist at mobbeofre ofte har fysiske helseplager (Winding mfl., 2020). Mobbeofrene hadde lav fysisk selvoppfatning, mange fysiske symptomer på at de følte seg dårlige, og mer negativ oppfatning av sin fysiske helse enn de som ikke var blitt mobbet.

Metodisk tilnærming

I studien jeg refererer til i denne artikkelen, benyttet jeg kvalitativ metode. For å kunne si noe om at helseplagene til intervjupersonene har vedvart også flere år etter mobbingen fant sted, har jeg foretatt retrospektive intervju av to informanter som på intervjutidspunktet begge var 50 år. Begge informantene var kvinner, og de kalles her Kajsa og Lea. Kajsa er nå 50 år, har hovedfag og jobber i en administrativ stilling ved en høyere utdanningsinstitusjon. Lea er 50 år, har doktorgrad, jobber i høyere utdanning og er 50 prosent ufør. Begge mottar i dag oppfølging fra psykolog for belastningene de har blitt påført som følge av mobbingen på barne- og ungdomsskolen. Tidligere har de jobbet i redusert stilling på grunn av psykiske og fysiske helseplager.

Jeg kom i kontakt med Lea via et Facebook-innlegg der hun skrev at hun var blitt utsatt for mobbing. Lea satte meg i kontakt med Kajsa.

Jeg fulgte Postholms (2010) anbefalinger der jeg før intervjuene startet, var bevisst min egen for forståelse. Samtidig måtte jeg i intervjusituasjonen vise en oppriktig nysgjerrighet og genuin interesse overfor informantens erfaringer når det gjaldt det de var blitt utsatt for av mobbing i barne- og ungdomsårene, og konsekvensene av de negative hendelsene. Intervjuguiden ble utformet som et

temabasert åpent intervju. I forkant av intervjuene hadde jeg kontakt med informantene der jeg fortalte om prosjektet. Begge informantene var villige til å dele sine historier. Varighet på intervjuene var 1 time og 30 minutter. Av hensyn til anonymitet er sitatene skrevet på bokmål.

Jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2009) for å forsøke å komme til kjernen i informantenes subjektive opplevelser av hvordan mobbingen hadde foregått, og hvilke helsekonsekvenser den hadde ført med seg. Informantenes historier var så alvorlige at de gjorde sterkt inntrykk på meg som forsker. Samtidig var jeg bevisst på at dette ikke skulle virke inn på min tolkning av datamaterialet.



Kajsa satt alene i friminuttene i en trapp i skolegården ...

Retrospektive intervju har noen metodiske utfordringer siden det dreier seg om informanternes opplevelser og erfaringer som har skjedd tilbake i tid (Hoyle mfl., 2002). Man må derfor være åpen for at det kan finnes feilkilder der informantenes hukommelse ikke strekker til (jf. *recall bias*, Raphael, 1987). Personer kan ha en tendens til å minnes fortiden gjennom det de har lært og erfart i ettertid. Noen minner glemmes og blir uklare (Sandberg & Vuorinen, 2008), andre minner kan være svært negative og dermed vanskelig å hente fram. De er fortrenget. Likevel kan enkelte hendelser eller begivenheter som har berørt mennesker, bidra til at de huskes som noe spesielt og kan komme til syne gjennom deres senere erfaringer og refleksjoner (Sandler & Guenther, 1985). For mine informanter

var dette deres negative erfaringer av å ha blitt mobbet og de fysiske og psykiske helsekonsekvensene dette hadde påført dem.

Etikk

Denne studien er i tråd med forskningsetiske retningslinjer og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det å innhente sensitiv og sårbar informasjon er både et metodisk og et etisk dilemma. I intervjusituasjonen måtte jeg gå varsomt fram og være bevisst på å la informantene styre hva de var villige til å dele av sine negative erfaringer. Dette var noe som i enkelte tilfeller hindret meg i å komme med så mange oppfølgings-spørsmål som jeg egentlig ønsket, fordi de kunne være for belastende for informantene.

Resultater

Kajsa og Lea hadde ulike opplevelser av mobbingen, og den foregikk ulikt for dem på barne- og ungdomsskolen. Det er derfor hensiktsmessig å presentere resultatene for Kajsa og Lea hver for seg.

Kajsa

Innledningsvis fortalte Kajsa at hun sliter med sosial angst og har fått diagnosen PTSD. Hun har tidligere også slitt med depresjoner. På spørsmål om hvordan relasjonen var til medelevene, svarte Kajsa at den var preget av verbal mobbing og startet i 2. klasse (8 år).

Da jeg begynte i 2. klasse, bytta jeg skole, og det var da det begynte. Jeg var den fremmede, den nye. Jeg var litt rar, og jeg var fra X og hadde feil klær. Fra 2. til 4. klasse da var det slike ting det gikk på: «Å, så stygg jakke du har.» Jeg fikk slike slengkommentarer. Jeg kom i puberteten veldig tidlig, så da var det det det gikk på. Jeg ble erta fordi jeg hadde fått pupper, luktet rart og slike ting.

Kajsa fortalte at hun ble utsatt for verbal mobbing og ble hengt ut. Hun ble aldri fysisk mobbet, men den verbale mobbingen var ille. Selv om Kajsa ikke likte å være på skolen, var hun skoleflink. Hun sa: «Jeg hatet å være på skolen, men jeg likte det faglige.» På oppfølgings-spørsmål om hvorvidt det var dager Kajsa ikke ville gå på skolen, svarer hun: «Det

var nesten alle dagene, og jeg skulket jo ganske mye.» Jeg spurte om Kajsa hadde skolevegring.

Ja, men jeg utviklet en veldig fin teknikk for å narre mamma til å tro at jeg hadde feber. Hadde termometeret opp i lyspæren oppi lampen, så det gjorde jeg rett som det var for å unngå mobbingen.

Kajsa skulket for å slippe unna mobbingen, og dette kan antas å være tegn på en unngåelsesstrategi. Hun sa: «Jeg turte ikke å være sammen med de andre i skolegården, så jeg hadde en plass bak en rosebusk som jeg brukte å gjemme meg bak i friminuttene.»

De siste årene på barneskolen fikk Kajsa noen venninner på skolen som selv ble mobbet. Hun kaller dem «utstøttgruppa». De møttes ofte i helgene, de overnattet hos hverandre, og hun fortalte at de bakte et berg av boller og spiste. Hun sa:

Jeg hadde dem, og det var kjempefint i utgangspunktet, bortsett fra at vi alle sammen pådro oss spiseforstyrrelser. Noen spiste og spydde og hadde anoreksitendenser.

Kajsa slanket seg, og på spørsmål om hvorvidt hun selv også hadde anoreksitendenser, svarte hun:

Jeg vet ikke helt om jeg vil kalle det for noe spesielt. Jeg var overvektig i utgangspunktet, så jeg var ikke et beinrangel, men jeg gikk ned 20 kilo i løpet av et år.

Å gå ned 20 kilo for en ungdom er mye, og dette gjorde Kajsa bevisst for å bli tynnere. Hun sier: «Jeg var blant annet mobbet for at jeg var overvektig.»

Ungdomsskolen var den verste perioden for Kajsa, og som sitatene nedenfor viser, ble hun nå i tillegg til å bli utsatt for verbal mobbing, også aktivt ekskludert:

Den verste perioden kom på ungdomsskolen. De negative kommentarene fortsatte, men det var en utestenging. Da var jeg ikke med på noe sosialt. Hvis jeg skulle være med på gruppearbeid, så var det: «Åhhh gud, må vi ha med henne!» Jeg var ikke invitert på noen fester, og var ikke invitert på bursdager lenger.

På 7. klassetrinn (første år på ungdomsskolen) fikk Kajsa erfare at venninnene fra «utstøttgruppa» også ekskluderte henne. Dette var fordi det ikke ville bli godkjent av de kule jentene på ungdomsskolen at de var sammen med Kajsa. De syntes hun var «helt håpløs». Hun fortalte:

Jeg synes det var helt krise å begynne på ungdomsskolen for det var så mye folk, og det var skummelt ute i friminuttene. Det synes jeg var skremmende. Da fulgte jeg etter dem. Jeg snakket, men de snakket ikke så mye til meg, og det reflekterte jeg egentlig ikke over da. Jeg husker spesielt at det var en dag hvor vi var ute i friminuttet hvor jeg diltet etter dem, så begynte de å springe. Jeg likte jo ikke å springe. De begynte å springe rundt skolen, og jeg tenkte «Hvorfor skal vi springe?» – før jeg skjønnte at de springer jo vekk fra meg. Det var fælt. Det var vondt. Etter den episoden sluttet jeg å spørre folk om de ville være sammen med meg. Det sliter jeg med i dag også. Jeg har vanskelig for å tro at folk egentlig vil være sammen med meg. De vil jo bare springe sin vei.

Det var ikke bare mobbingen som endret seg. Etter denne hendelsen endret Kajsa atferd og trakk seg samtidig unna både faglig og sosialt. Hun var ikke bare sjenert, men fortalte at hun ble en innadvendt jente på 13 år: «Jeg rakk ikke opp hånda. Jeg visste jo svaret, og jeg leverte skriftlig arbeid og slike ting. Hvis de spurte meg, svarte jeg, men jeg sa ikke noe frivillig i timene.» Nå på ungdomsskolen ble hun også avvist av venninnene hun hadde fått de siste årene på barneskolen («utstøttgruppa»), og hadde heller ingen andre vennskapsrelasjoner på ungdomsskolen. Hun fortalte:

På ungdomsskolen hadde jeg en trapp jeg brukte å sitte på, som var litt langt unna skolegården. Jeg brukte å sitte der å lære meg Shakespeare. Så rar var jeg i 7. klasse. Jeg satt langt unna folk, men det var ikke sånn gjemt, så de må de jo ha sett det. [...] Lesingen ble brukt som en overlevelsesstrategi.

Som det går fram av sitatet over, satt Kajsa alene i friminuttene på en trapp i skolegården, og hun brukte lesingen som en overlevelsesstrategi for å holde ut.

Lea

På spørsmål om hvordan Lea opplever sine relasjoner til medelevene, går det fram av sitatet nedenfor at relasjonene ikke var gode på barne- og ungdomsskolen:

Det var vanskelig egentlig hele tida. Jeg var nok en veldig stille unge. Sjenert, men skoleflink. Jeg rakk opp hånda mye, men sa ikke noe til medelevene, og sa ikke noe i andre sammenhenger. I 3.–4. klasse var da at det eskalerte på en måte, for i starten var det mest utestenging, men etter hvert begynte det å bli mer fysisk. Jeg var nok hele tiden litt utenfor fordi jeg hadde litt andre interesser enn de andre ungene.

Lea var en stille og skoleflink jente. Hun klarte seg godt faglig og hadde litt andre interesser enn de andre elevene. Som vist i sitatet over, startet det med utestenging, men i 11-årsalderen begynte de å følge etter Lea, og hun ble også utsatt for fysisk mobbing. Hun forteller om en av episodene:

Det startet med at de forfulgte meg, men etter hvert så ble det grovere ting. [...] Det var særlig Anders. [...] Det er et av de verste minnene mine. Anders og flere i klassen min kom, og de skulle tenne på klærne mine. Det var ideen. [...] Anders tok jakken min, så stod han der med lighteren. Jeg følte meg fanga i den situasjonen, for de holdt meg jo, så tok de jakken. Det er en av de episodene som jeg sliter mest med. [...] Jeg var livredd, men til syvende og sist så slapp de meg. Jeg fikk et brennmerke på jakken, men det var ikke så veldig synlig, og jeg følte meg egentlig litt svak for at jeg var blitt så redd i denne situasjonen. De slapp meg, for de så at jeg var livredd. De lo av meg, og jeg følte meg ydmyket og følte at jeg ikke burde ha blitt redd fordi at det skjedde jo ingen ting sett med mine øyne – da tenker jeg som en 11-åring. Mobbingen hadde jo pågått en stund da. Jeg fortalte ikke foreldrene mine dette her.

Som det går fram av sitatet over, er dette utvilsomt en traumatisk opplevelse og et grovt overgrep. Lea forteller at mange stod rundt og så på. En del av guttene egget hverandre opp. Hendelsen skjedde i skolegården, og hun sier undrende: «Det var i skolegården, og jeg mener det burde

vært mange muligheter for lærerne til å se, men det var ingen som så eller hørte noen ting. Det var rett etter skolen.» I dag lurar Lea på hvorfor hun ikke fortalte det til foreldrene sine. Hun tror det var for at hun ikke hadde noen synlige bevis, fordi de ikke klarte å tenne på jakken hennes. Det ble bare et lite brennmerke. Min tolkning er at hun i tillegg til å være livredd, som hun sier, fortrenget den traumatiske hendelsen. Den har imidlertid satt sine spor, og Lea kan i dag, 40 år etter den negative hendelsen, få svært ubehagelige reaksjoner når hun ser en lighter.

Det er ikke bare denne hendelsen som bringer fram vonde minner. I den grad det lar seg gjøre, unngår Lea som 50-åring offentlige toaletter. Som vist i sitatet under hadde Lea det ille på skolen når hun benyttet toalettet, og ble utsatt for verbal mobbing.

Jeg var ganske redd for å være på toalettene, og jeg hadde flere episoder der nede som var ganske nedverdiggende. Det var jentene, de var aldri fysiske. De kom inn på do og sa det, bare fordi jeg hadde kort hår, at gutter fikk ikke komme her på toalettet. [...] De sa også stygge ting om meg når jeg var inne på avlukket. De snakket stygt om meg hele tiden slik at jeg skulle høre.



Lea ble etter hvert så redd for å bruke toalettene på skolen at hun tisset seg ut.



Disse hendelsene på toalettene skjedde ofte, og Lea ble etter hvert så redd for å bruke toalettene på skolen at hun tisset seg ut. Hun sier:

Jeg ble jo etter hvert så redd for å gå på do at jeg tisset på meg en gang da jeg var 11 år. For det starta ganske tidlig. Hva får en unge til å tisse på seg på skolen? Jeg var bare et barn. Jeg har snakket med psykologen om at jeg alltid har hatt et dårlig forhold til offentlige toaletter på grunn av dette i etterkant.

Som vist i sitatet over fører disse toalettsituasjonene til gjentatte negative opplevelser, noe som Lea også sliter med i voksen alder. Når hun nå går i behandling hos psykolog, blir også dette temaet tatt opp.

Ifra 6. klasse forteller Lea at hennes frykt eskalerer, for hun begynte å bli forfulgt og mobbet på vei hjem fra skolen. Hun forteller: «Da jeg gikk i sjette klasse, så ble jeg ble enda reddere. De fulgte etter meg ganske ofte på vei hjem fra skolen, de gjorde ingenting, men de fulgte etter meg og ropte stygge ting.»

Lea hadde to venninner, Tine og Berit, som var tre år yngre enn henne, og de var døtrene til venner av foreldrene hennes. Hun forteller om en mobbeepisode:

Jeg gikk sammen med Tine, som er tre år yngre, så hun må ha gått i tredje klasse. Gutta boys kom igjen samla. En plass på brua, en firkant som går litt ut på brua, der havnet vi inni den med gutta rundt oss. De dyttet meg, og de dyttet så hardt at

jeg ramlet inn i Tine. Hun slo hodet sitt inn i gjerdet og fikk hjernerystelse. Jeg gjorde jo ikke det, men da var foreldrene hennes veldig sure på meg. De skjønte at det hadde vært noen slemme gutter, for det klarte Tine å formidle. Men jeg hadde vært der, og jeg var stor.

Dette var ikke en enkeltstående hendelse. Lea beskriver at disse guttene kom igjen, og hun har tidligere beskrevet at hun ofte ble forfulgt av dem hjem fra skolen. Da Lea begynte på ungdomsskolen, fortsatte mobbingen. Hun hadde det vanskelig, men stengte det inni seg, som hun sier:

Jeg ble veldig sånn at da stengte jeg all ting inne. Det er jo en klassisk strategi. Det var slik at jeg bestemte meg for at jeg er mye bedre enn de ungdommene der. Jeg skal ikke bry meg, men det gjorde jeg jo. Jeg stengte det nede. Det emosjonelle. Låste det inne. Jeg sa til meg selv at jeg skal fikse skolen, det faglige.

Som vist var mobbingen smertefull, men som skoleflink fokuserte Lea på det faglige for å overleve. Likevel bekrefter hun at mobbingen gjorde noe med henne. Jeg tolker dette som en unngåelsesstrategi, selv om Lea ikke benytter dette begrepet selv. Hun holdt inni seg det emosjonelle, og som jeg kommer tilbake til, så ga dette seg utslag i voksen alder.

På ungdomsskolen ble Lea flyttet til en annen klasse. Dette forklarer hun med at lærerne «syntes nok at det var litt mobbing. De skjønte at jeg var utestengt på et vis». Men mobbingen fortsatte i ny klasse på ungdomsskolen, og hun forteller:



Lea sliter i voksen alder som følge av mobbingen som hun ble utsatt for gjennom hele barne- og ungdomsskolen.

De mobbet meg, men aldri fysisk. [...] Jeg fikk ikke være med på ting, og de sa stygge ting om meg. De hengte jakken min opp på andre sine for å være ekle med andre. Det høres kanskje veldig rart ut, men det var faktisk veldig sårende. [...] Kanskje en av de tingene jeg husker sterkest, var at jeg ikke fikk være med på det de snakka om. Jeg snakket ikke med noen i friminuttet. Utestenging.

Tine og Berit gikk fortsatt på barneskolen, og Lea sier hun var ensom og ikke hadde noen jevnaldrende venner. Hun forteller:

De var veldig mye yngre enn meg, slik at når jeg gikk på ungdomsskolen, gikk ikke Tine og Berit på ungdomsskolen. Jeg var mer moden, også fysisk, og jeg lekte barnslige leker. Det var det nettverket som jeg hadde. [...] Jeg var vel ensom.

Lea spilte fiolin og sang i kor på fritiden, noe hun sier at hun var dårlig til. Dette var ikke av egen interesse, men hun gjorde det fordi venninnene Tine og Berit holdt på med det på fritiden. Som Lea forteller, var hun ensom både på skolen og på fritiden. I intervjuet kommer vi inn på at psykisk og fysisk helse ikke kan sees uavhengig av hverandre, og Lea forteller at hun har helseplager. Hun sier:

I den senere tid har jeg slitt veldig mye med kroppen, men jeg tror kanskje det handla om at jeg putta det så veldig, veldig sterkt ned. Det slo tilbake da jeg var mye eldre. Altså som ungdom klarte jeg meg på et vis. Magevondt hadde jeg noe av – men det verste var jo likevel at jeg var mest redd, da. [...] Jeg var redd, men jeg skjønnte egentlig ikke at det var angst. Det skjønnte jeg da jeg ble voksen.

Som det går fram av sitatet, hadde Lea magesmerter og har i voksen alder skjønnet at hun også hadde angst som barn og ungdom, men hun fortrenget helsekonsekvensene av mobbingen. Hun sier:

Nå har jeg ganske mange psykiske problemer, og de kom litt gradvis. Gjennom hele videregående fornekta jeg det på en måte. Jeg visste hele tiden at det var der, men jeg skulle komme meg videre, og jeg var bedre enn dem. Jeg klarte å holde meg gående fordi jeg hele tiden jobbet med skolen.

Jeg tror også jeg hadde en strategi, for hver gang jeg begynte å tenke på noe negativt, så: «nei, nei, nå må du konsentrere deg om skolen.» Skolen ble en slags vei ut av det, og jeg fikk jo veldig gode karakterer.

Dette kan tyde på at Lea benyttet skolearbeid som en unngåelsesstrategi, der hun jobbet med skolefagene når de negative tankene kom. Etter hvert ble dette ikke lenger en strategi hun mestret, og hun fikk dårligere psykisk og fysisk helse.

Da jeg begynte å studere, begynte jeg å slite med helsa på mange rare måter som jeg etterpå har tenkt har vært psykisk. [...] Jeg hadde magesmerter og begynte å spise for mye, og jeg gikk opp i vekt. Jeg var tynn som barn og ungdom, og så la jeg på meg, og det var nok fordi at jeg trøstespiste.

Lea trøstespiste og pådro seg da også mageproblemer. Hun har som voksen vært hos ulike psykologer som hun forteller stilte diagnosene: «De sa depresjon. [...] Så var det snakk om sosial angst.»

Som vist i sitatene over, sliter Lea i voksen alder som følge av mobbingen som hun ble utsatt for gjennom hele barne- og ungdomsskolen. Hun sliter fysisk (magesmerter) og har slitt med depresjon og sosial angst om lag 43 år etter at mobbingen startet.

Drøfting

Ifølge Samivalli & Peets (2009) er det å bli utsatt for mobbing en av de mest stressbelastende opplevelsene et barn kan ha i oppveksten. Innledningsvis viste jeg til resultatene fra Elevundersøkelsen 2021 hvor 5,9 prosent av elevene rapporterte at de var utsatt for mobbing (Wendelborg, 2022). Prosentandelen av mobbeofre kan imidlertid være høyere. Dette er fordi Elevundersøkelsen gjennomføres på 7. trinn, 10. trinn og vg1, mens skolene selv velger om de vil gjennomføre den på flere trinn. De kan da invitere elever fra 5. trinn til og med vg3, men det er frivillig for elevene om de vil svare. Elevundersøkelsene gir heller ingen beskrivelse av hvilke negative hendelser mobbeofrene er utsatt for, eller konsekvensene mobbingen har for de som utsettes for den.



iStock | Getty Images Plus | Kar-Hendrik Tittel

Intervjuene med Lea og Kajsa gjenspeiler en skolehverdag med frykt for omgivelsene. De opplevde gjennom barne- og ungdomsskolen å bli mobbet, og de ble verken møtt med anerkjennelse eller respekt fra medelevene på skolen. Jeg har i denne artikkelen vist hva mine informanter har vært utsatt for av mobbing i barne- og ungdomsskolen. De ble utsatt for ulike typer mobbing, og deres ulike fortellinger er belyst for å løfte fram mennesker bak mobbetallene.

Lea ble utsatt for direkte mobbing, indirekte mobbing og fysisk mobbing på barneskolen, og direkte mobbing og indirekte mobbing på ungdomsskolen. Kajsa ble utsatt for verbal mobbing på barneskolen og i tillegg indirekte mobbing på ungdomsskolen. Begge informantene beskriver seg som stille og sjenerte, men skoleflinke. De var som nevnt begge utsatt for indirekte mobbing. Dette er i samsvar med tidligere forskning hvor innadvendte elever ofte utsettes for indirekte

mobbing av jevnaldrende (Boivin & Hymel, 1997). Dette har satt sine spor for Lea og Kajsa, også langt opp i voksen alder.

Lea har slitt med depresjon og sosial angst. Hun forteller at hun nok hadde angst som barn, men hun skjønte det ikke før hun ble voksen. Dette går tydelig fram av sitatet der hun sier: «Jeg var redd, men skjønte egentlig ikke at det var angst. Det har jeg skjønt da jeg ble voksen.» Dette er i samsvar med tidligere forskning som har funnet at det er sammenheng mellom angst og mobbing (Bru mfl., 2016; Takizawa mfl., 2015). Ifølge Lund & Helgeland (2020) kan angst oppstå når opplevelsen av tilhørigheten til fellesskapet trues. Indirekte mobbing kan gi følelse av å miste sin verdighet, å ikke bli sett, meningsløshet og å bli misforstått, og i tillegg magesmerter.

Kajsa har hatt depresjoner, sliter med sosial angst og har PTSD. Langvarig mobbing kan føre til frykt for bestemte situasjoner, områder og

presjoner. Mobbeofferet kan utvikle generell og sosial angst i og med at mobbingen foregår i sosiale situasjoner (Midthassel mfl., 2011). Dette kan ligge til grunn for at Kajsa trakk seg tilbake fra sosialt samspill på ungdomsskolen etter at de venninnene hun hadde hatt de siste årene på barneskolen, ekskluderte henne. Kajsa sluttet da å spørre om noen ville være sammen med henne, og det kan være i frykt for å bli avvist. Med andre ord kan det være både en beskyttelsesmekanisme for ytterlig avvising og de negative følelsene som følger med, og en unngåelsesstrategi.

I friminuttene på barneskolen gjemte Kajsa seg bak en rosebusk, og på ungdomsskolen satt hun i en trapp i skolegården og leste. Dette er i samsvar med det Rubin og medarbeiderne (1993) fant i sin forskning, der de påpeker at tilbaketrekning kan være av frykt for å bli avvist, samt å unngå de ubehagelige opplevelsene som er forbundet med ekskludering fra jevnaldergruppen. Lea forteller ikke direkte om at hun trakk seg tilbake fra jevnaldergruppen, men det går klart fram at hun også ble avvist, og hun forteller at hun ikke snakket med noen medelever.

Det å være utsatt for indirekte mobbing og samtidig unngå sosialt samspill med jevnaldrende kan føre til konsekvenser også på andre områder. Når elever blir avvist av jevnaldrende, eller trekker seg unna det sosiale miljøet, kan dette redusere muligheten for sosial læring (Rubin mfl., 1990). Barn oppnår sosial bevissthet og lærer sosiale ferdigheter gjennom sine vennskapsrelasjoner. Avvisning fra jevnaldrende og det å ikke ha venner i jevnaldergruppen kan ifølge Asher & Parker (1989) føre til at en går glipp av viktige kontekster der sosial og emosjonell utvikling finner sted. Eleven kommer med andre ord inn i en ond sirkel hvor det ene forsterker det andre. Dette kan gjøre det enda vanskeligere å bryte mønsteret (Asher & Parker, 1989).

Lea opplevde indirekte mobbing fra 2. klasse og Kajsa fra 7. klasse, og de har med seg svært mange negative erfaringer. De opplevde begge å bli avvist over et lengre tidsrom. Dette kan ha gjort dem ekstra sårbare. Elever med innadventd atferd kan reagere med å internalisere sine reaksjoner på mobbingen. Her er det sannsynlig at

tidligere erfaringer fra samspill med jevnaldrende kan være forklaringen på hvorfor de trakk seg unna sosialt samspill med jevnaldrende. Dette kom klart fram hos Kajsa, som fortalte at hun etter ekskludering fra «utstøttgruppa» sluttet å spørre om noen ville være sammen med henne. Hun fortalte at hun fortsatt sliter med dette i voksen alder fordi «de løper jo bare sin vei». Lea forteller at hun ikke snakket med noen bortsatt fra i faglige aktiviteter i timene.

Ifølge Olsson (2006) etableres mye av grunnlaget for framtidig selvoppfatning og personlighetsutvikling i ungdommen, og relasjonene med jevnaldrende betraktes som særdeles viktige. Manglende relasjoner med jevnaldrende kan dermed føre til ensomhet (Margalit, 1994). Ensomhet er spesielt utbredt i ungdomsårene (Brage, Meredith & Woodward, 1993). Dette kan blant annet forklares med ungdommenes søken etter identitet og frigjøringsprosessen fra foreldre og familien (Margalit, 1994). Lea oppgir at hun var ensom, men hun hadde to venninner som var tre år yngre enn henne. Dette er i samsvar med Olweus (1992), som hevder at mobbeofrene ofte kan ha vennskapsrelasjoner med yngre elever (Olweus, 1992). Lea forteller at de lekte barnslige leker, og at det var det nettverket hun hadde. Her kan det stilles spørsmål ved kvaliteten på vennskapsrelasjonene, uten at Lea sier noe direkte om dette.

Forskning har vist at elevers opplevelse av tilhørighet har positiv innvirkning på deres faglige aktiviteter (Goodenow, 1993), mens det er en sammenheng mellom mobbing og dårlige skoleprestasjoner (Juvonen mfl., 2010). Et overraskende funn fra min studie er at både Lea og Kajsa var skoleflinke, og dette til tross for både varigheten og omfanget av mobbingen de var utsatt for, samt helsekonsekvensene av mobbingen. Kajsa uttrykker at hun likte det faglige, men hatet å være på skolen. Hun har som nevnt PTSD, og ifølge Bru og medarbeidere (2019) kan minner fra tidligere traumer være plagsomme og ha negativ innvirkning på motivasjonen.

Resultatene mine kan imidlertid tyde på at Lea og Kajsa har benyttet faglige aktiviteter, som de jo mestret, som en flukt og unngåelsesstrategi for å

holde unna de negative tankene og følelsene som var forbundet med mobbingen. Dette kommer tydelig fram i sitatene hvor Lea uttrykker: «Jeg ble veldig sånn at da stengte jeg all ting inne. [...] Jeg sa til meg selv at jeg skal fikse skolen». Når de negative tankene kom, fokuserte Lea på skolearbeidet og sa til seg selv: «Nei, nei, nå må du konsentrere deg om skolen». Dette gjaldt også for Kajsa, som sa: «Lesingen, det ble brukt som en overlevelsestrategi.»

I tillegg til å benytte faglige aktiviteter som en unngåelsesstrategi skulket Kajsa ofte skolen. Dette er i samsvar med Juvonen og medarbeiderne (2010), som hevder at mobbeofrene ofte skulker skolen i frykt for egen sikkerhet. Vedvarende unngåelsesatferd kan være et resultat av påtrengende minner som aktiverer traumatiske hendelser. Ofrene vil ikke snakke om dem, eller så unngår de steder, aktiviteter og minner som er forbundet med de negative hendelsene (Idsøe mfl., 2012). Dette kan være en av flere forklaringer på hvorfor Lea ikke fortalte foreldre sine eller lærerne om den grusomme mobbeepisoden der de skulle tenne på jakken hennes.

