

06 spesialpedagogikk

2007 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Skolen sett med elevenes øyne** side 10 Opplevd stress av barn til psykisk syke side 22
En møtestruktur for kompetansebygging side 34 Opplæring uten vafler side 40 Du og jeg og vi to



Individ og system



Arne Østli

Det vil så godt som alltid være et gjensidig forhold mellom det som er rettet mot det individuelle og mot det som er rettet mot system. Noen ganger fortøner det seg som uoverstigelige dilemmaer, men ser vi dem, kan vi forholde oss til dem på en mer rasjonell og fruktbar måte. Dette nummeret av Spesialpedagogikk består i hovedsak av artikler og annet

stoff som reflekterer disse viktige perspektivene for opplæring av elever som trenger særlig omtanke og tilrettelegging. Det ene går mot hvordan vi møter den enkelte elev, og det andre retter seg mot det systemet vi arbeider innenfor.

Vi tror Tove Bodil Skjølsvik er inne på noe fornuftig når hun avslutningsvis i sin artikkel, «Skolen – sett med elevenes øyne», stiller spørsmålet: *Hva er det du husker best fra din egen skoletid?* Det er et godt utgangspunkt for å reflektere over hva som betyr noe for den enkelte. Det er ikke overraskende at forhold knyttet til sosiale faktorer og følt rettferdighet er det som huskes best også en del år etter endt skolegang, men det er verdt å merke seg at kunnskap formidlet med engasjement sitter godt i minnet. Det er ikke et enten eller, men både og.

Mange barn lever i en spesiell og belastende situasjon. Et eksempel på det er barn av psykisk syke foreldre som John H. Stamnes og Britt Helen Haukø tar for seg i sin artikkel om «Opplevd stress av barn til psykisk syke». Det kan være vanskelig både for den enkelte elev og den enkelte lærer å vite hvordan man skal takle dette. Etter vår mening er ikke dette en utfordring bare for den enkelte lærer. Skolen eller institusjonen må ha en felles forstått beredskap for hvordan en møter elever som er i en slik situasjon. Det kan for eksempel innebære at en har en avtale med helsetjenesten om hvem som gjør hva. Det handler om den enkelte, og det handler om prosedyrer satt i system.

I artikkelen til Stamnes og Haukø blir det pekt på at gode relasjoner til de nærmeste og til venner ser ut til å være forebyggende mot utvikling av helseproblem. Liv Vedelers bok om «Sosial mestring i barnegrupper» minner oss om at betydningen av å ha kamerater eller venner starter tidlig, allerede i de første barneårene, og hun gir flere eksempler på hvordan vi kan gå fram for å få barn som faller utenfor med i lek og samhandling. En kjernefaktor er et godt læringsmiljø, og det handler om å observere den enkelte for å finne sterke sider som andre barn kan ha glede og nytte av. – *For å observere må man kunne*, sier Liv Vedeler i et intervju med oss. Måtte hennes nye bok og også dette nummeret av Spesialpedagogikk bli et bidrag i så måte.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktu-
reringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer vil ha en høyere
pris.) Ved kjøp av over 10
eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6131 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 rettighetsha-
vernes organisasjoner om kopiering
av opphavsrettslig beskyttet verk i
undervisningsvirksomhet».

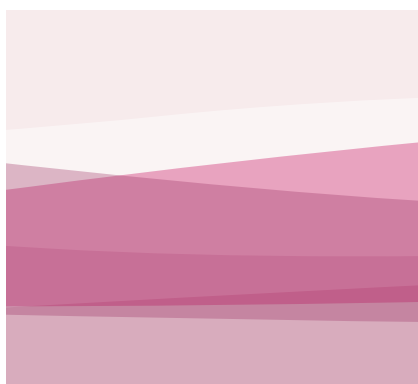
Årgang 72

ISSN 0332-8457

Fagpressen 
OPPLAGSKONTROLLERT



Folk som lærer sent,
har dårlig tid på skolen.



For å forstå elevene
må vi ha kunnskap
om den verden de
bærer med seg.

artikkel side 5



side 4 **Skolen – sett med elevenes øyne**

Tove Bodil Lindblad Skjølsvik

side 10 **Opplevd stress av barn til psykisk syke**

John H. Stamnes og Britt Helen Haukø

side 18 **Nasses Taxi** Flemming Ask Larsen

side 20 **Mellom Barken og Verden** Trond Evenstad

side 22 **En møtestruktur for kompetanse-
bygging** Turid Horgen, Mette Løvås og
Kristin Holmen

side 30 **De viktige årene** Arne Østli

side 32 **Hvem skal hjelpe skolevegreren**

Richard Koritzinsy

side 36 **Opplæring uten vafler**

Jens Petter Gitlesen

side 40 **Førte SAMTAK-programmet til endret
arbeidsprofil i PP-tjenesten?**

Torunn Tinnesand

side 42 **Du og jeg og vi to** Nina Sellæg

side 47 **Bokmeldinger**

side 49 **Kunngjøringer/Stillingsannonser**

Skolen

– sett med elevenes øyne

Artikkelen er et bidrag til forskning på praksisvirkeligheten i grunnskolen. Søkelyset rettes på skolehverdagen og hva den setter av spor hos en gruppe enkeltelever slik de selv gir uttrykk for gjennom erindringsbilder. Hva husker sju-åtteåringene, og hva husker de rundt tjue fra sin tid i grunnskolen?



Tove Bodil Lindblad Skjølsvik har hovedfag i spesialpedagogikk og har studiepermisjon fra Nesheim skole i Levanger.

Et sterkt ønske og et uttalt mål fra den Lutherske reformasjonens tilhengere var at befolkningen skulle lære å lese Skriften. I Norge ble kristendoms-kunnskap og lesing derfor de viktigste fagene i skolen da denne ble opprettet i 1739. Etter hvert ble det lagt vekt på kristendommens historie, bibelhistorie, regning og nasjonens historie. Normalplanen av 1939 understreket også skolens allmenndannende ansvar. I dag skal skolen formidle målbar kunnskap og gi livsdugleik¹. «For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelses-, sosial mestrings- og selvhjelpenhet» (St.meld. nr. 30 – Kultur for Læring (2003–2004)). Og læreplanverket for Kunnskapsløftet (L 06) viderefører denne tenkningen gjennom målet om at skolegangen skal ruste eleven på en slik måte at hun kan mestre livet sitt. Kompetansemålene, som angir hva elevene skal kunne etter ulike klassetrinn, er viet stor oppmerksomhet og er i enkelte fag detaljerte. I naturfag skal elevene etter 2. trinnet kunne filosofere rundt naturopplevelser og menneskets plass i naturen, sette navn på og beskrive funksjonen til noen ytre og indre deler av menneskekroppen og fortelle om hvordan man i samisk kultur deler inn året (L 06 s. 85). Formuleringsarenaens² mål har med andre ord variert fra skolens spede begynnelse og frem til i dag. Fra å kunne lese og forstå Skriften skal den teoretiske, praktiske og sosiale læring elevene

«utsettes» for i dag bidra til at de utvikler seg slik at de kan tre inn i livet og samfunnet og finne sin plass der. Som vi skal se, er det ulike forhold ved skolehverdagen elevene er opptatt av når de ser tilbake på skoledagen (sju- og åtteåringene) eller tiden som grunnskoleelev (tjueåringene).

Utløsende årsak

Innholdet i artikkelen tar utgangspunkt i og har sitt utspring i flere episoder rundt middagsbordet, et slags the Kitchen-table Society (Gullestad, 1984). Sjuåringen, som går i 2. klasse blir spurt av storesøster hva hun har gjort på skolen i dag. Spontant utbryter hun:

Ho Kari (lærer) mått vær streng åt hain Roy i dag. Hain villa ikkje hør ette.

Så får vi en utgreiing om denne episoden og hennes vurdering av det som skjedde. Da hun på nytt blir spurt om hva hun hadde gjort på skolen i dag, blir det stille en stund. Til sist kommer hun frem med at hun har lekt med Ragne og Guri, at de bygde en borg og at de store ungene ødela den. Når sjuåringen har venner på besøk etter skoletid, stiller jeg det samme spørsmålet til dem; hva har de gjort på skolen i dag. Og uten unntak svarer de som min sjuåring. De trekker frem episoder i friminuttene og hvem de var sammen med, hva de gjorde og hvor de lekte. De forteller inngående og ivrig om store og små detaljer i hendelsesforløpet.

I dag leika vi Doktorsura. Det va kjemeart, vi sprang rundt bak hallen (jente, 7 år).



For å forstå elevene må vi ha kunnskap
om den verden de bærer med seg.



Det samme gjentar seg så mange ganger at det ansporer min nysgjerrighet på en slik måte at jeg bestemmer meg for å undersøke fenomenet nærmere ved å gå systematisk til verks.

Det undersøkte fenomen

Hva husker en gruppe sju- og åtteåringer fra skoledagen sin?

Hva husker unge rundt 20 årsalderen fra sin tid i grunnskolen?

Til sammen 27 barn og unge har bidratt til datamaterialet. Jeg har samlet data ved hjelp av ustrukturert intervju og mail. De yngste informantene har vært gjenstand for ustrukturerte intervju tatt opp på band og så transkribert. Jeg stilte to spørsmål. Det første spørsmålet var: *Fortell om hva du gjorde på skolen i dag?* Når dette temaet synes å være uttømt stilte jeg spørsmål nr to: *Hva gjorde du i timene i dag?* Barna ble intervjuet enten alene eller to og to. Datainnsamling ved hjelp av mail var rettet mot tjuetårningene og foregikk ved hjelp av døråpnere (*gatekeepers* eller *referrals*). Døråpnere i denne sammenheng er personer som hjelper forskeren å skaffe deltakere som har noe å si om emnet som utforskes. De hjalp meg med å skaffe et utvalg til mitt formål. Det ble bestemt at døråpnerne skulle bruke snøballmetoden, og ta kontakt med en til to personer.

Disse personene skulle igjen ta kontakt med én person hver. Alle fikk oppgitt min mail adresse og skulle sende sine «bidrag» til meg. Datainnsamling ved hjelp av mail var en ny erfaring for meg, men jeg håper å kunne bruke denne måten å samle data også senere. De unge svarte raskt og svaret kunne være på opp mot en A-4 side. Rask tilbakemelding kan blant annet tilskrives den stadig økende tid unge tilbringer online. At de kunne svare når det passet dem var trolig også medvirkende til rask tilbakemelding og god oppslutning. Klokkeslettene svarene ble sendt ut over hele døgnet med en overvekt av tida før midnatt. Spørsmålet som de skulle besvare var: *Hva er det du husker best fra tida på barne- og ungdomsskolen? Nevn 3 ting.*

Erindringsbilder

Erindringsbilder er menneskers fortellinger om egne opplevelser, og bildene kan ha ulik ulik styrke og klarhet. Erindringsbilder kan sammenliknes med et arkiv, som igjen er spor etter våre aktiviteter og opplevelser. I slike erindringsbilder gjelder

det å utvise en viss varsomhet. Varsomheten er knyttet til minst tre forhold. Det første området er det jeg vil kalle «glemselens slør», det andre er tolkning og bearbeidelse. Når vi skal beskrive en erfaring eller opplevelse, kan minnene være vage. Glemselen legger ofte et «soft» slør over tidligere opplevelser, og selv om vi mener og tror at vi husker alt, er det som regelen ikke slik, verken for barn, unge eller voksne. Det er tvisomt om barndommens vintre alltid var så snørike som vi mener å huske og om hver sommer var like solrik. Erindringer er heller ikke pent og pyntelig arkivert i mentale arkiv i hukommelsen hos bidragsyterne. De består av erindringer som er et resultat av både tidligere og senere erfaringer og tolkninger. Det vi mener å huske er påvirket og bearbeidet underveis på en slik måte at vi ikke kan regne med at et erindringsbildet er «helt sant» og korrekt gjengitt. Enkelte ting står likevel klart for oss. Vi husker forskjell på om vi var på skitur eller på svømmetur, om vi var alene eller gikk i 17. mai-tog eller om vi var i hagen eller på fjellet Elbrus.

Som et tredje forhold kommer valg og bortvalg. Når vi forteller om opplevelser og erfaringer, foretar vi en mengde valg. Dette gjør vi for å sile informasjon, og fordi vi ikke har tid eller kapasitet til å favne alt vi kommer på. Heller ikke mottakeren kan favne det «store» bildet opplevelser og erfaringer gir oss.

Mellom erindringsbildene fra informantene og teksten står forfatteren og forfatterens forståelse og tolkning av det som blir sagt. Etter flere gjennomlesninger har både de eldste informantene og jeg preget erindringsbildene med strukturer og tolkning. Så snart et erindringsbilde er beskrevet med ord, vil ordene fiksere bildet, for så å erstatte det (Spence, 1984). Jeg holder fast ved erindringsbilder som datagrunnlag. Det er summen av menneskenes erfaringer, opplevelser og handlinger som er med på å skape historien og å gi oss kunnskap.

Livsverden

Erindringsbildene er en del av informantenes livsverden og virkelighet. Begrepet livsverden (*Lebenswelt*) er først og fremst knyttet til den tyske matematikeren, naturvitenskapsmannen og filosofen Edmund Husserl (1859–1938). Med livsverden mente Husserl verden slik den fremtrer og oppleves av den enkelte. Livsverden er subjektiv. Begrepet livsverden omfatter hverdagsmenneskers verden, og er, ifølge Husserl,

Dramatikk og rettferdighet opptar sju- og åtteåringene.

grunnlaget og utgangspunktet for all vitenskapelig kunnskap. Vår livsverden har betydning, og er den bærende kraft for teoretiske begrepsdannelser og forståelsesmåter (Rokstad, 1997). Livsverden er den opplevende og levende hverdagsverden som både er tidligere enn, og forutsetningen for, vitenskapens verdensbilder. Enkelte mener at Husserls dypeste filosofiske motiv er det samme som hos Descartes og Kant; et sterkt og inderlig behov for å få et sikkert grunnlag for menneskelig erkjennelse. All innsikt og erkjennelse av virkeligheten, enten den «ideelle» som i logikk og matematikk, eller den mer «materielle» som i empiriske vitenskaper, er betinget av vårt forhold til den erkjennende bevissthet. Vi handler innenfor en systemverden og en livsverden. Systemverdenen er samfunnets politiske- og økonomiske virkelighet, mens livsverdenen dreier seg om vår måte å leve vårt hverdagsliv (Habermas, 1981). Knyttet opp til begrepet livsverden, ligger det fenomenologiske perspektiv. Verden og omgivelsene eksisterer for oss slik vi sanser, tolker og forstår den. For lærere er en fenomenologisk tilnærming en naturlig del av hverdagen. Vi ser bort fra såkalte «objektive holdepunkt» og stiller spørsmål om elevenes opplevelser og følelser. For å forstå elevene må vi ha kunnskap om den verden de bærer med seg (Imsen, 1990).

Resultat – Tre tendenser

Sju- og åtteåringene

Elevene uttrykte høy selvoppfatning og tro på egne evner. Skolehverdagen var en arena de mestret og så fram til. Dette gjaldt fargelegging, skriftforming, å kunne regne raskt og riktig og å høre etter når læreren snakket. Det var sjelden noe var så vanskelig at de måtte spørre om hjelp. Det meste var lett, ja det kunne til og med være alt for lett. Det var mye å glede seg over, og de gledet seg til de skulle begynne med multiplikasjon, til svømming og til at de kunne sykle til skolen. Flere syntes engelsk var det *artigste* på skolen, og de mente de kunne langt over 100 ulike engelske ord allerede.