I samsvar med forskningen til Haynos og medarbeiderne (2016) ga Kajsa uttrykk for at hun hadde spiseforstyrrelser og gikk ned 20 kilo. Lea sa ikke direkte noe om spiseforstyrrelser, men det kan tolkes som at hun også hadde et usunt forhold til mat, i og med at hun fortalte at hun trøstespiste og gikk opp i vekt.

Dersom elever opplever utmattende belastninger over tid, kan dette ifølge Olsson (2006) oftere føre til depresjon enn ved enkeltstående hendelser. Det å være utsatt for mobbing over tid er utvilsomt en utmattende byrde å bære på. Harrington og medarbeidere (1993) påpeker at for barn og ungdom som har vært deprimerte, kan risikoen for at depresjon også inntreffer i voksen alder, firedobles. Dette er sannsynligvis tilfelle for både Lea og Kajsa, som begge har slitt med depresjoner som voksne. Det er derfor særdeles viktig å være oppmerksomme på elever som er utsatt for mobbing, for de har en svært vanskelig hverdag (Johansen, 2015). Det kan, ifølge Olson (2006), være lettere å være opptatt av de voksnes arbeidsmiljø enn

arbeidsmiljøet til elevene. Dersom elevene ikke opplever sitt arbeidsmiljø som tilfredsstillende, må de likevel møte på skolen hver dag. De har ikke samme mulighet til å sykemelde seg som yrkesaktive har (Johansen, 2015).

Ifølge Idsøe og medarbeidere (2012) vil mobbing som strekker seg over lang tid, som i Kajsa og Leas tilfelle, i stor grad medføre lidelser som sosial angst og psykosomatiske lidelser – ikke bare rett etter at mobbingen har funnet sted, men også i årevis framover. Begge mine informanter fortalte om helsekonsekvenser av mobbingen de hadde vært utsatt for på barne- og ungdomsskolen, 43 år etter at det hadde startet, nå da de begge var 50 år.

Elevundersøkelsene angir prosentvis hvor stor andel av elevene som opplever mobbing. Dette er viktig informasjon, men det er helt essensielt at mobbeofrene følges opp i ettertid. Som min studie har vist, kan mobbing i barne- og ungdomsskolen gjøre vondt og gi helseplager også svært lenge etter at mobbingen har funnet sted. —



KRISTEL BYE JOHANSEN er dr.polit. i pedagogikk og dosent i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning (NTNU). Hun underviser innenfor flere fagområder og driver klasseromsforskning. Et pågående prosjekt ser på hvordan elever med sosiale og emosjonelle utfordringer opplever skolen faglig og sosialt, og andre prosjekter er rettet mot helsekonsekvenser av mobbing.

Referanser

- Asher, S R. & Parker, J.G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. I: B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel (Red.) & R.P. Weissberg, Social competence in developmental perspective. s. 5–23. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Acquah, E.O., Topalli, P.-Z., Wilson, M.L., Juntilla, N. & Niemi, P.M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as a predictor of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), s. 320–331. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449>

- Boivin, M. & Hymel, S.** (1997). Peer Experiences and Social Self-Perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, s. 135–145. <https://doi.org/10.1037/0012-649.33.1.135>
- Bond, L.** (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Brage, D., Meredith, W. & Woodward, J.** (1993). Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, 28(111), s. 685–693.
- Bru, E.** (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I: E. Bru & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K.** (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. & Fredriks, A.M.** (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), s. 1568–1574. doi: 10.1542/peds.2005-0187
- Gini, G. & Pozzoli, T.** (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A metaanalysis. *Pediatric*, 123(3), s. 1059–1065 doi: 10.1542/peds.2008-1215
- Goodenow, C.** (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), s. 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Harrington, R.** (1993). *Depressive disorder in childhood and adolescence*. Chichester: J. Wiley.
- Haynos, A.F., Watts, A.W., Loth, K.A., Pearson, C.M. & Neumark-Stzainer, D.** (2016). Factors Predicting an Escalation of Restrictive Eating During Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 59, s. 391–396. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.03.011.
- Hoyle, R.H., Harris, M.J. & Judd, O.M.** (2002). *Research Methods in Social Relations*. Wadsworth.
- Idsøe, T., Dyregrov, A. & Idsøe, E.** (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), s. 901–911. doi: 10.1007/s10802-012-9620-0
- Johansen, K.B.** (2015). Psykiske og fysiske helsekonsekvenser av mobbing. «... de sparker meg i sjela og det gjør vondt lenge etterpå». *Specialpædagogik*, 35(3), s. 23–33.
- Johansen, K.B.** (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning. Avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere, kan være liten. En kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever med innadventd atferd opplever det sosiale aspektet ved skolen. Doktorgradsavhandling. Pedagogisk institutt, NTNU.*
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S.** (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, s. 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G.** (2010). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of early adolescence*, 31, s. 152–173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kim, Y., Koh, Y. & Leventhal, B.** (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115, s. 357–363. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-0902>
- Lund, I. & Helgeland, A.** (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malt, F.M., Retterstøl, N. & Dahl, A.A.** (2009). *Lærebok i psykiatri*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Margalit, M.** (1994). *Loneliness Among Children with Special Needs. Theory, Research. Coping and Intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Midthassel, U., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E.** (2011). *Sosial og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nishina, A., Juvonen, J. & Witkow, M. R.** (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 34(1), s. 37–48. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_4
- Olsson, G.** (2006). *Depresjoner i tenårene. Ung, trett og trist*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Olweus, D.** (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.** (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, erfaring og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raphael, K.** (1987). Recall Bias: A Proposal for Assessment and Control. *International Journal of Epidemiology*, 16(2), s. 167–170. doi: 10.1093/ije/16.2.167
- Roland, E. & Vaaland, G.** (2003). *Zero, SAF's program mot mobbing, Lærerveiledning* (2. utg.). Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Rubin, K.H., Chen, X. & Hymel, S.** (1993). Socioemotional Characteristics of Withdrawn and Aggressive Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), s. 518–534. <https://www.jstor.org/stable/23087247>
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. & Lollis, S.** (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. I: S.R. Asher & J.D. Coie (Red.), *Peer rejection in childhood* (s. 217–249). New York: Cambridge University Press.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T.** (2008). Dimensions of childhood play and toys. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), s. 135–146.
- Salmivalli, C. & Peets, K.** (2009). Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. I: K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (s. 322–340). The Guilford Press.
- Sandler, I.N. & Guenther, R.T.** (1985). *Assessment of Life Stress Events*. I: P. Karoly (Red). *Measurement strategies in health psychology*. (s. 555–600). New York: John Wiley & Sons.

- Shields, A. & Cicchetti, D.** (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), s. 349–363. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Takizawa, R., Maughan B. & Arseneault, L.** (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), s. 77–84. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Thagaard, T.** (2009). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tsaousis, I.** (2016). The relationship to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescent: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, s. 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Wendelborg, C.** (2022). Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen 2021/22. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Winding, T.N., Skouenborg, L.A., Mortensen, V.L. & Andersen, J.H.** (2020). Is bullying in adolescence associated with the development of depressive symptoms in adulthood: A longitudinal cohort study. *BMC Psychology*, 8, s. 1–9. doi: [10.1186/s40359-020-00491-5](https://doi.org/10.1186/s40359-020-00491-5)
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L.** (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *British Medical Journal*, 323(7270), s. 197–201.

Ta et e-læring sertifiseringskurs i ABAS-3 når det passer deg

Les mer på hogrefe.no under Kurs



ABAS-3 (Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition) – Vurdering av adaptiv funksjon fra 0 til 89 år

Konkrete forslag på tiltak for å øke adaptiv fungering i hverdagen

ABAS-3 tilbyr en standardisert og enhetlig metode for å kartlegge en persons adaptive funksjon gjennom hele livsløpet, fra forskjellige informanters perspektiver.

Verktøyet er relevant for spesialpedagoger i barnehage, skole og boliger som jobber med personer som strever med adaptiv fungering og ønsker et verktøy for tiltak i praksis.

I ABAS-3 intervensjonsguide får du konkrete forslag på ulike tiltak for å øke trengende individers adaptive fungering i hverdagen.

Tiltakene/intervensjonene tar utgangspunkt i påstanden fra ABAS-3 skjemaene.

Avhengig av implementeringskonteksten kan disse strategiene brukes med et individ, en liten gruppe, eller en hel klasse.



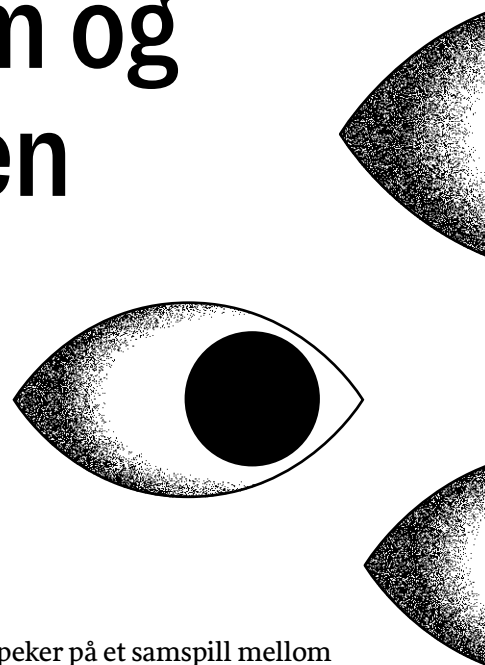
www.hogrefe.no

En gjennomgang av tilgjengelig forskning om elever med Tourettes syndrom viser at disse elevene opplever mer mobbing enn sine medelever. Både trekk ved diagnosen og kunnskap og holdninger hos ansatte og medelever i skolen kan være årsaker til dette.

Tourettes syndrom og mobbing i skolen

TEKST:

YNGVE SØDERHOLM-NODLAND
OG LIV IRENE NØSTVIK



Tourettes syndrom (TS) er en nevrobiologisk tilstand som karakteriseres av motoriske og vokale tics. Et tic er en ufrivillig, kortvarig, plutselig, rask, gjentakende, ikke-rytmisk bevegelse (motorisk tic) eller lyd (vokalt tic).¹ Disse ticsene kan være enkle eller sammensatte/komplekse, eksempelvis blinking (enkle) eller flere bevegelser samtidig (sammensatte) innen de motoriske ticsene.

Enkle vokale tics vil ofte være lyder (kremting, piping, uling osv.), mens sammensatte vokale tics vanligvis er ord eller fraser som noen ganger gir mening, andre ganger ikke. Det er stor variasjon i hvor omfattende ticsene er. Koprofali er vokale tics som vises som obscène eller uhøflige ytringer, som forekommer hos 10–15 prosent av de med Tourettes. Hva som forårsaker tics, er usikkert,

men noen forklaringer peker på et samspill mellom flere genetiske sårbarheter i kombinasjon med miljøfaktorer. Disse sammensatte faktorene ser ut til å ha en påvirkning på produksjon eller regulering av hjernens signalstoffer på områder som påvirker bevegelse (Eichele, 2019).

Forekomsten av Tourettes syndrom i befolkningen er anslått til å være cirka 1 prosent (Grøholt mfl., 2015, s. 115). Skoleåret 2021/22 var det totalt cirka 268 500 barn i barnehage,² 635 000 elever i grunnskolen³ og 186 000 elever i videregående skole.⁴ Lærlinger er holdt utenfor tallmaterialet, siden de er i opplæring i bedrift, og ikke i skole. Antallet lærlinger dette året var 46 500.⁵ Det samlede elevtallet i barnehage og skole blir da til sammen cirka 1,1 millioner. Med en forekomst av TS på cirka 1 prosent





Barn og unge som har Tourettes, vil ofte være svært synlige i barnehage og skole på grunn av ticsene sine.

betyr det at i norske barnehager og skoler er det omtrent 11 000 barn og unge med Tourettes, uten at alle disse nødvendigvis er oppdaget, utredet og diagnostisert.

Forskningen som foreligger, er i hovedsak utført i aldersgruppen 10 til 18 år, som tilsvarer elever fra mellomtrinnsnivå til videregående skole. Det er denne aldersgruppen som svarer på Elevundersøkelsen⁶, som blant annet er en kilde til tall på mobbing i skolen generelt. Denne artikkelen vil ta for seg Tourettes syndrom og mobbing i skolen for barn og unge i dette aldersspennet, fordi det er i denne gruppen det foreligger et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. Ytterligere forskning på barnehage og yngre skolebarn er ønskelig.

Barn og unge som har Tourettes, vil ofte være svært synlige i barnehage og skole på grunn av ticsene sine. Zinner og medarbeidere (2012) undersøkte om de med Tourettes og/eller andre kroniske tilstander med tics i større omfang ble utsatt for krenkelser av jevnaldrende/klassekamerater. Av de 211 respondentene opplevde 26 prosent krenkelser «ofte» eller «hele tiden», og det var en signifikant sammenheng med frekvensen av tics, hvor sammensatte ticsene var, og alvorlighetsgraden i ticsene. For dem med alvorlige tics var det mer enn fire ganger så stor sannsynlighet for å oppleve krenkelser.

Vi vil i denne artikkelen ikke skrive om konsekvensene av mobbing. Hensikten er å få kunnskap om hvorvidt barn og unge med Tourettes er mer utsatt for mobbing enn andre barn, og dermed

belyse om denne gruppen er mer utsatt for de mulige negative konsekvensene mobbing kan føre til.

Mobbing generelt

På tross av at det både i barnehage og skole er iverksatt tiltak for å forhindre mobbing, er det likevel en andel av elevene som oppgir at de blir mobbet. Andelen som oppgir at de mobbes, varierer noe fra år til år. Elevundersøkelsen for 2020 viste at 5,8 prosent av elevene rapporterte at de opplevde mobbing. Mobbetallene har de siste fem årene vært ganske stabile på rundt 6 prosent. Tallene inkluderer elever som blir mobbet av medelever enten direkte eller digitalt, eller blir mobbet av ansatte på skolen.⁷ I statistikken til Udir er det mulighet for å hente ut eksakte tall for hver av disse tre gruppene mobbing. Datagrunnlaget for Elevundersøkelsen er basert på alle elevene på 7. trinn, 10. trinn og vg1. For de andre trinnene er deltakelsen frivillig.⁸ Ett årskull utgjør cirka 63 000 elever, dermed er undersøkelsen obligatorisk for cirka 190 000 elever. Hvis vi inkluderer de skolene som gjennomfører undersøkelsen frivillig på andre klassetrinn, ligger antallet respondenter jevnt på cirka 450 000 elever årlig.

Mobbing i gruppen «elever med Tourettes syndrom»

I denne artikkelen forholder vi oss til den definisjonen som Utdanningsdirektoratet har på sine temasider om mobbing, som inkluderer gjentatte tilfeller av å bli utsatt for fysisk/verbal aggresjon/trusler, utestengt, baksnakket, utsatt for rykkespredning og utsatt for digital mobbing.⁹

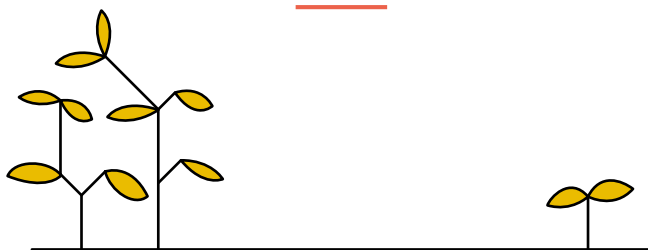
Hensikten med artikkelen er å sammenfatte den forskningen vi har funnet som er relevant for temaet «Tourettes syndrom og mobbing i skolen», slik at det kan dannes et bilde av hvordan tilstanden er for denne gruppen med elever. Vi fant imidlertid at det ikke er gjort så mye forskning på dette. Den forskningen vi fant, er i hovedsak gjennomført i perioden 2009 til 2020 i Danmark, Storbritannia Norge og USA og spenner fra små kvalitative studier med under 10 respondenter til kvantitative studier med i overkant av 300 deltakere.

Oppsummert viser den forskningen vi har gjennomgått, at prosentandelen av elevene med Tourettes som opplever mobbing, er mellom 26 og 50 prosent (Wadman mfl., 2016a; Thronæs, 2020). Sammenlignet med mobbetallene fra Elevundersøkelsen der cirka 6 prosent av elevene oppga at de opplevde ulike former for mobbing, ligger funnene for gruppen med Tourettes, som vi ser, mye høyere.

Debes og medarbeidere (2010) fant i sin forskning ut at blant elever i Danmark med Tourettes (enten kun denne diagnosen eller i kombinasjon med ADHD/OCD) opplevde 45 prosent mobbing, mot 24 prosent av elevene totalt. Andelen som ble mobbet totalt i Norge, var i det samme året 8,5 prosent.¹⁰ Denne forskjellen kan tolkes som at det er visse ulikheter mellom de landene forskningen kommer fra, og hvilke kriterier man har lagt til grunn, og dette kan utgjøre en feilkilde i sammenligningen. Forskningen fra Danmark viser imidlertid at prosentandelen i gruppen med Tourettes som mobbes, er cirka dobbelt så stort som i den generelle elevgruppen. Dette understøtter at barn og unge med Tourettes er i en mer utsatt situasjon.



Elever med tics fikk ofte kallenavn på grunn av disse, eller de opplevde at medelever hermet etter ticsene deres.



Esturoy og medarbeidere (2015) foretok en annen studie i Danmark med totalt 314 barn med Tourettes, der de benyttet strukturert intervju. Av de intervjuede var det 45 prosent som oppga at de hadde opplevd erting – samme prosentandel som Debes og medarbeidere fant i sin forskningsstudie (2010).

Årsaker til mobbing i gruppen med Tourettes syndrom

Det er vanskelig å peke ut hvorfor noen blir mobbet, men de som blir utsatt for mobbing, kan ha en oppfatning om hva som gjør at mobbingen rammer akkurat dem. I tillegg foreligger det noen generelle risikofaktorer som kan føre til mobbing.

Wadman og medarbeidere (2016a) intervjuet 35 elever i alderen 11 til 18 år, og også foreldrene deres. De fleste informantene tok opp at Tourettes gjør skolearbeid mer vanskelig, de opplever negative responser fra medelever og ansatte, og de svarer at Tourettes gir vanskeligheter med følelsesregulering på skolen. Elever med tics fikk ofte kallenavn på grunn av disse, eller de opplevde at medelever hermet etter ticsene deres. Det var særlig de vokale ticsene som førte til negative reaksjoner fra ansatte. Kvilhaug (2011, s. 113) viser også til denne typen reaksjoner fra medelever.

Wadman mfl. (ibid.) referer i sin artikkel til forskning fra USA om erting og tics, der 39 prosent opplever at ertingen er på grunn av ticsene. I tillegg oppgir 28 prosent at de blir avvist/utestengt som en følge av ticsene sine. Dette samsvarer med funn gjort av Conela og medarbeidere (2010) som i deres forskningsstudie fant en signifikant sammenheng mellom intensitet i tics og i hvor stor grad personene opplevde diskriminering. Artikkelen viser også til funn om at de med tics opplevde mobbing hyppigere enn elever uten tics, og medelevene hadde et mindre positivt syn på dem. Over halvparten av informantene til Wadman mfl. (2016a) opplevde også at de fikk negative reaksjoner og mangel på forståelse fra ansatte om de hadde tics i klasserommet.

Fra Sverige har vi tall fra 2000 som viser at 66 prosent av elever med Tourettes ble oppfattet av lærere som barn med sosiale problemer

(ingen venner samt vanskeligheter med empati og sosial forståelse) (Kadesjö & Gillberg, 2000), og Wadman mfl. (2016a) løfter fram problematikken med at skolene (i Storbritannia jevnt over har lite kunnskap om problematikken med erting/mobbing som elevene med Tourettes forteller at de opplever. En annen studie fra Storbritannia (Cutler mfl., 2009) gjorde tilsvarende funn som Wadman mfl. I denne studien oppgir flere av respondentene at det å være forskjellig fra de andre i klassen gjorde dem til et objekt for erting/mobbing. I tillegg hadde en del av respondentene aggresjonsvansker, noe som gjorde at de ofte havnet i slåsskamper når de ble ertet. Dette førte igjen til færre venner og utenforskap.

Forverring av tics kan komme av biologiske og miljømessige faktorer, for eksempel psykososiale påvirkninger som stress, tretthet og angst, og situasjonsbetingede faktorer som andres reaksjoner på ticsene. Slik kan de som blir utsatt for krenkelser på grunn av tics, bli mer sårbare for ytterligere krenkelser, siden ticsene kan forverres av negativ oppmerksomhet og det stresset dette gir. I studien til Zinner og medarbeidere (2012) rapporterte hele 60 prosent av de som opplevde krenkelser, at det var ticsene deres som var årsaken til at de ble utsatt for erting, mobbing eller baksnakking.

En mulig alvorlig konsekvens av Tourettes er at tics kan bli ansett som antisosial atferd (Cox mfl., 2019). Dette vil være særlig relevant for de som har koprofenomener og NOSI (dvs. atferd som kan være støtende for andre, og sosialt upassende utbrudd), der omgivelsene rundt mangler forståelse for tilstanden og de uttrykk Tourettes kan ha (Kvilhaug, 2011, s. 45–50; Nøstvik, 2021). Det kan resultere i stigmatisering og negative holdninger (Cox mfl., 2019), noe også Brook & Boaz (2006) fant i sin forskning om holdninger til ungdom med utfordringer.

Negative holdninger finner Cox mfl. ikke bare blant medelevene. De refererer til en studie av Kantona fra 2013 der 94 studenter innen medisin, sykepleie, farmasi og andre biomedisinske/helsevitenskapelige fag er blitt intervjuet. De fant at 22 prosent av studentene ikke ville at barna deres skulle gifte seg med noen med Tourettes,

og 5 prosent ønsket ikke at barna deres skulle leke med noen med Tourettes. Utfordringer forbundet med holdninger og forståelse drøftes også i boken til Kvilhaug (2011, s. 107–108). Cox og medarbeidere konkluderer med at deres egen studie, sammen med andre funn, peker mot at barn og unge med Tourettes i større grad enn andre barn og unge opplever stigmatisering og negative holdninger. Når det finnes negative holdninger innen profesjonene som ofte jobber med barn og unge, i tillegg til de negative holdningene medelever og deres foresatte kan vise, er det sannsynlig at dette bidrar til å påvirke selvbildet til barn og unge med Tourettes i negativ retning.

Tourettes syndrom og spesialundervisning

Selv om det å ha Tourettes ikke alltid medfører å ha spesifikke lære vansker, forekommer dette relativt oftere for denne gruppen elever (Brambila, 2016). De kan særlig ha vansker med håndskrift og tavleundervisning (Packer, 2005). Disse utfordringene kan for eksempel løses ved bruk av PC og at elevene ikke utsettes for langvarig tavleundervisning. For dem som har en mildere grad av Tourettes, er det vanligvis ikke behov for spesielle tiltak, utenom en forståelse for at det kan være vanskelig å ha tics.

Bevegelsene tics fører med seg, kan gi vansker med å utføre motoriske oppgaver, og det å undertrykke ticsene kan påvirke konsentrasjonsevnen. I tillegg kan tics eller undertrykking av tics gi smerter, som igjen kan gi svakere konsentrasjon. I en undersøkelse av Ugelstad og medarbeidere (2021) forekommer det en mulig sammenheng mellom opplevde smerter og utdanningsnivå, det vil si at elever med mye smerter i mindre grad klarer å fullføre utdanning. Det er en andel av elevene med Tourettes som opplever så store vanskeligheter at de vil ha behov for varig tilrettelegging og/eller spesialundervisning i perioder eller over lengre tid. Utfordringen med tilrettelegging og spesialundervisning er at det ikke foreligger tilstrekkelig med forskningsbasert kunnskap om hva elever med Tourettes har nytte av (NOU 2020: 1, s. 135).

Elever med Tourettes har normalt gode evner, derfor vil ordinær tilpasset opplæring etter opplæringslovens § 1-3¹¹ være tilstrekkelig for de aller

fleste. Med riktige tilpasninger innenfor det ordinære klassemiljøet er det ikke behov for et eget vedtak om spesialundervisning. Men for at disse elevene skal få den undervisningen de har behov for, trengs det kompetanse og forståelse i skolen for tilstanden og for hvordan de best kan tilrettelegge for elevene både i og utenfor klasserommet. Når Utdanningsdirektoratet sin egen statistikk viser at 52 prosent av elevene som fikk spesialundervisning i 2020/21, fikk denne som et tilbud utenfor den ordinære klassen, er dette en stor andel elever som kan oppleve å være utenfor fellesskapet i skolen. Andelen som får spesialundervisningen utenfor klassen sin, har sunket de siste årene, noe vi mener er en positiv trend.¹²

Mobbing og spesialundervisning

Andelen av elevene i grunnskolen som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak (Opplæringsloven § 5-1), var for 2021 nesten 8 %.¹³ Til sammenligning er det flere av de tidligere nevnte undersøkelsene som kan vise til betydelig høyere tall for elevgruppen med Tourettes. Thronæs (2020) har funnet at 59 % av denne gruppen har behov for tilrettelegging eller spesialundervisning. Debes mfl. (2010) fant at 28 % av elevene med Tourettes syndrom i Danmark fikk spesialundervisning (18 % av de med Tourettes, og blant de med Tourettes pluss en tilleggslidelse var det 35 %). Til sammenligning var det i 2010 0,9 % av elevmassen i Danmark som hadde vedtak om spesialundervisning. Hyppigheten av spesialundervisning var dermed 30 ganger så høy for elever med Tourettes som for elevene generelt.

En annen undersøkelse fra England (Wadman mfl., 2016b) finner at cirka 50 % av barna med Tourettes har lærevansker som krever støtte, men skiller ikke her mellom spesialundervisning og generelle tilretteleggingstiltak. Tics kan skape lærevansker ved at de gjør det mer vanskelig å konsentrere seg, eller gir motoriske utfordringer som gjør det vanskelig å utføre skolearbeidet.

Med en så stor andel av elever med Tourettes som mottar spesialundervisning, samtidig som vi vet at denne gruppen elever oftere opplever å bli utsatt for krenkelser fra medelever, er det

interessant å undersøke om det finnes en sammenheng mellom spesialundervisning og mobbing. Thomas Nordahl og Rune Sarromaa Hausstätter (2009) har blant annet stilt dette spørsmålet i rapporten «Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater».

Oppførselen til personer med Tourettes kan virke sosialt provoserende. Atferden deres kan bryte med den generelle oppfatningen av hva som er som er en sosialt og kulturelt akseptabel måte å oppføre seg på i skolen og i samfunnet generelt. Atferden kan ut fra disse kriteriene bli vurdert til å være problematisk. De kan derfor få vedtak om



Resultater fra alle studiene viser at det er svært mange av elevene med Tourettes som opplever mobbing.

spesialundervisning der tiltakene går ut på å få eleven til og forandre atferd og å trene opp de sosiale ferdighetene (Nordahl & Hausstätter, 200, s. 44). Når vi vet at diagnosen Tourettes syndrom er nevrobiologisk, og regnes som en genetisk betinget forstyrrelse,¹⁴ er en slik type trening diskutabel.

Ofte er spesialundervisningen organisert i mindre grupper der elevene tas ut av klasserommet. For en med Tourettes vil det kunne oppleves stigmatiserende med plassering i en gruppe på

bakgrunn av deres atferd når det er biologiske faktorer som er årsaken til utfordringene. Denne type oppfølging/tiltak er ikke nødvendigvis det disse elevene trenger. I rapporten til Nordal & Hausstätter (ibid.) har de også avdekket at elever som mottar spesialundervisning, ofte trives dårligere enn andre elever, og at de er mer utsatt for mobbing. Lærerne opplever også at mange av elevene som mottar spesialundervisning, er mindre motiverte for skolearbeid enn andre elever (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 158).

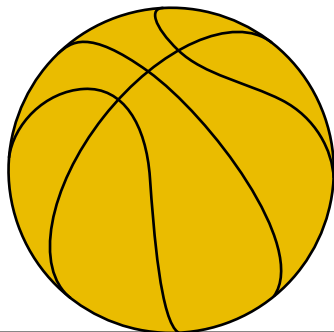
I studien til Røysamb & Nes (2022) vises det til at det er en sammenheng mellom psykiske vansker og opplevd livskvalitet. Lav opplevd livskvalitet kan påvirke skoletrivsel i negativ retning. Elever som har vansker, trives dårligere på skolen enn elevene uten vansker, og av disse er det elevene med ADHD og andre atferdsproblemer som trives aller minst (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 162). Røysamb & Nes (ibid.) peker på at elever kan føle seg sosialt stigmatisert av å motta spesialundervisning, noe som kan være en mulig forklaring på mistrivselen. Elevene med atferdsproblemer, uten ADHD, hadde i studien generelt de dårligste relasjonene til lærerne sine, uavhengig av om de fikk spesialundervisning eller ikke. Røysamb & Nes fremhever derfor betydningen av gode relasjoner for å oppnå god livskvalitet, og aksept for at mennesker er forskjellige.

Nordahl & Hausstätter (2009, s. 166–167) skriver at en diagnose også kan ha en positiv effekt ved at den forklarer og gir en større aksept for atferden, i motsetning til problematisk atferd uten en diagnose.

Artikkelens begrensninger

Som før nevnt så finnes det sparsomt med forskning når det gjelder temaet Tourettes syndrom og mobbing. Det har derfor vært krevende å finne tilstrekkelig relevant forskning slik at vi kan trekke noen mulige slutninger om temaet. Kildene som er benyttet, bygger på forskning fra flere land med andre politiske, organisatoriske og kulturelle forhold enn Norge og ulike skolesystemer. I tillegg spriker forskningen med hensyn til hvilke forskningsmetoder som er brukt. Dette gjør det vanskeligere å sammenligne forskningen som er gjort i de ulike landene, med forholdene i Norge når det gjelder Tourettes og mobbing. Likevel viser resultater fra alle studiene at det er en stor andel av elevene med Tourettes som opplever mobbing.

Rapporten til Nordahl & Hausstätter (2009) omhandler spesialundervisningen under *Kunnskapsløftet* (K06). I dag er det K2020 som gjelder, og denne læreplanen inntrådte med full virkning fra august 2022. Nye læreplaner kan få konsekvenser for hvordan tilpasning og spesialundervisning organiseres og utføres. Nordahl & Hausstätter sine funn relatert til organiseringsformer og utbytte av spesialundervisning kan derfor være noe utdaterte. Bruk av kilder som er av nyere dato, i denne artikkelen er ment å veie opp for de mulige svakhetene en rapport fra 2009 kan ha, og statistikk fra Udir viser blant annet en nedadgående trend med hensyn til andelen spesialundervisning som gis utenfor elevens klassemiljø. Imidlertid er det ingen funn i de anvendte kildene som tilsier at resultatene til Nordahl & Hausstätter bryter helt med dagens bilde, og dermed anser vi rapporten som fullt anvendbar sammen med den andre forskningen i presenterer.



Hva hjelper?

I februar 2020 fikk Norsk Tourette Forening prosjektstøtte fra Utdanningsdirektoratet for å kunne spre mer informasjon om Tourettes syndrom til ansatte i skolen og foresatte, utvikle foreningens nettside samt økte tilgangen på veiledning og rådgivning. Et av målene i prosjektet er å gjøre skolen mer kjent med tiltak som kan hjelpe, for eksempel det å tilrettelegge for en god tilpasset undervisning, rolige klasserom og tydelige rammer og å sørge for at alle elevene føler seg inkludert i klassemiljøet. Det primære tiltaket er å øke skolens kunnskap om og forståelse av Tourettes syndrom (Wadman mfl., 2016a). Mer kunnskap og kompetanse øker sannsynligheten for at skolen er i stand til å gjennomføre de gode tiltakene.

Videre forskning om temaet

Norsk Tourette Forening ønsker at flere skal gjøre undersøkelser og forskning innen temaet Tourettes syndrom og mobbing. Kunnskapen som foreligger i dag, er som nevnt sparsom, noe som synliggjøres ved at de artiklene vi har funnet og anvendt, i svært stor grad henviser til hverandre. Studenter som vil skrive bachelor/masteroppgave, ph.d.-stipendiater, forskere og andre innen fagområdene som kan være i kontakt med vår målgruppe, kan ta kontakt med oss i Norsk Tourette Forening. Vi kan bistå med tips og råd om oppgaveformuleringer, være en kilde til informanter, være diskusjonspartnere underveis i arbeidet, henvise til litteratur og fagpersoner og svare på henvendelser generelt. Som interesseorganisasjon ønsker vi særlig forskning som gjelder spesialundervisning og Tourettes syndrom, Tourettes i barnehagen, hvordan Tourettes påvirker barna på fritiden / i fritidsaktiviteter, og hvordan det går med voksne med Tourettes etter at de er ferdige med skolegangen (grunnskole, vgs.).



YNGVE SØDERHOLM-NODLAND arbeider som rådgiver og prosjektmedarbeider i Norsk Tourette Forening (NTF). Han har master i sosial- og velferdsfag og bachelor i historie, er pedagog og har vært lektor i videregående skole. Han har også ledererfaring fra grunnskole og statlig NAV og har vært rådgiver i fag- og yrkesopplæring i fylkeskommunen.



LIV IRENE NØSTVIK arbeider som daglig leder i Norsk Tourette Forening og har arbeidet i denne foreningen i mange år. Hun er utdannet sykepleier og har yrkeserfaring fra arbeid i både 1. og 2. linjetjenesten. Nøstvik har ledet en rekke prosjekter i NTF og har lang erfaring som brukerrepresentant, og hun kjenner brukergruppen godt.

Noter/nettsider

1. [Kunnskapsbasert retningslinje Tourettes syndrom \(metodebok.no\)](https://www.kunnskapsbasert.no/retningslinje/Tourettes_syndrom/metodebok.no)
2. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barn-bhg-alder/>
3. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
4. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
5. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-utdanningsprogram/>
6. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
7. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/forskning-og-annet-kunnskapsgrunnlag/funn-fra-elevundersokelsen/>
8. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
9. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/hva-er-mobbing/>
10. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Elevundersokelsen-2010--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>
11. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/s1-3>
12. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeillet/utdanningsspeillet-2021/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>
13. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
14. <https://www.Touretteforeningen.no/Tourettes-syndrom/hva-er-Tourettes-syndrom/>

Referanser

- Brambilla, E.** (2016). Tourette Syndrome and Learning Disabilities: A focus on correlations in a neurodevelopmental perspective. *Neuropsychological Trends*, 19, s. 17–33. <https://doi.org/10.7358/neur-2016-019-bram>
- Brook, U. & Boaz M.** (2006). Attitude and knowledge of high school pupils towards adolescents with special needs (Tourette's syndrome). *Indian Journal of Pediatrics*, 73(12), s. 1099–1104. doi: [10.1007/BFO2763054](https://doi.org/10.1007/BFO2763054)
- Conela, C.A., Woods, D.W., Zinner, S.H., Budman, C., Murphy, T., Scahill, L.D., Compton, S.N. & Walkup, J.** (2011). Exploring the Impact of Chronic Tic Disorder on Youth: Results from the Tourette Syndrome Impact Survey. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, s. 219–424. doi: [10.1007/s10578-010-0211-4](https://doi.org/10.1007/s10578-010-0211-4)
- Cox, J.H., Nahar, A., Termine, C., Agosti, M., Balottin, U., Seri, S. & Cavanna, A.E.** (2019). Social stigma and self-perception in adolescents with Tourette syndrome. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, s. 75–82. doi: [10.2147/AHMT.S175765](https://doi.org/10.2147/AHMT.S175765)
- Cutler, D., Murphy, T., Gilmour, J. & Heyman, I.** (2009). The quality of life of young people with Tourette syndrome. *Child: care, health and development*, 35(4), s. 496–504. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00983.x>
- Debes, N., Hjalgrim, H. & Skov, L.** (2010). The Presence of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Obsessive-Compulsive Disorder Worsen Psychosocial and Educational Problems in Tourette Syndrome. *Journal of Child Neurology*, 25(2), s. 171–181.
- Eichele, H.** (2019). Hvor kommer ticsene fra? 2-rette, nr. 2, s. 26–27.
- Esturoy A.N., Skov, L. & Debes, N.M.** (2015). Genetic Predisposition Increases the Tic Severity, Rate of Comorbidities, and Psychosocial and Educational Difficulties in Children with Tourette Syndrome. *Journal of Child Neurology*, 30(3), s. 320–325.
- Grøholt, B., Garløv, I., Widle, B. & Sommerschild, H.** (2015). Lærebok i barnpsykiatri (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kadesjö, B. & Gillberg, C.** (2000). Tourette's disorder: Epidemiology and comorbidity in primary school children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(5), s. 548–555. doi: [10.1097/00004583-200005000-00007](https://doi.org/10.1097/00004583-200005000-00007)
- Kvilhaug, G.** (2011). Barn og unge med Tourettes syndrom. Kommuneforlaget.
- Nordahl, T. & Haustätter, R.S.** (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9 – 2009. Høyskolen i Hedmark.
- NOU 2020: 1.** Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. Helse- og omsorgsdepartementet.
- Nøstvik, L.I.** (2021). Særlig plagsomme tics og sosialt upassende atferd. 2-rette nr. 1, s. 34–38.
- Packer L.E.** (2009). Tic-related school problems: impact on functioning, accommodations, and interventions. *Behavior Modification* 29(6), s. 876–99. doi: [10.1177/0145445505279383](https://doi.org/10.1177/0145445505279383).
- Røysamd, E. & Nes, R.B.** (2022). Livskvalitet og gode liv. I: C. Lundgren (Red.), *Psykisk oppvekst: Barn og unges psykiske helse fra 0–25 år* (s. 9–16). Rådet for psykisk helse.
- Thronæs, N.T.** (2020). Tourettes syndrom i skolen: En kvalitativ undersøkelse om skoleerfaringer og livskvalitet hos ungdom og unge voksne med Tourettes syndrom. Masteroppgave. Norges arktiske universitet.
- Ugelstad, H., Barlund, A., Moen, C.M., Olsen, H.G., Svendsen, E., Tønnesen, C.U. & Lensin, M.B.** (2021). Smerter, fysiske skader og tics. 2-rette, 2021(1), s. 24–27.
- Wadman, R., Glazebrook, C., Beer, B. & Jackson, G.M.** (2016a). Difficulties experienced by young people with Tourette syndrome in secondary school: a mixed methods description of self, parent and staff perspectives. *BMC Psychiatry*, 16(14). doi: [10.1186/s12888-016-0717-9](https://doi.org/10.1186/s12888-016-0717-9)
- Wadman, R., Glazebrook, C., Parkes, E. & Jackson, G.M.** (2016b). Supporting students with Tourette syndrome in secondary school: a survey of staff views. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4). doi: [10.1111/1471-3802.12077](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12077)
- Zinner, S.H., Conela, C.A., Glew, G.M., Woods, W.W. & Budman, C.L.** (2012). Peer Victimization in Youth with Tourette Syndrome and Other Chronic Tic Disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, s. 124–136. doi: [10.1007/s10578-011-0249-y](https://doi.org/10.1007/s10578-011-0249-y)



**I begynnelsen
var ordet, står det.
Men for noen er
veien til det
skrevne ord lang.**

Logos er en samling av tester som hjelper deg med å kartlegge lesevaner og diagnostisere dysleksi fra andre trinn til testpersonen er voksen. Du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nettbasert og kan kjøres på PC, Mac og Chromebook. Ca. 6 000 sertifiserte spesialpedagoger, logopeder, pedagoger og psykologer i Skandinavia benytter Logos. Ved behov gir Logometrica support.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller nettbasert sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle

Dette innstikket er en kommentar til to artikler som stod i Spesialpedagogikk nr. 2 tidligere i år, og som omhandlet hvordan lærere bør forholde seg til barn som har vært utsatt for traumer.

Traumebevisst omsorg – relasjon, trygghet og regulering

TEKST:

ANNA LJØKJELL BOKSASP

Spesialpedagogikk nr. 2, 2023 presenteres to interessante og viktige artikler om barn og unge som er blitt utsatt for traumer, der fokus blant annet er rettet mot forståelse og tilrettelegging i skolen. Dalland, Hølland & Blomquist (2023) redegjør for viktige aspekter ved tilretteleggingen i skolen, mens Westerhof (2023) viser hvordan polyvagal-teorien kan brukes til å forstå traumatiserte barns atferd. Som et bidrag inn i samtalen om hvordan vi kan møte elevene dette gjelder, ønsker jeg å løfte frem det teoretiske rammeverket «traumebevisst omsorg» utviklet av psykologen Howard Bath (2008, 2015). Jeg opplever at dette rammeverket og det tilhørende begrepsapparatet kan fungere godt sammen med det hverdagspråket man allerede benytter i skolen – og dermed vise den tette sammenhengen det er mellom tilrettelegging for elever som har vært utsatt for traumer og tilrettelegging for alle elever.

Tematikkens plass i skolen

Johannessen & Bakken (2020) viser til flere studier i sin bok *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for lære*, og beskriver et omtrentlig gjennomsnitt der 4–5 elever i en klasse på 25 kan leve med eller ha opplevd alvorlige belastninger i livet. Gjeldende læreplan (LK20), opplæringsloven (1998), FNs barnekonvensjon (1989) og stortingsmelding 6 (2019–2020) viser til ansvaret skolen har for å møte barn og unge som strever på en god måte. Etter å ha lest utgaven av *Spesialpedagogikk* med de før nevnte artiklene, stiller jeg meg spørsmålet: Hvilke begreper skal vi bruke i samtalen om traumer i skolen for å sikre forståelse for det teoretiske bakteppet, se sammenhengen mellom tilrettelegging og behandling og sikre at elevene dette gjelder blir møtt slik de trenger?

I masterstudien min om migrasjonsrelaterte traumeerfaringer¹ (Boksasp, 2021) fant jeg i likhet



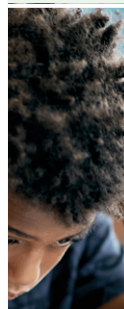
Hvordan bør lærere møte elever som har opplevd traumer, og hvordan kan vi best tilrettelegge skolehverdagen for disse elevene? I denne artikkelen refereres det også fra en intervjustudie der fem lærere forteller om sine erfaringer med denne elevgruppen.

TAKST: ØYVIND PEDERSEN (ILLUSTRASJON), SILJE H. HANSEN OG MONTEBLAND

Traumer defineres gjerne som en eller flere hendelser på en ekstremt hendelse som kan oppstå plutselig, eller vedvare over tid (Rasmussen & Skille, 2021). For mange kan slike hendelser være både overveldende og ukontrollerte, og gi en følelse av hjelpeløshet og ubehag (Dyregren, 2010, 2016; Lindert & Peters, 2020). Typiske reaksjoner i forbindelse med traumer kan for eksempel være tilbaketrapping, slapphet eller frykt (Akkis mfl., 2010). Slike ikke alle som opplever ekstrene hendelser, får slike etterreaksjoner, og det vanlig å snakke om «spontanit» traumatiserte hendelser» (Ibid. mfl., 2010). For enkelte kan skilte til i tilfelle i denne artikkelen omhandler dette med tilbaketrapping traumer.

For traumer har alle elever i Norge rett til å være inkludert i et trygt skolemiljø og et godt utvalg av opplærings (Opplæringsloven, 1998, § 3). Det er derfor avgjørende at lærere i norske skoler har kunnskap om traumer og tilrettelegging for denne elevgruppen.

Traumer
Og det traumer kommer fra gresk og betyr «slå» (Traumabehandling, n.d.). Et traume er med andre ord en hendelse eller en traumatiserende hendelse, ikke selve hendelsen (Ibid. mfl., 2018; Deutsch mfl., 2020). Selv om en slik hendelse ofte kommer uforutsatt og brått, er ikke dette et krav for å kalle noe for et traumatisk hendelse (Dyregren, 2010, 2016). Det finnes traumatiske hendelser som er gjentakende over tid, som for eksempel seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner. Traumer deles derfor inn i akutte traumer (type 1-traumer), som omfatter traumatiske hendelser som dødsfall i nære relasjoner, ulykker og andre skremmende hendelser, og kroniske traumer (type 2-traumer), som gjentakende seksuelle overgrep, mishandling og vold, samt krigshandlinger og mobbing (Dyregren, 2010; Lindert, 2020; Torr, 1991). Det er heller ikke krav at vi selv må oppleve hendelsen for å kunne bli traumatisert. Vi kan også bli traumatisert ved å høre om eller observere at andre smittet for eksempel eller skremmende hendelser (Deutsch mfl., 2020; Singh, 1999).



Barn som har vært utsatt for traumer i sin oppvekst, vil av og til vise et reaksjonsmønster som kan være vanskelig å forstå for lærere og behandlere. I denne artikkelen forsøker forfatteren å vise hvordan vi ved hjelp av polyvagal-teorien kan få mer innsikt i hvorfor disse barna reagerer som de gjør.

Traumatiserte barns atferd i lys av polyvagal-teorien

TAKST: LUKAS L. WESTERHOF

Dr. Stephen Porges (2017) har skrevet boken *The Pocket Guide to the Polyvagal Theory: The Transformative Power of Feeling Safe*. Polyvagal-teorien som Porges presenterte i denne boken, og som jeg skriver om i denne artikkelen, er ganske sikkert kjent for mange. Teorien bygger i stor grad på kunnskap om det autonome nervesystemet og hvordan dette påvirkes og observeres i ulike situasjoner. Med nervesystemet sikrer vi derfor ikke tilknytningssystemet, som til kroppen som holder sammen. Når et barn som har opplevd traumer, blir trygget, vil den autonome responsen som fører til at den det autonome systemet og dermed har vært på, kommer til syne – for eksempel som utagerende atferd. Nervesystemet er således en biologisk respons, og barn vil ikke kunne vite personell alltid kan de nervensystemet ikke seg trygge.

Den polyvagal-teorien kan vise seg å være nyttig i å hjelpe oss å forstå noen komplekse problemer. For eksempel kan det hjelpe oss å forstå betydningen av utagerende atferd hos barn som har opplevd komplekse traumer – spesielt traumatisk «shock» (Tomlinson, 2015a).

Porges (2017) bruker alltid sammen med kognisjon. Nervesystemet, som boken til Porges refererer til, er derimot perspektivet som ligger i kognisjonen. Med nervesystemet sikrer vi derfor ikke tilknytningssystemet, som til kroppen som holder sammen. Når et barn som har opplevd traumer, blir trygget, vil den autonome responsen som fører til at den det autonome systemet og dermed har vært på, kommer til syne – for eksempel som utagerende atferd. Nervesystemet er således en biologisk respons, og barn vil ikke kunne vite personell alltid kan de nervensystemet ikke seg trygge.

med Blomquist (2020) at lærere i møte med elever som har vært utsatt for traumer, legger vekt på lærer-elev-relasjonen, tilrettelegging på skolen, kontakt med foresatte og nok tid.

I rekrutteringsprosessen til masterstudien min fikk jeg tilbakemeldinger om at de begrepene jeg brukte, for eksempel traumeerfaringer og traume-reaksjoner, kunne hindre det å få tak i relevante informanter siden disse begrepene i stor grad skilte seg fra «skolespråket». Jeg valgte derfor å bruke begrepet *sosioemosjonelle vansker* for å beskrive de reaksjonsmønstrene og atferdsuttrykkene jeg ønsket å snakke med lærerne om – og brukte tid i intervju situasjonen på å koble dette sammen med begreper fra traumeteori. I analysen av resultatene brukte jeg Bath (2008, 2015) sitt rammeverk for å undersøke sammenhengen mellom begreper fra psykologien og den pedagogiske praksisen lærerne beskrev.

Traumebevisst omsorg

Bath (ibid.) skisserer tre pilarer som grunnleggende i traumeforståelse: *relasjon, trygghet og regulering*². I en senere artikkel fra 2015

tydeliggjør Bath at pilarene ikke bare er ment for terapi, men at lærere og foreldre har stor betydning når det gjelder å hjelpe barna å konstruere pilarene de kan bygge sin tilværelse på. Tilnærmingen med de tre pilarene kan operasjonaliseres slik at de kan forklare sammenhenger mellom andre teorier som benyttes om traumer, slik som *den tredelte hjerne*, *polyvagalteorien* og *teorien om toleransevinduet* (Boksasp, 2021). Ringereide & Thorkildsen (2020) kobler traumebevisst omsorg til arbeid i skolen i sitt hefte om folkehelse og livsmestring, med overskrifter som *Hvordan jobber vi med relasjon i klasserommet?* Bernhardt-Meling (2016) ser også på denne sammenhengen i sin studie.

Språket i traumebevisst omsorg er likt det lærerne i Blomquists masterstudie (2020) og det jeg i min egen masterstudie erfarte at det var best å bruke. Det ivaretar også mange av de praktiske implikasjonene polyvagal-teorien gir retningslinjer for – blant annet beskrevet av Westerhof (2023). Det samme språket og de samme begrepene som benyttes i traumebevisst omsorg kan også i stor grad finnes igjen i litteratur om tilrettelegging for

elever med andre utfordringer. På Statped sin nettside om relasjoners betydning i møte med barn og elever med ADHD vises det blant annet til Fallmyr (2020) og hans beskrivelser av følelshåndtering og relasjonskompetanse (Statped, 2022). Jeg opplever Baths teori om traumebevisst omsorg og tilhørende begrepsapparat som en god innfallsvinkel for å favne om tilrettelegging som gjelder også andre elever enn de som har blitt utsatt for traumer.

Oppsummering

I skolen møter man elever som har ulike utfordringer, blant annet elever som har vært utsatt for traumatiske hendelser. For å gi best mulig hjelp tror jeg det er viktig å bruke et språk vi allerede snakker i skolen. Kanskje kan Bath sin fremstilling av traumebevisst omsorg være et bidrag inn i dette. —

Noter

1. Migrasjonsrelaterte traumeerfaringer er som et traume av karakter, men trenger ikke medføre skade og bør omtales som potensielt traumatiserende (Bræin, 2020).
2. Bath (2008) skiller mellom type 1 traume (akutt) og type 2 (komplekst) traume. Type 2, komplekst traume eller utviklingstraume, er mest fremtredende i hans publikasjoner.

Referanser

Bath, H. (2008). The three pillars of trauma-informed care. Reclaiming children and youth, 17(3), s. 17–21. <https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlingar/trauma-informed-care.pdf>

Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours. Reclaiming children and youth, 23(4), s. 5–11. https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf

Bernhardt-Melin, C. (2016). Traumebevisst håndtering i skolen – fra teori til praksis. Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med komplekse traumer. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger. https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/2403046/bernhardt-melin_camilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blomquist, M. (2020). «Nå er ikke jeg noe psykolog, men ...». En kvalitativ studie av hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe traumatiserte elever. Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9164>

Boksasp, A.L. (2021). Atferd på mange språk. En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever at migrasjonsrelaterte traumeerfaringer påvirker livet i skolen. Masteroppgave, NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784756>

Bræin, M.K. (2020). Posttraumatisk stress og utviklings-traumer hos ungdom. I: L.R. Øhlckers, O. Heradstveit & L. Sand (Red.), Ungdom og psykisk helse (s. 145–158). Fagbokforlaget.

Dalland, C.P., Hølland, S. & Blomquist, M. (2023). Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer. Spesialpedagogikk, 89(2), s. 24–34.

Fallmyr, Ø. (2020). Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming (2. utg.). Universitetsforlaget.

Forente nasjoner. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggssprotokoller). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Johannessen, K.N. & Bakken, A.-K. (2020). Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring. Gyldendal forlag.

Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998- 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ringereide, K.E. & Thorkildsen, S.L. (2019). Folkehelse og livsmestring i skolen. Pedlex. Statped (2022). Barn og elever med ADHD. Hentet 03.06.2023 fra: <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/relasjoner/>

Westerhof, L.L. (2023). Traumatiserte barns atferd i lys av polyvagal-teorien. Spesialpedagogikk, 89(2), 36–42.



Digitalt kartleggingsverktøy for elever på autismespekteret

- Enkelt å bruke
- Avdekker elevens behov
- Konkrete tiltak for gjennomføring av utdanningsløp

ASIAS VGS (Asperger/ASF i arbeid og skole) er et kartleggingsverktøy som finner ut hva som trengs av tilpasninger, tilrettelegging og tiltak for at dine elever skal kunne mestre og å gjennomføre sin utdanning og praksisløp eller lærlingeløp.

ASIAS er et digitalt verktøy som er lett å bruke og krever liten tid for gjennomføring. Istedenfor å bruke uker eller måneder på å observere og analysere elevens behov, vil ASIAS gjennom en effektiv kartlegging få fram behovene til eleven. ASIAS gir også mange konkrete tiltak som vil øke elevens muligheter til å lykkes.

Spesialistbedriften AS tilbyr kurs i ASIAS, samt kompetanseheving for ansatte som jobber rundt elevgruppen hvor autisme og ADHD spiller en stor rolle i skolehverdagen.

Kurs og webinar høst 2023

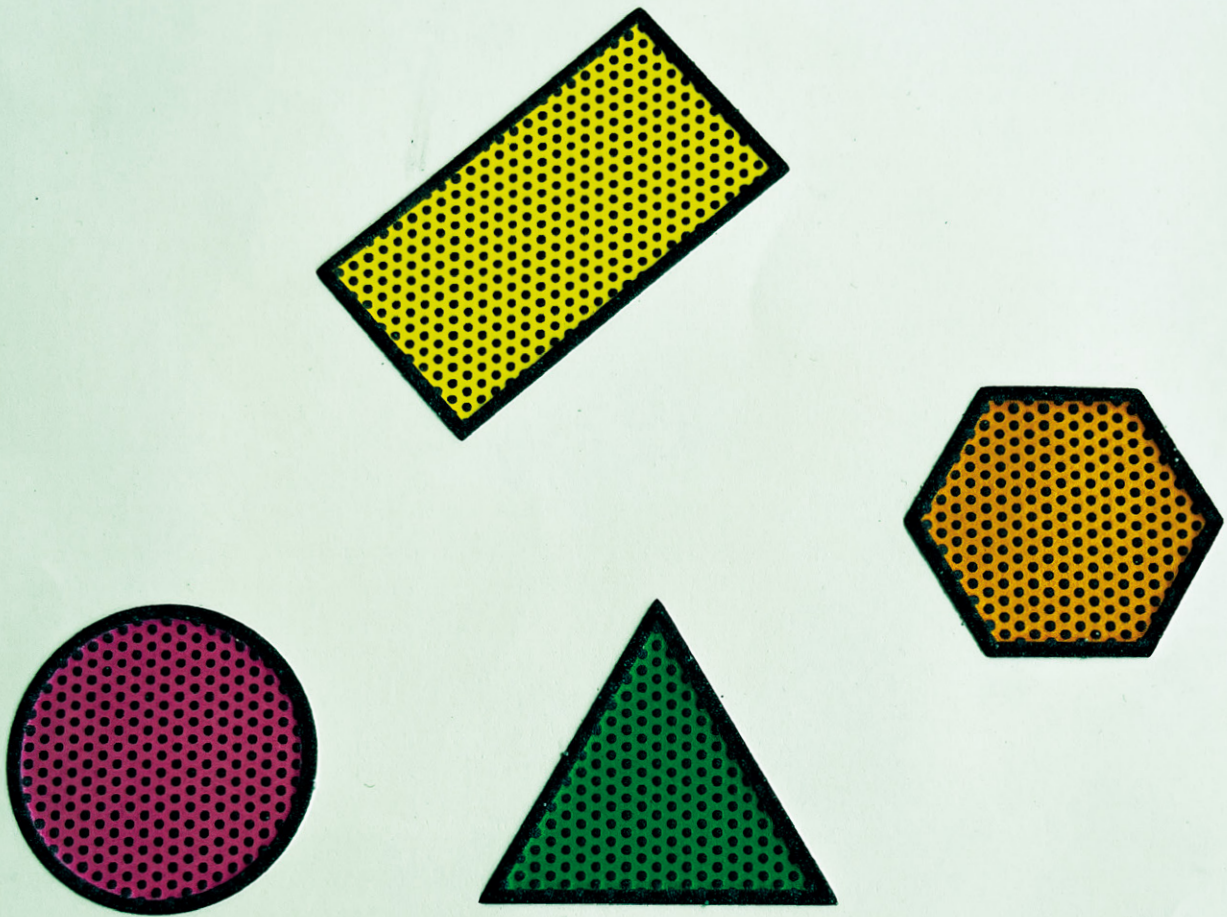
- Gratis webinar for alle i skoleverket: 26. september
- Kurs Ålesund: 6. og 7. september
- Nettkurs: 18. og 19. oktober
- Kurs Gardermoen: 25. og 26. oktober

Se www.asias.no for mer informasjon og påmelding

asias.no



Skriftspråkstimulering i barnehagen for barn som skal forberedes til punktskrift



Taktil illustrasjon av
geometriske figurer.
Foto: Silje Benonisen

Denne artikkelen oppsummerer noen av funnene fra prosjektet «Barnehagebarn og punktskrift». I prosjektet ble det gjennomført intervensjoner overfor 12 barn som er blinde. Artikkelen tar for seg barnehagepersonalets kunnskapsgrunnlag og behov for støtte, og deres muligheter og begrensninger når de skal forberede barn på senere å lære å lese med fingrene.

TEKST:

ASTRID KRISTIN VIK, GRO AASEN
OG SILJE BENONISEN

Erfaringsmessig er framtidige punktskriftbrukere en liten gruppe, 3–5 barn per årskull i Norge. Barna er enten blinde eller har så nedsatt syn at en antar at de ikke kan oppnå funksjonelle leseferdigheter med visuell lesing og optiske hjelpemidler. Noen av barna har ingen andre kjente vansker enn nedsatt syn eller blindhet. Haugen, Bredrup & Rødahl (2016) viser til at over halvparten av barn og unge med nedsatt syn har andre vansker i tillegg til synsvanskene. Barn som skal forberedes på å lære punktskrift, er derfor en svært uensartet gruppe med behov for individuell tilrettelegging (Wormsley, 2016).

Barna det her dreier seg om, går i barnehage på hjemstedet, og hvert enkelt barn er gjerne den eneste i sin barnehage som skal bruke punktskrift på skolen. Kommunen har ansvaret for det pedagogiske tilbudet, mens barnehagen gjennomfører det daglige pedagogiske opplegget. Erfaringsmessig ser en altfor ofte at det verken er synspedagog i kommunen eller i barnehagen der barnet har sitt tilbud. Det er også svært sjelden at personalet har

erfaring fra andre barn som er blinde. Muligheten til å ta utdanning som synspedagog i Norge er også begrenset.

Skriftspråkstimulering for barn som er blinde

For å kunne tilrettelegge skriftspråkstimulering i barnehagen trenger personalet kunnskaper om hva mangel på syn innebærer når barnet skal tilegne seg skriftspråket gjennom andre sanser enn synet. Det er behov for å tilrettelegge barnehagedagen slik at barnet har oversikt og kan være aktiv (Aasen, 2015; Aasen & Nærland, 2014b). En må ta i bruk materiell og hjelpemidler som ikke finnes i barnehagen. Det er likevel mange aktiviteter og opplegg som brukes for barn som ser, som kan tilrettelegges slik at de også gir et godt utbytte for barnet som ikke ser (Benonisen, Vik & Aasen, 2022). Erfaringsmessig trenger personalet kunnskaper på mange områder, deriblant om generell skriftspråkstimulering, for å lykkes med å tilrettelegge og gjennomføre punktskriftaktiviteter i barnehagen.