Dramatikk og rettferdighet opptar sju- og åtteåringene. Læreren og de voksne er autoriteter og legger premissene for all aktivitet. Her finner vi ikke ungdomsskoleelevens motargument, *men lærer, dette gir meg ikke noe eller hva skal jeg bruke trigonometri til?* Lærerens ord er lov og læreren har alltid rett eller vet hva som er best. Læreren opptre som dommer i

ulike situasjoner, men gir også ros og støtte. Jentene synes å oppleve at læreren trenger å korrigere guttene mer enn dem (her har de også størstedelen av forskningen på sin side). Og når

*læreren tvang meg å låne bort blyantspissene mine til Tobias
enda æ villa itj låne den bort (jente 8 år)*

var det rett og riktig, sett i etterpåklodskapens lys. Jentene synes dessuten å ha et utall av historier på lager om da *voksnan* måtte gripe inn fordi guttene kranglet om formingsmaterieell eller om hvem er hvem i Dual Masters.

Ikke overraskende var alle opptatt av nuet og dagen i dag. Viktigst for denne gruppen synes å være det de gjør spontant og sammen med andre i friminuttene eller på utflukter. De yngste forteller engasjert om hvem de gikk sammen med og om hva de fant på veien til skogen eller fjæra. Beskrivelsene syder av engasjement og spenning. Som forelder har jeg sett at målet for ekskursjonene er å beskrive kjennetegn ved de fire årstidene gjennom observasjon, gjenkjenne planter og dyr eller å lære skilt og trafikkregler. Utsagn som

*vi fann en ødelagt rakett og nesten en helt ny rakett, æ så en
ambulanse og da den kjørte forbi oss mått æ stå still for æ villa
tell kor mange bokstava det e i ambulanse (jente 6 år)*

står i et skarpt motsetningsforhold til kunnskap om skiftende årstider og trafikkunnskap.

I tjueårsalderen

Her skulle vi tro at glemselens slør hadde gjort sitt inntog, eller at de betraktet tida i grunnskolen som et lukket og tilbakelagt stadium. At opplevelser på barne- og ungdomsskolen var lagret på et fjernlager så langt vekk at de ikke lenger kunne skaffes til veie. Men det synes ikke å være noe stort problem å gjenkalle erindringsbilder fra fem, ti eller femten år tilbake. De fleste husker at de, sammen med jevnaldrende, var med på å utfordre lærernes og skolens autoritet og regelverk. Men dette var først på slutten av barneskolen.

Aktiviteten foregår i et fellesskap og gjøres alltid sammen med flere. Ofte er hele klassen innblandet. På åtti- og nittitallet var den engelske jentegruppen Spice Girls populære og gav inspirasjon til ulike fremføringer for foreldre og klassekamerater.

Jenta som i 3. klasse ble beskyldt for å ha kastet snøball til tross for at hun ikke hadde gjort det, og jenta som måtte spytte ut tyggegummien sin mens læreren tygget videre på sin tyggegummi har tilsynelatende ikke glemt opplevelsen av urett de må ha følt i disse to situasjonene.

....rundt 6. klasse var vi en gjeng med jenter som likte å danse. Vi koreograferte en del og musikken var Spice Girls....(jente 20 år).....

Fra småskolen husker de arbeidsro i klasserommet til tross for mange elever i klassen og en tydelig, streng og rettferdig lærer slik som:

Ho Ingrid var streng og rettferdig (jente, 26 år).

Det var ikke bare i klasserommet at læreren hadde kontroll. Læreren kunne også ordne opp i konflikter i friminuttene på en slik måte at rettferdigheten og balanse igjen ble opprettet. Rettferd og urett er tema også for tjuetåringene. Jenta som i 3. klasse ble beskyldt for å ha kastet snøball til tross for at hun ikke hadde gjort det, og jenta som måtte spytte ut tyggegummien sin mens læreren tygget videre på sin tyggegummi har tilsynelatende ikke glemt opplevelsen av urett de må ha følt i disse to situasjonene. Heller ikke gutten som ble anklaget for å ha skrevet banneord på tavla i friminuttet og fikk brev hjem har glemt at det var Gullungen til læreren som hadde gjort det. I overgangen fra barne- til ungdomstrinn splittes klasser opp. Det er imidlertid ikke uvanlig at elevene får ønske en gutt og en jente å gå sammen med videre og at lærerne prøver å oppfylle disse ønskene. Er det overraskende at tjuetåringen som ikke fikk komme i klasse med noen fra «gammelklassen» husker dette sju år etterpå? Og går det an å lære noe av disse utsagnene?

Svært få trekker frem fag og hvorfor de likte eller mislikte fagene. Når det ikke er fagene de husker, hva er det da ved læringssituasjonene de husker? Det er den engasjerte lærer. Den engasjerte lærer kjennetegnes av et stort kunnskapsreservoar kombinert med en sterk formidlingsevne. «Å kunne fortelje slik at det fengde, gjorde at det fortalde sat fast i minnet» (Strømnes, 2006, side 65). Lærerne synes å være genuint opptatt av det de formidlet. Om det her er tale om vektall og videreutdanning, eller kunnskap tilegnet over år på bakgrunn av interesse og engasjement skal være usagt. Men dette er lærere som forteller noe mer og noe annet enn det som står i teoriboka, enten det dreier seg om språklige virkemidler, van Goghs vanskelige liv eller Sokrates frodige og frekke enga-

sjement ovenfor sine samtalepartnere.

...da ho fortalt om hain Buddha va det som æ var i India. Ho hadd med kleå fra India og røkelse og æ huse at hain Buddha vart fødd som prins for rundt 2500 år sia i området som i dag e Nepal og at han ble spådd å bli en stor hersker.....(gutt, 21 år)

En annen informant forteller:

.....da vi hadd om haikudikt hadd ho (lærer) laga haikudikt om klassen, mitt dikt var om ballspill og diktan på tre eller fire vers kalles kortdikt og det ska itj vær mindre enn 17 stavelser på dæm, og det må vær oddetall, haikudiktan vise ofte te en tid på døgnet og en følelse knytta te dein tida....(jente 19 år).

Informantenes utsagn beskriver lærerne med faktakunnskap og en formidlingsevne få er forunt å ha. Og engasjementet er hele tiden til stede. Lærerne synes å opptre slik som enkelte skikkelser i Åsmund Strømnes bok Folkeskulelærarar i Fat-tig-Norge (Strømnes, 2005). Han skriver om læreren som med glød, iver og engasjement beherska skolestuas forventninger og krav. Pedagogen som gav kunnskap, gav av seg selv og som så den enkelte elev.

Informantene uttrykte ikke den høye selvoppfatningen og den usvikelige troen på egne evner slik som sju- og åtteåringene. Egne prestasjoner var et «ikke tema» og ble ikke berørt. En stor overvekt av denne informantgruppen er godt i gang med studier på universitets- eller høyskolenivå. De hadde derfor trolig ikke faglige vansker på skolen. Men fagene, skolens faglige innhold, synes å spille en underordnet rolle i forhold til lærerens evne til å gjøre fortida levende og til å vekke arbeidsglede. Glemselens slør har dekket til fagene, men ikke fagformidleren og budbæreren.

Aktualisering

Hva husker sju- og åtteåringene etter endt skoledag og hva husker tjuetåringene når de gjenkaller årene i grunnskolen? Hva sitter sju- og åtteåringene og de i unge voksne i tjuetårsalderen igjen med av minner og opplevelser når vi spør dem? Alle understreker fellesskapet og det sosiale livet der de selv var aktive. De husker samværet med jevnaldrende, lek, urett og rett, da de utfordret skolens autoritet, dans og drama. De er opptatt av det Thomas Ziehe kaller sin personlige livsverdens

dominans (Ziehe, 2001). De unge bygger seg en parallell verden til oss som foreldre og institusjoner – de lager eller konstruerer en personlig livsverden som passer for akkurat dem. Verden er en sammenblanding av symboler, tegn, fortolkninger, tolkninger og atferd. Impulsene hentes fra populærkulturen og uformelle sosialiseringssagenter og omarbeides og smeltes sammen i deres eget (hverdags)liv og miljø. Den personlige konstruerte livsverden må ikke forstås som avgrenset, men som en flytende enhet (for et par tiår siden ville jeg her ha kommet med en aldersavgrensning nedover, i dag velger jeg ikke å gjøre det siden dette fenomenet synes å gripe om seg stadig lengre ned i alder). Til tross for at utdanningsinstitusjonene på mange vis har makta, spiller de tilsynelatende en birolle i barn og unges liv. Av alle de tusen timene som utgjør årene på grunnskolen er det de uformelle og sosiale situasjonene som huskes best. Fra et subjektivt elevståsted, tilbakeskuende, virker skolen først og fremst som sosial arena og et sted å være sammen med jevnaldrende. Fagformidlerne og fagene kommer i andre rekke. Og her trer den kunnskapsrike, engasjerte og levende formidler tydelig frem. Læreren bringer til timene noe mer og noe annet enn de selv kan lese seg til. I det hele tatt synes det som at Goethe fortsatt har sine ord i behold over 200 år etter at han skrev man lærer bare av det man elsker. Den rause og kunnskapsrike lærer har gjort inntrykk. Felles for disse lærerne synes å være kjærlighet, klokskap, innlevelse og engasjement.

Rettferdighet, eller mangel på rettferdighet, opptar begge informantgruppene. Lærerne beskrives som rettferdige og kloke dommere som sørger for at det riktige og beste skjer i alle situasjoner. Men vi ser også eksempler på at lærerens manglende dømmekraft og feilbedømming huskes over ti år etter at det skjedde. Felles for de to informantgruppene er at de ser ut til å trives. Sju- og åtteåringene synes å oppleve at lærerne, *voksen*, er genuint interessert i dem og dette er trolig medvirkende til den trygghet og trivsel erindringsbildene deres er gjennomsyret av. Det er ikke overraskende at de synes å trives bedre med hverandre og i lek og uformelle situasjoner enn med hva tilfellet er for læring, fag og undervisning. Læring består som kjent også av hardt arbeid som ofte møtes med motstand.

Er så skolen et sted å være, et sted å lære eller noe helt

annet? Er det overraskende at fagplaner og timenes innhold synes å være underordnet det uformelle? Når alt kommer til alt virker det som om den gode skole og det gode miljø handler om å gi trygghet, raushet, og å unngå «pedanteri og humørløshet» som Bjørneboe uttrykker det i essayet «Læreren og eleven» (Bjørneboe, 1962). Læreren som erkjenner at pedagogikk er levende virksomhet (Steinsholt, 2005), som stiller seg åpen for nye erfaringer (Gadamer, 1990) og som åpner dører til andres perspektiv, toner seg inn mot de(n) andre, setter spor. Kan vi som lærere, ved å reflektere over egen tid som elev, øke kvaliteten på vår pedagogiske praksis? Ved inngangen til et nytt skoleår stiller jeg spørsmålet: Hva er det du husker best fra din egen skoletid?

NOTER

1 Livsdugleik - Jeg tror begrepet egentlig stammer fra Island og betyr å bli rustet for og klare å takle de fleste av livets situasjoner.

2 Formuleringsarenaen - formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Begrep fra boken Politisk styrning och utbildningsreformer av Ulf Lundgren og Bo Lindensjö. Formuleringsarenaen er områder i samfunnet der vedtak fattes. Realiseringsarenaen er områdene der tiltakene er ment satt ut i livet.

LITTERATUR

- BJØRNEBOE, J.** (1960). Læreren og eleven. Essay. Gyldendal.
- HABERMAS, J.** (1981). The Theory of Communicative Action. I: Powell J. L. & Moody H. R. (2003). The Challenge of Modernity: Habermas and Critical Theory. Theory and Science.
- GADAMER, H. G.** (1990). I: Warnke, G. (2003). Hermeneutik, tradition och fornuft. Didalos.
- GULLESTAD, M.** (1984). Kitchen-table Society. Universitetsforlaget. Oslo.
- IMSEN, G.** (1990). Elevens verden. Tano. Trondheim.
- ROKSTAD, K.** (1997). Forståelsens historisitet. Husserls transcendentale fenomenologi reflektert på livsverdens grunn. Fenomenologiske undersøkelser. Universitetet i Bergen.
- SPENCE, P.** (1984). Narrative truth and historical truth. W. W. Norton.
- STEINSHOLT, K.** (2005). Det Kanskjes Pedagogikk. I: Kompendium, FRA MODERNE TIL POSTMODERNE PEDAGOGIKK. Pedagogisk Forskningsinstitutt. NTNU.
- STRØMNES, Å. L.** (2006). Folkeskulelæreren i Fattig-Noreg: ein studie frå første halvdel av det tjuande hundreåret. Tapir akademisk forlag.
- ZIEHE, T.** (2001). De personlige livsverdeners dominans. Ændret ungdomsmen-talitet og skolens anstrengelser. I: Uddannelse nr.10.
- FRA UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET:**
- STORTINGSMELDING NR.30** (2003–2004). Kultur for læring. Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet. Akademia AS.
- KUNNSKAPSLØFTET** (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

Opplevd stress av barn til psykisk syke

Kan noe gjøres?

Barn til psykisk syke foreldre er i en spesiell situasjon. I artikkelen omtales ulike følger, og det gjøres rede for et opplegg hvor både foreldre og barn er med.



John H. Stamnes er førstelektor ved Høgskolen i Namsos/Namsos Opplæringscenter.



Britt Helen Haukø er fagkoordinator ved Psykiatrisk post I Sykehuset i Namsos.

I en rekke publiseringer på 1940–1950 og 1960-tallet presenterte John Bowlby sin tilknytningsteori (Attachment theory) og konsekvenser ved separasjon mellom mor og barn. På 1960-tallet publiserte Harry Harlow resultatene om konsekvensene ved omsorgssvikt (separasjon, isolasjon) hos apeunger. Separasjon fra mor både fysisk og psykisk i tidlig alder resulterte i depressiv og ofte aggressiv atferd. For mange resulterte det i redusert fysisk utvikling med vekttap, og økt tilbøyelighet til sykdom som resultat. Videre så man redusert evne til å knytte seg til andre aper. De ble også «*dårlige mødre*» til egne avkom. Liknende atferd har også blitt observert hos barn som av ulike grunner var blitt separert fra mødrene(1).

Både Bowlby og Harlow foretok observasjon av atferds-

messige konsekvenser ved separasjon med mangelfull emosjonell kontakt mellom mor og barn både på lang og kort sikt. I ettertid kan man si at de gjorde gode observasjoner, og i dag er man i større grad i stand til å forklare og forstå det som skjer i hjernen og med atferden hos de som blir utsatt for ulike grader av stresspåkjenninger. Nyere funn innen bl.a. nevrovitenskapene og gen-, miljø-forskningen har gitt nytt innsyn og forståelse for hva som skjer med hjernen, spesielt hos barn, når den blir utsatt for stress. Alle symptomene de observerte, var en konsekvens av en stress-traumesituasjon.

Så kan man spørre: Har dette relevans i dag? Ulike situasjoner og livshendelser kan resultere i at barn opplever en «*stressende*» livssituasjon. Stress/traume hos barn kan være av ulikt slag. Det kan være mishandling, vanskjøtsel, å bli oversett, dvs. omsorgssvikt, og det kan skje ved psykisk sykdom hos en eller begge foreldrene. I dette arbeidet vil vi fokusere på barn til psykisk syke og forsøke å se hva ny forskning kan vise til når det gjelder konsekvenser. Vi vil også argumentere for betydningen av å komme til tidlig med relevante tiltak, samt beskrive hva som blir forsøkt gjort som et akuttiltak ved en psykiatrisk avdeling i Midt Norge. Avslutningsvis vil vi komme inn på spørsmål som trenger nærmere studier for å kunne si noe om effekt av tiltak.