I Norge tilbyr Statped¹ kurs, veiledning og materiell som kan brukes i skriftspråkaktiviteter. Kommunen søker ut ifra behovene lokalt. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) følger opp barnehagen, men det pedagogiske tilbudet gis av personalet rundt det enkelte barnet.

Punktskrift

Punktskrift er et taktilt skriftsystem som gjengir bokstaver, tall og andre symboler som brukes i skriftspråket (Offentlig utvalg for punktskrift, 2019). Punktskrift leses ved at fingrene beveger seg over tegnene med en lett berøring, og leseren bruker både hender og fingre aktivt i lesingen. Punktskrift kan leses på papir (analogt) som i bøker og ved merking i omgivelsene, eller på elektronisk leselinje/leselist (digitalt) (Statped, 2019).

Et barn som skal lære punktskrift senere, skal altså ikke lære et eget skriftspråk, men stimuleres til å bruke en alternativ skriftform. Barnet stimuleres gjennom bruk av hender og fingre for å oppfatte symbolene som representerer visuell skrift. Det er en lang prosess fra barnets første tilnærming til



På veggen i en barnehage er det en stor tavle som viser alfabetet både i punkt- og visuell skrift. Foto: Gro Aasen



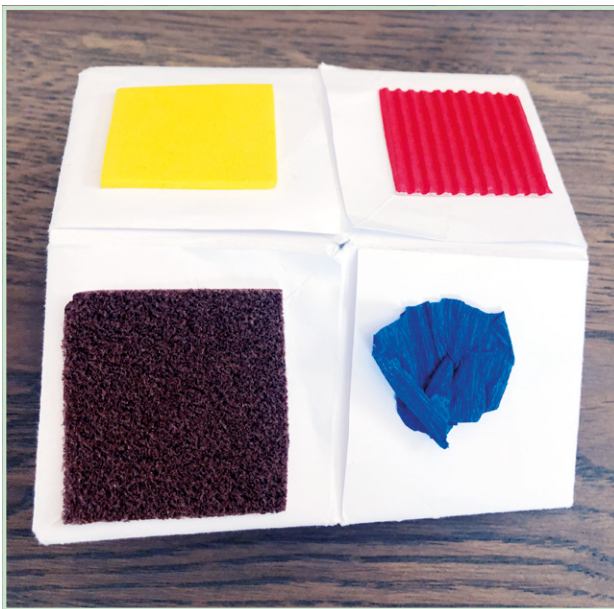
Punktskrift er et taktilt skriftsystem som gjengir bokstaver, tall og andre symboler som brukes i skriftspråket.

skriftspråket fram til funksjonell og effektiv lesing av punktskrift. Barnet må stimuleres på mange områder og over lang tid før en starter selve lese- og skriveopplæringen (Rusten, 2008; Swenson, 2015). Studier av leseferdigheter i punktskrift viser at det er viktig å starte tidlig for å legge grunnlaget for god leseutvikling (Legge, Madison & Mansfield, 1999; Fellenius, 1999; Vik, 2010).

Alternativ tilnærming til skriftspråket

Det er vesentlige forskjeller mellom å oppfatte omgivelsene med hjelp av synssansen og å oppfatte omgivelsene gjennom hørsel og følesans. Synssansen gir umiddelbar oversikt, mens følesansen gir informasjonen sekvensielt. Hørselen kompenserer noe for mangel på synsinntrykk, men erstatter ikke visuelle inntrykk fullt ut. Både syn og hørsel er fjernsanser, mens følesansen er en nærsans (Klingenberg, 2008).

Fra tidlig småbarnsalder blir barn som ser, eksponert for symboler (grafikk og skrift) gjennom synssansen. De får en gryende forståelse av at symboler gir mening, og at en ved hjelp av skrift og bilder både kan motta og formidle informasjon. Barn som ikke ser, får ikke uten videre del i denne første erfaringen med skrift og symboler. Manglende syn bidrar til at barnet trenger hjelp til å forstå sammenhenger i omgivelsene, til å utvikle språket, til å forstå innhold i begreper og til å forstå ulike aspekter ved muntlig og skriftlig kommunikasjon (Swenson, 2015; Aasen & Nærland, 2014a; Aasen & Nærland, 2014b).



Spå merket på utsiden med mosegummi, ruglet papir, stoff og kreppapir. Foto: Silje Benonisen

Skriftspråkstimulering for små barn bør knyttes opp mot aktiviteter som barnet kjenner, og inngå som en naturlig del av opplegget rundt barnet gjennom lek og fellesskap med andre barn (Benonisen mfl., 2022).

En alternativ tilnærming til skriftspråket er nødvendig gjennom metodikk, bruk av materiell og hjelpemidler for punktskrift (Swenson, 2015). En god begynnelse er at barnet tidlig blir eksponert for skrift og motiveres til å undersøke med hender og fingre for slik å skaffe seg mange varierte erfaringer (Swenson, 2015). Barnehagepersonalet må stimulere barnets nysgjerrighet for det som hendene og fingrene tar på, og slik skape forventning om at taktile symboler og/eller skrift gir mening. Dette kan foregå ved å bruke taktile symboler (relieff) og planer med punktskrift som barnet lærer betydningen av. Symbolene er knyttet til aktiviteter i barnehagen (Aasen & Nærland, 2014a; Aasen mfl., 2021). Ved at barnet fører fingrene over taktile symboler i rekkefølge, får det tidlige leseerfaringer og hjelp til å forstå leseretning. Slike erfaringer er tilgjengelige for barnet selv før det har lært å avkode

punktskriftbokstavene (Aasen & Nærland, 2014b; Aasen mfl., 2021).

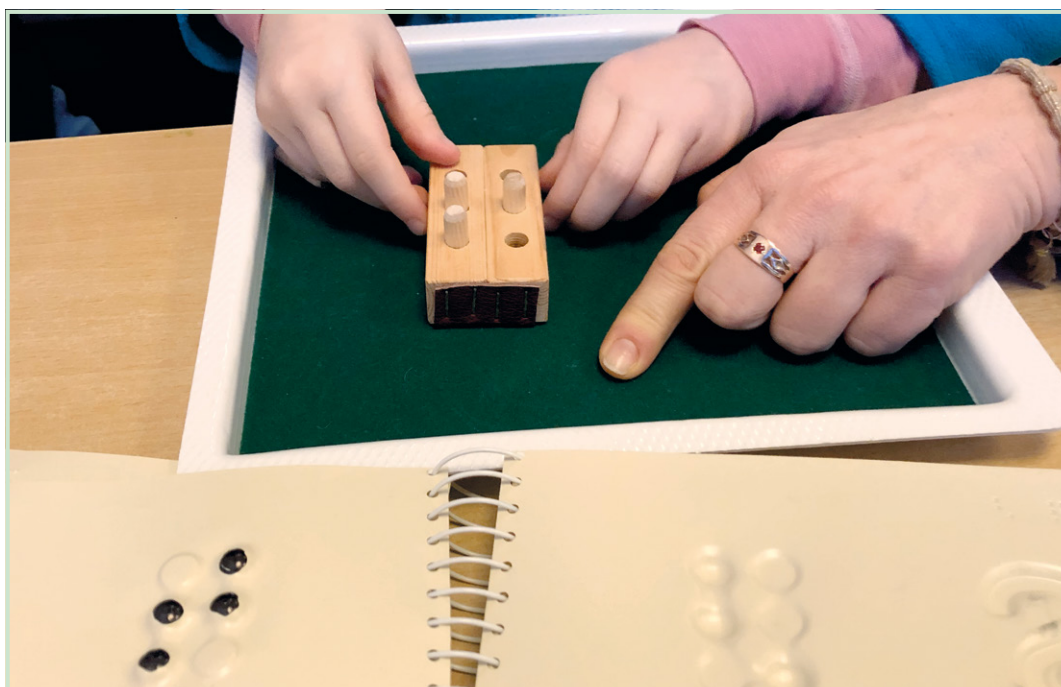
Bilder og grafikk er en del av barnehagehverdagen for alle barn og kan til en viss grad gjengis i forenklete versjoner som taktile representasjoner. Å oppfatte grafikk gjennom fingrene er krevende, og forutsetter mange erfaringer (Zebehazy & Wilton, 2021). Holbrook & Zebehazy (2022) understreker betydningen av å introdusere barnet for både bokstavsymboler og taktile grafiske figurer i den første tilnærmingen til skriftspråket.

Hjelpemidler for punktskrift

Punktskrift kan skrives manuelt eller digitalt. Pedagoger i en barnehage har flere muligheter til å produsere bokstaver, ord og tekster til et barn som skal forberedes til punktskrift. De kan bruke en manuell punktskriftmaskin (Perkins), en elektronisk skrivemaskin (Mountbatten) eller enklere hjelpemidler som er ment for å merke i omgivelsene eller skrive korte tekster. En «mini-skriver» for punktskrift, for eksempel Braille Labeler, kobles til en datamaskin, og er lett å bruke for de voksne til dette formålet. Leselist er et hjelpemiddel hvor punktskriften presenteres digitalt. Den brukes sammen med en datamaskin og/eller smartteknologi. Et vanlig hjelpemiddel er også punktskrivere som kan skrive ut tekster og grafikk.

Flere barn som skal forberedes til punktskrift, har hjelpemidler slik at de kan leke og eksperimentere med skrift på samme måte som barn som ser. Dette gir barna erfaringer med skriftspråket og har stor verdi (Benonisen mfl., 2022). Hvilke hjelpemidler som er hensiktsmessige, og når tiden er inne for å ta dem i bruk, varierer ut ifra barnets behov (Benonisen, 2016; Benonisen mfl., 2022). Noen har både analoge og digitale hjelpemidler før skolestart. Andre bruker analoge hjelpemidler i barnehagen, og tar først i bruk digitale hjelpemidler når de begynner med lese- og skriveopplæring på skolen. Formidler av hjelpemidler i Norge er NAV Hjelpemiddelsentral², og de søkes om på individuelt grunnlag.

Barn som skal lære punktskrift, bør få samme mulighet som barn som skal lære visuell skrift, til å gjøre seg erfaringer med digitale verktøy og



Barnet former bokstaven T på punktklossen, og har taktil støtte fra boka som viser bokstaven i punkt- og visuell skrift.

Foto: Silje Benonisen

hjelpemidler (Benonisen, 2016). I tillegg til erfaringer med leselist er lyd støtte (Voiceover) aktuelt for å bruke smartteknologi, spill eller avspilling av tekster på lyd. Voiceover-funksjonen betjenes med trykk og sveipe-bevegelser over skjermen. Grunnleggende bruk av lyd støtte for å betjene smartteknologi ansees som en sentral del av forberedelsene til mer avansert bruk av digitale verktøy (Benonisen mfl., 2022).

Punktskrift og taktile symboler i barnehagen

Barnet trenger rik tilgang på bøker, spill, leker og materiell med ulike taktile overflater og punktskrift (Benonisen mfl., 2022). Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB)³ låner ut bøker til barnehagen.

Merking med taktile symboler og/eller punktskrift av for eksempel leker, hyller, garderobe og barnets plass kan bidra til å eksponere barnet for skriftspråket. Ved å gjenkjenne symbolene får barnet mulighet til å finne fram, bli selvstendig og være aktiv i lek. Taktile symboler i miljøet kan også fremme barnets initiativ (Aasen & Nærland, 2014a).

Om prosjektet «Barnehagebarn og punktskrift»

Prosjektet ble igangsatt og gjennomført av Statped i perioden 01.01.2018 til 31.12.2022. I prosjektet så vi blant annet på hvordan barnehagepersonalet rundt 12 barn i alderen 2–5 år i Norge tilrettela for å forberede barna på framtidig bruk av punktskrift. Vi ville undersøke hvilke muligheter personalet hadde for å tilrettelegge for skriftspråkstimulering, og hvordan intervensjoner i form av forsterket



Taktile symboler i miljøet kan også fremme barnets initiativ.

rådgivning (tett oppfølging over en periode i tillegg til ordinære veiledninger) kunne bidra. Vi undersøkte personalressurser, erfaringer og kunnskaper om temaet, tilrettelegging i lekemiljøet og punktskriftaktiviteter i barnehagen.

Hver barnehage deltok i prosjektet i ett år. Oppstartstidspunkt for hver barnehage varierte, men alle startet i løpet av 2018 og avsluttet i 2019. Alle barnehagene hadde oppfølging og veiledning fra Statped ved prosjektårets start. Dette omfattet i hovedsak temaer som tidlig samspill, språk og kommunikasjon, tilrettelegging i barnehagen, hvordan de skulle inkludere barnet i barnegruppen, samt forflytning og hvordan barnet kunne orientere seg i omgivelsene. Skriftspråkstimulering fram mot punktskrift var ikke spesifikt vektlagt hos de fleste.

Intervensjoner i prosjektåret

I løpet av prosjektåret fikk personalet rundt barnet fire veiledninger i barnehagen. Personalet fikk støtte og veiledning knyttet til skriftspråkstimulering ut ifra barnets behov, interesser og ønsker fra barnehagepersonalet og foreldre. Ved oppstart og underveis i prosjektåret fikk de kunnskaper om hva som fantes av tilrettelagt materiell og hjelpemidler for punktskrift. De fikk veiledning om tilrettelegging i barnehagen og hvordan de kunne eksponere barnet for punktskrift og inkludere punktskriftaktiviteter i opplegg sammen med andre barn i barnehagen. Personalet kunne også kontakte rådgiverne fra Statped på telefon eller e-post etter behov. Det ble tilbudt todagers workshop med fysisk samling for alle deltakende barnehager. Målet var å dele kunnskap og erfaringer og få faglig påfyll. 11 barnehager deltok med til sammen 27 deltakere fra barnehagene. I tillegg deltok flere rådgivere fra Statped.

Personalet bidro med data til prosjektet gjennom spørreskjema (pre og post), semistrukturerte intervju (pre og post) og loggføringer fra barnehagedagen. Intervjuene omfattet kunnskapsbehov, tilrettelegging, pedagogisk praksis og erfaring. Intervjuene ble transkribert, og kvalitative data ble analysert med tanke på å utlede overordnede kategorier. Kategoriene som framkom, var

rammebetingelser, tilrettelegging, mål for oppfølging av barnet, behov for kunnskap, støtte og oppfølging av personalet, samt deltakernes refleksjoner og erfaringer. Alle data er sjekket av minst to av artikkelforfatterne, og alle tre har deltatt i analysen. Data fra intervju er validert mot data fra logg. Notater fra e-post og referat fra veiledningene er brukt som utfyllende informasjon og kvalitetssikring.

Alle deltakende barnehager fullførte prosjektet. Alle veiledninger og øvrige oppfølginger til barnehagene ble gjennomført hovedsakelig som fysiske møter. Etter prosjektårets slutt fortsatte ordinær veiledning fra Statped, og i en tremåneders periode fikk vi utfyllende informasjon om innvilgede hjelpemidler for punktskrift.

Resultater

Personalressurser i barnehagene tilknyttet deltakende barn

Elleve av de tolv barna hadde 100 prosent innvilget personalressurs, utover avdelingens grunnbemanning. Timene var fordelt mellom pedagogtimer og assistenttimer (ikke pedagogisk utdanning). Det tolvte barnet hadde innvilget tre timer spesialpedagog i uken, og fikk utenom dette oppfølging fra personale tilknyttet avdelingens grunnbemanning.

Innvilgede timer med spesialpedagog eller pedagog varierte, fra to timer spesialpedagogisk hjelp i uken til 100 prosent pedagogressurs. Ett av barna hadde synspedagog, og ett hadde pedagog som var under utdanning til synspedagog. Ti av barna hadde ikke synspedagog.

Kunnskapsbehov ved prosjektårets oppstart

Fra intervjuene framkom det behov for kunnskap hos personalet om hvordan de kunne legge til rette for skriftspråkstimulering for et barn som ikke ser. Alle hadde høy motivasjon for å delta og forventning om å lære og prøve ut nye måter å jobbe på. Mange hadde tilegnet seg forkunnskaper på vesentlige områder, og flere hadde blant annet jobbet med å tilrettelegge slik at barna kunne være inkludert i barnegruppen.

I varierende grad trakk personalet fram et ønske om å få kunnskap om hva det vil si å ikke se.

De ønsket bekreftelse på måten de jobbet med skriftspråkstimulering fram mot punktskrift på, og konkrete råd og å få kunnskap slik at de kunne stille «gode» spørsmål. Flere uttrykte behov for å lage spesifikke mål for skriftspråkstimulering for barnet de jobbet med. En deltaker, hvor barnet hadde gått noen år i barnehagen, sa: «Jeg har savna forferdelig en mulighet til å skrive noe.»

Barnehagepersonalet ønsket blant annet veiledning på «hva skal vi gjøre», flere ideer, hvordan tilrettelegge, hvordan «føre barnet» til skriftspråk og «er vi på rett spor?». En forventning var at prosjektet kunne bidra med ny kunnskap: «Hvordan bygger vi opp en progresjon? Jeg vet ikke nok om hvordan, å lære punktskrift [...]. Jeg kan ikke nok til å liksom stake ut veien veldig langt fram og da blir det vanskelig å planlegge prosessen og på en måte lede den. Vi har jo ikke gjort dette før.»

Flere formidlet behov for støtte fra fagfolk og at temaet skriftspråkstimulering fram mot punktskrift var helt nytt for dem. Mange ønsket å lære mer om hvordan de skulle jobbe, hvordan de kunne forstå og lære punktskrift, de ønsket å lære mer om taktile symboler, få påfyll, bli inspirert og lære om teknikker, materiale og hva som er tilgjengelig. Og som en deltaker sa: «se ting tydeligere eller vi kan spørre om ting som vi kanskje ikke vet hva vi vil spørre om.» Flere ønsket tips om hvordan de kunne få barnet til å bli interessert i å bruke hender og kjenne på punktskrift. I tillegg ønsket de at deltakelsen skulle gi utbytte for barnet på flere måter, og at barnet skulle få en god start og ikke stå på «bar bakke» ved skolestart.

Barnehagepersonalets intervensjoner for skriftspråkstimulering

Alle utenom ett barn hadde litt eller noe erfaring med å kjenne på punktskrift ved prosjektårets start. Barna som hadde mest erfaring, var 4 år eller eldre. Deres erfaringer var hovedsakelig det å kjenne på punktskrift i taktile bøker, kjenne på eget navn på plassen i garderoben og på stolen ved matbordet og taktile symboler. I tabellene 1–4 og figur 1 presenteres data fra prosjektårets start til prosjektårets slutt.

Taktil merking i barnehagen. I løpet av prosjektåret ble det søkt om Braille Labeler slik at de voksne kunne merke og skrive korte tekster til barna. Ni barn mottok Braille Labeler underveis i prosjektåret, og to fikk dette hjelpemiddelet ved prosjektårets slutt. Ett barn fikk avslag, og vedtaket ble anket.

Tabell 1 viser antall barnehager som hadde taktil merking, visuell merking (skrift, bilder) og punktskriftmerking av utvalgte leker, møbler, barnets plass og dører.

Leker og punktskriftmaterieell. Tabell 2 viser antall barnehager som hadde bøker, leker og individuelle taktile symboler og planer lett tilgjengelig og i bruk, slik at alle barna kunne finne det på eget initiativ.

Ved prosjektårets start brukte 5 barnehager taktile symboler og planer daglig, mens 3 brukte dette av og til. Ved prosjektårets slutt hadde 8 barnehager tatt i bruk taktile symboler og planer, og 1 brukte dette av og til.

Barnas erfaringer med nettbrett med lyd. Tabell 3 viser erfaringer med nettbrett som hadde apper med lyd. Barna hadde brukt dette sammen med en voksen. I løpet av prosjektåret lærte barna trykke- og sveipebevegelser slik at de i noen grad kunne navigere på nettbrettet.

Hjelpemidler for punktskrift. Tabell 4 viser hjelpemidler for punktskrift i barnehagene ved oppstart, midtveis og avslutningsvis i prosjektåret. Braille Labeler er unntatt og omtalt i tabell 1.

Elleve barn hadde verken erfaring med manuelle eller digitale hjelpemidler ved prosjektårets start. Bruk av hjelpemidlene ble videreutviklet i prosjektåret. Ved prosjektårets slutt hadde alle barna mottatt eller søkt om manuelle og/eller digitale hjelpemidler, og fire hadde flere hjelpemidler tilgjengelig: punktskriftmaskin, leselist, datamaskin og punktskriver. Ti barn hadde prøvd eller kommet i gang med å gjøre seg erfaringer med å skrive og «lage tekst» ved prosjektårets slutt. For ett barn ble det søkt om Mountbatten punktskriftmaskin i prosjektåret. Søknaden ble avslått, og anke ble sendt i to omganger.

TABELL 1 Barnehager med taktil merking av det fysiske miljøet (N = antall barnehager).

	Taktil og visuell merking med punktskrift*	Noe taktil merking, uten punktskrift	Ikke taktil merking i miljøet
Prosjektårets start	3	1	8
Prosjektårets slutt	11	1	0
* Den visuelle merkingen var taktil og hadde punktskrift.			

TABELL 2 Tilgjengelig materiell som er i bruk (N = antall barnehager).

	Leker*	Visuelle bøker	Taktile innkjøpte bøker / lånt fra NLB	Taktile individuelle bøker	Taktile symboler og planer
Prosjektårets oppstart	12	12	7	2	8
Prosjektårets slutt	12	12	10	11	9
* Puslespill, biler, baller, lydleker, utkleddingsutstyr, formingsmateriell m.m.					

TABELL 3 Barnas erfaringer med nettbrett (N = antall barn).

	Erfaring med nettbrett	Ikke erfaring med nettbrett
Prosjektårets oppstart	4	8
Prosjektårets slutt	7	4

Ett av barna fikk erfaring med nettbrett etter prosjektårets slutt.

TABELL 4 Hjelpemidler for punktskrift (N = antall barnehager).

	Skrivehjelpemidler*	Leselist, datamaskin, punktskriver
Ved prosjektårets start	1**	1
Midtveis i prosjektåret	2	4
Avslutningsvis av prosjektåret	7	
Søkt eller mottatt ved prosjektårets slutt	12	
* Manuell punktskriftmaskin (Perkins), elektronisk punktskriftmaskin (Mountbatten) eller en trykkfølsom plate koblet til PC (Flexiboard).		
** Ikke tatt i bruk.		

Oppfølging av digitale hjelpemidler

Figur 1 viser kontakt med og oppfølging av barnehagepersonalet gjennom prosjektåret knyttet til deres behov for å komme i gang med å bruke digitale verktøy og hjelpemidler for de av barna dette var aktuelt for. Tallene i figuren er henvendelser utover oppfølgingen i de fire veiledningene barnehagene fikk i prosjektåret.

Figuren viser størst behov for støtte knyttet til Braille Labeler, leselist og skriver for punktskrift. Det var mest behov for støtte til teknisk bistand for å få hjelpemidlene i gang og til tilrettelegging av programvare slik at utstyret fungerte ut fra det enkelte barns behov. Kursene omfattet blant annet installasjon av programvare, opplæring i bruk og tilrettelegging samt praktisk jobbing med hovedvekt på skriving i Word og lesing på leselist.

Erfaringer og kunnskap ved oppstart og avslutning

Kunnskapsbehovet hos personalet i prosjektåret viste en utvikling fra usikkerhet, aktiv søking og motivasjon for å lære mer – til endret innsikt og praksis. I analysen av spørreskjema og intervju framkom det fire nivåer i personalets erfaringer og kunnskap. Det omfattet blant annet temaene alternativ metodikk og tilrettelegging for punktskrift.

På nivå 1 hadde personalet svært lite kunnskap om punktskrift som skriftform og hadde *ingen*

erfaring med å tilrettelegge visuelt materiale taktilt og/eller for punktskrift. De manglet kunnskap om hjelpemidler, materiell og ressurser og hvor de var å få tak i.

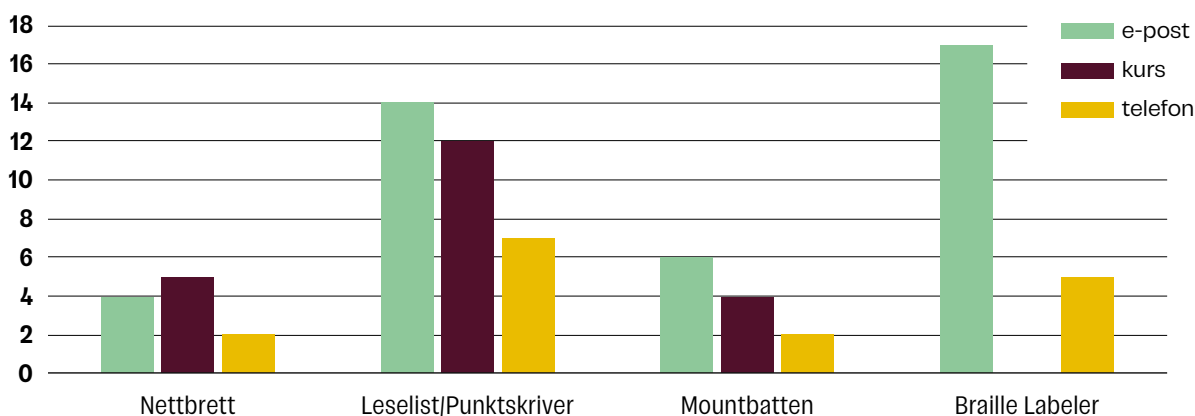
På nivå 2 kjente personalet til punktskrift. De hadde *noe erfaring* med å tilrettelegge for punktskrift og visuelt materiale taktilt, knyttet til barnet de jobbet med. De hadde kunnskap om noen hjelpemidler og ressurser og hvor de var å få tak i.

På nivå 3 hadde personalet *moderat erfaring* fra flere aktiviteter der det taktile og/eller punktskrift inngikk. De hadde nok kunnskap til at de kunne bruke punktskrift sammen med barnet, og de kjente til og hadde tatt i bruk materiell/hjelpemidler og «nye» ressurser.

På nivå 4 hadde personalet *bred erfaring*. De var i gang med, eller hadde prøvd ut, flere metoder, materiell og hjelpemidler knyttet til barnet. De hadde tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter og jobbet selvstendig med varierte oppsatte mål for barnets tilnærming til skriftspråket. Tabell 5 viser endring i nivåinndelingen hos personalet ved prosjektårets start og slutt.

Alle hadde utvidet sin pedagogiske praksis gjennom prosjektåret. Ved prosjektårets slutt ble ingen vurdert til å være på nivå 1. Fire var på nivå 2 og 3, mens 8 var på nivå 4.

FIGUR 1 Henvendelser og oppfølging om digitale hjelpemidler.



TABELL 5 Endring i nivåinndeling av kunnskap og erfaring.

N = 12				
	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Prosjektårets start	5	3	4	0
Prosjektårets slutt	0	2	2	8

Nivå 1 = ingen erfaring; Nivå 2 = noe erfaring; Nivå 3 = moderat erfaring; Nivå 4 = bred erfaring.

Barnehagepersonalets refleksjoner over prosjektdeltakelsen

Ved prosjektårets slutt formidlet alle at forventningene til prosjektet hadde blitt innfridd. De hadde fått god oppfølging og var fornøyde med at de hadde takket ja til å delta. Mange uttrykte at tilgang på spisskompetanse og økt oppmerksomhet på skriftspråkstimulering kunne tilskrives prosjektdeltakelsen. En deltaker sa: «Så jeg tror nok ikke vi hadde kommet like langt der uten prosjektet. Vi hadde ikke tenkt tanken, å dra det så langt på en måte, så fort.» En annen sa: «Vi har liksom hele tida kunnet ta opp ting, og dere har kommet med tips og nye ting.» En annet utsagn var: «Samtidig som det har vært lærerikt, så har det også vært krevende. Jeg har for eksempel ikke klart å følge opp loggene helt.»

Flere reflekterte rundt økt bevissthet knyttet til skriftspråkstimulering: «For en ting er at man blir bevisst på hva man bør gjøre, men man blir også veldig bevisst på at man gjør veldig mange ting som er helt fornuftig, og som man bare gjør helt instinktivt. Og vi er blitt litt mere bevisst på hvordan man kan gjøre mer av det.»

Refleksjoner over endring av egen praksis og alternativ tilnærming framkom hos flere: «Vi har blitt mer bevisst, da, på å snakke og forklare det visuelle, eller la han få føle på og kjenne på [...]. Flere bøker er gjort taktile. Vi har puttet inn punkt som alle barna kan lese.» En deltaker trakk fram økt bevissthet på hvordan man kan tilrettelegge slik at «det blir mer tilgjengelig for alle», og at alle barna var interessert i de samme bøkene som NN, «de vil også lese og kjenne, så vi har begynt med at

alle skal lære sin bokstav i punkt og første bokstaven. Håper vi kan få en maskin så vi kan skrive, fikk avslag». En annen sa: «Har lært mye. Økt bevissthet på hvordan voksne kan gi NN utfyllende informasjon, eller taktil når de andre får visuell.» En annen sa: «Når skriver var tilgjengelig og man har lært litt, så blir det veldig naturlig.»

Deltakelse i workshopen ble trukket fram som nyttig av flere: «Jeg føler at du får på en måte ny giv når du kommer tilbake, når du føler at det du holder på med, er på rett spor.» En annen sa: «Workshopen i Oslo var veldig, veldig bra. [...] Da fikk vi mange nye tips – konkrete ting som vi kunne prøve ut. Det å få snakke med andre og dele erfaringer og sånn.» En sa: «Vi fikk veldig mange ideer. Opptur hele den workshopen – å møte andre, å føle selv at vi var litt flink da, en god følelse. Masse praktiske tips.» Flere trakk også fram et ønske om å møtes i et nettverk «der man kan dele ideer og tips barnehagene imellom».

Diskusjon

Det framkommer store ulikheter i barnehagenes forutsetninger for å tilrettelegge for skriftspråkstimulering for et barn som er blindt. Resultatene viser forskjeller i tildelte ressurser, tilgang på synspedagog og andre pedagogressurser samt personalets kunnskap og erfaring om blindhet og skriftspråkstimulering. Personalet i fem av tolv barnehager hadde *ingen erfaring* eller kunnskap om skriftspråkstimulering fram mot punktskrift, og tre barnehager hadde kun *noe erfaring* ved oppstart. Selv om alle hadde veiledning fra Statped



Funksjonelle hjelpemidler og tett oppfølging ser ut til å ha bidratt positivt til å fremme bruk av punktskrift.

ved prosjektårets start, manglet altså halvparten nødvendige kunnskaper om punktskrift og hvordan de kunne tilrettelegge lekemiljøet taktilt.

Konsekvensene av å være født uten syn er ukjent for de fleste. Når barnet starter i barnehagen, trenger personalet derfor veiledning på mange ulike områder. Funnene kan tyde på at ekstern veiledningsinstans, før intervensjonen i prosjektåret, ikke har fulgt opp og veiledet med hensyn til skriftspråkstimulering i tilstrekkelig grad. Det er mulig dette kan tilskrives at det er mange veiledningstemaer som er viktige å vektlegge når et barn som er blindt, skal få en best mulig utvikling i samvær med andre barn. I tillegg, siden mange i personalet ikke har kunnskap om blindhet før barnet begynner i barnehagen, er det et behov for omfattende veiledning og kurs fra spisskompetente miljøer. Forberedelse til framtidig bruk av punktskrift bør derfor i enda større grad vektlegges i tjenestene som gis til barnehagene.

Kunnskapsendring

Det foregikk altså en endring hos personalet gjennom prosjektdeltakelsen: Mens flere manglet vesentlige kunnskaper om punktskrift ved prosjektårets start, hadde alle hevet seg til et nivå hvor de kunne bruke punktskrift sammen med barnet ved prosjektårets slutt. Dette kan ha flere årsaker. Ved prosjektårets slutt hadde alle jobbet med barnet over tid, og vi kan ikke utelukke at andre forhold enn intervensjonene i prosjektet har hatt virkning. Samtidig tyder utsagnene på at prosjektdeltakelsen

bidro til å heve deres kunnskap om temaet.

Flere trakk fram betydningen av den tette oppfølgingen som prosjektet la opp til. De opplevde at de lett kunne få hjelp fra en rådgiver med spisskompetanse. Dette kommer særlig til uttrykk når personalet skulle begynne med nye digitale hjelpemidler som leselist og skrivere for punktskrift.

Alle formidlet at de ønsket å ha mer punktskrift i barnehagen, og merkeutstyr ble derfor prioritert og implementert. Her kan vi merke oss at det var behov for individuell støtte mellom de faste prosjektveiledningene før de kom i gang med hjelpemiddelet. Funksjonelle hjelpemidler og tett oppfølging ser ut til å ha bidratt til å fremme bruk av punktskrift, siden alle barnehagene hadde merking i miljøet ved prosjektårets slutt.

Barn som er framtidige punktskriftbrukere, har en sårbarhet ved det å være den eneste i barnegruppen som skal lære å lese med fingrene. Personalet formidlet at prosjektet hadde virket som en pådriver i å tilrettelegge for skriftspråkstimulering, og at det hadde bidratt til å høyne deres bevissthet rundt temaet. Dette kan også ha bidratt til mindre sårbarhet hos barnet i den tidlige tilnærmingen til skriftspråket. Personalet kan også kjenne seg alene i arbeidet med å tilrettelegge for at barnet får rike skriftspråkerfaringer på lik linje med barn som ser. Resultatene viser at den todagers workshopen var et viktig bidrag til det pedagogiske arbeidet med skriftspråkstimulering. Flere av deltakerne la vekt på at de fikk dekket et behov for å møte og utveksle erfaringer og kunnskap med andre som jobbet med samme tematikk, og at videre nettverksarbeid med andre barnehager var sterkt ønsket.

Tilrettelagt materiell og hjelpemidler

I prosjektet så vi mange eksempler på at hjelpemidler bidro til skriftspråkstimulering når personalet fikk god oppfølging. Samtidig fikk vi også bekreftet at pedagogiske opplegg med alternativ tilnærming og egnet materiell (uten tekniske hjelpemidler) ga god skriftspråkstimulering. Det viktigste er at barnet får de hjelpemidlene som det trenger, ut ifra sine behov og når det er klart for det. Personalet må få nødvendig støtte for å komme i gang, og søknadsprosessen må være fleksibel og rask.



Det viktigste er at barnet får de hjelpemidlene som det trenger, ut ifra sine behov og når det er klart for det.

Det kan se ut som det er noe tilfeldig hvilket tilbud barna mottar, blant annet knyttet til mangfoldet av taktile erfaringer, tilgang på materiell og nødvendige hjelpemidler samt bruk av digitale verktøy. Hvis barna skal få erfaringer med punktskrift, forutsetter det både kunnskap og innsikt fra formidlere av hjelpemidler om hvilke behov de yngste barna har.

Flere av barna tok i bruk digitale verktøy og ble kjent med teknikker for å betjene dem. Slik tilegnet de seg noen grunnleggende digitale ferdigheter. Dette kan ha bidratt til at barna lettere kunne delta i det digitale fellesskapet som alle barn i økende grad er en del av. Hjelpemidlene var i bruk der alle barna oppholdt seg. Vi så eksempler på at dette ble et samlingspunkt (Benonisen mfl., 2022).

Barna utgjorde en sammensatt gruppe i alder, forutsetninger og behov. De befant seg i ulike faser i tilnærmingen til skriftspråket, og hjelpemiddelbehovene var forskjellige. Personalet trengte tett oppfølging: kurs lokalt og veiledning på e-post eller telefon. For de som ikke var kjent med verken punktskrift eller hvordan lese- og skriveliste, «Voiceover» eller skrivere for punktskrift fungerte, var det nødvendig med denne typen oppfølging for at de kunne komme i gang. Støtten handlet ofte om tekniske problemer, men også om hvordan hjelpemidlene kunne brukes pedagogisk for barnet.

Det er naturlig at tiltak for skriftspråkstimulering, deriblant hjelpemidler, varierte. Faktorer som barnas alder og individualitet vil påvirke personalets muligheter til å gjøre seg erfaringer med

tilrettelegging for skriftspråkstimulering. Dataene om kunnskapsnivå og rammebetingelser viser likevel at det er usikkert i hvilken grad barnehagene har muligheter for å tilrettelegge for skriftspråkstimulering for barn som skal bli framtidige punktskriftbrukere.

Personalet trengte tid

Erfaringene fra prosjektet viste at det ofte tok lang tid før personalet kom i gang med å tilrettelegge lekemiljøet taktilt og etablere ny pedagogisk praksis. Stort sprik i både alder og utvikling hos barna innebar at progresjonen ble forskjellig også hos personalet. Dette kan være en av årsakene til ulikt ståsted ved prosjektårets slutt. Med intensiv støtte over ett år viser data at alle barnehagene endret praksis. Ved prosjektårets slutt hadde barnehagene økt taktil- og punktskriftmerking i miljøet, bruk av taktile bøker samt bruk av taktile symboler og planer.

Funnene tyder på at en må erkjenne at det tar tid å få et eierforhold til det som er nytt. Det er behov for tett oppfølging og bygging av kompetanse over tid på et såpass ukjent fagfelt som å forberede et barn på å lære punktskrift. Samtidig viser prosjektet hva som er mulig å få til i løpet av ett år med tett oppfølging.



Barnet bruker begge hender for å lese en «følebok» fra NLB (Norsk lyd- og blindeskriftsbibliotek). I boken er det brukt materiell som er enkelt å taktilt skille fra hverandre.

Foto Gro: Aasen

Tilgang på spisskompetanse

Siden gruppen *framtidige punktskriftbrukere* er lavfrekvent, og tilbudet om utdanning til synspedagoger i Norge er begrenset, kan det ikke forventes at kommunen innehar nødvendige faglige ressurser. En av konsekvensene av funnene fra dette prosjektet er at spesialisert kunnskap må være lett tilgjengelig for barnehagen slik at de kan bistå med å implementere punktskriftaktiviteter i barnegruppen. Området tidlig innsats på skriftspråkstimulering bør derfor styrkes gjennom et sterkt fagmiljø med nødvendig spisskompetanse. Det bør være høy fleksibilitet i oppfølgingen til barnehagene, slik det prosjektet vi omtaler her, er et eksempel på.

Begrensninger

Vi kjenner ikke den sakkyndige vurderingen for hvert enkelt barn og tar forbehold om grunnlaget for tildeling av personalressurser. Dette kan forklare noen av forskjellene i mulighetene til å drive med skriftspråkstimulering. Siden vi ikke har data om hvert barn sin utvikling, eller om andre forhold enn skriftspråkaktiviteter som er registrert av personalet, kan vi ikke fastslå at endringer som er presentert her, ikke kan ha andre årsaker enn de som vi har poengtert.

Konklusjon

Det er behov for en rekke tiltak og tilrettelegginger når et barn skal forberedes på å lære punktskrift. Dette prosjektet har vist at barnehageansatte som får veiledning minimum fire ganger i året og deltar på kurs/workshop, tilegner seg kompetanse til å forberede barnet på å lese punktskrift. Personalet rundt barnet trenger tett oppfølging i form av kunnskap og støtte fra andre som har spisskompetanse.

Prosjektet viser sårbarhet på flere områder, blant annet mangel på kompetanse på skriftspråkstimulering for denne brukergruppen i kommunene. Tjenestene fra eksterne kompetansemiljøer er heller ikke tilstrekkelig når tematikken er kompleks. Personalet trenger tid for å etablere eierforhold til alternativ tilnærming og hjelpemiddelbruk. Det er få andre i nærheten å samarbeide med rundt praksis. Kommunene har få muligheter

til å ansette synspedagog. Dette prosjektet har også synliggjort muligheter for å bygge opp kompetanse lokalt og hvordan man kan bidra til endring og god skriftspråkstimulering fram mot punktskrift i barnehagen. —

Finansiering

Prosjektet er hovedsakelig finansiert av Statped. I tillegg har Norges Blindforbunds forskningsfond bidratt med økonomisk støtte til prosjektet.

Takk

Stor takk til barn, foreldre og andre som har bidratt inn i prosjektet. En særlig takk rettes til personalet i barnehagene, som prøvde ut nye måter å jobbe på og raust delte sine erfaringer med oss.



ASTRID KRISTIN VIK arbeider som seniorrådgiver i Statped (tidligere Huseby kompetansesenter), noe hun har gjort siden 1995. Arbeidsoppgavene er innenfor fagområdet syn og omfatter blant annet kurs og veiledning knyttet til barn og unge som leser punktskrift. Vik er utdannet allmennlærer og synspedagog og har doktorgrad i spesialpedagogikk (ph.d.).



GRO AASEN arbeidet som seniorrådgiver innen fagområdet syn i Statped (tidligere Huseby kompetansesenter) fra 2007 fram til november 2022. Arbeidsoppgavene omfattet blant annet kurs og veiledning til personale som jobber med barn og ungdom som er blinde. Aasen er utdannet barnehagelærer, musikkterapeut og spesialpedagog og har doktorgrad i spesialpedagogikk (ph.d.).



SILJE BENONISEN arbeider som seniorrådgiver innen fagområdet syn i Statped (tidligere Huseby kompetansesenter), noe hun har gjort siden 2008. Arbeidsoppgavene har blant annet omfattet kurs og veiledning til personale som jobber med barn, ungdom og voksne som er blinde. Hun er utdannet syns- og mobilitetspedagog og har en master i synspedagogikk og synsrehabilitering.

Noter

1. Statped, Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no>
2. NAV Hjelpemiddelsentral. <https://www.nav.no/>
3. Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB). <https://www.nlb.no/>

Referanser

- Benonisen, S.** (2016). Små barn med blindhet i et digitalt univers – Forventninger, utfordringer og muligheter. Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for helsevitenskap, Institutt for optometri og synsvitenskap, Kongsberg. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2427003>
- Benonisen, S., Vik, A.K. & Aasen, G.** (2022). Punkttskriftaktiviteter. En veileder om tidlig skriftspråkstimulering. Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/syn/punkttskrift-aktiviteter---en-veileder-om-tidlig--skriftsprakstimulering>
- Fellenius, K.** (1999). Reading acquisition in pupils with visual impairment in mainstream education. Doktorgradsavhandling, Stockholm Institute of Education Press.
- Haugen, O.H., Bredrup, C. & Rødahl, E.** (2016). Nedsatt syn hos barn og unge i Norge. Tidsskriftet for Den norske legeforening, 136(11), s. 996–1000. <https://tidsskriftet.no/2016/06/originalartikkel/nedsatt-syn-hos-barn-og-unge-i-norge>
- Holbrook, M.C. & Zebahazy, T.K.** (2022). Reading Approaches for Braille Readers. I: N. Dale, A. Salt, J. Sargent & R. Greenaway (Red.), Children with Vision Impairment: Assessment, Development, and Management. (s. 209–217). London: Mac Keith Press.
- Klingenberg, G.O.** (2008). Taktill/haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv. I: P. Fosse & G.O. Klingenberg, (Red.). Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede. (s. 43–55). Melhus: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl forlag.
- Legge, G.E., Madison, C.M. & Mansfield, J.S.** (1999). Measuring braille reading speed with the MNREAD test. Visual Impairment Research, 1(3), s. 131–145.
- Offentlig utvalg for punkttskrift** (2019). URL: [Norske punkttskriftstandards – Offentlig utvalg for punkttskrift, OUP \(punkttskriftutvalget.no\)](https://www.norskepunkttskriftstandards.no/). Håndbok i litterær punkttskrift. Bergen: Norges Blindeforbunds Trykkeri.
- Rusten, R.** (2008). Lesing og skriving med punkttskrift. En innføring. I: P. Fosse & G.O. Klingenberg (Red.). Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede. (s. 21–34). Melhus: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl forlag.
- Statped.** (2019). Leselist. <https://www.statped.no/syn/syn-og-teknologi/leselist>
- Swenson, A.M.** (2015). Beginning with Braille. Firsthand Experiences with a Balanced Approach to Literacy. (2. utg.). New York: AFB press.



Ledige stillinger innen
barnehage, skole,
høyere utdanning og
annen undervisning.
På ett sted.

Tidligere
lærerjobb.no
er nå en del av
Utdanningsnytt

UTDANNINGSNYTT STILLINGER

Annonsekontakt:

Astrid Olsen i HS Media

E-post: utdanning@hsmedia.no

Telefon: 478 29 023

Vik, A.K. (2010). Bruk av multimodale lesemidler. En studie av 11 elever som er sterkt svaksynte, på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Norge. Doktorgradsavhandling (ph.d.). Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Wormsley, D.P. (2016). I-M-ABLE: Individualized Meaning-Centered Approach to Braille Literacy Education. New York: AFB Press.

Zebehazy, K.T. & Wilton, A.P. (2021). Graphic Reading Performance of Students with Visual Impairments and Its Implication for Instruction and Assessment. Journal of Visual Impairment & Blindness, 115(3), s. 215–227. New York: AFB Press. <https://doi.org/10.1177/0145482X211016918>

Aasen, G. (2015). Språk og aktivitet hos barn og ungdom som er blinde. En observasjonsstudie. Doktorgradsavhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Aasen, G., Andersen, V., Grini, K., Kjølle, B., Traverso, I. & Wiik, J.Y. (2021). Taktile symboler og planer. Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/syn/taktile-symboler-og-planer>

Aasen, G. & Nærland, T. (2014a). Enhancing activity by means of tactile symbols: A study of a heterogeneous group of pupils with congenital blindness, intellectual disability and autism spectrum disorder. Journal of Intellectual Disabilities, 18(1), s. 61–75. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1744629514522142>

Aasen, G. & Nærland, T. (2014b). Observing the use of tactile schedules. Journal of Intellectual Disabilities, 18(4), s. 315–336. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1744629514544073>

Ein viktig del av barnehagelæraren sitt arbeid er å kartleggja barn sine behov for å vite korleis vi best kan møte behova. I ei tid med tilgang på eit breitt utval standardiserte kartleggingsverktøy er det svært viktig at både barnehagelærarar og spesialpedagogar vurderer desse verktøya i eit etisk lys.

”

Måten vi møter den andre på [...] vil avgjera om relasjonen vert ein relasjon i tillit eller mistillit.

Evidensbasert kartlegging i barnehagen i etisk motlys

TEKST:

KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL

Løgstrup meiner det i møte med andre menneske melder seg ei fordring om å ta i vare det av den andre sitt liv som vi har i våre hender (Løgstrup, 2010, s. 25). Måten vi møter den andre på i dette ansvaret, vil avgjera om relasjonen vert ein relasjon i tillit eller mistillit. For Løgstrup er det naturleg å møte andre menneske med tillit før vi har erfaring med å verte skuffa (Løgstrup, 2010, s. 17). Men sjølv om ansvaret for å ta i vare den andre melder seg som ei fordring, må vi til kvar tid vurderer kva som tener den andre best. Fordringa er taus og fortel ikkje kva vi skal gjere.

Reglar og på førehand gjevne konvensjonar kan hjelpe oss på vegen, men dei frir oss ikkje for ansvaret til å nytta skjønn (Løgstrup, 2010, s. 32). Barnehagelæraren må søkja innsikt for å vite kva som tener barna best: «Det er ikke nok at kende en eller anden ordlyd af kravene, som om de skulle kunde opfyldes automatisk i tilsvarende handlinger», skriv Løgstrup (2010, s. 70–71). Faren for å handla feil vil alltid vere der, men det er ein risiko vi må leva med, seier Løgstrup (2010, s. 38). Det er dette som gjer møte mellom menneske så skjøre.

Mellom evidens og møta med barna

Observasjon har lang tradisjon i barnehagen, og det er ei viktig kjelde til innsikt i barn sine behov. Den nordiske barnehagetradisjonen, med eit heilskapleg

syn på barn, leik og læring, står sterkt i Noreg. Likevel er den under press og står i kontrast til det auka målstyringsfokuset som har kome i kjølevatnet av auka globalisering og press frå internasjonale organisasjonar som OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) om å hengja med på den internasjonale konkurransemarknaden (Draugsvoll, 2016, s. 48). Evidensbasert kunnskap og standardiserte kartleggingsverktøy har som følge av dette fått større plass. Både barnehagelærarar og spesialpedagogar må vere medvitne om korleis dei gjer seg nytte av slike verktøy i skjeringspunktet mellom det evidensbaserte på den eine sida og møta med barna på den andre.

Bruken av evidensbasert kunnskap har vore diskutert i både nasjonal og internasjonal forskning over fleire tiår, med ei tydeleg polarisering mellom dei som er for og imot evidensbasert praksis-, kartlegging- og program (Biesta, 2007; Emilson & Pramling Samuelsson, 2012; Hammersley, 1997; Hargreaves, 1997; Joyce & Cartwright, 2020; Moss, 2007; Moss & Dahlberg, 2008; Pramling Samuelsson, 2010; Thoresen, 2009; Østrem, 2010). Behovet for refleksjon er innlysande. Barnehagelæraren og spesialpedagogen må aldri ta evidensbasert kunnskap som sikker kunnskap. Forsking kan berre seie noko om kva som har skjedd i bestemte situasjonar tidlegare. Den seier ikkje

noko om kva som vil skje i liknande situasjonar i framtida. Dette vil ikkje vere mogleg når barn sine behov og korleis dei reagerer i ulike situasjonar, vil variera. Forsking kan berre gje ein peikepinn, men er ikkje ei definitiv oppskrift (Biesta, 2007, s. 19–20; Draugsvoll, 2022, s. 193). Fordringa er taus. Vi kan ikkje vite kva ein situasjon vil krevja i møte med eit barn, sjølv om vi har vore i den same situasjonen tidlegare med eit anna barn.

Barnehagelæraren må aldri verte fortruleg med ordlyden av krava om vi skal ta i vare tilliten som barna har til at vi kan sjå det særeigne ved dei som subjekt. Det er dette usikre elementet om korleis ein situasjon verkar på ulike barn som gjer at fordringa må vere taus. Standardiserte verktøy kan aldri famna om alle nyansar ved barn si utvikling og den normalvariasjonen som vil vere i ei homogen barnegruppe. Ukritisk bruk av standardiserte kartleggingsverktøy kan lukka for barna sine signal, når det vi skal sjå etter på førehand er gjeve, noko dømet under kan syne:

I ein barnehage observerer dei barna to gongar i året med kartleggingsverktøya *TRAS* og *Alle Med*. Funna er utgangspunktet for foreldresamtalen. Barnehagelæraren veit ikkje om ho kan stå inne for denne praksisen. Alle barna passar ikkje inn i kategoriane, og kategoriane famnar ikkje om alle nyansar og variasjonen i normalutviklinga. Argumentet frå styrar er at dei sparar tid ved å sleppa å vurdera kva dei skal sjå etter, reinskrive observasjonar og tolke i etterkant. Med det nye verktøyet er det berre å skravere eller ikkje skravere i ulike fargar, etter alder, noko som gjer utviklingsbildet til kvart einskild barn visuelt. I tillegg unngår dei å gløyme noko viktig som dei burde fanga opp, når det på førehand er lagt til rette for kva dei skal sjå etter gjennom kategoriar som styraren meiner famnar breitt. Barnehagelæraren vel etter kvart å starta i ein anna barnehage, der standardiserte kartleggingsverktøy vert nytta som eit supplement, ved behov.

Evidens og etisk praksis

Standardisert kartlegging kan ha ein legitim plass i pedagogikken, så lenge barnehagelæraren og spesialpedagogen er medvitne korleis dei nyttar seg av den. Maktovertramp skjer først når vi ikkje



Alternativet er å sjå standardiserte kartleggingsverktøy som ein reiskap vi kan ta i bruk ved behov, når vi er usikre.

erkjenner skiljet mellom den instrumentelle og den praktisk-etiske fornufta (Vik, 2014, s. 7–8). Skjervheim (1976, s. 263) skriv:

At ein bør driva forsøk, er rimeleg nok, men her må ein straks gjera ein reservasjon. Berre dersom ein tolkar «forsøk» upresist i retning av å prøva seg fram og læra av det, er dette rimeleg nok. Noko heilt anna vert det dersom ein tolkar «forsøk» meir strengt i retning av eksperiment.

Dømet over syner korleis praksis kan vere om vi let oss styre av den instrumentelle fornufta. Å tolka standardiserte kartleggingsverktøy på denne måten, ved å låse oss i dei på førehand gjevne kategoriane, utan omsyn for barna sine signal og det som skjer i situasjonen, kan ikkje vere å opne for barna som subjekt i fordringa. Snarare er det å lytta til ordlyden av krava, noko ein ikkje kan foreine med etisk praksis. Alternativet er å sjå standardiserte kartleggingsverktøy som ein reiskap vi kan ta i bruk ved behov, når vi er usikre. Då vert det ein av fleire måtar å søkja innsikt i fordringa på, noko som kan gjere det enklare å opne for signala til barna og det som skjer i situasjonen. Då kan evidensbasert kunnskap vere i samsvar med etisk praksis.

Fagleg versus praktisk innsikt

Fordringa er taus og krev at barnehagelæraren søker innsikt i barna sine behov. På den eine sida må vi søkja fagleg innsikt gjennom evidensbasert kunnskap for å vite noko om barn si utvikling og behov. På den andre sida kan ikkje møta med barna vere basert på ordlyden av krava.

Barnehagelæraren må opne for signala og det som skjer i situasjonen, som ei kjelde til innsikt for å vite kva som er til det einstilte barnet sitt beste. Barna vil ha ein naturleg tillit til at vi kan ta i vare behova, noko som krev innsikt som ikkje berre er basert på ordlyden av krava.

Evidens og risiko

Tanken bak evidensbasert kunnskap er i utgangspunktet god. Ein ønskjer å vite noko om «kva som verkar», for å førebyggja utfordringar, ved å fanga opp vanskar hjå barn på eit tidleg tidspunkt. Dette behovet for å vite kva som verkar, kan vere menneskeleg, og det kjem jo av eit ønske om å hjelpe. Det som verkar, kan gje kontroll og hindra oss i å gjere feil. Likevel inneber det tause ved fordringa alltid ein risiko for å gjere feil vurderingar. Barnehagelæraren må tole og akseptera denne risikoen for å kunne møte barna som subjekt (Draugsvoll, 2022, s. 196).

Observasjon kan vere ein god måte å få innsikt i barn sine behov på, men standardiserte kartleggingsverktøy er ikkje einaste vegen til god observasjon (Draugsvoll, 2016, s. 51, 2022, s. 196). Standardiserte verktøy kan ikkje leggja premissane for møta med alle barn. Då kan vi miste både barnet som subjekt og relasjonen av syne. Det går an å vere

for kartlegging ved bruk av standardiserte verktøy ved behov og imot ein diagnostisk kultur, som vil vere å lytta til ordlyden av krava (Draugsvoll, 2015, s. 50; Løvlie, 2013, s. 18–19). Profesjonelt skjønn er naudsynt i møte med den komplekse og nyanserte utviklinga til barn (Draugsvoll, 2016, s. 51).

Barnehagelæraren må tole å stå i uvissa som den tause fordringa gjev, og akseptera risikoen for å gjere feil. Risikoen handlar ikkje om at vi kan mislukkast av for dårlege kvalifikasjonar, eller om at læring kan mislukkast fordi den ikkje er godt nok fundert i forskning. Den handlar ikkje om at barna kan mislukkast fordi dei ikkje gjev nok eller er for lite motiverte. Risikoen er der fordi vi som menneske er ulike, og fordi læring ikkje kan handla om å fylla ei bøtte, men om å tenna ein eld (Biesta, 2014, s. 123; Draugsvoll, 2022, s. 196).

Barnet mellom sårbar og kompetent

Barn pendlar i dag mellom posisjonane sårbar og kompetent (Bae, 2009; Korsvold, 2011). Vi kan hevda at Løgstrup var føre si tid når han meiner at vi må opne for den andre sine signal, barn som vaksne.

Barna er utlevert til oss som sårbare individ i ein naturleg tillit til at vi kan ta i vare behova deira. Instinkta fortel at dei må søkja andre for omsorg og





I ei tid med tilgang på eit breitt utval standardiserte kartleggingsverktøy er det viktig å sjå desse i eit etisk lys.

vern (Ainsworth mfl., 2015; Bae, 2009; Bowlby, 1958). Som kompetente har dei rett til å medverke og gje uttrykk for sitt syn på tilværet (Barne- og familiedepartementet, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Barnehagelæraren og spesialpedagogen må i dette skjeringspunktet vurdere korleis dei kan observera for å søkje innsikt i behova og på same tid ta i vare barna som subjekt. Vidare om vi kan forsvare bruken av standardiserte verktøy, når desse kan lukka for barna sine signal i fordringa.

Synet på barn vert viktig når vi skal møte barna i skjeringspunktet mellom sårbar og kompetent. Eit syn på barna som subjekt vil utfordra førestillinga om at dei er sårbare, med behov for omsorg og vern, ut ifrå eit mangelperspektiv. Å leggja vekt på barna sin subjektstatus inneber å opne for signala og sjå dei som medskaparar av sin eigen eksistens (Korsvold, 2011, s. 23–24). Med eit syn på barn som sårbare kan det vere enklare å forsvare bruken av standardiserte kartleggingsverktøy, som på ein visuell og konkret måte syner kvar eit barn er i utviklinga, og korleis vi må leggja til rette for å sikra optimal utvikling. Det etisk problematiske er at dei gjev lite rom for nyansar, og at dei kan lukka for barna sine signal i situasjonen, når det vi skal sjå etter på førehand er definert. Med eit syn på barna som kompetente er det vanskeleg å argumentera for standardiserte verktøy som einaste veg til innsikt i fordringa, når denne krev at vi opnar for den andre sine signal.

Dei to måtane å sjå barn på vert ofte sett opp mot kvarandre som motsetningsfylte, med det sårbare og kompetente barnet på kvar si side. Ei meir

heilskapleg forståing vil inkludera begge komponentane, sidan barn neppe er utelukkande sårbare eller utelukkande kompetente. Barna er nok heller litt av begge delar (Korsvold, 2011, s. 24). Med eit heilskapleg syn på barn kan vi opne for bruk av standardiserte kartleggingsverktøy, medvitne om at dette ikkje er einaste vegen til innsikt og om behovet for å nytta skjønn i møte med ulike barn sine behov i fordringa.

Avslutting

Ein viktig del av barnehagelæraren sitt arbeid er å kartleggja barn sine behov for å vite korleis vi best kan møte dei. Men observasjon er ikkje kva det ein gong var. I ei tid med tilgang på eit breitt utval standardiserte kartleggingsverktøy er det viktig å sjå desse i eit etisk lys. Artikkelen har difor drøfta bruk av standardiserte kartleggingsverktøy i *Knud Ejler Løgstrup* sitt etiske motlys. —



KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL arbeider som spesialpedagog og forfattar. Ho er utdanna barnehagelærer med etterutdanning i spesialpedagogikk, og ho har ein mastergrad i pedagogikk. Draugsvoll har lang erfaring som barnehagelærer og pedagogisk leiar i barnehage.