Omfattende dokumentasjon viser at barn av psykisk syke ikke er noen liten gruppe. I Norge lever ca. 15.000 barn med en eller to foreldre som har psykisk sykdom. Av de 40.000 voksne som en hver tid er inne til behandling i psykiatrien har 71 % daglig omsorg for barna ved første gangs innleggelse (2). Utallige nordiske og internasjonale studier viser at barn som vokser opp der en eller begge foreldrene er psykisk syke, selv har en høyere risiko for utviklingsforstyrrelser og sykdom (3).

Følger av at en eller begge foreldre blir psykisk syke

Man har lenge vært oppmerksom på og hatt kunnskap om konsekvensene for barna dersom en av foreldrene hadde en psykisk sykdom. Rutter (4) viser til resultater fra en studie som ble gjennomført i årene 1955 og 1959. Til tross for vansker med å påvise kausalitet mellom foreldres psykiske sykdom og utvikling av sykdom hos barna, mente han allerede den gang at det var tilstrekkelig kunnskap til å hevde at man så en klar økning av problemer hos barn med psykisk syke foreldre. I ettertid viser omfattende forskning at barn av psykiatriske pasienter er mer utsatt for utviklingsforstyrrelser og psykisk og fysisk sykdom. Mange års stressforskning dokumenterer at langvarig stress, spesielt i tidlig barnealder, øker risikoen for sykdom. Når et familiemedlem blir syk, vil det ha konsekvenser for alle i familien.

Smith & Ulvund (5) hevder at dårlig emosjonell kontakt mellom mor/morsfigur og barnet vil ha konsekvenser for barnets utvikling. Normalutvikling forutsetter at foreldrene må engasjere seg i samhandlingen med barnet. Barnets følelsesmessige og psykomotoriske utvikling er avhengig av kvaliteten på mor-barnrelasjonen i barnets første leveår og at det vil være avgjørende for senere mental og følelsesmessig utvikling (3). Alt vi lærer når det gjelder språk, sosial kompetanse, utvikling av selvbylde og selvregulering skjer vanligvis i samhandling med foreldre. Foreldre både skaper, former og opprettholder det nærmiljøet hvor utviklingen skjer. Over alt i dyreverden må det «kjæles» for å styrke bånd som gir en god start i livet. Uheldig påvirkning eller mangelfull stimulering kan resultere i uheldige konsekvenser. Små barn er naturligvis mer sårbare enn større. Det vil også være en rekke faktorer som i tillegg vil ha betydning for situasjonen som for eksempel forholdet til den andre forelderen, forhold til andre søsken, sosialt

nettverk, den sosioøkonomiske situasjonen for familien, alvorlighetsgrad av sykdom og andre stressproblemer i familien.

Psykisk sykdom resulterer ofte i at den syke ikke klarer å opprettholde en adekvat følelsesmessig tilknytning til barnet. En som er psykisk syk kan ha nok med egen sykdom og lite energi til overs. Den syke vil også ha reduserte muligheter til å forstå alvoret i situasjonen. Tilstanden resulterer i mindre og dårligere emosjonell kontakt med barna (mindre berøring og samspill), tap av en sikker base, mangel på veiledning, fravær av forbilde, svekket evne til å se og respondere på faresignaler. Resultatet blir lett at barnet blir glemt, og i vakuum skjer ingen utvikling. Barnet mister noe av den essensielle kontakten med den/de syke forelderen(e), og det kan resultere i emosjonelt misbruk, neglisjering og tillitsbrudd. Tillit er en overbevisning om at en annen person er opptatt av deg og har din velferd for øyet. Grunnleggende tillit utvikles tidlig i livet i samhandling med betydningsfulle andre. Tidlig bygges det opp en tro hos barnet på at noen vil ta imot, være der for en og ikke svikte. De betydningsfulle andre har en viktig funksjon i å skape trygghet. For å lykkes, kreves nærhet og tilstedeværelse. Vi har alle, og spesielt barn et grunnleggende urbehov for å bli sett, hørt og bekreftet. Det skjer gjennom blikk, tilbakemeldinger, kos og hudstimulering. Uten dette vil uforutsigbarhet og utrygghet lett bli resultatet og det er ubehagelig.

Det vi ser hos barn med psykisk syke foreldre

Forskning og lang erfaring fra arbeid med psykisk syke viser at noen barn inntar en noe usynlig atferd. De forsvinner eller trekker seg unna med stor fare for å bli oversett, og forsøker dermed å unngå problemet. Andre forsøker gjennom tydelig tilpasningsevne å dekke over eller hjelpe til slik at all tid og oppmerksomhet går med til å avlede, og innta en voksenrolle gjennom å utføre oppgaver som ikke er aldersadekvate. De blir «snille og flinke». Andre igjen kan bli utagerende og aggressive. Naturligvis blir det da ikke mye tid og overskudd til skole, kamerater, lek og kreativitet, altså det man benevner som normalutvikling. Ulike studier rapporterer om at konsekvenser for barna kan bli utrygghet, konsentrasjonsvansker, skoleproblemer, problemer i forhold til kamerater, søvnproblemer osv. Resultatet kan bli et mindre positivt selvbylde og reduserte sosiale evner pga. få positive tilbakemeldinger. Det



er ikke uvanlig at barna tar inn over seg at det er deres feil at mor eller far er blitt syk eller skam over foreldrenes sykdom i forhold til øvrig familie og venner.

Det som lett formidles til barn av psykisk syke foreldre er smerte og frustrasjon, negativt engasjement, mangelfull og lite realistisk vurdering av livshendelser og situasjoner, utrygghet og dårlig evne til å skape gode sosiale relasjoner. Det kan være at den uforståelige atferden blir rollemodell der barna veves inn i vrangforestillinger og en ustabil måte å leve på.

Mange vil oppleve utrygghet, mangel på sammenheng og ikke å ha forutsetning på egen hånd for å forstå foreldrenes sykdom og de symptomene de observerer. Det barna ofte observerer (foreldres humørsvingninger, tristhet, fjernhet, gråt og merkelige atferd og skremmende hendelser som at gjenstander blir kastet), kan fremstå som helt uforståelige. Om ikke annet kan det lett resultere i trussel, forvirring, uforutsigbarhet, ukontrollerbarhet og savn. Det som er lov den ene dagen, er forbudt den neste. Mange barn opplever at de må fortrenge egne behov i konkurranse med en eller begge foreldrenes sykdom. De fratas dermed muligheten til å få snakke om egne følelser og behov. Å bli utsatt for slike hendelser er ubehagelig og vil kunne overstige (tax or exceed) barnets resurser og mestringsevne, og det er smertefullt. Dette er alle faktorer som når de oppstår alene eller sammen, vil medføre store vansker for barnet på lang og kort sikt.

«Complex traumatic exposure refers to childrens experiences of multiple traumatic events that occur within the caregiving system- the social environment that is supposed to be the source of safety and stability in a childs life» (6, s. 5).

En fellesnevner for dette er at det representerer en belastning og en ubehagelig situasjon for barnet. Mennesket har ulike smerteterskel så opplevelsen vil ikke alltid stå i forhold til

det objektive. Tolkning vil være preget av tidligere opplevelser. Denne tilstand av ubehag, smerte eller trussel vil resultere i en stressituasjon med en hormonell og nevrogen reaksjon i organismen. Reaksjonen er i utgangspunktet hensiktsmessig og vil i en krisesituasjon mobilisere ressurser og dermed sette individet i stand til å klare disse. Dersom tilstanden består over tid, vil disse reaksjonene forbruke energi som ideelt skulle vært brukt til vekst og utvikling. Resultatet kan også bli redusert immunforsvar og økt sårbarhet for sykdom. Stress blir av Lazarus (7, s. 19) beskrevet som et

«particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her wellbeing». Videre s. 259 hevder han at «Stress, coping, and their adaptational outcomes must be viewed in the context of the individuals relationship to society. Stress is created by mismatches between individual and social identities. Social systems creates demands and resources for the individual. Stress results when these demands create conflict, are ambiguous, or lead to overload» .

I følge Lazarus er stress en nøytral hendelse inntil personen har tolket stimuli. Dermed vil såkalte «*medierende*» faktorer være med på å gi en begrunnelse for individuelle forskjeller i møte med hendelser.

Dersom organismen blir utsatt for overbelastninger (ytre eller indre) som «*tax or exceed*» ens ressurser, vil hjernen og nervesystemet registrere at ekstra ressurser må mobiliseres. Dette skjer via den såkalte hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA)-aksen.

Det har lenge vært kjent at adrenalin og noradrenalin er viktige stoffer i et overlevelsesperspektiv når det gjelder å

Noen forsøker gjennom tydelig tilpasningsevne å dekke over eller hjelpe til slik at all tid og oppmerksomhet går med til å avlede og innta en voksenrolle ved å utføre oppgaver som ikke er aldersadekvate.

Når et familiemedlem blir syk, vil det ha konsekvenser for alle i familien.

mobilisere ressurser i en kampflukt situasjon. Men vedvarende stress kan ha en rekke patologiske virkninger. Teicher, et. al., (8, s. 33) hevder at eksponering for stress tidlig i livet kan resultere i «*a cascade of neurobiological events that have the potential to cause enduring changes in brain development*», både strukturelt og funksjonelt. Blant de stoffene som medierer slike effekter er binyrebarkhormoner som inkluderer bl.a. glucocorticoid hydrocortisone (GC). Eksponering av store mengder GC har vist seg å ha ødeleggende effekt (atrofisering og permanent tap av nevroner), spesielt i hippocampus, corpus callosum, amygdala som er vital for både huk og læring samt utvikling av cerebral cortex. Dette kan også få konsekvenser for tolking av fremtidige stressende og farlige hendelser. Hippocampus har en rik konsentrasjon av reseptorer for GC (9). Erfaring om sted, fakta og hendelser ser ut til å bli lagret i hippocampus og med forbindelseslinjer til hjernebarken. Mye tyder på at depressive har et høyt nivå av GC og studier har vist en signifikant korrelasjon mellom depresjonens varighet og atrofi-ering. Samme funn finner man også ofte hos pasienter med Cushings syndrom med forhøyet produksjon av GC. Sapolsky (10) viser også til atrofiske funn i hippocampus hos Vietnam-soldater som hadde opplevd mye stress. Interessant er også hypotesen om at en mindre hippocampus kan resultere i mindre kognitiv kapasitet og dermed dårligere mestringsevne med lært hjelpeløshet som resultat. I følge Bremner (9) kan serotonin frigjort under stress også virke ødeleggende på hippocampus. Man ser også at stressmediert hippocampal skade kan føre til en dysregulering av andre deler av organismens stress-system. I dag vet man ikke om hippocampal atrofi er reversibel hos mennesker. Nervesystemet er ikke statisk ved fødselen, men plastisk, og med mange muligheter for endring. Slik sett er den plastiske barnehjernen spesielt påvirkbar og sårbar for miljøfaktorer. Dette øker dersom det i tillegg foreligger en biologisk sårbarhet.

Vi vet i dag mye om hva som kan bli resultatet dersom barna lever i stor usikkerhet og mangel på forutsigbarhet. Slike ubehagelige og uforståelige opplevelser i barndommen kan i følge Cook (6 s. 7) også resultere bl.a. i ulike problemer som:

1. Manglende evne til å knytte relasjoner (attachement) til betydningsfulle andre kan få betydning for barnets

evne til å danne utviklingsmessig kompetanse, selvregulering, trygghet for å utforske og gi manglende evne til å danne gjensidige relasjoner.

2. Livslang reaktivitet i forhold til stress slik at senere svakt stress kan utløse sterk aktivisering. Dette kan ha sammenheng med dårlig utviklete kognitive funksjoner som avgjør om situasjonen er truende.
3. Vansker med å beskrive følelser, indre tilstander/hendelser samt vansker med å kommunisere ønsker og behov.
4. Integrering av informasjon og erfaringer på en normal måte.
5. Selvdestruktiv atferd med dårlig impuls kontroll, oppmerksomhetsproblemer, redusert nysgjerrighet, problemer med å fokusere og gjennomføre oppgaver, spiseforstyrrelser, opposisjonell atferd, vansker med å innordne (complying) seg regler.
6. Lavt selvbilde, skam og skyldfølelse, med nedsatt evne til å internalisere en trygg og stabil opplevelse av identitet og et selv.

Cook nevner også at man kan finne andre diagnoser hos disse barna som depresjon, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Oppositional defiant disorder (ODD), Conduct disorder, Generalized anxiety Disorder, Separation Anxiety Disorder. Dårlige foreldre-barnrelasjoner øker risikoen for utvikling av depresjoner hos barn (11).

Nå er det naturligvis ikke slik at alle barn til psykisk syke utvikler sykdom, men erfaringen så langt er at man må se på det som at foreldrenes sykdom er en risikofaktor for at barna kan «ta skade». I og med at vi i dag har kunnskap om dette har vi også en moralsk og juridisk plikt til å foreta oss noe før skaden har skjedd. I det ligger det kategoriske imperativ «du skal». Det vil være etisk uansvarlig å forbli passiv og ikke gjøre noe når man har kunnskapen. I lov om psykisk helsevern § 21b har helsepersonell som arbeider innenfor rammen av denne



loven, plikt til å være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. I følge Pasientrettighetsloven § 3.3 heter det at dersom pasienten samtykker til det eller forholdene tilsier det, skal pasientens nærmeste pårørende ha informasjon om pasientens helsetilstand og den helshjelp som ytes. Hvem er da nærmere pårørende enn barna?

Nå er det imidlertid ikke slik at alt kan forklares med utgangspunkt i miljøvariabler. Nyere forskning innen genmiljøforskningen viser at:

«Conceptually, gene-environment interactions (GxE) means that there are genetically influenced individual differences in the sensitivity to specific environmental features» (12, s. 463).

Sentralt her er det aktive interagerende samspill mellom gener og miljø, der individets genetiske utrustning også er med på å påvirke miljøet. Det er i dette samspillet en ung og umoden hjerne viser seg å være spesielt sårbar. Både traumatisk og stressende påvirkning og eller manglende stimulering kan ha uheldige konsekvenser.

«Most likely, a combination of genetic and environmental factors, of nature and nurture, is involved in the development of psychopathology» (9, s. 797).

Det er viktig å være klar over at miljø- og genfaktorene ikke bare adderes til hverandre, men interagerer og dermed blir de sannsynligvis mer potente.

Hva kan gjøres, hva er erfart og hva er gjort?

Vi vet at det er en rekke faktorer som ser ut til å demme opp for, blokkere for eller forebygge. Gode relasjoner til de nærmeste og støtte fra omgivelsene ser ut til å være viktige beskyttelsesfaktorer for barnet og mot utvikling av helseproblem. Almvik & Ytterhus (13) påpeker at venner, fritid og fritidsaktiviteter for barn til psykisk syke er betydningsfullt. Hos små barn er leken viktig, mens større barn har behov for samtalepartnere. For at nær familie skal være kvalitativt god og ha en klar forebyggende funksjon må de være i stand til å kommunisere med barna og gjennom det informere om situasjonen for å gjøre tilværelsen

mer forutsigbar og trygg. Å snakke om psykisk sykdom opplever mange foreldre som vanskelig. Mange må ha hjelp til hvordan snakke om det. Antonovsky (14) opererer med sammenheng og begripelighet som viktige og sentrale begrep.