Referansar

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S.N.** (2015). Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Routledge.
- Bae, B.** (2009). Å se barn som subjekter – noen perspektiver på oppvekstarbeid. I: S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr & K.H. Moen (Red.). Inspirasjon til kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet (s. 18–39). Pedagogisk Forum.
- Barne- og familiedepartementet.** (2003). FNs konvensjon om barns rettigheter. URL: FNs konvensjon om barnets rettigheter - regjeringen.no
- Biesta, G.** (2007). Why "What Works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), s. 1–22.
- Biesta, G.J.J.** (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Fagbokforlaget.
- Bowlby, J.** (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International journal of psycho-analysis*, 39, s. 350–373.
- Draugsvoll, K.I.** (2015). Barnet som subjekt i ein standardisert testkultur. *Utdanning*, 19, s. 48–51.

Draugsvoll, K.I. (2016). Det finst fleire måtar å observere på! Utdanning, 15, s. 48–51.

Draugsvoll, K.I. (2022). Etske møte og problemstillingar. Løgstrup for barnehagelærarar. Fagbokforlaget.

Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. Nordisk barnehageforskning, 5, 1–16.

Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. British educational research journal, 23(2), s. 141–161.

Hargreaves, D.H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. British educational research journal, 23(4), s. 405–419.

Joyce, K.E. & Cartwright, N. (2020). Bridging the gap between research and practice: predicting what will work locally. American educational research journal, 57(3), s. 1054–1082.

Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage – inkludering. I: T. Korsvold (red.). Barndom. Barnehage. Inkludering (s. 9–31). Fagbokforlaget.

Løgstrup, K.E. (2010). Den etiske fordring. Forlaget Klim.

Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I: A. Greve., S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen (s. 15–26). Fagbokforlaget.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. European early childhood education research journal, 15(1), s. 5–20.

Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. New Zealand journal of teachers' work, 5(1), s. 3–12.

Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunnskaper testas eller deras kunnskaper utveclas i førskolan? Nordisk barnehageforskning, 3 (3), 159–167.

Skjervheim, H. (1976). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim (red). Deltakar og tilskodar og andre essays (s. 260–271). Tanum-Norli.

Thoresen, I.T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. Nordisk barnehageforskning, 2(3), s. 127–137.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: Et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, 8(2), s. 1–13.

Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? Nordisk barnehageforskning, 3(3), s. 191–203.

ANNONSE

TRENGER DIN SKOLE KOMPETANSEHEVING?

I Fagmedlem får du tilgang til fagstoff om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Innholdet er praksisnært og relevant for dagene dine i klasserommet.

Når din skole blir fagmedlem, får alle lærerne egen brukertilgang. Det betyr enkel tilgang til kompetanseheving for alle lærerne – ikke bare spesialpedagogisk koordinator eller noen få utvalgte!

I Fagmedlem får du blant annet tilgang til:

- Nytt webinar hver måned.
- Tilgang til alle webinarer i opptak.
- Direktestrømming av konferanser.
- Mange nyttige fagartikler.
- Alle lærere får personlig bruker.



BLI FAGMEDLEM
Les mer på dysleksinorge.no



Besøk ved Ljungfälleskolan, ein spesialskeule i Sverige

TEKST OG FOTO:
KIRSTEN FLATEN

I februar 2023 var fem tilsette frå lærar- og vernepleiarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet på besøk ved Linnéuniversitetet. I forbindelse med dette opphaldet fekk dei vitje Ljungfälleskolan, ein spesialskeule for elevar med intellektuell eller erverva funksjonsnedsetting.

Den svenske sarskolan

Det svenske skulesystemet er tydelegare differensiert samanlikna med det norske. Den største ulikskapen er at Sverige har to ulike skulesystem med ulike læreplanar for desse skulane. *Sarskolan* er retta mot elevar med intellektuell funksjonsnedsetting, som er den svenske termen for utviklingshemming. Elevane må gjennom ei utgreiing som tilseier at dei fyller krava for å kunne gå i *sarskolan*, og foreldra må ynskje at barna er elevar der.

Sarskolan-systemet har vore under vurdering, og Carlbeck-komitéen, som vart etablert for å leggje ned *sarskolan*, enda med å arbeide for å forsterke den i sin rapport frå 2004. Her vart det konkludert med at å få til éin felles skule for alle elevar er ein utopi. Etter *grunnsarskolan* kan elevane fortsette på *traningsskola* og *gymnasiesarskola*, og gå vidare til *sarvux*, ei utdanning for vaksne med intellektuell funksjonsnedsetting.

Bergjord & Thoren (2021) påpeikar at *sarskolan*

er ein sikkerheitsventil for å lette presset på den målstyrte ordinærskulen. For å dempe kjensla av ulikskap mellom skulane skal likevel omgrepet *sarskola* fjernast, og frå juli 2023 er det *anpassad skola* som er namnet på skuleforma. Dette er eit initiativ frå elevane ved *sarskolan*, og viser at det kan ha vore opplevd som stigmatiserande å vere elev ved ein slik skule.

Det er på sin plass å nemne at dette todelte skulesystemet vert diskutert i Sverige. Ikkje alle synest ei inndeling i to skulesystem er naudsynt, og meiner at det bør kunne leggjast til rette for eitt tilbod for alle elevar innanfor det same skulesystemet, sidan tilpassing og individualisering uansett er del av skulen sitt arbeidsområde. Bergfjord & Thorén (2021) påpeikar at Carlbeck-komitéen har gjort eit forsøk på å dekke krav frå både Salamanca-erklæringa (prinsipp for opplæring av personar med særskilde behov) og Pisa-undersøkinga (Programme for International Student Assessment) si målstyring.



Dei norske gjestane frå Høgskulen på Vestlandet er frå venstre: Finn Steenfatt Thomsen, Kirsten Flaten, Monica Vedvik og Eireen Finden. Gunn Linde var òg med på turen, men er ikkje med på bildet.

Skulen

Utanpå ser Ljungfälleskolan ut som nett det han er, ein skule. På innsida ser han òg ut som ein skule, men vegger og golv er «pepra» med bildestøtte som gjer det enklare for elevane å orientere seg.

Rektorane Staffan Johnson og Susanne Morgan påpeikar at struktur er innbakt i alt ved skulen. Kvar undervisningsøkt er bygd over same rutine, og dette gjeld heile skulen. På same måte som den visuelle støtta er til stades i kvart klasserom, i korridorar og i fellesarealet på heile skulen. Tekniske hjelpemiddel finst i alle klasserom, og særskilt det med å måle tid verkar viktig. Arbeidsøktar er sette opp i tidsintervall, og her er klokke, tidtakarar og tidsstavar som viser tida som går. Mykje av elevoppfølginga vert gjort ved individuelle samtalar, gjerne om korleis eleven har det, kva eleven har oppnådd og kva mål som er det neste å arbeide mot.

Og så er det sjølvsagt varm lunsj kvar dag, dette matfenomenet som ikkje har fått fotfeste i Norge. For å sikre at elevane får variert diett og sunn

ernæring, vert menyen rullert kvar månad med ein vegetarisk rett og ein kjøt- eller fiskerett kvar dag. Ein dag i veka vel elevane menyen, og då blir det hamburger eller pizza. Dette viser vel at det er ein likskap mellom barn i Sverige og Norge.



Ljungfälleskolan i Växjö i Sverige.

1



Fellesskap

Ljungfälleskolan er ein tvillingskule til den ordinære skulen, noko som inneber deling av uteområde og undervisningsrom for handverk, kroppsøving og mat – og dei har felles lunsjrom. For nokon elevar er dette eit kjærkome høve til å treffe vener på tvers av skuletypene, andre elevar føretrekkjer å vere i det særskilt tilrettelagde uteområdet.

Det er òg mogeleg å vere elev ved begge skulane. For oss som var på besøk, vart dette eksemplifisert med elevar som er særskilt gode i idrett, men slit med teori. Då har eleven kroppsøving med aldersgruppa si på ordinærskulen, og får teorifaga tilpassa i *særskolan*. Eller det er elevar som treng støtte i nokon fag, og tar desse i *særskolan*, men er elles elevar ved ordinærskulen. Dette går jo der skulane er tett saman slik som her, men det blir påpeikt at det ikkje alltid er ein fysisk nærleik mellom dei ulike skuletypene som gjer dette mogeleg.

Elevar ved *særskolan* har rett til skuleskyss, som inneber ein reiseveg på opptil 4 mil for nokon av elevane.

2



Elevane

Elevane ved *særskolan* er delte inn i grupper etter ferdigheiter og meistring, så aldersspennet i eit klasserom kan vere fleire år. Det er små grupper, gjerne 5–6 elevar med ein lærar, og ekstra

3



1. Elevane kan her gi uttrykk for korleis dei har det.

2. Kommunikasjonsbrett.

3. Rettleiing for kor elevane skal stille seg opp.

personale om det trengst. Det vert nemnt elevar som er så utagerande at det er naudsynt med opptil tre personale. Klasseromma er godt tilpassa med felles areal der elevane jobbar saman, og individuelle arbeidsstasjonar er skjerma med lyddempande skiljebrett. Kwart klasserom har òg ei sitjeanretning med sykkelpedalar for elevar som kjenner at dei har behov for å røre på seg i løpet av arbeidsøktene.

Ein del av skulen er tilrettelagd for elevar som treng tettare oppfølging grunna faglege vanskar, og ein annan del av skulen er lagt til rette for elevar med så store utfordringar både fysisk og kognitivt at dei har behov for tett oppfølging på dei fleste område. For elevar med lettare vanskar vert det lagt opp til teoriinnlæring, der lesing og skriving er del av skulekvardagen. For elevar med større utfordringar kan det til dømes handle om det å kunne løfte koppen og drikke utan hjelp. Å klare dette aukar sjølvstende, noko som er grunnleggjande i all utdanning.

Dei aller fleste av elevane treng hyppige pausar og gjerne ein plass å leggje seg ned på for å kvile gjennom dagen.

Personale

Personalet består av lærarar med og utan spesiallærarutdanning, og i tillegg elevassistentar med fagutdanning eller helseutdanning. Å finne lærarar som er utdanna til spesiallærarar, er utfordrande trass i at svenske utdanningsinstitusjonar har ei eigen lærarutdanning retta nettopp mot direkte arbeid med elevar med omfattande intellektuell og fysisk funksjonsnedsetting.

Ved Ljungfälleskolan er det lite utskifting i personalet, noko som indikerer at det er triveleg å arbeide ved skulen. Lisa Blommendal, ein av spesiallærarane ved skulen, arbeider med elevane med dei største behova, noko ho har gjort i 44 år. Entusiasmen er smittande når ho fortel om fredagsdisco, og at dei har arrangert hattedag ut frå temaet Dovregubbens hall. Ho fortel at musikken var fengjande for elevgruppa og inspirerte til rørsle hos alle, både elevar og lærarar. Ho legg til at elevane gjer store framsteg kvar dag, og ho trekkjer fram at den ungarske Petø-pedagogikken er ei stor inspirasjonskjelde for mykje av arbeidet som blir gjort. For



Her viser rektor Susanne Morgan og spesiallærar Lisa Blommendal korleis dei arbeider for å lære elevane å gripe eit objekt.

å hindre slitasje og frustrasjon hos elevar og personale er det utvikla ei rulleringsordning, slik at det vert endring i kven som er tett saman i løpet av veka, og ingen er sette saman to dagar på rad.

Språklege forviklingar

Visst er det mykje likt i norsk og svensk språk, noko dei gode samtalane under vitjinga viste. Men ved nokre høve vart det heilt feil. Eit rom merka med lappen «Sinnerummet» på døra vart av dei norske gjestane oppfatta som eit rom der eleven kunne gå om denne hadde behov for å kjøle seg ned etter eit sinneutbrot. Det gav ein god lått for svenskane, for tydinga var nesten omvendt. Rommet var tenkt som eit sanserom der ein kunne vere for å oppleve stimulans gjennom lys, lyd og tekstur. Dei svenske lærarane såg litt ekstra på oss når vi nemnde at det var så «rolig» på skulen. Heldigvis var ein i gruppa kjapp til å skjønna at «rolig» på svensk tyder morosam. Så her måtte vi ty til «svorsk», og forklare at vi «tyckte det var så lugnt inne i skolan».



Det at denne elevgruppa har vanskar med å komme inn i arbeidslivet, er felles i begge land, og her er det behov for at samfunnsmessige ordningar støttar gruppa fram til eit meir sjølvstendig og produktivt vaksenliv.

Utfordringar inn mot vaksenlivet

Kvardagen ved denne *särskolan* er godt gjennomtenkt. Tiltaka for elevane er individretta og tilrettelagde, og dei har trygg og tett oppfølging både i undervisninga og friminutta. Men ser ein skulesystemet i ein større samanheng, kjem det fram at det er innebygd effektive stopparar for å oppnå eit produktivt og sjølvstendig vaksenliv. Ein elev som har hatt skulegangen i *särskolan* har ikkje mogelegheit til å søke seg over til vidare utdanning innanfor det ordinære utdanningsløpet. Eit vitnemål frå *särskolan* kan berre brukast som grunnlag for å søke seg vidare innanfor *särskola*-systemet.

Det er her det vert vanskeleg å skjønne kvifor systemet har lagt inn slike hindringar for elevane. Det vil vere elevar med store læringsutfordringar som med tid og modning kanskje vil kunne gå inn i ordinære utdanningsløp. Dei vil då kunne ha meir behov for å bli støtta vidare enn å verte nekta innpass i det systemet som er med på å opne døra til eit produktivt vaksenliv i samfunnet. Det at denne elevgruppa har vanskar med å komme inn i arbeidslivet, er felles i begge land, og her er det behov for at samfunnsmessige ordningar støttar gruppa fram til eit meir sjølvstendig og produktivt vaksenliv.

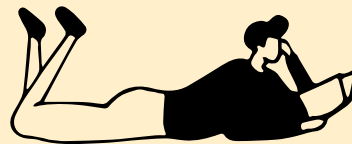
Refleksjon

Det er alltid spanande å få kike inn i og hauste erfaringar frå skular i ulike land, og sjå om det er idéar å ta med seg inn i eigen praksis. Eller kanskje få bekrefte at også norsk skule har i seg noko vi skal kjempe for. Eit innblikk i Ljungfälleskolan gav mange tankar og refleksjonar i etterkant. For elevar med store behov for oppfølging og omsorg verka dette som rette omgivnader. Også for elevane med lærevanskar verka skulen som ein støttande arena med tett oppfølging, der det vart gitt god individuell skulefagleg tilpassing. Men så kjem tanken om at dette bør vel gå an å få til innanfor ordinær skule. Vårt besøk på denne *särskolan* har vist at det er mogeleg å leggje opp til gode innlæringsløp, med tilpassing, hjelpemiddel og høve til å kvile innimellom. Og så var det den utdanningsvegen vidare, då, som bør vere open i så mange retningar som mogeleg. —

Referanse

Bergfjord, A. & Thorén M. (2021). Kampen om *särskolan*. Carlbeck-kommitténs utredning av *särskolan* i fackliga tidningar. Speciallärarprogrammet med specialisering utvecklingsstörning, Stockholm Universitet.
URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1563542/FULLTEXT02.pdf> (diva-portal.org)

FORSK- NINGS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



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

Spesialundervisning i norske fengsel

Sammendrag

Formålet med denne studien var å få innsikt i hvordan retten til spesialundervisning ivaretas for elever i opplæring innenfor kriminalomsorgen. Fem avdelingsledere ved skoleavdelingene i noen av landets største fengsel har deltatt i intervju. Studiens funn indikerer at spesialundervisning foregår i liten grad i opplæring innenfor kriminalomsorgen. Informantene forklarer blant annet fraværet av spesialundervisning med at opplæringen foregår innenfor rammer som gjør individuell tilrettelegging lettere gjennomførbart enn i opplæring i ordinær skole. Studien drøfter hvorvidt gode rammer for individuell tilpasning er nok til å avskrive behovet for spesialundervisning, og hvorvidt elevenes rett til spesialundervisning ivaretas i opplæring innenfor kriminalomsorgen.

Summary

Special Education in Norwegian Prisons

The aim of this study has been to gain insight as to how the right to special education is preserved within the education offered to inmates in Norwegian prisons. By interviewing five heads of school departments in some of Norway's biggest prisons, the current study found that special education is offered to a small degree. The absence of special education is explained with the fact that education within prisons is organized in a completely different manner than the education offered outside prison. This enables a possibility to adapt teaching to each individual student within the context of ordinary education. The current study discusses whether good possibilities to adapt the education to each individual is enough to depreciate the need of special education. Furthermore, it examines whether students' rights are indeed fulfilled when there are so few examples of special education within prison education.

Nøkkelord

- OPPLÆRINGSLOVEN
- FENGSELSUNDERVISNING
- SPESIALUNDERVISNING
- KRIMINALOMSorgen
- LÆREVANSKER

PREBEN HALVORSEN SKADSHEIM, lektor og spesialpedagog ved Rud videregående skole, avdeling Ila fengsel og forvaringsanstalt.

MARTE KAROLINE HERREBRØDEN, høgskolelektor ved Høgskolen i Østfold, institutt for IKT og læring.

ANITA LOPEZ-PEDERSEN, førsteamanuensis, institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Hver dag starter et titalls mennesker et soningsforløp i et av Norges fengsel. For de aller fleste blir oppholdet nokså kort, mens andre står i fare for aldri å slippe ut. Innsatte som soner i norske fengsel, er en utsatt gruppe på mange måter og er overrepresenterte med hensyn til levekårsproblemer som blant annet arbeidsledighet, økonomiske vanskeligheter og sosiale utfordringer (Revold, 2016). Når det gjelder utdanning, skårer innsatte også lavt (Revold, 2016). Flere rapporter viser at innsatte i gjennomsnitt har lavere utdanningsnivå enn befolkningen ellers (Eikeland mfl., 2013; Eikeland mfl., 2016). Videre er læreversker mer utbredt blant innsatte enn i befolkningen ellers (Asbjørnsen mfl., 2014, 2017; Morken mfl., 2021; Winstanley mfl., 2021).

Tap av frihet betyr imidlertid ikke tap av rettigheter. Sett bort fra frihetsberøvelsen har innsatte i Norge de samme rettigheter og plikter som andre borgere (Meld. St. 14 (2019–2020); Meld. St. 37 (2008–2009)). Dette gjelder også i skolesammenheng, og ifølge norsk lov og internasjonale konvensjoner skal innsatte ikke nektes muligheter til utdanning mens de sitter i fengsel (McCall-Smith, 2016; Opplæringslova, 1998). Derfor tilbys innsatte i norske fengsel opplæring både på grunnskole- og videregående skole-nivå (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringen innenfor kriminalomsorgen er regulert av opplæringsloven

(1998). Et sentralt prinsipp i opplæringsloven er at alle elever skal tilbys en likeverdig opplæring. Opplæringen skal derfor tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Denne artikkelen omhandler retten til spesialundervisning og hvordan denne retten ivaretas for elever som mottar opplæring når de soner i fengsel.

Voksnes rett til spesialundervisning

Retten til spesialundervisning reguleres av § 5-1 i opplæringsloven, og spesialundervisning skal tilbys i de tilfeller hvor eleven ikke får eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998). Det innebærer altså elever som i kortere eller lengre perioder – og av ulike grunner – ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Ivaretagelse av retten til spesialundervisning omfatter dermed to steg: først en vurdering av hvorvidt eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og deretter en vurdering av hvilken opplæring eleven bør gis, dersom konklusjonen i første steg er at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Voksne med rett til spesialundervisning kan deles inn i to hovedgrupper: de med ungdomsrett til utdanning og de med voksenrett til utdanning. Ungdomsretten gjelder til og med det året man fyller 24 år, og er regulert i § 3-1 i opplæringsloven (1998). Elever som tar utdanning med ungdomsrett, har rett til spesialundervisning både på grunnskole- og videregående skole-nivå (Opplæringslova, 1998). Fra og med året man fyller 25 år, opphører ungdomsretten, og rett til opplæring er heretter regulert i opplæringslovens kapittel 4A, som omhandler opplæring for voksne. For denne elevgruppen oppstår retten til spesialundervisning i to mulige tilfeller (Opplæringslova, 1998):

1. dersom eleven har behov for spesialundervisning på grunnskolenivå
2. dersom eleven har særlig behov for opplæring som utvikler eller vedlikeholder grunnleggende ferdigheter

I tilfeller hvor det er mistanke om at en elev har behov for spesialundervisning, skal eleven få utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet vurdert, og PPT er sakkyndig instans i denne vurderingen. Basert på sakkyndig vurdering fra PPT skal skoleeier i neste rekke fatte enkeltvedtak om spesialundervisning og legge til rette for gjennomføring av spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Spesialundervisning er skreddersøm, og denne skreddersømmen baseres på grundig kartlegging av elevene – så vel elevenes individuelle forutsetninger for læring og utvikling som opplæringens kontekst (Barneombudet, 2017; Haug, 2015; Nordahl mfl., 2018; Thygesen mfl., 2011). Når vi videre i denne artikkelen bruker begrepet *spesialundervisning*, betegner det den undervisning som gis på bakgrunn av sakkyndig vurdering av PPT og vedtak om spesialundervisning.

Hvem og hvor mange mottar spesialundervisning?

I skoleåret 2020–2021 mottok i underkant av 8 % av elevene i grunnskolen spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I videregående skole går prosentandelen drastisk ned, og i skoleåret 2020–2021 mottok cirka 2,5 % av elever i videregående skole spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Andre undersøkelser har vist at andelen som mottar spesialundervisning i videregående skole, muligens er noe høyere, opp mot 4 % (Markussen mfl., 2019). Forskjellene mellom undersøkelsene kan trolig forklares med ulikt telletidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Blant voksne i opplæring er andelen som mottar spesialundervisning, høyere enn blant barn. Av 11 800 voksne elever som tok grunnskoleutdanning spesielt tilrettelagt for voksne i skoleåret 2021–2022, mottok rundt 3000 spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Flesteparten av disse mottok all undervisning som spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Når det gjelder den totale andelen elever som mottar spesialundervisning, vet vi mer om omfang og organisering (jf. Utdanningsdirektoratet, 2021b) enn for eksempel om hvilke læringsbarrierer som medfører manglende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Noe er likevel

dokumentert. Blant annet er det dobbelt så mange gutter som jenter som har vedtak om spesialundervisning (Haug, 2015, 2017b). I tillegg er det nær sammenheng mellom lærevansker og spesialundervisning, og elever som mottar spesialundervisning, kjennetegnes i stor grad av lavt prestasjonsnivå, svakere evner og større grad av læringshemmende atferd (Haug, 2017a, 2017b).

Opplæring innenfor kriminalomsorgen

Opplæring har vært en sentral del av straffegjennomføringen i Norge over lang tid, som et ledd i arbeidet mot et kriminalitetsfritt liv etter soning (Langelid, 2012). Fram til slutten av 1960-årene stod kriminalomsorgen selv ansvarlig for opplæringen som ble gitt i fengslene, men i 1969 startet en prosess hvor kriminalomsorgen over tid overførte ansvaret for ivaretagelse av ulike velferd rettigheter til de samme eksterne aktørene som ivaretok disse rettighetene for mennesker utenfor murene (Fridhov & Langelid, 2017). Fra nå stod fengselet kun for det som hadde med det fengselsmessige å gjøre, mens andre nødvendige tjenester ble knyttet opp mot de offentlige tilbudene (Langelid, 2012). Dette innebar blant annet at ansvaret for opplæring ble gitt til det som den gang het Kirke- og utdanningsdepartementet (Fridhov & Langelid, 2017; Langelid, 2012).

Denne modellen, hvor velferdstjenestene som tilbys i fengselet, er koblet opp mot eksterne aktører, kalles importmodellen (Christie, 1970; Fridhov & Langelid, 2017; Langelid, 2012). Blant hovedargumentene for innføring av importmodellen var at de som stod ansvarlige for gjennomføring av tilbudene, skulle ha forankring i det aktive fagmiljøet utenfor fengselet. Dette var blant annet for å sikre at velferdstilbyderne var faglig oppdaterte og ikke mistet sin identitet som et resultat av å formes av kriminalomsorgens sikkerhetstenkning og begrensninger (Fridhov & Langelid, 2017; Langelid, 2012).

I dag fordeles ansvaret for innsattes rett til opplæring mellom Statsforvalteren i Vestland, fylkeskommunene og Utdanningsdirektoratet. I hovedsak er det lokale videregående skoler som har ansvaret for gjennomføringen av opplæringen,

både på videregående skole-nivå og på grunnskole-nivå, der det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kriminalomsorgen er ansvarlig for å stille egnede lokaler til skolens disposisjon (Opplæringslova, 1998). Den lokale videregående skolen stiller lærere og materiell til disposisjon, og står videre ansvarlig for å dokumentere elevenes skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Tall fra opplæringen innenfor kriminalomsorgen

Opplæringstilbudet i fengsel er populært blant de innsatte, og mellom 40 % og 50 % deltar normalt i opplæring (Eikeland mfl., 2022). Flertallet av elevmassen i opplæringen innenfor kriminalomsorgen, om lag 32 % av de innsatte i 2021, deltar i videregående utdanning. Når det gjelder grunnskoleelever, har andelen gjennom de siste 13 årene ligget på mellom 0,7 % og 2 %.

Deltagelsen i utdanning er høy i alle aldersgrupper. Selv blant innsatte over 44 år deltok om lag 35 % i opplæring i 2021. Prosentvis er deltagelsen størst blant de yngste innsatte, de som har ungdomsrett til utdanning. I aldersgruppen 18–24, som utgjør om lag 10 % av de innsatte totalt, deltok rundt 60 % i opplæring i 2021. De aller fleste av disse deltok i videregående opplæring, mens 1 % deltok i grunnskoleopplæring (Eikeland mfl., 2022).

Samtidig som tallene når det gjelder andelen innsatte som deltar i opplæringstilbudet i fengsel, tilsynelatende er høy, er det varierende dekningsgrad i de ulike fengslene. Noen fengsel har kun kapasitet til å tilby opplæring til 10 % av de innsatte som ønsker det (Riksrevisjonen, 2022). Det som videre kan komplisere hvorvidt innsatte velger å delta i opplæring i fengsel, er lengden på avsakdom. Forholdet mellom domslengde og deltagelse i opplæringstilbudet er lineært (Kristoffersen, 2022). Dette innebærer at innsatte med lengre dommer i større grad deltar i opplæring i fengsel.

Kriminalitet og lærevansker

Det er godt dokumentert, både nasjonalt og internasjonalt, at forekomsten av læringshemmende vansker og utfordringer er større blant innsatte enn blant befolkningen ellers (se for eksempel

Asbjørnsen mfl., 2017; Diseth mfl., 2006; Eikeland, 2008; Kim mfl., 2021). I Norge har et samarbeid mellom Statsforvalteren i Vestland og Universitetet i Bergen over flere år brakt fram kunnskap om innsatte i opplæring. Flere rapporter fra dette samarbeidet undersøker utbredelsen av lærevansker (Asbjørnsen mfl., 2014, 2017; Jones, 2013). Ifølge en rapport fra 2022 (Eikeland mfl., 2022) angir de innsatte selv lærevansker som en av forklaringsene på deres manglende deltagelse i opplæring i fengsel. Dette innebærer at innsatte med både diagnostiserte og udiagnostiserte lærevansker selv opplever vansker med lesing, skriving og regning som en så stor barriere at de velger å ikke delta i opplæring i fengsel.

I en spørreundersøkelse fra 2006 anga 37,9 % av et utvalg på 534 innsatte som tok opplæring under soning, at de hadde litt eller mye lese- og skrivevansker (Diseth mfl., 2006). Blant de samme 534 svarte 47,8 % at de hadde litt eller mye regne- og matematikkvansker (Diseth mfl., 2006). En annen spørreundersøkelse, hvor om lag halvparten av alle innsatte i Norge deltok, avdekket at rundt 26,1 % av alle respondentene var diagnostisert med lese- og skrivevansker (Asbjørnsen mfl., 2017). Samme undersøkelse viste at 27,8 % av alle respondentene hadde en ADHD-diagnose. Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer forekomster som er mer enn dobbelt så store som blant befolkningen ellers (Asbjørnsen mfl., 2017). Samme undersøkelse viste også at komorbide tilstander var høyfrekvente, og 44,1 % av respondentene som oppga at de hadde ADHD, oppga at de også hadde lese- og skrivevansker (Asbjørnsen mfl., 2017). Størst utbredelse av diagnoser ble funnet blant de yngste respondentene. I overkant av en tredjedel i aldersgruppen 18–24 år anga at de var diagnostisert med ADHD, og om lag like mange oppga at de var diagnostisert med dysleksi (Asbjørnsen mfl., 2017). En annen studie har funnet at 11 % av innsatte i norske fengsel har mild utviklingshemming (IQ 70–85), og utover disse er 20 % i grenseland for utviklingshemming (Søndenaa mfl., 2008).

Undersøkelser fra andre land viser tilsvarende resultater som det undersøkelser fra norske fengsel gjør. En amerikansk studie som kartla lærevansker

blant et utvalg på 4317 unge lovbytere, viste at 39,6 % av utvalget hadde en diagnose som kvalifiserte for spesialundervisning (Kim mfl., 2021). Lignende tall ble avdekket i en stor undersøkelse som omfattet om lag 34 000 fengslede ungdommer i USA. Undersøkelsen baserte seg på rapportering fra myndigheter med ansvar for straffegjennomføring i alle USAs stater og viste at 33,4 % av fengslet ungdom hadde vansker som var forenelige med å ha rett til spesialundervisning (Quinn mfl., 2005).