Flere studier kan vise til gode erfaringer med arbeid i grupper der foreldre og barn deltar for å bedre kommunikasjonen i familien og øke kunnskapen om situasjonen ved at en eller begge foreldrene er psykisk syke. Skerfving (3) hevder at de barn og ungdommer som hadde fått best informasjon om mor/fars sykdom også var de som oftest besøkte den syke på sykehuset. I neste omgang kan det igjen virke positivt inn på den syke, nettopp fordi det kan gi en forståelse av at den syke blir satt pris på og ikke er glemt. Solberg (15) viser også til at barn som lever i belastende livsforhold har utbytte av undervisning og informasjon om ulike sider ved psykisk sykdom gjennom bl.a. prosjektet «Du er ikke den eneste» gitt ved Blakstad sykehus. Flere enn halvparten av deltakerne rapporterer at de snakker bedre med hverandre i familien og at det er blitt lettere å be om hjelp og uttrykke følelser. Svendsen (16) referer til gode erfaringer ved BAPP-programmet ved sykehuset på Levanger som hadde som målsetting å forebygge alvorlige psykiske problemer hos barn som følge av psykisk problem eller rusproblemer hos en eller begge foreldrene.

Hjelpeapparatet kjenner ofte til at syke pasienter har barn, men få tar tak i problematikken. Det kan skyldes uavklart ansvarsforhold, kunnskapsmangel, ikke tradisjon for å arbeide på den måten, mangel på lønnsomhet i nuet eller kun tradisjon for å arbeide med den som er syk. I dag finnes det ikke gode rutiner som kan avklare barns situasjon og behov for hjelp.

Barna er i utgangspunktet friske, men grunnet omstendighetene vil en del trenge ulike hjelpetiltak for å forebygge at de senere i livet skal bli utsatt for en del av de konsekvensene som så langt er nevnt. All erfaring tyder på god effekt dersom tiltak kommer til tidlig. Selvsagt vil noen foreldre med psykiske lidelser klare situasjonen relativt bra, alt etter ressurser, sosialt nettverk og evne til å forstå og samarbeide. All erfaring «World wide» (17) tyder på at man har mye å hente på å komme til så tidlig som mulig før eventuelle problemer får manifestere seg. Spesielt viktig er dette når det foreligger en biologisk sårbarhet. Jo tidligere uheldig utvikling skjer jo dårligere vil prognosen være. Det er altså et stort behov for effektive interven-



Det er ikke uvanlig at barna tar inn over seg at det er deres feil at mor eller far er blitt syk.

sjoner for å forebygge skjevutvikling hos disse barna. Tidlig intervensjon har som mål å fremme barnets helse gjennom å yte formelle og uformelle støttenettverk.

Mange studier viser til omfattende dokumentasjon på at mange barn er lidende pga. psykisk sykdom hos en eller begge foreldrene. I liten grad dokumenterer litteraturen egnede metoder for å takle den utfordringen som ligger i dette. Imidlertid ser man en gryende tendens til å ville gjøre noe med problemet, i alle fall bringe det til torgs og snakke om det, sammen med barna og foreldrene. Det er nettopp denne tradisjonen vi har forsøkt å ta fatt i og videreføre i vårt arbeide.

Hva har vi gjort ved psykiatrisk avdeling?

Vi har laget et opplegg der vi inviterer foreldre og barn til et møte vi har kalt «Barnas time» (BT) for å gi informasjon om hva psykisk sykdom er og hjelpe familien til å snakke om og sette ord på tanker og følelser rundt det at en av foreldrene er innlagt pga. psykisk sykdom. BT er et tilbud om samtaletime til alle barn mellom 2 og 18 år som har sine foreldre, søsken eller nærpersoner innlagt ved vår avdeling.

Det er et uttalt mål med BT å forebygge forvirringen, usikkerheten og uvitenheten som mange opplever. Vi bygger på hypotesen om at når en eller begge av foreldrene blir syke og innlagt representerer det et traume for barnet. Glistrup¹⁸ påpeker betydningen av å føre familien inn i en prosess der voksne og barn får mulighet til å bli delaktige i hverandres tanker og følelser som alle har en tendens til å holde for seg selv. Slik sett vil det kunne bedre barnets og foreldrenes mestring av vanskene. Dersom dette mål nås, vil man unngå at barna (og foreldrene) blir alene med sine tanker og følelser. Glistrup¹⁸ hevder videre at innsikt i sykdommen også gjør at det blir enklere for barnet å distansere seg fra den syke forelder.

I dette arbeidet har vi valgt å se det som kompetanse når et barn for eksempel evner å beskrive noe om sine observasjoner, tanker og følelser. En toåring vil ikke forstå forklaringer på hva psykisk sykdom er, men han vil få noe igjen ved å besøke sin mor på sykehuset, se hvor hun er, høre våre løfter om at vi skal passe på henne.

Psykisk sykdom

Første del av BT er hele familien, eller de som er med, samlet.

I andre del oppfordrer vi barna til å være sammen med gruppeveiledere. I BT forsøker vi å legge vekt på og synliggjøre omsorg for hele familien. Vi vet at barna er svært følsomme for tilstanden i familien og hvilke konsekvenser det vil få. Vi forsøker å gi barnet mulighet til å fortelle sin egen historie fra sin hverdag ved det å ha en forelder som er syk. Timens innhold vil variere avhengig av barnets alder, hva det selv er opptatt av og hvilken sykdom forelderens lider av. Likevel er det en del tema som går igjen, og det er informasjon om hva psykisk sykdom er til forskjell fra somatisk sykdom. Vi fokuserer spesielt på forelderens sykdom mht. symptomer og behandling, og på hvordan den har påvirket familien. Glistrup (18) påpeker at barnet trenger å få vite hva som feiler den syke forelder for å kunne distansere seg fra den sykes verden.

Alminneliggjøring

Vi vektlegger å alminneliggjøre tanker og følelser en kan ha ved å forklare hva som er forskjell på tanker og følelser og hvorfor vi har disse, og hva som kan medvirke til at de forandres til tider. Vi bekrefter barna på at det er normalt å være redd, ha konsentrasjonsproblemer, føle skyld, skam eller glede over at forelderens er innlagt. Vi fokuserer på betydningen av at familiemedlemmene snakker sammen om det som er vondt, ubegripelig eller vanskelig og hjelper dem på vei med å sette ord på dette sammen med dem. Vi hjelper for eksempel den syke med å fortelle om sykdommen om det er ønskelig, noe vi har erfart at det ofte er. Når vi f.eks. har fortalt om hva psykose er på en måte som barnet kan forstå, kan mor eller far fortelle om det var slik det opplevdes eller om det var annerledes. Dersom vi lykkes med denne målsettingen, vil det kunne redusere skam og skyldfølelse som lett oppstår under vignetten uvitenhet. På sikt er det også et mål at dette skal resultere i at barna vil oppleve mindre ansvar og mindre behov for isolasjon, og at det kan bidra til å bedre selvfølelsen.

Arbeidet med BT handler på mange måter om å ivareta barna på en god måte ved å øke kompetansen både hos foreldrene og barna. Få tenke på muligheten for at denne måten å arbeide på kan avlaste foreldrene mht. deres bekymringer for barna, faktisk kan det også bidra til å bedre den psykiske helsen til den syke.

BT er ment som et helsetjenestetilbud for å redusere

traumet og forebygge helseproblemer, før «stresstilstanden» har vart for lenge. Slik sett er BT en form for målrettet krisehjelp i en akutsituasjon med en klar intensjon om å oppnå noe.

Resultater

Etter tre år med BT sitter vi igjen med et klart inntrykk av at mange av barna og foreldrene opplever en lettelse over å få hjelp til å snakke sammen om områder som er vanskelige og tabubelagte og som mange mangler ord for. Flere familier har i ettertid bedt om flere BT. Både poliklinikk og den kommunale psykiatritjenesten har rapportert gode tilbakemeldinger.

Noe av forklaringen på positive tilbakemeldinger og opplevelser kan ligge i erkjennelsen av at foreldre og barn blir tatt på alvor gjennom å bli sett, hørt og bekreftet. I dag er det faktisk mulig å måle de biokjemiske reaksjonene i hjernen når man blir gitt oppmerksomhet. Dopamin synes her å være sentral. Frigjøring av dopamin, spesielt i nucleus acumbens i hjernen ser ut til å gi en god opplevelse (19). En god opplevelse kan i neste omgang demme opp eller blokkere for og dermed nøytralisere ubehagelige opplevelser. Dersom hypotesen om at det å bli sett er et urbehov hos oss, må man rent logisk kunne betrakte det som en beskyttelsesfaktor. Denne erkjennelse blir aktivt benyttet i BT både i forhold til foreldrene og spesielt barna. Videre mener vi gjennom BT å ha fjernet noe av den smertefulle usikkerheten og forklart noe av det uforståelige.

Forslag til videre forskning

Cook et al., (6) påpeker at klinikere som arbeider med barn utsatt for traumer bør øke den offentlige og profesjonelle bevisstheten omkring konsekvensene av kompliserte traumer hos barn og ungdom. Videre bør man bedre det offentlige samarbeidet mellom de ulike etatene som har ansvar for traumatiserte barn og forsøke å øke det sosiale nettverket. Når man nå er kjent med kostnadene for mange barn av psykisk syke foreldre, er det viktig at man raskt kommer til med gode og effektive tiltak. Det krever av vi bygger på sikker kunnskap og ikke antakelser, tilfeldigheter og skjønn. Dersom det er slik at stress reduserer barns evne til å lære, så representerer det svære helseimplikasjoner. Hva kan gjøres for å forebygge og eventuelt reversere allerede oppstått skade? En svakhet med dette arbeidet er at vi ikke har hatt noen gode måleinstrumenter. Vi



Vi fokuserer på betydningen av at familiemedlemmene snakker sammen om det som er vondt, ubegripelig eller vanskelig og hjelper dem på vei med å sette ord på dette sammen med dem.

har bygd på de rapporterte tilbakemeldingene. Dette er subjektive vurderinger som kan være befengt med en rekke svakheter. I et slikt arbeid som beskrevet vil det være mange usikre og vage variabler. Vi vet derfor heller lite om hvilke uavhengige variabler som har hatt effekt på barna.

For å få vite mer om dette ønsker vi gjennom intervju av foreldre og barn over 10 år som har deltatt i BT forsøker å avdekke hvilke effekter BT har hatt på kommunikasjonen i familien. Om det har bedret situasjonen for barna, om det er blitt lettere å uttrykke følelser, lettere å snakke med hverandre og lettere å be om hjelp. Gjennom intervjuet kan tidligere deltakere si noe om effekt av BT og tiden etter. Dersom BT ikke har effekt, vil det være feil å stevne frem uten å foreta justeringer. Vi har et etisk ansvar både for å kunne si noe om dokumentert effekt av de tilbud vi gir og økonomisk forsvarlig bruk av ressurser. Det kan foreldre og barn være med på å si noe om.



LITTERATUR

1. HARLOW, H. OG M. HARLOW (1966). Learning to love. *American Scientist*, nr. 54, 244–272.

2. ORGANISASJONEN VOKSNE FOR BARN OSLO. OPPLYSNINGER GITT MARS 2005.

3. SKERFVING, A. (1996). *Barn till psykiskt störda föräldrar: Sårbarhet, risiker og skyddande faktorer*. En kunskapssammanställning. Stockholm: FO-enheten psykiatri. Vestre Stockholms Sjukvårdsområde.

4. RUTTER, M. (1966). *Children of sick parents. An environmental and psychiatric study*. London: Oxford University Press.

5. SMITH, L. OG S. ULVUND (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.

6. COOK, A., M. BLAUSTEIN, J. SPINAZZOLA & B. VAN DER KOLK, (eds.) (2003). *Complex trauma in children and adolescents*. National Child Traumatic Stress Network.

7. LAZARUS, R., S. FOLKMAN (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.

8. TEICHER, M., S. ANDERSEN, A. POLCARI, C. ANDERSON, C. NAVALTA, D. KIM (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27, 33–44.

9. BREMNER, J. D. (1999). Does stress damage brain? *Biological Psychiatry*, 797–805.

10. SAPOLSKY, R. (1996). Why stress is bad for your brain. *Science*, Vol. 273, 749–750

11. RUTTER, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of the American child and adolescent*, vol. 44, 3–17.

12. RUTTER, M. (2002). Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance, *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, 463, 28 s.

13. ALMVIK, A., B. YTTERHUS (2004). *Ualminnelig alminnelighet*. Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap. Universitetet i Trondheim.

14. ANTONOVSKY, A. (1991). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

15. SOLBERG, A. (2003). *Hjelp til barn som har foreldre med psykiske lidelser*. NOVA Skriftserie 4/2003.

16. SVENDSEN, A. (2004). Forebyggende arbeid med barn med foreldre med

psykisk sykdom og rusproblemer. En evaluering av BAPP-programmet. Arbeidsrapport nr. 16. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter.

17. SAMUEL, L., M. HANSON, J. BLACKMAN, S. KAUL (2003). *Early intervention practices around the world*. Baltimore: Paul Brookes publishing.

18. GLISTRUP, K. (2004). *Det barn ikke vet.. har de vondt av*. København: Pedagogisk forum AS.

19. CARLSON, N. (2001). *Physiology of behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

Nasses Taxi

– Om design, formidling og brug af tekniske hjælpemidler



Flemming Ask Larsen er fagkonsulent
ved Nordisk Uddannelsescenter for
Døvblindepersonale

For nyligt fik jeg en bog forærende. Jeg havde været i Sverige og holde en kursusdag om semiotik og sprogudvikling, og nogle af kursisterne forærede mig en lille svensk børnebog. Nasses Taxi af Sven Nordqvist (Finnes også på norsk under navnet «Bosses drosje», Damm forlag 1991, red. anm.). Den gemmer på flere interessante pointer, selvom den kun har 25 små kvadratiske sider, hvoraf langt det meste bruges til billeder. Nogle af disse pointer er meget illustrative, når det gælder kommunikation i det hele taget, og særligt i forhold til design af tekniske hjælpemidler.

Nasse er en lille orange bjørn med tophue, som en dag finder noget på vejen med «*två pinnar och ett hjul och nåt blått underst.*» Efter en hurtig association til tidligere erfaringer med ting på vejen, som nogle gange ligger «upp och ner», finder han ud af, at den kan vendes og skubbes af sted – kort sagt har han fundet, hvad vi normalt kender som en trillebør. Men hvad skal sådan en trilleting bruges til? Hvad er meningen med den? Med hjælp fra to små kaniner, som er vældigt opfindsomme, lærer han, at det er en ganske udmærket taxi, og samtidigt, at en taxi er «*en bil som man bliver skjutsad i. Vart man vil.*» I løbet af de efterfølgende sider kører Nasse taxikørsel for forskellige personer, frem og tilbage i den lille skov, hvor han bor. Undervejs finder han ud af, at der er to slags passagerer: de tunge og de lette. Til de tunge hører små kaniner og damer i pels, mens kasser med æbler og lærere er lette. Hans udforskning af trillebørens muligheder, og den dertil hørende kategorisering af passagerer som hhv. tunge eller lette, ender med en forvirrende oplevelse, hvor en gammel dame med en pose æbler pludselig er vældig tung for den nybagte taxichauffør. Underligt – æbler skulle jo være lette!? «*Det är ingen ordning på nånting.*» Igen kommer de to små kaniner Nasse til hjælp. De forklarer ham, og demonstrerer beredvilligt, at det ikke er passagererne, som er enten tunge eller lette, men vejen, som enten går opad bakke eller nedad bakke. Det ender med, at Nasse sætter et skilt på sin trillebørstaxi, hvor der står «*TAXI – kör bara i nerförsbacka.*»

Dette lille resumé af hovedlinierne i handlingen yder ikke bogen retfærdighed for sin charmerende og morsomme for-

tællestil, og der er flere fine semiotiske krøller på handlingen, som læseren må hygge sig med på egen hånd ved at læse bogen i sin helhed.

Den lille historie tager jo helt åbenlyst et brugerperspektiv på den ting, som er i centrum i fortællingen. Det er historien om, hvordan et kulturprodukt (trillebøren) gradvist tilegnes og gives en situeret betydning og mening. Fra i starten at være noget i kraft af sine rent umiddelbare muligheder (ting man kan løbe stærkt med) forhandles den først gennem en socialt foreslået eller tillært mening (taxi, som kan køre, hvorhen man vil), og dernæst til en mening, som er tilpasset dels trillebørens specielle muligheder, dels Nasse og Nasses måde at være i

Verden på (taxi til nedad-bakke-kørsel). Man kan sige at trillebøren gennemgår en pragmatisk og semantisk transformation fra at være et morsomt objekt, som man kan udforske, over at blive defineret som et redskab, som man kan bruge, og endelig bliver den defineret i forhold til brugerens specifikke behov, som i dette tilfælde IKKE indbefatter at skubbe folk op ad bakker under store anstrengelser, men derimod at spæne ned ad bakker og have det skægt sammen med andre.



Succeskriterier

Jeg tror dette kan bruges som et mønstereksempel på en proces med at tage tekniske hjælpemidler i anvendelse. Der må opfyldes tre helt basale kriterier for at et teknisk hjælpemiddel bliver en succes:

- Objektet må accepteres. Brugeren skal være interesseret i at bruge hjælpemidlet som et redskab.
- Redskabets må være anvendeligt. Hjælpemidlet må kunne anvendes i forhold til en konkret praktisk opgave.
- Funktionen må være relevant. Løsningen af den praktiske opgave må være en opfyldelse af en funktion, som er relevant for brugeren.

Det kan umiddelbart se ud som om, at disse tre kriterier er en og samme ting. Eksemplet med Nasse og hans taxi viser os derimod, at der er tale om en dynamisk proces, hvor sam-

Samspillet mellem sociale, udformningsmæssige og funktionsmæssige faktorer er med til at stabilisere den endelige funktionelle forståelse.

spillet mellem sociale, udformningsmæssige og funktionsmæssige faktorer er med til at stabilisere den endelige funktionelle forståelse af trillebøren. Til de tre brugs-kriterier hører der tre formidlingsopgaver:

- a. Det tekniske hjælpemiddel må formidles til brugeren
– både i fysisk og i psykologisk forstand.
- b. Anvendelsen må formidles. Brugerfladen må være brugervenlig, og anvendelsen må læres.
- c. Brugerens uopfyldte funktionelle behov må konkretiseres.

De ovennævnte tre kriterier vil komme meget forskelligt til udtryk, alt efter karakteren af den funktionsnedsættelse, som den enkelte person har brug for at få støttet op om. Desuden vil der også være stor forskel i «kaninernes» rolle som formidlere overfor forskellige grupper.

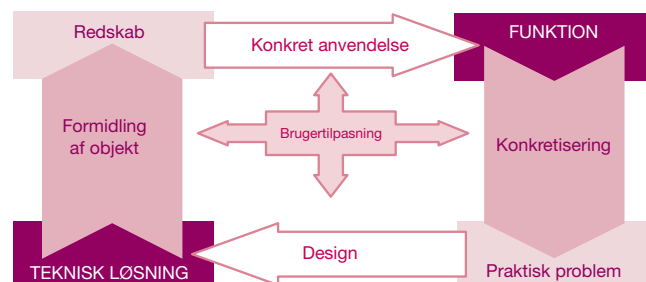
Formidlingsopgaven, som hænger sammen med den relevante funktion (c), er ikke med i historien om Nasse. Men vi kan forestille os, at hvis Nasse havde kunnet tale med den person, som havde lavet trillebøren, havde de måske i fællesskab fundet ud af, at det ville være en god idé med en hjælpemotor til at køre opad med – hvem ved? På den måde kunne Nasse have haft det sjovt med at køre rundt med folk også opad bakkerne.

Dette fører til det sidste lag i denne lille semiotiske analyse af, hvordan et teknisk hjælpemiddel opnår at udfylde en relevant funktion for en bruger, nemlig det lag, som har at gøre med udviklingen af sådanne hjælpemidler. Der hører nemlig tre elementer i designprocessen til de tre formidlingsopgaver, som jeg allerede har sat op. Disse tre elementer er:

1. Praktisk problem
2. Brugerfladedesign
3. Teknisk løsning

For at forenkle dette en smule kan man stille det lidt mere skematisk op. Udviklingen af det tekniske hjælpemiddel må løse et konkret praktisk problem ved at designe en teknisk løsning. Og man kan sige, at for at objektet bliver accepteret, skal det forstås som et redskab, der har en konkret anvendelse i forhold til at overkomme en oplevet funktionsnedsættelse. Og endelig har vi de tre formidlingsopgaver (a-c), som er med til at sikre

en god overensstemmelse mellem disse to processer. Alle disse faktorer passer sammen i et diagram, som kan se sådan ud:



Grunden til, at de tre elementer Teknisk løsning, Brugertilpasning og Funktion er fremhævet, er den, at disse tre udgør den overordnede struktur, når vi taler om at anvende tekniske hjælpemidler til at overkomme funktionsnedsættelser. Kort sagt, går det jo ud på at finde en teknisk løsning, der i kraft af sin psykologiske og praktiske tilpasning til brugerens situation opfylder en funktion i hans tilværelse. Underinddelingerne er en yderligere analyse, der kan hjælpe os til at forstå nogle ekstra lag i den proces, der afgør, om hjælpemidlet bliver en succes eller ej.

Hvis vi vender tilbage til Nasse, kan vi sige, at de små kaniners første intention med taxien, der kan køre hvorhen den vil, må gennem en tilpasning til Nasses specielle livssituation og oplevelse af behov, før den endelige funktion bliver fastlagt, og Nasse har sig en taxi til nedad-bakke-kørsel.

Støttesystemet omkring personer med funktionsnedsættelser må, når de starter en proces med at tilbyde tekniske hjælpemidler, være som de små kaniner i historien om Nasse: Engagerede, motiverende, lyttende og vidende på en gang. De må være klar over, at der kan være forskellige formidlingsopgaver, som de må påtage sig, og at disse formidlingsopgaver kan være vidt forskellige alt efter hvilken person, de har med at gøre. Måske diagrammet ovenfor kan være med til at strukturere tanker om dette arbejde. Det handler jo først og fremmest om at gøre forholdet mellem den tekniske løsning og den relevante funktion så symmetrisk som muligt. Det handler om at sikre en fælles forståelse af meningen med det tekniske hjælpemiddel. Det handler om kommunikation. For som Nasse udtrykker det: «*Det verkar konstigt, men saker och ting är inte alltid som man tror.*» ■

Mellom Barken og Verden

Det handler om barn og unge med diagnosen Asperger Syndrom. Tittelen henspeiler på det faktum at disse personene lett havner i et ingenmannsland. Vi møter dem altfor ofte med krav framfor forståelse. Vår erfaring tilsier at vi burde lettet trykket og tilby disse personene veiledning i hverdagen.



AV TROND EVENSTAD

Innlegget har alternativ, ikke-faglig form. Det er et forsøk på å ta synsvinkelen til personer med AS ved å gjengi utsagn og tanker jeg har loggført. Jeg ønsker å bidra til gjenkjenning og refleksjon ved å dele noen glimt fra dialogen i møte med en annerledes annerledeshet, kalt Asperger Syndrom.

Sånn midt imellom, i skvis mellom normaliteten og ingenting, mellom svart og hvitt, mitt og ditt, mellom verdensmester og null, mellom eksakt viten og bortimot tull, mellom barken og veden og vår vanskelige verden.

For hvordan skal jeg åpne dørene til livet mitt når jeg ikke har fått utdelt nøklene? Hvem skal hjelpe meg å finne ut av hvem jeg skal være, bli, hete, synes og kalles? Hva det skal bli av meg når jeg knapt vet hvem jeg er?

Jeg tror jeg mangler manualen til livet mitt – for det finnes vel en mal eller manual til det å være normal?

Når jeg blir statsminister, skal jeg i hvert fall sørge for mer penger til kommunene så de kan satse ordentlig på skolen. Jeg skal danne et nytt parti; et sosial-liberalistisk parti – tuftet på en slags demokratisk sosialisme. Hva tror du om det?

Asperger Syndrom, forkortet AS. Men hvorfor er det så få som ønsker å investere aksjer i dette Aksje-Selskapet? Er det for risikofylt! Hvor finnes den finansakrobat og aksjeanalytiker, eller for den saks skyld politiker, som iler til med investeringslyst i til dette AS! Har noen fortalt dem at her kan avkastningen

vise seg å bli ganske god – på sikt, vel å merke, på lang sikt... Har vi guts til å vente og se hva resultatet blir av en slik investering? Eller er det nok en gang kommuneøkonomien som skal begrunne og sette standarden her og nå?

For hvem har vel råd til å miste en smalsporet og ihuga forsker; om enn ikke en ny Albert Einstein, så i hvert fall en millimeterfokusert arbeidstaker som riktignok trenger veiledning i hverdagen, men som er en ærlig sjel; som vet lite om mye, men nesten alt om lite: Om folketallet i Rwanda-Burundi, om næringsveier og befolkningspyramider, om hovedstaden i Mongolia, om svarte hull i verdensrommet eller om strategisk slåssing mellom fiktive monstre med forskjellige egenskaper – gjerne knyttet opp mot de forskjellige elementene.

Sceptile er et salamanderaktig gressmonster i Pokémon. Dens beste evnen d er slashing strike. Poké- power'en lar deg omplussere gressenergiene festet til pokemonene dine så mye du vil.

Det er langt ifra en ulempe å få spart gressenergiene fra å havne i discard pile'en sammen med en pokemon som er poisoned.

Pollen Hazard er et interessant angrep: poisoned, burned og confused.. 90 skade for 5 energier fra en pokemon-ex er ikke altfor mye, men det gjelder å bruke Pollen Hazard innimellom også, slik at HP tappes raskere. Hvilket level er du på?

Går det over? Har vi kanskje om noen år funnet vidunderkuren, eller sitter noen allerede med profetiene og noen med fasiten til hvordan Asperger Syndrom håndteres og helbredes og normaliseres – og kanskje skvises og dyttes og flyttes litt mer henimot vår standard for rett og galt, for sømmelig – og for normalt?

Ber vi om for mye når vi etterspør hvordan det går med

inkluderingen og den individuelt- og eventuelt tilpassete opplæringen som læreplanene er fulle av.

De er fulle av hva vi skal si om hvordan det skal bli. Men blir det mer enn bare «læreplanpoesi»? Klarer vi å samordne oss som foresatte, lærere, miljøarbeidere og koordinatore og rådgivere? Klarer vi å lære av hverandre, og klarer vi å legge til rette for smidige overganger etter hvert som barnet vokser til, etter hvert som selverkjennelsen trenger seg innpå med spørsmål om hvem er jeg og er det bruk for meg og er det overhodet plass til meg? Får jeg jobb og sertifikat og kjæreste? Er det i det hele tatt noe håp for meg? Tar du og jeg ungdommen med Asperger Syndrom på alvor eller legger vi opp løpet ut fra våre skjema om hvordan verden skal se ut – uten å spørre, uten å invitere ungdommen selv inn i planarbeidet. Hvilket level er du og jeg på her, når de gjelder å sluse Aspergerungdommen til et høyere nivå?

Jeg skal i alle fall tjene minst 800.000 i året. Jeg bosetter meg i Sverige for der er boligene billigere. Så kan jeg jobbe i Norge for her er lønningene høyere. Jeg skal bli tannlege. De tjener bra. Tror du jeg kan få tannlegeeksamen på spesielle vilkår?

Mellom Barken og Verden – Vår vesle, vanskelige verden. Har vi ryddet plass for dem? Har vi gitt mangfoldet rom og ser vi på dem som individer som beriker og er et korrektiv til vårt verdensbilde?



En møtestruktur for kompetansebygging

Å skape fagmiljø rundt barn med multifunksjonshemming

Hvordan bygge kompetanse i miljøene til barn med omfattende funksjonshemminger – når barnet trenger tjenester fra mange instanser og er alene i barnehagen eller skolen med sine behov? Varige faglige nettverk for erfaringsutveksling og kompetansepåfyll kan være et viktig virkemiddel.

AV TURID HORGEN, METTE LØVÅS OG KRISTIN HOLMEN

Denne artikkelen forteller om prosjekterfaringer når det gjelder å bygge et faglig nettverk rundt barn og ungdom med multifunksjonshemming over en toårsperiode nord i Østerdalen; Nordfylket i Hedmark. Arbeidet var samtidig et forsøk på å finne måter og modeller for samarbeid mellom skole og helseinstanser rundt barna, mellom habiliteringstjeneste og spesialpedagogiske kompetansesentre. Ved prosjektslutt tok en mulig modell form og det fantes et levende nettverk.

I kommunene nord i Østerdalen, som i alle små kommuner i Norge, er det få barn med omfattende funksjonshemminger. Men de er der, kanskje som den ene i sin kommune. Barna har spesielle behov på mange områder, de sliter med å fatte og forstå, med syn- og hørselshemminger og med vanskelig motorikk, ofte har de store helseproblemer. De trenger hjelp fra habiliteringstjenesten og fra spesialiserte statlige tjenester både på helsesida og skolesida. De får barnehagetilbud, de får skoletilbud på sin nærscole, de fleste har et avlastingstilbud av ulik type når de blir noen år gamle. Menneskene som er ansatt i tilbudene til barna er alene på sitt sted med erfaringene i å lage disse tilpassede opplæringstilbudene. Foreldrene opplever ofte å være alene med sine erfaringer.

I tillegg er det ingen utdanning som kvalifiserer det pedagogiske personalet. Det er ingen enkel tilgang på hjelp når et godt barnehagetilbud eller et godt skoletilbud skal etableres. PP-tjenesten møter ikke mange barn med disse omfattende funksjonshemmingen. Det oppleves ofte som kunnskapen må utvikles rundt hvert barn.

Nettverket i Nordfylket var i utgangspunktet et samarbeidsprosjekt mellom Torshov og Øverby kompetansesenter og barnehabiliteringstjenesten i Hedmark. Alle de tre instansene hadde et forhold til området. Habiliteringstjenesten kjente og fulgte opp alle barna og miljøene rundt dem. Øverby kompetansesenter hadde området innenfor sin region. Torshov kompetansesenter hadde møtt noen av barna i saksarbeid, gjennom besøk på Snoezelensentret den gangen det var en samarbeidsavtale om dette.

Hva slags nettverk?

En alminnelig forståelse av nettverk kan uttrykkes med: «Hver og en av oss er i midten av en vev av sosiale bånd som stråler ut til folk vi kjenner nært, dem vi kjenner godt, dem vi kjenner tilfeldig – og til det videre samfunn bakenfor» (Fischer et al. 1977 i Bø, 1988:156).

I følge Bø koker Schiefloe dette ned til en hendig definisjon «Sosialt nettverk er betegnelsen på et sett varige forbindelser mellom mennesker» (:157).

Denne artikkelen handler ikke primært om nettverk i denne forstand, sosiale nettverk. Det handler om nettverket avgrenset og innrettet på faglige spørsmål. Oppgaven er å skape møtepunkter med andre i tilsvarende situasjon for å utveksle erfaringer med hensikt å styrke hverdagen til barnet med omfattende funksjonshemminger. Videre å kunne høre på innledninger, foredrag og lignende om aktuelle og ønskede tema, med nettopp det samme siktepunktet. Men å etablere

sosiale nettverkskontakter, skal ikke underkjennes. «Når vi har blitt kjent kan vi jo bare ta en telefon og avtale å møtes,» sa en av deltakerne i en gruppeoppsummering. Eksemplet forteller ikke om hun som kom med utsagnet tok telefonen og lagde en avtale med barnehagen mange mil unna. Det er heller ikke poenget her, saken er at de hadde møttes en del ganger, og de kunne ta denne telefonen.