Også i nabolandene våre er likhetene tydelige. En studie av innsattes skolebakgrunn på tvers av de nordiske landene viste at mellom 38 % (Finland) og 53 % (Island) hadde regne- og matematikkvansker i liten eller stor grad, og at mellom 25 % (Finland) og 37 % (Norge) hadde litt eller mye lese- og skrivevansker (Eikeland, 2008). Studier (Winstanley mfl., 2018, 2021) har også vist høy forekomst av utviklingsmessige språkforstyrrelser blant unge innsatte i England. Så mange som 50–60 % av unge innsatte antas å ha en utviklingsmessig språkforstyrrelse, og ofte er disse vanskene uoppdaget (Winstanley mfl., 2021). Oppsummert viser forskning at en høy andel av de innsatte har både oppdagede og uoppdagede lærevansker.

Lærevansker og tilbakefall til kriminalitet

Et sentralt siktemål i gjennomføringen av fengselsstraff er å jobbe for at den innsatte ikke faller tilbake til kriminalitet etter endt soning (Meld. St. 37 (2008–2009); Straffegjennomføringsloven, 2002). Til tross for dette er det blitt estimert at 78 % falt tilbake i kriminalitet i perioden 2010–2018 (Kristoffersen, 2022). Tilbakefallsstatistikk kan fortelle oss noe om hvor effektivt og rehabiliterende straffetrettsystemet vårt er (Andersen & Skarøhamar, 2013). Flere studier viser at utdanning i fengsel er en av faktorene som i størst grad bidrar til redusert tilbakefall til kriminalitet (se for eksempel Ellison mfl., 2017; Esperian, 2010; Kim & Clark, 2013). I en kunnskapsoversikt fant Davis (2013) at utdanning i løpet av soningen for amerikanske innsatte i gjennomsnitt reduserer tilbakefallet med 64 % sammenlignet med innsatte som ikke tar utdanning under soning.

For innsatte med lærevansker er tilbakefallsproblematikken større enn for innsatte uten lærevansker. Kim mfl. (2021) fant at unge lovbytere som har rett til spesialundervisning, hadde 47 % sannsynlighet for tilbakefall, mens de som ikke har rett til spesialundervisning, hadde 33 % sannsynlighet for tilbakefall. De argumenterer derfor for at tallene indikerer at tidlig identifisering og arbeid med lærevansker har et potensial for å forebygge framtidig kriminalitet. Dette argumentet støttes av Lindgren mfl. (2002), som forfekter at arbeid med innsattes lærevansker er en nøkkel i arbeidet mot å tilpasse seg et liv utenfor murene.

I en studie gjennomført av Winstanley mfl. (2021) fant man at utviklingsmessig språkforstyrrelse var en sterk prediktor for tilbakefall sammenlignet med andre kjente risikofaktorer (for eksempel sosioøkonomisk status, ADHD etc.). Unge lovbytere med utviklingsmessige språkforstyrrelser hadde over dobbelt så stor risiko for tilbakefall til kriminalitet som de som ikke hadde slike vansker. Oppsummert viser dette at flere former for lærevansker kan øke risikoen for tilbakefall til kriminalitet.

Spesialundervisning i fengsel

Det foreligger lite forskning på spesialundervisning i norske fengsel. Én undersøkelse impliserer dog at spesialundervisning, slik det er definert i lovverket, kun foregår i liten grad. I 2017 gjennomførte Deloitte, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en evaluering av tilskuddsordningen for opplæring innenfor kriminalomsorgen. Evalueringen tok utgangspunkt i foreliggende litteratur, spørreundersøkelser blant innsatte og skoleavdelingsledere, samt intervjuundersøkelse i syv fengsel, hvor personer med tilknytning til skoleenhetene deltok i dybdeintervju (Deloitte, 2017). Spørreundersøkelsen som var rettet mot skoleavdelingslederne, viste at 46 av 50 oppfattet at deres avdeling tilbød undervisning som i stor eller noen grad var tilpasset elever med lærevansker. Når det gjaldt spesialundervisning, kom det fram av dybdeintervjuundersøkelsen at det kun var ved én av de syv skoleavdelingene som deltok i undersøkelsen, at det ble gjennomført spesialundervisning.

Spesialundervisningen ved denne skoleavdelingen ble gitt som en konsekvens av særlig omfattende individuelle behov, noe som gjaldt om lag 10 prosent av elevene ved den aktuelle skolen. Blant avdelingene som ikke tilbød spesialundervisning, ble fraværet av spesialundervisning begrunnet med at undervisningen i fengsel allerede foregår i små grupper av sikkerhetshensyn og derfor er tilstrekkelig individuelt tilpasset, slik at spesialundervisning blir overflødig (Deloitte, 2017).

Det er ikke uten videre enkelt å sammenligne norske forhold med utenlandske, all den tid lovverk og organisering av skole og utdanning kan variere. Imidlertid er det også i andre land lagt vekt på å legge læringsforholdene til rette for innsatte med læreversker. Siden 1975 og innføringen av «The Individuals with Disabilities Education Act» har det blant annet vært et mål at fengslene i USA skal tilby spesialundervisning (Edelson, 2017). En rapport fra 2008 viser imidlertid at det kun i 667 av 1821 fengsel i USA tilbys spesialundervisning (Stephan, 2008). Dette, sammen med en mangel på dokumentasjon av kvaliteten på det tilbudet som gis, impliserer at en høy andel amerikanske innsatte ikke får det tilbudet de har rett på (Edelson, 2017).

Den aktuelle studien

Dersom en setter forekomsten av læreversker blant innsatte i norske fengsel i sammenheng med det tilsynelatende begrensede omfanget av spesialundervisning, er det aktuelt å stille spørsmål ved hvorvidt norske innsatte får det skoletilbudet de ifølge opplæringsloven (1998) har rett på. Som tidligere angitt skal spesialundervisning være tuftet på sakkyndige vurderinger som videre er fundamentert i grundig kartlegging fra PPT. Grundig kartlegging av for eksempel alvorlighetsgraden av leseversker eller språkforstyrrelser er en forutsetning for å sette realistiske mål for opplæringen. Et sentralt element ved spesialundervisning er en kontinuerlig vurdering av elevenes progresjon. Hvis elevenes utbytte av opplæringstilbudet i fengsel ikke vurderes, risikerer man at innsatte går glipp av en grundig og presis kartlegging av egne styrker, svakheter og eventuelle læreversker.

Spesialundervisning handler med andre ord om mer enn organisering. Det handler også om en vurdering av i hvilken grad det er behov for avvikende mål i forhold til læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom det er et grunnleggende prinsipp at innsatte har den samme retten til opplæring som alle andre, vil vi i den studie som presenteres i det følgende, ta for oss voksnes rett til spesialundervisning og hvordan denne rettigheten ivaretas for elever som tar opplæring mens de soner i norske fengsel. Hensikten har vært å få innsikt i spesialundervisningens plass i opplæring innenfor kriminalomsorgen, og dette har vært undersøkt gjennom følgende to problemstillinger:

- Hvilke erfaringer har avdelingsledere ved skoleavdelinger i norske fengsel med hvordan retten til spesialundervisning praktiseres for elever som får opplæring innenfor kriminalomsorgen?
- Hvordan vurderer avdelingsledere ved skoleavdelinger i norske fengsel spesialundervisningens plass og rolle i opplæring innenfor kriminalomsorgen?

Metode

Studien er designet som en kvalitativ intervjustudie, og datamaterialet er hentet inn gjennom semistrukturert intervju (Bryman, 2016). Informantutvalget består av fem avdelingsledere, og hver av disse er tilknyttet minst én skoleavdeling innenfor kriminalomsorgen. To av informantene er tilknyttet to forskjellige fengsel, slik at de totalt fem informantene som danner grunnlaget for datamaterialet, representerer erfaringer fra syv fengsel.

Utvalget er gjort strategisk (Thagaard, 2009), og målet har vært å skaffe til veie et utvalg informanter som kan være representative for skoletilbudet til flest mulig innsatte.

I Norge soner det flest innsatte i fengsel med høyere sikkerhetsnivå, og i 2021 var 63 prosent av alle fengselsplasser høysikkerhetsplasser (Kriminalomsorgen, 2022). Med andre ord soner til enhver tid flertallet av elevene i opplæring innenfor kriminalomsorgen ved et høysikkerhetsfengsel. Hvilke ressurser som stilles til rådighet for

et skoletilbud ved det enkelte fengsel, avhenger av antall innsatte (Deloitte, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2016). Et fengsel med mange innsatte har med andre ord muligheter for flere årsverk og et mer omfattende skoletilbud. Hensikten med utvalgskriteriene samlet sett er dermed at informantene skal representere skoler med en viss størrelse og stabilitet i opplæringstilbudet.

Utvalget er gjort ut fra følgende to kriterier:

1. Informanten skal være knyttet til et høysikkerhetsfengsel.
2. Fengselet eller et av fengslene informanten har tilknytning til, skal ha plass til flere enn 100 innsatte.

Intervjuene har hatt form av semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden bestod av 18 spørsmål og var strukturert i fire deler: en innledende samtale, en del om spesialpedagogiske behov blant elever i fengsel, en del om informantenes erfaringer med spesialundervisning i fengsel og en avsluttende del hvor informanten fikk anledning til å utfylle eventuelle mangler i intervjuet. Alle intervjuer er gjennomført digitalt med video-samtale, og lydopptakene er deretter transkribert. Prosjektet er meldt inn til og tilrådd av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle data har blitt behandlet i tråd med retningslinjer for personvern (Bryman, 2016; QSR International Pty Ltd., 2022).

I tråd med studiens kvalitative tilnærming er analysen av datamaterialet gjort tematisk. I den tematiske innholdsanalysen sammenlignes de delene av intervjuene som faller inn under samme tematiske kategori, med hverandre (Bryman, 2016; Thagaard, 2009), i den hensikt at analysen skal resultere i en oversikt over tendenser i datamaterialet. Analysen ble gjort med utgangspunkt i en rammeverktilnærming (Bryman, 2016). Det innebærer at datamaterialet deles opp, kategoriseres og plasseres i beskrivende matriser med temaer og underkategorier som danner en oversikt over datamaterialet (Bryman, 2016; Thagaard, 2009). I denne prosessen ble programvaren NVivo brukt (QSR International Pty Ltd., 2022). I det følgende presenteres og beskrives resultatene av analysen.

Resultater

Formålet med studien var å få innsikt i hvordan retten til spesialundervisning ivaretas i opplæringen innenfor kriminalomsorgen. Spørsmålene i intervjuene har derfor vært orientert rundt hvorvidt elevene som tar utdanning når de soner, mottar spesialundervisning, samt hva som er argumenter for og mot å gi spesialundervisning innenfor kriminalomsorgen. I det følgende presenteres resultatene av analysen, og underoverskriftene i denne delen er formulert ut fra temaene som er analysert fram gjennom arbeidet med transkripsjonene. Ettersom innsatte i norske fengsel har elevstatus ved ordinær skole, er de i analysen omtalt som elever, ikke som innsatte.

Lav forekomst av spesialundervisning, mye individuell tilpasning

Gjennom intervjuene framkommer det at spesialundervisning i liten grad tilbys ved fengslene informantene tilhører. Fem av de syv fengslene har ingen historikk med spesialundervisning etter sakkyndig vurdering, så vidt informantene kjenner til. Flertallet av informantene forteller at de ikke formelt gjennomfører spesialundervisning slik det er definert i lovverket. Samtidig presiserer de at de likevel i praksis gjør både mindre og mer omfattende individuelle tilpasninger i organiseringen av undervisningen for flere av elevene med lærevansker. Eksempler på slik tilpasning kan være kartlegging, eneundervisning og tolærerordning.

To av informantene forteller at de har erfaring med spesialundervisning ved deres skoleavdeling. Ved et av de to fengslene hvor informant 5 har tilknytning, har de nylig gjennomgått prosessen for første gang:

Jeg har en case som er litt ålreit. Det var en ung mann som kom hit i høst. Og så fikk vi kontakt med skolen han hadde gått på før [...]. Og da sa de sånn i en bisetning: «Ja, vi har tenkt på at vi skulle utredet ham.» [...] Og så fikk vi med oss PP-tjenesten for voksne, og hun var veldig interessert. Og så har vi en spesialpedagog her som er innmari flink [...]. Hun gjorde de grunnleggende utredningene og tok noen tester, og litt pedagogiske rapporter og sånt, og så ble det sendt til PPT, og

hun kom inn her, snakket med eleven og lagde en sakkyndig vurdering på lese- og skrivevansker og matematikkvansker. [...] Så nå har vi satt inn spesialundervisning på ham, og han får eneundervisning i norsk og matte. Han skal ta eksamen til våren, og det ser ut som det går bra.

– Informant 5

Informant 4 er den eneste av informantene som forteller at de har et innarbeidet system for ivaretagelse av lovverket rundt spesialundervisning. Ved denne skoleavdelingen har de til enhver tid 3–4 elever med vedtak om spesialundervisning. Informanten antyder at tallet trolig ville vært høyere dersom ikke gruppene i den ordinære undervisningen var så små som de er. En ansatt ved skoleavdelingen er ansvarlig for å følge opp elever hvor det er mistanke om behov for spesialundervisning. Den samme ansatte har også hovedansvar for gjennomføring og/eller organisering av spesialundervisningen. Informanten forteller at de har et etablert samarbeid med den lokale PP-tjenesten, med faste møter to ganger i året og ellers ved behov.

Derfor trengs ikke spesialundervisning i fengsel

Informantene gir flere forklaringer på hvorfor de ikke henviser til PPT for sakkyndig vurdering av behov for spesialundervisning, og hvorfor opplæringen innenfor kriminalomsorgen er organisert på en måte som gjør spesialundervisningen overflødig. De mest fremhevede argumentene er knyttet til gruppestørrelse i undervisningen, økonomisk og organisatorisk frihet, og sist til andelen innsatte som gjennomfører og består utdanning på tross av lærevansker.

Undervisningen i fengsel foregår i grupper av annen størrelse enn i den ordinære skolen. Av sikkerhetshensyn foregår undervisningen i små grupper, ofte bestående av fire til seks elever, av og til færre, og unntaksvis så mange som ti til tolv elever. Det at undervisningen foregår i små grupper, gir ifølge informantene gode rammer for individuell tilpassning, noe som medfører at behovet for sakkyndig vurdering og spesialundervisning, etter hva informantene erfarer, blir mindre eller faller bort.

Måten opplæring innenfor kriminalomsorgen

er finansiert på, gir også ifølge informantene et spillerom som gjør det mulig å forebygge behovet for spesialundervisning. Informantene forteller at de får en årlig tildeling av økonomiske midler, og at de i stor grad har frihet til å forvalte disse på en måte som best mulig gagnar elevene. Ifølge informantene følger det ingen ekstra midler dersom en elev får vedtak om spesialundervisning. Flere av informantene hevder derfor at midlene kommer elevene bedre til gode dersom det gjøres lokale tilpasninger. Dette innebærer eksempelvis enetimer eller tolærerordning for en periode, heller enn det flere av informantene omtaler som administrative anliggender når det gjelder å ivareta elevenes rett til vurdering av behov for spesialundervisning.

Informant 3 beskriver prosessen rundt spesialundervisning som en tungvint reise og mener at elevenes behov håndteres best lokalt. Informanten stiller spørsmål ved hvor lang tid det tar fra noen melder en bekymring og til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak foreligger. I tillegg problematiserer informantene at et møte med PPT innebærer behovet for en «framstilling» av eleven, altså at fengselet stiller med mannskap og følger eleven til PPT. Informanten beskriver hele prosessen som «enormt komplekse greier», og hevder derfor at elevene og skoleavdelingene er mer tjent med en løsning hvor de kan bruke ressursene lokalt på tilpassning i stedet for å bruke ressurser på det informantene beskriver som en kompleks prosess.

I forlengelsen av refleksjoner rundt lokal håndtering av spesialpedagogiske behov viser samtlige av informantene også til at de har kompetanse i kollegiet som de drar nytte av i arbeidet med elever med lærevansker. Informantene forteller om ansatte med studiepoeng i spesialpedagogikk, og tre informanter forteller også om ansatte med kartleggingskompetanse i enkelte kartleggingsverktøy som er ment å avdekke lærevansker og spesialpedagogiske behov. Ved avdelingene til informant 1, 4 og 5 har de også egne ansatte helt eller delvis i spesialpedagogstilling. Den spesialpedagogiske kompetansen beskrives av informantene som en ressurs for elevene og en ressurs de ansatte nyttiggjør seg for å utforme et tilfredsstillende opplæringstilbud til elevene som tar hensyn til lærevansker og utfordringer. Akkurat hva

de ansatte med spesialpedagogisk utdanning gjør ved de ulike skoleavdelingene, gir datamaterialet lite informasjon om.

En siste tanke flere av informantene trekker fram, handler om hvorvidt spesialundervisning i det hele tatt er nødvendig når skoleavdelingene uansett erfarer å lykkes med å få elevene gjennom en utdanning. En klar tendens blant informantene er at flere forteller om bruk av gjennomføringsraten som et kontrollpunkt for opplæringens suksess. Flertallet av elevene klarer, på tross av utfordringer, å fullføre deler av eller en hel utdanning under soningen, og dette gir derfor, ifølge flere av informantene, grunn til å vurdere spesialundervisningen som overflødig.

Oppsummert er de fleste argumentene mot spesialundervisning knyttet til organisering av undervisningen. Rammene for opplæring innenfor kriminalomsorgen skiller seg fra rammene i ordinær skole på en måte som er positiv når det gjelder å ivareta elevenes individuelle behov, etter som mesteparten av opplæringen foregår i smågrupper. I opplæring innenfor kriminalomsorgen lykkes skolene i stor grad med en sentral del av det de måles og måler seg selv på, nemlig det å få elevene gjennom en utdanning.

Derfor trengs spesialundervisning i fengsel

Alle informantene ble bedt om å reflektere over fordeler med et system for ivaretagelse av retten til spesialundervisning hvor man involverer sakkyndig instans, og hvor man fatter enkeltvedtak om spesialundervisning. Mange av informantene legger i hovedsak vekt på hvordan sakkyndig vurdering og spesialundervisning kan være viktig for elevene når det gjelder å få behovene sine ivaretatt på andre arenaer enn ved de aktuelle skoleavdelingene. Enkelte av informantene vektlegger derimot også hvordan spesialundervisningen potensielt kan tilføre elevene noe, som lærerne ved skoleavdelingene ikke klarer å tilføre gjennom tilpassing av den ordinære opplæringen.

Et system for ivaretagelse av elevers rett til spesialundervisning vil ifølge flere av informantene kunne føre til at elever med lærevansker med større sannsynlighet får behovene sine ivaretatt i

møte med overganger senere i livet. En av overgangene som trekkes fram, er når eleven skal fortsette utdanningen sin i et annet fengsel, ved en skole utenfor fengselet etter løslatelse eller i en oppfølgingsklasse. I denne sammenhengen vurderer flere av informantene at ivaretagelse av retten til spesialundervisning derfor kan være viktig, blant annet fordi dokumentasjonen som prosessen frembringer, i form av sakkyndig vurdering eller kartleggingsresultater, er viktig for at elevene skal få den hjelpen og støtten de trenger og har rett på i møte med en ny skole.

Informant 5 forteller at elevene ikke nødvendigvis selv er de som best klarer å sette ord på hva de trenger i skolesammenheng. Dokumentasjon som følger elevene, er med andre ord nyttig informasjon når en ny skole skal gi elevene et tilfredsstillende opplæringstilbud. Informant 1 og 2 viser begge til at de har fått elever fra andre skoler som har kommet til dem med dokumentasjon av lærevansker. Denne dokumentasjonen har utgjort verktøy som har hjulpet skoleavdelingene i utformingen av den nye elevens opplæringstilbud. Informant 4 og 5 reflekterer over at skoleavdelingene, gjennom lovverket knyttet til spesialundervisning, har ansvar for at elever får denne typen dokumentasjon der det er aktuelt.

Også i møte med rettsvesenet kan dokumentasjon på lærevansker og skolerelaterte behov være viktig. Informant 4 viser til hvordan innsatte som begjærer seg løslatt fra en forvaringsdom, altså en tidsbestemt straff, må kunne vise til endring for å løslates. En av parameterne den innsatte kan måles på i en vurdering om prøveløslatelse, er skole og utdanning. I slike tilfeller vil det være avgjørende å kunne vise til dokumentasjon på at man har vansker med læring, slik at forventninger til endring justeres etter hvilke forutsetninger den domfelte har for å endre seg på dette området.

Spesialundervisningen kan ifølge flere av informantene ha en annen og positiv effekt på elevenes framtid ut over selve utdanningen. Informantene reflekterer over at det overordnede målet om å dokumentere sluttkompetanse – og på den måte gi elevene papirer på en utdanning – muligens kan føre med seg at lærerne ved skoleavdelingene

tilpasser undervisningen i så stor grad at man risikerer å omgå læreanskene, snarere enn å identifisere og avhjelpe dem. Spesialundervisningen, derimot, slik flere av informantene ser det, er i større grad orientert rundt elevenes vansker og rundt hvordan disse kan forebygges eller avhjelpes. På den måten har spesialundervisningen kanskje en annen og mer langsiktig betydning for elevenes utvikling, sammenlignet med det å jobbe kompen-serende for å løse elever gjennom fagene og til en ståkarakter.

En større oppmerksomhet knyttet til spesialundervisning og arbeid med læreanskene vil, ifølge informant 4 og 5, kunne medføre at flere innsatte opplever at skolen er en plass for dem. De to informantene forteller at en andel av innsattgruppen aldri kommer i kontakt med skolen, fordi de oppfatter seg selv – eller oppfattes av andre – som så svake at de har inntrykk av, eller andre gir dem inntrykk av, at skole ikke er noe for dem. Informant 4 og 5 antyder at et økt oppmerksomhet på vurdering av behov for spesialundervisning ville gi flere elever enn de som deltar i opplæringen i dag, utbytte av skoletilbudet. Informant 5 viser til en historie fra den forrige skoleavdelingen informanten jobbet ved, også denne i fengsel:

Og det tenker jeg er liksom kriminalomsorgen og NAV og disse her som ikke vet rettighetene til eleven, og at man kan få til noe selv om vedkommende er i lavere del, da [...] Han ene som lærte å lese når han var nærmere 50, ikke sant, og da gråt vi alle sammen omtrent, for han har levd hele livet i en dal i Norge og blitt mobbet og ... og alle har sagt han er tilbakestående, ikke sant. Og så, når han da klarer å lese og skrive navnet sitt, så er det helt fantastisk, så det går jo an, og det vet jo vi som jobber med det, men det vet jo ikke verden, så da tar de den muligheten vekk, da.

Historien brukes som et eksempel på det informanten(e) forteller om at det sitter mennesker i fengsel som står i fare for aldri å komme i kontakt med skoleavdelingen, fordi de møter ansatte enten i kriminalomsorgen eller ved andre eksterne tjenester enn skole som ikke fullt ut kjenner til hvilket spillerom skolen har. Dermed kjenner de kanskje

heller ikke til hvilke muligheter skolen kan gi dem som framstår som de svakeste av de svake. Dette innebærer ifølge informant 4 og 5 at det er viktig at skolene er seg sine plikter og elevenes rettigheter bevisste. Dette innebærer ifølge noen av informantene at man tør å satse på spesialundervisning slik at dette blir en naturlig del av skoletilbudet som skolene, de innsatte og de ansatte i kriminalomsorgen og andre tjenester kjenner til.

Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke spesialundervisningens plass i opplæring innenfor kriminalomsorgen. Dette ble undersøkt gjennom følgende to problemstillinger:

- Hvilke erfaringer har avdelingsledere ved skoleavdelinger i norske fengsel med hvordan retten til spesialundervisning praktiseres for elever som får opplæring innenfor kriminalomsorgen?
- Hvordan vurderer avdelingsledere ved skoleavdelinger i norske fengsel spesialundervisningens plass og rolle i opplæring innenfor kriminalomsorgen?

Oppsummert tydeliggjorde analysen av intervjuene at spesialundervisning, slik det er definert i lovverk og styringsdokumenter, i liten grad gis til elever i fengsel. Mangelen på sakkyndig vurdering og spesialundervisning forklares i hovedsak med utgangspunkt i rammene for ordinær opplæring innenfor kriminalomsorgen, og hvordan disse skiller seg fra ordinær opplæring utenfor fengselet. Flere av informantene argumenterer likevel for at spesialundervisning etter sakkyndig vurdering kan ha flere positive effekter, særlig fordi det vil gi den innsatte dokumentasjon og kunnskap om egne utfordringer, som de kan ta med seg videre i livet.

Blant de syv skoleavdelingene som var deltagere i denne studien, er det kun én som systematisk gir spesialundervisning etter sakkyndig vurdering. Ved én annen skoleavdeling er de i startfasen av å etablere et system for ivaretagelse av retten til spesialundervisning. Det denne studien indikerer, er dermed i tråd med det Deloitte (2017) fant da de evaluerte tilskuddsordningen for opplæring i

kriminalomsorgen: Spesialundervisning ser ut til i liten grad å tilbys elever som tar opplæring mens de soner i fengsel.

Omfanget av spesialundervisning i fengsel, slik det framstår, står i kontrast til omfanget av spesialundervisning for voksne som tar opplæring utenfor fengsel, hvor mer enn 25 prosent av de voksne som deltar i grunnskoleopplæring, mottar all eller noe undervisning som spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). De innsatte som gruppe har en rekke fellestrekk som gjør at dette framstår underlig. Flere studier viser at de innsatte er overrepresentert når det gjelder en rekke lærevansker (se for eksempel Asbjørnsen mfl., 2014, 2017; Morken mfl., 2021; Winstanley mfl., 2021). Derfor er det overraskende at de innsattes behov for spesialundervisning i liten grad vurderes, og at de dermed også i liten grad gis spesialundervisning.

Mangelen på spesialundervisning i opplæring innenfor kriminalomsorgen begrunnes av informantene i denne studien med at opplæringen er organisert på en måte som er godt egnet for tilpasning til den enkelte eleven. Blant annet forteller informantene at undervisningen normalt foregår i grupper på mellom fire og seks elever. Dette gjør at lærerne har god tid til den enkelte elev og til å ta hensyn til hans eller hennes behov innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Dermed bortfaller kanskje behovet for spesialundervisning organisert som en opplæring som er fysisk segregert fra den ordinære opplæringen, slik en ofte ser i ordinær skole (Barneombudet, 2017; Haug, 2015; Nordahl mfl., 2018; Thygesen mfl., 2011).

Spesialundervisningen har også vært kritisert for å gjennomføres av ukvalifisert personell (Barneombudet, 2017; Nordahl mfl., 2018; Thygesen mfl., 2011). I samtlige av skoleavdelingene som har vært involvert i denne studien, er det én eller flere ansatte som har formell spesialpedagogisk kompetanse. Informantene forteller at dette i stor grad muliggjør lokal håndtering av lærevansker, da både screening og kartlegging av lærevansker, men også planlegging, veiledning og tilrettelegging av undervisning kan foregå uten involvering av eksterne. Kanskje er den spesialpedagogiske kompetansen ved de ulike skoleavdelingene med på

å heve utbyttet av den ordinære undervisningen på en måte som gjør at spesialundervisning organisert som undervisning med spesialpedagog framstår som overflødig.

Det at små gruppestørrelser og lokal spesialpedagogisk kompetanse brukes som argumenter mot behovet for sakkyndig vurdering og spesialundervisning, kan imidlertid problematiseres. Spesialundervisning handler nemlig om mer enn organiseringen av selve undervisningen. Spesialundervisning handler også om elevers rett til å få opplæringen sin vurdert av en sakkyndig instans (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014). Dersom vurderingen av enkeltelevens læringsutbytte og behov for tilpasning er overlatt til den enkelte lærer, står elevene i fare for å få et mangelfullt skoletilbud fordi vurderingene ikke er forankret i grundige kartleggingsprosesser som avdekker elevenes læringsutfordringer på en tilfredsstillende måte.

Kun ved to av de syv skoleavdelingene vises det til at vurdering av enkeltelevens opplæring i noen tilfeller er overlatt til PPT. De øvrige informantene refererer i liten grad til dette aspektet ved vurderingsprosessen frem mot spesialundervisningen. I det store og hele virker det dermed som at mange elever ved skoleavdelinger i opplæring innenfor kriminalomsorgen ikke får rettighetene sine oppfylt, slik de er definert i opplæringslovens § 5-1 (Opplæringslova, 1998), ettersom de ikke får opplæringen sin vurdert av andre enn de som er ansvarlige for gjennomføringen av opplæringen. Dermed kan behovet for spesialundervisning og prosessene det innebærer, være en mulig blindsoner i opplæringstilbudet innenfor kriminalomsorgen.

I denne studien framkommer det at argumentene for lite behov for spesialundervisning dreier seg om organiseringen av opplæringen i fengsel. Dette innebærer en argumentasjon om at opplæringen i all hovedsak foregår i små grupper hvor det er kort avstand mellom lærer og elev og mindre kamp om lærerens oppmerksomhet. Det kan derfor virke som en mismatch mellom påstand, premiss og slutninger når det gjelder behovet for spesialundervisning i fengsel. Den prinsipielle og lovfestede retten til å få utbyttet av opplæringen vurdert er et

premiss for all opplæring, og er knyttet til utbyttet av opplæringen jamfør mål i læreplan. I denne studien dreier argumentasjonen om spesialundervisning seg i liten grad om dette premisset, altså at det er utbyttet sett mot læreplanens mål som vurderes når man vurderer behov for spesialundervisning, og ikke måten undervisningen er organisert på.