I den forstand har arbeidet med å skape disse faste nettverksmøtepunktene ført til (sosial) nettverksetablering mellom alle som har deltatt i arbeidet. Fagfolkene i det langstrakte nordlige fylket har møtt fagfolkene på kompetansesentrene og i habiliteringstjenesten. De kan lettere ta en telefon. Det kan alle som har møttes disse årene.

Kristiansen (2002) undersøker suksesshistorier når det gjelder å etablere skoletilbud til barn med omfattende funksjonshemninger. Engasjementet til læreren var viktig og han fant at den engasjerte lærer hadde et nettverk de kunne søke råd og inspirasjon hos. Han skriver at dette legger et ansvar på læreren om å søke disse utfordrende oppgavene som gir et faglig nettverk.

Når vi ser det fra ståstedet til spesialpedagogiske kompetansesentre og habiliteringstjenesten og ønsker å bidra til å etablere gode tilbud til barna, er det en sikrere strategi å etablere stabile faglige nettverk. Det kan gi mulighet til erfaringsutveksling og kompetansepåfyll for alle aktørene, og det skaper også sosiale nettverk blant de som til enhver tid deltar i møtepunktene.

Engasjerende og gledesfylte hverdager

Samarbeidsprosjektet mellom kompetansesentrene og habiliteringstjenesten i dette nettverksarbeidet hadde to siktemål. Det ene var nettverksetableringen rundt barna, dette skulle være en arena for møter og samarbeid på tvers av helse-, omsorgsbaserte og pedagogiske tiltak. Det andre var å prøve ut mulige modeller for samarbeidet på tvers av habili-

tering og kompetansesentre og å se på faktorer som fremmer samarbeidet.

Det var seks barn med multifunksjonshemming innenfor området nord i Østerdalen som ble med i nettverket da dette ble etablert. De seks var bosatt i hver sin kommune. Nettverket skulle være åpent for eventuelle nye barn med tilsvarende hemninger fra andre kommuner i Nordfylket om det ble aktuelt.

Gjennom grundig forarbeid var formålet diskutert og besluttet. Det overordnede målet var å styrke det totale utviklings- og læringsmiljøet til barn og ungdom med multifunksjonshemming og å skape spennende, engasjerende og gledesfylte hverdager. Dette skulle gjøres gjennom å utveksle erfaringer, støtte og inspirere hverandre med gode eksempler og mobilisere kunnskap og ferdigheter som den enkelte hadde. Nettverket skulle også gi kompetanseheving gjennom innledninger med fagfolk utenfra. Det var en intensjon at alle skulle få en mulighet til å lære mer.

Nettverket skulle være for foresatte og ansatte på alle aktuelle arenaer på tvers av alle instanser innfor både helse/omsorg- og barnehage/skoleområdet. Det er instanser som ikke selvfølgelig møter hverandre til hverdags.

Opplegg og organisering

Nettverket var planlagt organisert på to nivåer. Det ene var store en dags nettverkssamlinger åpne for alle i nettverket. Det var tenkt tre stor samlinger i løpet av et år. Foresatte og personal på alle barnets arenaer; de daglige, det som ble kalt tilleggsarenaer og støttefunksjoner, ble invitert hit. Det ble også planlagt smågrupper rundt to og tre barn, hvor deltakere på de daglige arenaene til barna skulle delta. Smågruppesamlingene var tenkt å være mellom de store samlingene.

Til de daglige arenaene ble hjemmet regnet sammen med avlastningshjem, barnehage, skole- og fritidsordning. Til smågruppene skulle foreldre/foresatte, omsorgsarbeidere, ledere

Foreldrene opplever ofte å være alene med sine erfaringer.

for avlastning og assistenter, pedagoger, fysioterapeuter og ergoterapeuter inviteres. Til tilleggsarenaer og støttefunksjoner ble helsestasjon og habiliteringstjeneste, koordinator for funksjonshemmede, sosionom, Pedagogisk-psykologisk tjeneste og kompetansesentre regnet.

Grundig forarbeid

Initiativtakerne til arbeidet var habiliteringstjenesten og kompetansesentrene. En rekke instanser ble konsultert før start. PP-tjenestene er sentrale i barnehagen og skolens spesialpedagogiske arbeid, og alle aktuelle tjenester ble innkalt til møte for å diskutere behov og muligheter for nettverksetablering, også helsesøstrene ble innkalt til tilsvarende møte. Aktuelle deltakere i nettverket var invitert til et «høringsmøte» angående ønsker og behov.

Deretter ble det holdt informasjons- og drøftingsmøter som et ledd i den lokale forankringen. På det første møtet var etatsjefene for oppvekst og undervisning, helsetjenester og pleie og omsorg i de aktuelle kommunene invitert. Her var spørsmålene om tilrettlegging for deltakelse for foresatte og ansatte sentralt. Det gjelder spesielt reiseutgifter for de lokale deltakerne, vikar og leie av lokaler til samlingene. Det ble oppsummert støtte til dette fra de kommunale ansvarlige deltakerne. Enda et ansvarlig sjikt i kommunene ble invitert; ledende helsesøstre og ledere for PP-tjenestene. Modellen og organiseringen av nettverket ble lagt fram på begge disse møtene. På alle møtene ble nettverksideen møtt med i hovedsak stor og positiv interesse.

Ledelsen av nettverket

Nettverksarbeidet ble ledet av en prosjektgruppe. Prosjekt-

gruppen var sammensatt på tvers av helse og barnehage/skole. Den hadde representanter fra helsesida; ledende helsesøstre og habiliteringstjeneste og fra PP-tjenesten og kompetansesentre på skolesida. Foreldrene valgte å ikke gå inn i prosjektgruppen, men en plass var alltid åpen. Prosjektgruppen etablerte kontaktpersoner ut mot de deltakende miljøene. En styringsgruppe ble etablert med ansatte i ledende stillinger fra de samme instansene, her var også en foreldrerepresentant.

Det forberedende arbeidet startet i desember 2002. Prosjektgruppen og styringsgruppen var etablert i september 2003. De skulle lede arbeidet ut prøveperioden fram til mai 2005. Målet var at de skulle nettverket være lokalt forankret med planer for vedvarende drift.

Å drive slikt arbeid koster penger. Det er lange reiseveier fra Oslo, Gjøvik og Hamar til nord i Østerdalen. Kompetansesentrene og habiliteringstjenesten betalte utgiftene for sine ansatte. Hensikten var å lage møtepunkter uten store utgifter for deltakerne; de betalte en liten egenandel til bespisning. Foreldrene skulle delta gratis, og det ble organisert som kurs/opplæring slik at foreldre fikk opplæringspenger. Prosjektgruppen jobbet for at vertskommunen stilte gratis lokaler til disposisjon. Det som var av øvrige utgifter ble delt mellom Øverby kompetansesenter og Habiliteringstjenesten for barn i Hedmark.

Storsamlinger for alle

De store nettverkssamlingene besto av to økter delt av lunsj. Den ene ble i hovedsak brukt til innledninger med faglig innhold, den andre ble brukt til presentasjoner, smågruppearbeid og diskusjoner. Ideer til tema ble hentet på samlingene, og avgjort av prosjektgruppen. Vurdering av aktualitet,

Erfaringsutveksling og kompetanseheving for personalet oppleves som viktige bestanddeler i å skape og utvikle et godt faglig tilbud for barna og ungdommene det gjelder.

Det oppleves ofte som kunnskapen må utvikles rundt hvert barn.

at tema er innenfor området multifunksjonshemming og er av interesse for alle, skulle være retningsgivende.

Samlet ble det i perioden fra mai 2003 til mai 2005 avholdt syv stormøter. Hvert møte hadde en faglig innledning, ut fra signaler og ønsker på møtene og de faglige vurderinger i prosjektgruppa. Innledningene ble i hovedsak holdt av fagpersoner fra Torshov kompetansesenter og Habiliteringstjenesten i Hedmark. Eksempler er: Teori og praksis knyttet til barn med multifunksjonshemming, hva er nettverksarbeid, kommunikasjon sett i forhold til ernæring og dekking av basisbehov, hvordan er det å ha en funksjonshemmet søster eller bror? Barns reaksjoner. En hel storsamling ble satt av til fagdag med foredragsholder utenfra med tema: Samspill og kommunikasjon med funksjonshemmede barn. Barna ble presentert på to møter, dels ved hjelp av videoopptak, dels ved besøk; både ved at en gutt var sammen med far på møtet og ved besøk i tilbudene deres ved to anledninger. På grunn av de store avstandene i fylket ble det lagt vekt på at møtene ble holdt på forskjellige steder.

Deltakelsen fra nærpersionene rundt barna har dermed variert noe fra gang til gang, foreldrene har vært godt representert på alle møtene, ellers er avlastere, ansatte i botiltak, assistenter, førskolelærere og lærere de som har hatt størst deltakelse. Men også helsesøstere og PP-tjenestens ansatte har deltatt.

Den første oppsummeringen og evalueringen ble gjennomført halvveis i prosjektet. Fokus for evalueringen var å lete ut områder for faglige innspill og opplegg. Det ble spurt om hva deltakerne ble opptatt av i det som ble presentert på foregående møter og hva de ønsket å prioritere. Dette var innspill til tema og opplegg på møtene. I tillegg ble det bedt om en vurdering av betydningen av nettverket.

Betydning trer fram

Deltakerne ga positiv tilbakemeldinger. «Viktig og nyttig», kunne stå som en oppsummering fra de som har vært med på stor- og småsamlinger gjennom det første året. På en skala med grad av betydning fra 0–6 ble et snitt 3,9. *«Et pusterom med likesinnede i samme situasjon. Et forum der jeg kan få en forståelse for min hverdag og mine problemer og en løsning på disse»*, skriver en av deltakerne på evalueringsskjemaet. En

annen uttrykker; *«Nyttig med «påfyll» og nye idéer i en såpass spesiell jobbsituasjon, sammen med bekreftelse på at man gjør en god jobb»*. «Håper at nettverkssamlingene fortsetter. Et godt tiltak,» avslutter en tredje.

Svarene kan deles i tre hovedkategorier. Det første er erfaringsutveksling. Å treffe andre i lignende jobb- og foreldresituasjon, og bli kjent med annet barn med omtrent samme behov for å utveksle erfaringer og praktiske tips og konkrete råd. Det andre er kompetansepåfyll, å få ny innsikt og nye idéer. (Og det var mange tema på ønskelista) Et tredje forhold fantes også i svarene. Det kan kalles bevisstgjøring og oppbygging av faglig forståelse: – *En større bevisstgjøring av viktigheten i det vi holder på med – og støtten på at det vi gjør er riktig.*

På det avsluttende møtet i prosjektperioden var det liknende tilbakemeldinger. Foreldregruppa tenkte også framover og understreket at nettverket vil ha en viktig rolle når det kommer til nye, unge, sterkt funksjonshemmede barn; *«Vi har mye erfaring og kunnskap og deler den gjerne!»* Det er viktig at «nye» får informasjon om, og aktivt inviteres inn i nettverket. *All ære til de som har igangsatt nettverket. Det er viktig at nettverket fortsetter*, var de avsluttende ordene til en av foreldrene.

Disse tilbakemeldingene kan leses som en bekreftelse på at erfaringsutveksling og kompetanseheving for personalet oppleves som viktige bestanddeler i å skape og utvikle et godt faglig tilbud for barna og ungdommene det gjelder. Det kan også sees som å løfte fram et viktig arbeid og å skape faglig bevissthet om dette og stolthet over et viktig arbeid.

Visjonen – grunnmur for kompetanseoppbygging

Visjonen som oppsto gjennom arbeidet var å skape *mer* enn et nettverk. Det kunne sees som å skape en grunnmur for lokal kompetanseoppbygging og helhetlig og samordnet tjenesteyting rundt barn og ungdom med omfattende funksjonshemming. Det er å bygge opp en fast kommunal møtestruktur for erfaringsutveksling og kompetanseutvikling lagt inn i arbeidsinstruksen for hver av deltakerne, i kommunens budsjett og planarbeid.

Konkret ville det dreie det seg om at det på sikt skulle bli en selvfølge for foresatte, fagpersonale og for assistenter på barnas arenaer å delta på alle møtepunktene i nettverket. Det

dreier seg om der barnet er daglig; hjemme, barnehage og skole, i avlastingsboliger eller andre avlastings tiltak.

Videre var visjonen at også instansene som ikke møter barna hver dag, men som på ulikt nivå har faglig ansvar for forskjellige tjenester og tiltak, også møter med like stor selvfølgelighet på storsamlingene fordi det er en del av deres jobb.

Sett i et slikt lys vil nettverksopplegg være et godt tiltak for kommunen med ansvar for å tilrettelegge barnehage, skole, avlastning, avlastningsbolig osv. Det vil kunne styrke tilbudene, skape en mer meningsfylt jobb og kan legge grunnlag for kontinuitet.

Hva gjør samlingene selvfølgelige

På en samling mot slutten av prosjektperioden ble det spurt om betingelser rundt deltakelse på samlingene. Hver ble spurt om hva som gjorde deltakelse mulig, om de visste om flere rundt barnet som ville/kunne delta og om det var hindringer det var mulig å gjøre noe med.

Økonomi, forståelse og velvillighet i alle ledd, fra kommuneledelse, skole- og barnehageleder, ledere på andre berørte arbeidsplasser, til kollegaene i hverdagen, pekte seg tydelig ut i svarene på alle de tre stilte spørsmålene. Det er også rimelig å tenke seg at de to faktorene spiller sammen. Økonomi alene er ikke nok, heller ikke forståelse og velvilje. Begge deler må til.

Blant flere ble det understreket at folk i maktposisjoner skulle ha vært på møtene, skulle ha visst og sett betydningen. En skriver; *«Det bør gjøres klart fra høyere hold at det er viktig at flest mulig folk rundt barnet drar på slike samlinger / møter.»* Vedkommende avslutter med et hjertesukk; *«Det er sårt å bare være en rundt et barn på et sånt møte. Det blir mange tanker, og det gjør godt å dele med noen etter på.»*

På spørsmålet om flere kunne ha deltatt – svares samstemming ja. Svarerne gir informasjon om forhold rundt barna – forhold som det ikke er så lett å finne løsninger på. Direkte eller indirekte viser de til at det er flere assistenter rundt barna. Det er til dels mange med små stillingsbrøker som er ansatt rundt et barn. Det kan nok være problematisk på flere måter, men her betyr det at alle ansatte rundt barnet slett ikke er på den jobben den dagen nettverksdeltakelse er aktuell. De er kanskje på en annen jobb.

Et annet forhold peker seg ut når det gjelder personalet

som er på de daglige arenaene til barnet. Noen – som er kjente og kompetente – må være sammen med barnet, mens samlinger og møter pågår. Vikarer kan ikke være hvem som helst, som mange sier. Svarerne har ulike løsninger, fra å ambulere som deltakere til opplæring av nye. Her er det helt sikkert mye å diskutere for å finne gode løsninger. En mulighet ligger i det som en barnehageleder på et informasjonsmøte orienterte om: Hun setter inn vikarer overfor de andre barna i barnehagen og lar det faste personalet være sammen med barnet med sterke funksjonshemminger.

Når det gjelder de litt fjernere arenaene helsestasjonene, PPT, fysio- og ergoterapifunksjonene, samt konsulentfunksjoner, skriver en deltaker i klartekst: *«For oss i PPT handler det om prioritering!»* En annen deltaker gir argumenter for slik prioritering; både å bygge samlingene i nettverket og å delta i det, er forebyggende arbeid for disse faggruppene. Det er et ledd i å styrke tilbudet til barnet.

Fra tidlig i nettverksarbeidet hadde ideen om at deltakelse i nettverket måtte nedfelles i handlingsplaner, årsplaner, stillingsinstrukser, retningslinjer, budsjetter osv. om det skal bli en selvfølge med deltakelse. En berører dette: *«Når vi skal lage program for kompetanseutvikling for grunnskoler, mener jeg at videreføring av dette nettverket er aktuelt tiltak for personale som arbeider med barn med sterk funksjonshemming.»*

Modell for samarbeid på tvers

Å etablere nettverket hadde en viktig tilleggsfunksjon, det var også en modellutprøving for samarbeid på tvers. Den bærende tanken i modellutprøvingen var å skape etatsovergripende faglige møtepunkter. Ansatte i alle instanser med ansvar overfor de aktuelle barna uavhengig om de er barnehage/skole- eller helse/sosial-forankret var invitert. Foreldrene var ønskede deltakere i alle møtepunkter. Den nedsatte prosjektgruppa var med hensikt tverretattlig sammensatt og initiativet sprang ut av et samarbeid mellom skoleetat (ved kompetanse-sentrene) og helseetat (ved habiliteringstjenesten).

Møtene hadde som hensikt å gi en mulighet for alle deltakerne til å presentere erfaringer som kan føre til økt innsikt og kunnskap. Samtidig skulle nettverksmøtene være et forum hvor representanter fra helseinstanser og skoleinstanser både i samarbeid og hver for seg kan komme med faglige innspill.

Økonomi alene er ikke nok, heller ikke forståelse og velvilje. Begge deler må til.

Det ligger et potensial i å utarbeide felles faglige innspill. De store nettverksmøtene vil være et forum hvor mange møtes og dermed kan nåes og hvor dialog på tvers kan utvikles. Den underliggende begrunnelsen for dette er at forståelsen for de ulike og spesielle erfarings- og kunnskapsområdene på helse- og skoleområdet vil utvikles i slike møter. Gjennom forståelse og kontakt vil også tilbudene kunne koordineres bedre og styrkes.

Kjerneforhold i modellen er å styrke samarbeidet mellom foresatte, alle instanser på skole og helseområdet, mellom kompetansesentre og habiliteringstjeneste – ut fra en felles forståelse og respekt for hverandres kompetanse og ansvarsområder. Å bestrebe at samarbeidsrelasjoner i møter mellom foreldre og ansatte, og ansatte i ulike etater og fagområder blir likeverdige, står sentralt.

Smågruppesamlinger som uteble

En del i den planlagte modellen fungerte ikke som planlagt. Smågruppemøter skulle avholdes mellom de store samlende møtene. To smågrupper ble etablert tidlig i perioden. Da presentasjon av erfaringer var tema på neste stormøtet, hadde begge smågruppene møttes. Selv om de rapporterte at dette var positivt, møtte de ikke hverandre flere ganger.

På det siste møtet i prosjektperioden ble det spurt i gruppediskusjon om erfaringer eller tanker rundt hvordan dette arbeidet kunne være videre. Det er vanskelig å få til i en travel hverdag, sa en forelder i diskusjonen om smågruppene. Avstandene er store. Det kan ha sin betydning, og dette ble også påpekt i diskusjonen, å kjøre 2,5 time hver vei er langt. I gruppa til assistentene ble det tenkt framover når det gjaldt dette spørsmålet. Vi må prøve igjen, vi har grønt lys fra foreldrene, sa en, *det er bare å ringe og ta kontakt.*

Ut fra de mulige ressursene valgte prosjektgruppa i hovedsak å la smågruppene jobbe alene etter at de var etablert. Det er kanskje en årsak til at smågruppene ikke fungerte

som faste møtepunkt. Samtidig kan det tenkes at storgruppesamlingene dekket noe av det behovet smågruppene var tenkt å skulle dekke, stormøtene ble tross alt ikke kjempestore og organiserte gruppediskusjoner.

Smågruppene var tenkt å gi rom for erfaringsutveksling nært knyttet til hvert barn. At ikke smågruppene fikk liv denne gangen er ikke argument mot at de kunne ha fungert under andre betingelser. Kanskje er disse betingelsene ikke vesentlig forskjellige fra det som oppsummeres når det gjelder stormøtene; ansvar for invitasjoner og opplegg for møtene, med mulighet til å delta ut fra jobben med de kostnader det innebærer og noen faglige innspill utenfra.

Ståsted ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt i mai 2005 var det nedsatt en arbeidsgruppe som skulle drive nettverket videre, med representanter fra PP-tjenesten og helsesøstrene. Foreldrerepresentanter har senere gått inn i arbeidsgruppa. På tross av at habiliteringstjenesten etter planen skulle trekke seg ut av arbeidsgruppa, var det felles forståelse for at dette ville være et tap. Habiliteringstjenesten for barn ble bestemt å skulle være med videre i gruppa som medarrangør på møtene og ha ansvar for opplæringspenger for foreldrene. Kompetansesenterrepresentanter sa seg villige til å være kontaktpersoner og til å stille på arrangementer etter ønske fra arbeidsgruppa.

På det siste evaluerende møtet ble det fremhevet at arbeidet, i prosjektgruppa og i stormøtene som dette arbeidet skapte, har gitt mulighet for helse- og skoleansatte til å jobbe sammen og dele erfaringer. Det ble oppsummert at det gir positive effekter å samle både foreldre og fagpersoner. *Det er så fint å treffe dere samlet på møtene, uttalte en av foreldrene ved en avslutning.*

Det var også bred enighet om at samarbeidet i prosjektgruppe og styringsgruppe hadde vært spennende og berikende. Alle partene har hatt forskjellige kompetanseområder

En del av modellen vil være å oppfatte de forskjellige utgangspunktene til deltakerne i prosjektet som én ressurs.

og delt arbeidet i tråd med dette. Det har gitt opplevelse av å få innsikt i og få del i nye kunnskapsområder. Samtidig har partene utfyllt hverandre gjennom den forskjellige erfaringsbakgrunnen og til sammen kunnet lede prosjektarbeidet fordi den nettopp hadde innsikt i og behersket ulike deler av det arbeidet som måtte gjøres. Samarbeidet har også ført til tettere relasjoner mellom instansene. Samarbeidet i prosjektgruppa og styringsgruppa bekrefter slik det konstruktive i å organisere arbeidsoppgaver på tvers og utvikle oppgavene sammen. Det ble påpekt at gruppa sammen har holdt fast på å tenke på helheten og ikke hver sine deler. Den har mestret å ikke konkurrere, men verdsatt hverandres kunnskap og fått til å lytte til hverandre i dette.

Deltakerne mener også at gjennom arbeidet har en modell for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid tatt form. Modellen kan brukes i andre geografiske områder med samme målgruppe og kanskje også overfor andre grupper.

Modellbeskrivelse

Det er en modell for lokal kompetanseoppbygging rundt barn, unge og voksne med multifunksjonshemming, med mål å styrke det totale utviklings- og læringsmiljøet. Det kan kalles: Å skape spennende, engasjerende og gledesfylte hverdager. En slik overordnet innretning er viktig å etablere felles enighet om – den hjelper deltakere til å fokusere på faktorer som styrker målet; for i engasjementet og gleden til barna og ungdommen ligger også et utviklingspotensial.

Modellen består av to faser:

Først en prosjektperiode for tverretatlig og tverrfaglig lokal etablering og forankring av møtepunkter hvor alle med enga-

sjement på alle arenaene involveres.

Den andre fasen vil være vedvarende og permanent drift av disse faglige møtepunktene. Vi kan også tenke oss at denne fasen vil bety videreutvikling av møtepunktene i tråd med endringene av behov hos barna, ungdommene og de voksne det dreier seg om.

Første fase vil bestå av tett samarbeid i prosjektgruppe mellom habiliteringstjenesten og kompetansesentrenes representanter, sammen med lokale representanter på tvers av skole (PPT) og helse (helsestasjoner) i en oppstart og etableringsperiode. (To år er tiden brukt i Nettverk Nordfylket).

Arbeidsoppgavene vil være å arrangere møtepunktene i nettverket og å forankre ideene om nettverk og jobbe fram de lokale betingelsene gjennom kontakt med lokale ansvarlige. Den bevisst tverretatlige og tverrfaglige sammensetningen er et godt redskap for å gjennomføre arbeidet. Ut fra oppgavene i arbeidet sitt har fagfolkene forskjellig erfaring, forskjellige kompetanseområder, kontakt- og påvirkningsmuligheter.

Den konkrete arbeidsoppgaven for prosjektgruppa i Nettverk Nordfylket ble å arrangere og forankre stormøtene – nettverksmøtepunktene – fram mot visjonen om at dette skal bli en del av jobben til ansatte med ulike oppgaver overfor barna. De planlagte smågruppene ble ikke en felles oppgave. Men hva slags møtepunkt som arrangeres er ikke et prinsippsspørsmål, men et praktisk som må avklares ut fra lokale forhold.

En del av modellen vil være å oppfatte de forskjellige utgangspunktene til deltakerne i prosjektet som en ressurs. Videre vil det nok være viktig å la dette gå sammen med viljen til å «lete fram» alt som kan nyttes i det felles arbeidet: ikke konkurrere, se helheten, lete etter muligheter.

Andre fase (og målet) er permanent organisering av møtepunkt for fagutvikling gjennom erfaringsdeling og kompetanseheving. Arbeidet vil fortsatt ledes av en ansvarlig arbeidsgruppe; tverretattlig og tverrfaglig sammensatt, gjerne med foreldrerepresentant. Habiliteringstjenesten vil være en nødvendig deltaker i denne arbeidsgruppa.

Kompetansesentrene bør ha fast kontaktperson til nettverket og være bidragsyttere inn i nettverket etter ønske fra arbeidsgruppa. Dette vil gi kompetansesentrene et godt forum for bidrag til lokal kompetanseheving.

Nettverksmøtepunkt og oppbygging av denne typen vil ikke ha egen økonomi – utover det hver instans skyter inn i forhold til ansattes deltakelse. Den kan betraktes som et felles løft for å løse en viktig pålagt oppgave: bygge opp faglig kompetanse rundt både barnehage, skole, omsorg og fritidstiltak for barn og ungdom med de mest omfattende funksjonshemningene.

For barna med sterke funksjonshemninger

I nettverksetablering av denne typen vil det alltid være vanskelig å avgrense hvilke barn som passer eller ikke passer inn i nettverket. Det var en enighet i prosjektgruppa og styringsgruppa gjennom hele arbeidet at målsetningen med arbeidet var å styrke og øke den tverrfaglige kompetansen rundt barna med de mest omfattende hemningene. Et problemområde kan formuleres på følgende måte; forhold som er viktige for prosjektets målgruppe vil også være viktig for barn som mestrer mer, dermed kan slike barns nærmiljø ha glede av deltakelse. Men tema som er relevante for barn med mindre funksjonshemming behøver ikke nødvendigvis være relevante for de med sterkere funksjonshemninger. Det er lett å la seg begeistre og gå inn i alle mulighetene som åpner seg når barnet mestrer mer. Ved prosjektslutt var det enighet om å sikre at målgruppen opprettholdes i valg av tema videre.

Nettverket lever videre

I tiden som er gått etter prosjektperioden, har arbeidsgruppa blitt styrket med to foreldrerepresentanter som samarbeider om oppgaven. I tillegg har helsetjenestene i kommunene tre representanter. Nettverket har etablert seg med tre samlinger i året, hvor den ene samlingen er en ren fagdag hvor andre interesserte også inviteres. Nettverket er utvidet med

flere deltakere, også ungdom over 18 år. Det gledelige her er at det nettopp er kommet en lovendring som gir foresatte til ungdom over 18 år med langvarig sykdom eller funksjonshemming rett til opplæringspenger. Det ligger en utfordring i temavalg som skal være relevant og interessant innenfor en så stor alderspredning, idet arenaene ungdommene befinner seg på vil bli vidt forskjellige. Det er et sprang mellom oppstart i barnehage og flytting i forbindelse med videregående skole, selv om barna/ungdommene kanskje ikke er så ulike i måten de oppfatter og er i hverdagen.

Arbeidsgruppa som leder arbeidet i dag understreker at idéen om å forankre nettverket i planer, i budsjett osv. ikke har vunnet gjennom overalt, men er et område som fortsatt må holdes varmt.

LITTERATUR:

BØ, I. (1998). *Barnet og de andre*. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. Tano.

KRISTIANSEN, J.-I. (2002). «Et fellesskap av unntak». En undersøkelse av suksesshistorier for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen. Handikappede Barns foreldreforening. Norsk Lærerakademi, Vitenskaplig Høgskole.



Turid Horgen er seniorrådgiver ved Torshov kompetansesenter.



Mette Løvås er seniorrådgiver ved Torshov kompetansesenter.



Kristin Holmen arbeider ved Habiliteringstjenesten i Hedmark.

De *viktige* årene

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Med boka «Sosial mestring i barnegrupper» har professor emeritus Liv Vedeler nedfelt mange års arbeid med småbarns språk, kommunikasjon og lek. I denne boka har hun gått grundig inn på den store betydningen kameratgruppen har allerede i de første årene.

– Interessen for de første årene, for språk og kommunikasjon begynte allerede i studieårene. Det er da grunnlaget legges, sier Liv Vedeler som nettopp har kommet med en bok om sosial mestring hos og blant barn.

– *Du har alltid hatt et allment utgangspunkt for arbeidene dine og barn med særlige behov har blitt satt inn i en generell sammenheng. Slik er det også i denne boka.*

– Jeg er glad for at du nevner det med det allmenne utgangspunktet. Som nevnt har interessen for barn i tidlig alder, førskolealder og de første skoleår ligget der hele tiden, og interessen har stadig blitt forsterket i de ulike jobbene jeg har hatt, fra lærer i småskolen til forskning og undervisning i høgschooler og på Universitetet i Oslo. En av de første stillingene jeg hadde var i skoleadministrasjonen i Oslo hvor jeg hadde ansvar for forsøk med førskoleklasser som var innrettet mot å forebygge lese- og skrivevansker, forteller Vedeler. – Jeg kom tidlig med i arbeidet med integrering i barnehager, bl.a. sammen med Unni Bleken på Barnevernsakademiet. Det handlet blant annet om å hjelpe barn som faller utenfor til å fungere bedre sosialt. Det er det som er hovedhensikten med denne boken også.

Kamerater viktig

– *Du har i særlig grad arbeidet med språk, kommunikasjon, pedagogisk*

bruk av lek, rådgivning og observasjonsforskning. Er denne boka en delvis oppsummering av det du har holdt på med opp gjennom årene?

– På noen måter er den det, men jeg har stadig fått mer forståelse og interesse for kameratgruppens betydning. «Det er alltid noen man vil leke med,» sier Vedeler med et smil som får fram at det nok også gjelder voksne. – Et navn jeg ofte støtte på i litteratur om kameratgrupper var Michael J. Guralnick som er direktør for Center on Human Development and Disability, et stort «spesialpedagogisk» senter ved University of Washington i Seattle. Da jeg sist hadde forskningsfri fikk jeg et opphold på hans senter. Oppholdet der bestyrket betydningen av «peer-group»-samhandling i lekegrupper. Det er iboende å få yte noe – og bli verdsatt.