Opplæringen som foregår innenfor kriminalomsorgen, ser ut til å være preget av stor frihet, både økonomisk og organisatorisk, til å gjøre det en til enhver tid tenker er det beste for elevgruppen og for enkeltelevne. Dette er noe alle informantene framhever som en stor styrke, og kanskje er det derfor grunn til å være forsiktig med å utfordre denne friheten. Når det er sagt, er det likevel nødvendig å reflektere rundt hvorvidt denne friheten står i direkte konflikt med det som fra begynnelsen av var hensikten med å fradele kriminalomsorgen ansvaret for opplæring.

Ansvaret for gjennomføring av opplæring innenfor kriminalomsorgen ligger i dag hos fylkeskommunene og skolene, og en av hovedmålsettningene med innføring av importmodellen i 1969 var at velferdstilbyderne ikke skulle påvirkes av kriminalomsorgen. Dette skulle sørge for at rettighetene til de innsatte ble ivaretatt på lik linje med og i samme grad som rettighetene til befolkningen ellers (Fridhov & Langelid, 2017; Langelid, 2012, 2015). Når innsattes rett til vurdering av behovet for spesialundervisning i stor grad ikke synes ivaretatt, kan en stille spørsmål ved hvorvidt skoleavdelingene i fengsel utøver sitt mandat på en god nok måte innenfor dette området.

Samtidig kan en også snu om på spørsmålet: Plikter skoleavdelingene i fengsel egentlig å gi spesialundervisning, når de uansett lykkes med å gi elevene en utdanning? Svaret på spørsmålet ligger i hvorvidt det å få en ståkarakter i seg selv er det samme som at elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Lovverk og retningslinjer for gjennomføring av spesialundervisning presiserer at det ikke er skolene selv, men en sakkyndig instans som står ansvarlig for vurderingen av dette spørsmålet (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2014). Med andre ord må spesialundervisning først gjennomføres i fengsel, før

spesialundervisningen kan avskrives, nettopp fordi det først er da sakkyndig instans (PPT) er inne og vurderer behovet for spesialundervisning.

Begrensninger

Det har kun vært 7 skoleavdelinger involvert i denne studien. Totalt er det rundt 50 skoleavdelinger innenfor kriminalomsorgen. Med andre ord er det en mulighet for at funnene i denne studien, særlig med tanke på omfanget av spesialundervisning, ikke stemmer overens med hvordan situasjonen er i opplæringen innenfor kriminalomsorgen som helhet. At to av syv skoler i noen eller større grad tilbyr spesialundervisning, kan være på snittet, men også både over og under.

En annen metodisk tilnærming vil kunne gi et mer presist svar når det gjelder omfanget av spesialundervisning. Når det er sagt, er det likevel noen av landets største fengsel som deltar i denne studien. De syv fengslene som informantene representerer, har ansvaret for opplæringen til rundt 25 prosent av alle innsatte i Norge. Om tallene fra denne studien ikke nødvendigvis stemmer overens med hvordan situasjonen er i andre fengsel, så forteller tallene uansett at 25 prosent av norske innsatte i stor grad ikke får rettighetene sine oppfylt når det gjelder spesialundervisning. Dette er et funn som kan og bør motivere til en diskusjon rundt hvordan opplæringen innenfor kriminalomsorgen i større grad kan oppfylle disse rettighetene.

Avsluttende refleksjoner og veien videre

Opplæring innenfor kriminalomsorgen handler om framtiden, både direkte og indirekte. Det handler om innsattes framtid, fordi det handler om å ruste innsatte til livsmestring og til deltagelse i samfunn og arbeidsliv (Opplæringslova, 1998). Videre handler det om samfunnets framtid, fordi opplæring i fengsel bidrar til å begrense tilbakefall til kriminalitet (Davis, 2013; Ellison mfl., 2017; Kim mfl., 2021; Kim & Clark, 2013). Når vi vet at lærevansker har en nær sammenheng med kriminalitet og med tilbakefall til kriminalitet, bør det alltid være et mål å styrke kvaliteten i opplæringen som gis, særlig overfor elever med lærevansker. Derfor trengs også en diskusjon rundt hvordan

spesialundervisning kan gjennomføres i opplæring innenfor kriminalomsorgen på en god måte.

Et annet aspekt i denne diskusjonen er i hvilken grad mangelen på spesialundervisning kan være en av årsakene til at det er mange innsatte som velger å ikke benytte seg av opplæringstilbudet i fengsel fordi egne vansker med lesing, skriving og regning oppleves som så store (Eikeland mfl., 2022). Dette kan tyde på at opplæringen innenfor kriminalomsorgen har flere utfordringer. Den ene gjelder de innsatte som tar opplæring, og i hvilken grad spesialpedagogiske behov ivaretas; den andre gjelder i hvilken grad barrierer knyttet til både diagnostiserte og ikke-diagnostiserte lærevansker hindrer deltagelse i opplæringen; og den tredje gjelder i hvilken grad disse to henger sammen. Kan mangelen på vurdering av behov for spesialundervisning og prosessene det innebærer med kartlegging og sakkyndig vurdering av PPT, være en faktor som gir lavere deltagelse i opplæring innenfor kriminalomsorgen? Snudd på hodet: Kan de innsattes trygghet på at spesialpedagogiske behov følges opp innenfor opplæring i kriminalomsorgen, medføre at flere tar opplæring når de er i fengsel?

På et mer overordnet nivå er utfordringene i kriminalomsorgen mangefasetterte. Noen innsatte har store rusutfordringer, mange innsatte sliter med psykisk helse, og andre trenger hjelp til bedre levekår etter endt soning, hvilket innebærer en koordinerende innsats fra NAV for å finne bolig etter soning (Riksrevisjonen, 2022). Et satsingsområde som foreslås av Riksrevisjonen (2022), er at alle innsatte skal kartlegges med BRIK (Behovs- og ressursplanlegging i kriminalomsorgen). BRIK er et verktøy som kartlegger innsattes behov på et overordnet nivå (for eksempel levekår, rus og psykisk helse), og også opplæringsbehov. Det er i skrivende stund uvisst i hvilken grad opplæringsbehovet inngår i denne kartleggingen. Vår undersøkelse viser at det kan framstå tilfeldig hvem som kartlegges og ikke. Med tanke på graden av lærevansker blant innsatte i norske fengsel ville det kanskje vært hensiktsmessig med en systematisk tilnærming til kartlegging så vel av de innsatte som velger å delta i opplæring, som av de som ikke gjør det. —

Referanser

- Andersen, S.N. & Skarøhamar, T.** (2013). Å måle gjentatt kriminalitet – hvem, hva og når?: Tilbakefall til kriminalitet. Samfunnsspeilet, 3/2013.
- Asbjørnsen, A.E., Manger, T., Jones, L.Ø. & Eikeland, O.-J.** (2014). Norske innsatte: Lesevansker og oppmerksomhetsvansker (Rapport nr. 2/14). Fylkesmannen i Hordaland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-2-2014.pdf>
- Asbjørnsen, A.E., Manger, T., Jones, L.Ø. & Eikeland, O.-J.** (2017). Norske innsatte: Kartlegging av lesevansker og oppmerksomhetsvansker 2015 (Rapport nr. 2/17). Fylkesmannen i Hordaland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-2-2017.pdf>
- Barneombudet** (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bryman, A.** (2016). Social research methods (5. utg.). Oxford University Press.
- Christie, N.** (1970). Modeller for fengselsorganisasjonen. I: R. Østensen (Red.), I stedet for fengsel: Idéer og forsøk. PAX forlag.
- Davis, L.M.** (2013). Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html
- Deloitte.** (2017). Evaluering av tilskudd til opplæring i kriminalomsorgen. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-tilskudd-til-opplaring-i-kriminalomsorgen---endelig-rapport....pdf>
- Diseth, Å.R., Eikeland, O.-J. & Manger, T.** (2006). Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon. Fylkesmannen i Hordaland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/utdanningskvalitet-laringsstrategier-og-motivasjon.pdf>
- Edelson, M.** (2017). Special Education in Adult Correctional Facilities: A Right not a Privilege. Loyola of Los Angeles law review, 50(1), s. 93–122, Artikkel 3. <https://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2988&context=llr>
- Eikeland, O.-J.** (2008). Forskjeller og likheter i Norden. I: O.-J. Eikeland, T. Manger & A.E. Asbjørnsen (Red.), Innsatte i nordiske fengsler: Utdanning, utdanningsønske og -motivasjon. Nordisk Ministerråd.
- Eikeland, O.-J., Jones, L., Manger, T. & Asbjørnsen, A.** (2022). Norske innsatte: Utdanning før og under soning, ønske og planar (Rapport nr. 1/22). Statsforvalteren i Vestland.
- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A.E.** (2013). Nordmenn i fengsel: Utdanning, arbeid og kompetanse (Rapport nr. 3/2013). Fylkesmannen i Hordaland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-3-2013.pdf>

- Eikeland, O.-J., Manger, T. & Asbjørnsen, A.E.** (2016). Norske innsette: Utdanning, arbeid, ønske og planar (Rapport nr. 2/2016). Fylkesmannen i Hordaland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-2-2016.pdf>
- Ellison, M., Szifris, K., Horan, R. & Fox, C.** (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation journal*, 64(2), s. 108–128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>
- Esperian, J.H.** (2010). The Effect of Prison Education Programs on Recidivism. *Journal of correctional education*, 61(4), s. 316–334. <https://www.jstor.org/stable/23282764>
- Fridhov, I.M. & Langelid, T.** (2017). Importmodellen i norsk fengselsvesen. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap*, 104(3), s. 259–288. <https://doi.org/10.7146/ntfk.v104i3.115050>
- Haug, P.** (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P.** (2017a). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 14(2). URL: Kva spesialundervisning handlar om (utdanningsforskning.no)
- Haug, P.** (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i praksis*, 11(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Jones, L.Ø.** (2013). Innsatte i norske fengsel: Lese- og skriveferdigheter og mestringsforventningers betydning for deltagelse i utdanning (Rapport nr. 2/2013). Fylkesmannen i Hordaland. <https://www.oppikrim.no/siteassets/dokument/publikasjoner/rapport-2-2013.pdf>
- Kim, B.-K.E., Johnson, J., Rhinehart, L., Logan-Greene, P., Lomeli, J. & Nurius, P.S.** (2021). The School-to-Prison Pipeline for Probation Youth With Special Education Needs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(3), s. 375–385. <https://doi.org/10.1037/ort0000538>
- Kim, R.H. & Clark, D.** (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity Score Matching approach. *Journal of criminal justice*, 41(3), s. 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2013.03.001>
- Kriminalomsorgen.** (2022). Årsrapport 2021. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b04b5cf8bb32490c990a-82fd90fa05a0/arsrapport-2021.pdf>
- Kristoffersen, R.** (2022). Tilbakefall hos løslatte fra fengsel 2010–2018. Kriminalomsorgens høgskole og utdanningssenter KRUS. https://tilbakefall.no/onewebmedia/Tilbakefallsnotat_2202022.pdf
- Kunnskapsdepartementet.** (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Langelid, T.** (2012). Opplæring i fengsel: Eit historisk og framtidsretta perspektiv. I: S. Olsen (Red.), *Virker straff?* (s. 101–127). Scandinavian Academic Press.
- Langelid, T.** (2015). Bot og betring?: Fengselsundervisninga si historie i Noreg. Cappelen Damm Akademisk.
- Lindgren, M., Jensen, J., Dalteg, A., Meurling, A.W., Ingvar, D.H. & Levander, S.** (2002). Dyslexia and AD/HD among Swedish Prison Inmates. *Journal of Scandinavian studies in criminology and crime prevention*, 3(1), s. 84–95. <https://doi.org/10.1080/140438502762467227>
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Grøgaard, J.B. & Smedsrud, J.** (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019 (NIFU-rapport nr. 2/2019). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2626316>
- McCall-Smith, K.** (2016). United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (Nelson Mandela Rules). *International Legal Materials*, 55(6), s. 1180–1205. <https://doi.org/10.1017/S0020782900030898>
- Meld. St. 14** (2019–2020). Kompetansereformen – Lære hele livet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbcbcfb47749f1b7007b559d1451/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 37** (2008–2009). Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn. Det kongelige justis- og politidepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d064fb36995b4da8a23f858c38ddb5f51/no/pdfs/stm200720080037000dddpdfs.pdf>
- Morken, F., Jones, L.Ø. & Helland, W.A.** (2021). Disorders of Language and Literacy in the Prison Population: A Scoping Review. *Education sciences*, 11(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.3390/educsci11020077>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T.** (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova.** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- QSR International Pty Ltd.** (2022). NVivo (Versjon 1.6.1). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Quinn, M.M., Rutherford, R.B., Leone, P.E., Osher, D.M. & Poirier, J.M.** (2005). Youth with Disabilities in Juvenile Corrections: A National Survey. *Exceptional children*, 71(3), s. 339–345. <https://doi.org/10.1177/001440290507100308>
- Revolv, M.K.** (2016). Innsatt og utsatt: Levekår før og under soning av fengselsstraff. SSB, Samfunnsspeilet, (2), s. 3–6.
- Riksrevisjonen.** (2022). Riksrevisjonens undersøkelse av helse-, opplærings- og velferdstjenester til innsatte i fengsel: Dokument 3/4 (2022–2023). <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/helse-opplarings-og-velferdstjenester-til-innsatte-i-fengsel.pdf>
- Stephan, J.J.** (2008). Census of State and Federal Correctional Facilities, 2005. U.S. Department of Justice.
- Straffegjennomføringsloven.** (2002). Lov om gjennomføring av straff mv. (LOV-2001-05-18-21). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2001-05-18-21>

- Søndenaa, E., Rasmussen, K., Palmstierna, T. & Nøttestad, J.** (2008). The prevalence and nature of intellectual disability in Norwegian prisons. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), s. 1129–1137. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01072.x>
- Thagaard, T.** (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.L. & Bobo, V.K.** (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(2), s. 103–114. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>
- Utdanningsdirektoratet** (2014). *Veilederen i spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskiltebehov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet** (2016) (14.10.2021). Tilskudd til opplæring i kriminalomsorgen. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-for-skoler/opplaring-i-kriminalomsorgen/>
- Utdanningsdirektoratet.** (2021a) (16.12.2021). Fakta om grunnskolen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet** (2021b) (25.06.2021). Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Winstanley, M., Webb, R.T. & Conti-Ramsden, G.** (2018). More or less likely to offend? Young adults with a history of identified developmental language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), s. 256–270. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12339>
- Winstanley, M., Webb, R. T. & Conti-Ramsden, G.** (2021). Developmental language disorders and risk of recidivism among young offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(4), s. 396–403. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13299>

HVA ER GALT I SKOLEN?



FRA INNSIDEN AV SKOLESYSTEMET

En desperat lærers forsøk på å rope SOS, før det er for sent. I *Skolen er ikke for alle* hevder han at skolesystemet svikter elevene.

ANDREAS STIEN-LEENDERTS:
SKOLEN ER IKKE FOR ALLE, MEN DEN KAN BLI DET

FRA ENER TIL UTENFOR

Boken for dem som selv har slitt med ufrivillig skolefravær, men også for de som er pårørende. Sofie gikk fra å ha toppkarakterer til å droppe ut.

SOFIE OG ELLEN FRØYSAA: **ALT BRA?** EN MOR OG DATTER OM Å VÆRE PÅRØRENDE OG PSYKISK SYK



PSYKOLOGEN OG KORONAUNGDOMMEN

Ufrivillig skolefravær har vært et problem i mange år, men det ble ikke bedre av at koronapandemien skylte inn over landet. Psykolog Lars Halse Kneppé snakket med ungdom under og etter pandemien.

LARS HALSE KNEPPE: **EN UNGDOMSTID PÅ VENT**

FOKUSET HAR BLITT STJÅLET

Studenter i USA klarer nå i gjennomsnitt å holde fokus på én oppgave i 65 sekunder.

Stjålet fokus gir tolv dypereliggende årsaker til oppmerksomhetskrisen, og hvordan vi kan gjenvinne vårt fokus.

JOHANN HARI: **STJÅLET FOKUS**



LES MER HER!

Foreldreerfaringer

– å ha et barn med utviklingshemming

TEKST:
KIRSTEN FLATEN, HVL

Boka *Foreldreerfaringer – å ha et barn med utviklingshemning* er skriven av Magne Geir Bøe. Boka inneheld intervju med elleve foreldre som har barn med ei eller anna form for utviklingshemming. Ho er illustrert med vakre foto av personane som er intervjuet, noko som er med og aukar tyngda i denne teksten der foreldreerfaringane er i fokus.

Det kjem fram at forfattaren sjølv har eit barn med utviklingshemming, og slik kjenner til kva foreldrerolla kan innebære når eit barn treng noko anna enn dei fleste andre barn.

Spekteret av årsaker til utviklingshemmingane er stort. Tre av kapitla handlar om foreldre si skildring av oppveksten til personar som har Downs syndrom. Andre tilstandar er meir ukjende, og det inneber difor utfordringar å finne nokon som har erfaring med kva som er beste tilrettelegging. Nokre tilstandar er så sjeldne at medisinsk personale ikkje var kjende med dei før barnet var til utgreiing, slik som diagnosen non-ketotisk hyperglycinemi, som omfattar berre 50 menneske på verdsbasis. Også Sallas syndrom er ein så sjeldan tilstand at foreldra der måtte til Sverige for å finne kunnskap og støtte.

Intervjua i boka tek for seg heile livet til personen med utviklingshemming, med start i korleis foreldra opplevde svangerskapet. Dei fleste foreldra gav uttrykk for at svangerskapet var heilt vanleg, men fleire fortel om tøffe fødsalar. For nokon var

det kjent heilt frå barnet var nyfødt, at det hadde særlege utfordringar, mens for andre gjekk det ei tid før det blei oppdaga at barnet hadde ein utviklingshemming. Sped- og småbarnsåra er kanskje der det kjem fram flest utfordringar med til dømes vanskar med mat, søvn og gråtetokter som ikkje vil gje seg – i tillegg til det å verte van med å ha eit barn som gjev utfordringar som er ukjende for dei fleste foreldre. Nokre foreldre nemner òg ei sorg over det barnet som dei ikkje fekk – det vanlege barnet, og dei fortel om mykje grubling over kva dei nye utfordringane ville føre med seg, både for dei som foreldre og for barnet sjølv.

Eitt foreldrepar oppmodar foreldre til barn med utviklingshemming å få fleire barn og viser til at det gjev eit rikare familieliv med meir stimulans. Her vert det påpeika at søsken tek med barnet med utviklingshemming på aktivitetar som foreldre kanskje ikkje ville tenkt på. Men det å vere søsken til eit barn med utviklingshemming kan og kome med ein pris, i form av mindre tid og merksemd frå foreldra. Ei utfordring kan vere at kvardagen er så full av gjeremål for å dekke behova til eit søsken med utviklingshemming at det kan bli mindre tid til søsken. Her har foreldra gjort seg mange tankar, og det har heilt klart vore ei av dei ekstra belastningane som dukkar opp i kjølvatnet av å ha eit barn med store oppfølgingsbehov.

Men i boka er det samstundes mykje glede og positivitet, og foreldra fortel på måtar som viser



Magne Geir Bøe

Foreldreerfaringer – å ha et barn med utviklingshemning

Cappelen Damm Akademisk | 2023

160 sider | ISBN 9788202716400

at for dei er barnet like viktig som alle andre barn. Som ei mor heilt tydeleg uttrykker: at barnet er heilt perfekt for henne.

Det å gå på skulen i nærmiljøet vert òg snakka om som godt for å høyre til i nabolaget og saman med dei andre barna der. Nærskulen si rolle i å leggje til rette for læring og samstundes gje eleven med utviklingshemming sosial tilhøyrslle med klassekameratane, vert understreka. Nokon av foreldra fortel at det har vore utfordringar i det å samarbeide med skule og gruppeheim om å leggje til rette slik foreldra meiner hadde vore best for barnet. Samarbeid og oppfølging i barnehagen vert presentert som lettare enn når barnet byrja på skulen. Samarbeid med andre instansar for å få avlastning og støtte er òg eit tema som blir tatt opp i intervjuet, og fleire foreldre fortel at samarbeidet med NAV ikkje har vore heilt enkelt. Men her vert det òg delt ut mykje ros, også til NAV. Foreldre fortel om dyktige fagpersonar og om familie og vener som har vore viktige støttespelarar i kvardagen.

Eit av barna som er omtala i boka, vart fødd utanfor Norge og kom hit som 16-åring saman med foreldre og søsken. Foreldra fortel at dei kjende lite til kva hjelp og støtte det var mogeleg å få i det nye heimlandet. Dei viser til at språkutfordringane var

store, og at det var vanskeleg å finne ut av informasjon om korleis dei skulle handtere utfordringane sine. Mor var heimeverande, og dottera med utviklingshemming byrja ikkje på skule før rundt 18 år. Mor beskriv at det var einsame og lange dagar dei fyrste åra i Norge, og ho såg at dottera blomstra opp når ho endeleg kom på skulen. I dette kapittelet får lesaren òg eit lite blikk inn i korleis det er å ha barn med utviklingshemming i Somalia.

Vi treng slike bøker som gjev ei emosjonell innsikt i kva foreldrerolla inneber, og som samtidig opnar ein gløtt inn i kvardagen til ein person med utviklingshemming. Her får vi høve til å sjå korleis kvardagslivet med eit barn som er utviklingshemma, kan sjå ut frå eit foreldreperspektiv.

Boka dekkjer både glede og sorg, utfordringar og utvikling, slik som det er for alle foreldre. Intervjuet viser òg dei ekstra belastningane denne foreldregruppa har. Det er ei bok som studentar i spesialpedagogikk og vernepleie vil ha stor nytte av, og ho kan godt lesast av lærarstudentar òg. Personale i gruppeheimar vil nok kjenne att mykje av det som er skildra i boka. Og for foreldre til barn med utviklingshemming kan det vere ei støtte å lese om at det er mange foreldre som har utfordringar og gleder som liknar det dei sjølv opplever i kvardagen. —

Nyttig om IOP

TEKST:
HALLVARD HÅSTEIN

Lisbeth Iglum Rønhovde sin bok *abc om IOP. Håndbok for lærere* er nå kommet ut i ny utgave.

Boka er skrevet for å kunne være til praktisk nytte. Her følger et lite utvalg av overskrifter som illustrerer dette: *Rett og ikke rett til spesialundervisning, Spesialundervisningens årshjul, Kreative prosjekter som utgangspunkt for faglig og emosjonell utvikling, Psykisk helse på timeplanen, Strategier som får elever til å våge å lære, og Elevens sterke sider, eksempler til bruk ved IOP-formuleringer.*

Det egenartede ved boka er imidlertid ikke temaene som behandles, men måten dette gjøres på. Hvert tema utdypes og konkretiseres nemlig på måter som gjør det enkelt for skoler og lærere å ta i bruk de ideer og forslag som beskrives.

Planer for ulike elever

Forfatteren skiller mellom tre utfordringer skolene stilles overfor når det gjelder å utforme planer for spesialundervisning: planer for (1) elever som har spesialundervisning i noen fag; (2) elever som har spesialundervisning i alle eller nesten alle fag; og (3) elever som ikke uten videre passer inn i valgte mal for IOP for spesialundervisning. Hun kaller dem *pedagogiske uteliggere*.

Denne tredelingen er ikke basert på verken teori, lover og regler eller forskning. Derimot er den forankret i et nært kjennskap til skolens

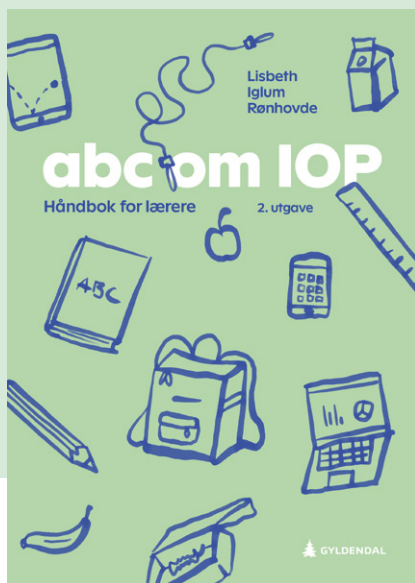
hverdag med hensyn til å tilrettelegge for elever med manglende utbytte av den ordinære undervisningen. Forfatterens nærhet til skolens liv er noe av det som gjør det lett for lærere å kjenne seg igjen i boka.

Når en har prøvd alt ...

Under overskriften nevnt ovenfor behandles problemstillingen: Når en synes en har prøvd alt uten å lykkes særlig, hva har en da faktisk gjort? Her presenteres en lang liste med punkter forfatteren mener skal være oppfylt dersom en skal kunne si at en har prøvd alt. Da skal en blant annet ha «økt bevisstheten om egen væremåte og lederegenskaper og fortløpende evaluert egen pedagogisk virksomhet». Dette er bare ett av forfatterens i alt åtte punkter. Ingen skal si at Iglum Rønhovde tar lett på kravene til den som skal planlegge og gjennomføre spesialundervisning! Et velutformet IOP-dokument er langt fra tilstrekkelig.

Mål på mange plan

Som framhevet er boka gjennomgående konkret og praktisk. Boka har mange sider om valg og utforming av mål. Her presenteres mange aktuelle og anvendelige forslag til målformuleringer. Iglum Rønhovde tegner imidlertid disse målformuleringene inn i et særdeles omfattende hierarkisk system. Dette systemet er så komplekst at forfatteren på side 99 innrømmer at det av plasshensyn



Lisbeth Iglum Rønhovde

abc om IOP. Håndbok for lærere

Gyldendal Akademisk | 2022

2. utgave | 272 sider

ISBN/EAN 9788205562981

ikke kan gjengis i boka. For meg blir dette eksempel på at en ved å være ensidig jordnær og praktisk lett kan vikle seg inn i systemer som ender i noe som er mer abstrakt enn praktisk overkommelig. At mål også kan bygges nedenfra, fra iakttagelser av nyanser i elevens utvikling faglig eller sosialt, nevnes ikke.

Læreren som både utøver og mottaker?

Boka gjør mer enn å beskrive det å arbeide med IOP. Indirekte, og noen steder direkte, tegner den i tillegg et bilde av hva det å være lærer innebærer. På dette punktet mener jeg at boka blir noe ensidig. Den omtaler læreren som *den som vet og skal handle* – stadig aktiv og utførende, og dette er bokas styrke. Utilsiktet fører det likevel lett til uttrykksformer som harmonerer lite med det elevsyn som forbindes med spesialpedagogisk praksis.

Med dette mener jeg at eleven indirekte langt på vei omtales som et objekt for lærerens redskaper og ideer, mer enn som en deltaker og et subjekt i eget liv. Denne andre siden av lærerens virke, pedagogen som *den mottakende, altså gjest hos den som har fått rett til spesialundervisning*, må beskrives med andre begreper enn dem som benyttes i boka.

Denne siden av lærerens deltakelse fremtrer ved graden av å være lydhør, våken, sensitiv, varsom, tilbakeholden, taktfull, avventende, iakttakende, langsom, tvilende og undrende.

Mitt poeng ligger i at den innsikt og forståelse en kan oppnå ved å være mottakende, og da ta risikoen for å måtte tilpasse seg og undervisningen på uvante måter, er av avgjørende verdi. Den er vesentlig for å kunne planlegge en undervisning som skal treffe elevens behov. Ikke minst når det gjelder elever som har store vansker.

Konklusjon

Boka anbefales for alle skoler som har eller vurderer å drive spesialundervisning. Her vil både skoler og PP-tjenesten kunne kjenne seg igjen. Boka er praktisk, lett tilgjengelig, full av eksempler og dekker et vidt felt av problemstillinger knyttet til individuelle opplæringsplaner. Langt på vei kan boka også tjene som en metodisk idebok.

Som vist ovenfor mener jeg ellers at boka har noen svakheter når det gjelder refleksjonsnivået i forståelsen av spesialpedagogisk virksomhet. Dette er imidlertid ikke til hinder for at boka vil kunne være til nytte for svært mange. —

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
63 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2022)

Læsertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire 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
utdanning@hsmedia.no
Tlf: 91 17 34 73

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2023

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	11. januar	10. februar
2	12. april	12. mai
3	9. august	8. september
4	1. november	1. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



@spesialpedagogikk



Også som
e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

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 4 nummer i året.

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side
www.udf.no/minside
Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til
abonnement@utdanningsnytt.no
500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi
63 000*
lesere!

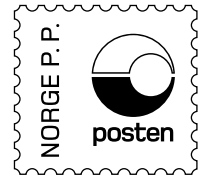
(Kantar Fagpresse
2022)
Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger
— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer

FAGARTIKLER

Nevroutviklingsforstyrrelser sett i lys av nevrovitenskap og spesialpedagogikk

av Hanne Marie Høybråten Sigstad

Ved ufrivillig skolefravær er det av stor betydning at man lytter til eleven det gjelder av Beate Heide

Dysleksi. Kartlegging til besvær av Anette Andresen og May-Britt Monsrud

FAGFELLEVALDERTE FORSKNINGSARTIKLER

Barns stemme og deltaking i spesialpedagogisk forskning – ein studie av doktoravhandlingar i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk i perioden 2010–2020

av Marianne Sjø Rossland

Jobbspesialistens egenskaper og rolle overfor unge voksne med lett utviklingshemming i møte med arbeidslivet av Hanne Marie H. Sigstad og Veerle Garrels

Utgivelse 1. desember

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

Send inn til redaksjonen@spesialpedagogikk.no