Mye kan gjøres for den som faller utenfor

– *Hva kan en pedagog gjøre for å få barn som faller utenfor med i lek og annen samhandling?*

– Det finnes ingen enkle løsninger, og det som er riktig for en behøver ikke være riktig for andre. Vi vil også stå overfor flere dilemmaer, men de er til å leve med når vi har innsikt i hva som ligger bak dilemmaene. Det viktigste må være et godt læringsmiljø, men det er også mye som kan gjøres for «Per». Et sentralt utgangspunkt er at alle har

en del nyttige ressurser. Hva har Per som andre barn kan ha glede og nytte av? Vi kan heve statusen til Per ved for eksempel å la Per dele ut et eller annet som alle skal ha. For å være med i leken må man kunne den. Det kan være en god idé å ta for seg Per for å lære han det som er nødvendig for å kunne delta. Per kan også tipses om hva som kan være litt lurt, for eksempel noen høflighetsregler for å nevne noen eksempler. «Nå må vi være snille mot Per», er i hvert fall ikke noen god tilnærming for å få med Per, forklarer Vedeler.

Utforming

Boka er logisk og systematisk oppbygget, og den inneholder mange eksempler som «illustrerer» fagstoffet på en fremragende måte. De bidrar til bedre forståelse og stimulerer til refleksjon over egne erfaringer. Den fyldige referanselisten gir muligheter for å gå enda dypere inn i stoffområdet, og et omfattende register med sentrale begreper vil være nyttig om man i det daglige skulle støte på uttrykk som man ønsker å vite litt mer om.

I forhold til det daglige arbeidet er trolig skjemaene for observasjon av kameratrelasjoner og sosiale mestringsstrategier de mest nyttige.

– Men for å observere må man vite noe, avslutter Liv Vedeler.

I så måte er boka et viktig og nyttig bidrag.



–Det har slått meg hvor stor betydning kameratgruppen har, sier Liv Vedeler.

FRA INNHOLDET:

Kapittel 1: Sosial mestring i barnehagegrupper

Kapittel 2: En mestringsmodell med vekt på utvikling av barns ressurser

Kapittel 3: Sosial kompetanse

Kapittel 4: Læring av nøkkelferdigheter i de første leveår

Kapittel 5: Språk, kommunikasjon og sosial kompetanse

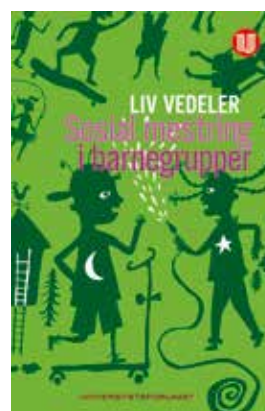
Kapittel 6: Sosiale ferdigheter i leke- og kameratgrupper

Kapittel 7: Konflikt og konfliktlösingsstrategier

Kapittel 8: Sosial mestring hos barn med behov for særskilt hjelp

Kapittel 9: Observasjon av barn sosiale kompetanse og praktisk-pedagogisk tilnærming til bedre mestring

Vedlegg: Observasjonsskjemaer med kommentarer



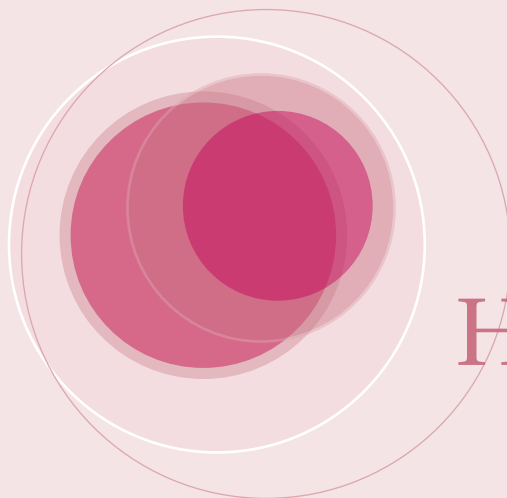
LIV VEDELER

Sosial mestring i barnegrupper

Universitetsforlaget, 2007

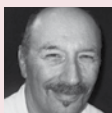
ISBN 978-82-15-01136-3

162 sider



Hvem skal hjelpe skolevegreren?

I dette innstikket tar forfatteren for seg viktige forutsetninger og viktige elementer i tiltak for elever som ikke evner å komme seg på skolen.



AV RICHARD KORITZINSKY

I den senere tid har problemstillinger og diskusjoner omkring ungdommer som ikke går på skolen, vært sterkt fokusert – bl.a. i en artikkel i «Spesialpedagogikk» av nr. 1 i 06 ble begrepet «skolenekting» drøftet. Der ble det antydnet nyanser mellom «skolevegring» og «skolefobi».

Skolefobien ble beskrevet som en hjemmerelatert årsak og skolevegring som en mer skolerelatert årsak. Vi

«I år 2000 fikk klinisk pedagog Bjørn Hegde en god idé. Han var ansatt ved poliklinikken Statens Senter for barne- og ungdomspsykiatri som det den gang het. Ideen gikk ut på å gi et nytt tilbud til en kategori ungdom mellom 13 og 17 år. «Kategorien ungdom» skulle dreie seg om skolevegrere i ovennevnte alder. Hegde henvendte seg til Sogn skole som er en behandlingsskole tilknyttet Statens Senter og som mottok sine elever fra Senteret. Det nye i det pedagogiske tilbudet var at det rett og slett var et pedagogisk prosjekt i den forstand at nettopp pedagogikken skulle være et sentralt verktøy i behandlingen av ungdom med psykiske vansker».

som har jobbet med denne kategorien ungdom i en del år nå, har en fornemmelse av at det blir lite fruktbart å holde opp disse begrepene og skille dem ut som en teoretisk modell for vårt arbeid.

Vi har heller valgt å anvende begrepet «skolevegring» som en overskrift når vi snakker om ovennevnte kategorien ungdom som ikke evner å komme seg på skolen – selvsagt i motsetning til «skoleskulkkerne» som har alternative agendaer for ikke å møte på skolen. De er av mindre interesse for oss. Når vi diskuterer disse begrepene, er det selvsagt årsakene til skolevegringen vi gjerne vil finne mer ut av. Når årsaker

blir klarere, kan en metodikk utvikle seg for å klare å løse disse problemene. Kompleksiteten øker imidlertid i dette området jo mer vi forsker i det.

Vi har å gjøre med ungdommer som i utgangspunktet har en biologisk sårbarhet i forhold til å håndtere krevende sosiale settinger som den komplekse skolehverdagen har å tilby. Når forutsetningene for sosial håndtering ikke er så veldig til stede, vil hjemmets innflytelse og reaksjonsmåter ha en sentral posisjon mht. til barnets utvikling. Psykodynamikken har forklaringer på dette forhold der foreldre bevisst eller ubevisst holder ungdommen igjen hjemme,

og vi støter på de velkjente psykologiske begrepene som «symbioser» og «separasjonsangst».

Men dersom vi spør en skolevegrer rett ut «hvorfor han ikke går på skolen sin», vil det sosiale miljøet ved hjemskolen være det naturlige svaret. Mobbehistorier vil være fokusert – gjerne knyttet til visse medelever. Når vi går enda mer inn saken og har samtaler med hjemskolen, kan jo bildet være et helt annet. Mobbingen er sterkt opplevd av skolevegreren, men virkeligheten var en annen; ofte er opplevelsen sterkere enn realiteten. Så da er vi tilbake til den biologiske sårbarheten hos skolevegreren. Bildet er altså komplisert.

Men den viktige fellesnevneren er til stede; våre ungdommer har en iboende sterk overhengende angst som invaliderer og passiviserer deres atferd på en dramatisk måte. Og vi snakker om en angst som bringer med seg de verste konsekvenser innen kapittelet om sosial fungering. Dette er ungdommer som har vansker med å håndtere de automatiserte sosiale koder; de mangler en styrke i sin sosiale kompetanse, de kommer til kort på ulike relasjonsplan, de behersker ikke basale sosiale ferdigheter som gjerne små barn behersker og de løser problemet på den måten som de har gjort over lang tid, nemlig ved tilbaketrekking og isolering.

Vi har altså å gjøre med en kategori ungdom som må trenes til å konfronteres med ubehaget – de må trenes til å stå i situasjoner som de før har trukket seg vekk fra. De må trenes i å håndtere sin egen angst på en mer adekvat måte. Altså forventer vi en atferdsendring – vi

forventer en prosess eller skal vi si; en terapeutisk effekt. Og vi snakker om å klare å endre uhensiktmessige og inadekvate responser på opplevd truende stimuli i hverdagen.

Og nå til det store hovedspørsmålet. Hva slags type instans – det være seg behandlingsenhet eller skole eller noe helt annet – kan bidra til å løse eller avhjelpe skolevegrerens problem?

Det var i år 2000 skolevegringsprosjektet – eller skolevegringstiltaket – som det blir kalt i dag – ble startet ved Sogn skole, Statens Senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utgangspunktet var å anvende pedagogiske virkemidler som en form for behandlingsredskap i forhold til ungdom med skolevansker kombinert med psykiske vansker.

Det var bare å plukke fra øverste hylle av problemer; Alt fra konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker, generelle lærevansker samt store relasjonsproblemer. Men vår interesse gikk denne gangen noe utover disse tradisjonelle problemområdene i skolen. Vi ønsket å fokusere på en kategori ungdom som var vanskelig å håndtere både for behandlingsapparatet og skolene. En kategori ungdom som falt mellom to stoler; de var psykologisk for dårlige til at skolene kunne ordne opp i og tilrettelegge skolehverdagen på en tilfredsstillende måte. Denne kategorien var økende i antall. Og vi snakker om skolevegrerne. Alle disse ungdommene som av en eller annen grunn ikke tør å gå på skolen. I tillegg var alternativt skoletilbudet for vegrerne magert idet de kun hadde tilbud om undervisning på hjemskole kombinert med et poliklinisk

behandlingstilbud.

En forutsetning var at de ungdommene som skulle inkluderes i prosjektet ikke bar på en alvorlig patologisk lidelse. Og dette forhold er viktig med tanke på det daglige arbeidet mht. balansegangen mellom krav og skjerming.

Hovedhypotesen var altså som følger: «Kan en ungdom med psykiske vansker nyttiggjøre seg for en periode et poliklinisk behandlingstilbud kombinert med en alternativ skole?»

«Vil vi få til et regelmessig frammøte? – økt faglig framgang? – økt trivsel i forhold til skolefag og generell bedret psykisk velvære? – og ikke minst hovedmålsetningen: Vil vi få til en tilbakeføring til normalskolen?»

Det har vel vært som om å banne i kjerka å hevde at det foregår en behandlingsprosess innenfor en skoleramme. Dette, skal vi si, litt pretensiøse behandlingsbegrep har gjerne vært forbeholdt det lukkede rom i relasjonen mellom to mennesker; fagmannen og pasienten. Fagmannen med brillene og notisblokken – pasienten liggende på sofaen berettende om sitt liv. Vi aner bare konturene av alle de subtile symbolene, drømmetydningen og projeksjonene som foregår mellom de to personene involvert i dramaet. Etter hvert har jeg fått en forståelse av at behandling har noe med mål og midler å gjøre. Den har mye systematikk og struktur innebygget i seg, og viktigst av alt; den har noe med kommunikasjon og dernest relasjon å gjøre. Og når vi igjen understreker at systematikk og struktur står i nært slektskap med forutsigbarhet, begynner

Pedagogen fokuserer ikke på lidelsen, men på ressursene, og tar et utgangspunkt i ungdommens potensiale.

vi å nærme oss begrepet trygghet. Etter min oppfatning er trygghet det grunnleggende fundament for læring og vekst i alminnelighet.

Et sykehus – eller skal vi si; en relativt stor institusjon – har en del innebygde svakheter når det gjelder å skape denne strukturen og tryggheten hos målgruppen. Organisasjonen er uoversiktlig og stor der nye mennesker kommer og går. Ekstravakter settes inn – ofte bare noen år eldre enn ungdommen selv. Kanskje er det slik at kaoset blir sterkere for pasienten enn strukturen og forutsigbarheten.

Den såkalte normalskolen sliter med de samme strukturelle problemer. Den representerer nok en stor organisasjon som er preget av hyppige skiftninger i hverdagen. Uoversiktighet er en overskrift – samt de stadig økende krav om fleksibilitet hos den enkelte elev. Læreren er ikke lenger en stasjonær person i klasserommet i den grad som før. Han skuer mer og mer sjelden ned på sin faste klasse bestående av 25 elever. Læreren er blitt veilederen, og skolelandskapet rommer av og til over 60 elever i samme sal. Ansvar for egen læring er mottoet helt ned i barneskolealder.

Dette er en arena som egner seg svært dårlig for ungdommer med psykiske vansker generelt og som da selvsagt like lite egner seg for den kategori ungdommer vi snakker om her – nemlig skolevegrerne som klart faller innenfor ovennevnte kategori. Skolevegrere på det nivå vi har å gjøre med, kan i mange tilfelle ikke «behandles» eller integreres i en normalskole før et grunn-

arbeid er blitt gjort. Og grunnarbeidet vil ta tid og skal foregå i en ramme der helt andre betingelser er til stede enn de som representeres i normalskolen.

Behandlingskolen har et ganske annet perspektiv på å få til en atferdsendring hos en ungdom med psykiske vansker. Organisatorisk har den mange behandlingsmessige fordeler i forhold til sine konkurrenter; den har en liten organisasjon som bringer med seg «oversiktighet» – den har en fast rutinemessig struktur som bringer med seg trygghet – Den har – vårt tilfelle – 5 nærperso-ner som er til stede til enhver tid – noe som bringer med seg nære relasjoner. Den har en iboende omsorgskapasitet – noe som bringer med seg trivsel. Hvis vi adderer disse begrepene som er så sentrale i den tradisjonelle behandlingsprosess, kommer vi fram til en sum som øker sjansen for en endring og vekst hos en ungdom som sliter med seg selv.

Den innebygde strukturen spiller altså en vesentlig rolle når vi forventer en terapeutisk effekt, har vi hørt. Gjenta-gelser i denne sammenheng har en egen verdi. Timene er så veldig lagt til en fast plan. Alle aktørene i systemet vet hva de har å forholde seg til. Lærer A tar seg av norsken og lærer B tar seg av matematikken. Ingen uerfaren ekstravakt eller vikar vil forstyrre idyllen. Om lærer A blir syk, overtar lærer B faget. Kommunikasjonsmønstrene er fastlagte. Organisasjonen har få medlemmer. Beskjeder kommer fram.

I tillegg har pedagogikken en særegen kraft i seg selv. Dens evige konsentrasjon på egostyrkingen i kraft av ressurs- og mestringsfokusering er vel-

kjent og anvendbar i mange sammenhenger – ikke minst i en behandlingssammenheng. Vi vet noe om at mestringsaspektets viktighet innenfor psykisk helse. Våre unge pasienter/elever i skolevegringsprosjektet sliter med en selvtillit som ligger en stykke under gjennomsnittet for landets øvrige unge befolkning. Men pedagogen fokuserer ikke på lidelsen, men på ressursene og tar et utgangspunkt i ungdommens potensiale – samtidig som han tar hensyn til ungdommens sårbarhet – for om mulig å bygge videre på den komplekse kimen som alltid vil være til stede hos oss mennesker.

Og hva er nå dette for noe? Er det vel anvendt spesialpedagogikk, er det undervisning, eller rett og slett bare behandling? Og samme kan det vel være hva vi kaller bikkja, bare resultatet er det vi ønsker...

Den ego-støttende virksomhet er altså et felles trekk ved psykiatrisk og pedagogisk behandling. En nestor i psykiatri – overlege Finn Magnussen har ved flere anledninger uttalt seg om «den psykiatriske behandlingens mål». Pasienten skal selv gjennom økt erkjennelse av sine problemer forandre sine «psykiske strukturer». Spesialpedagogen har derimot ikke som primært mål å påvirke eller endre psykiske strukturer. Ved heller å gi ungdommen kunnskap og mestringsopplevelser kan undervisningen føre til en bedre funksjon som i neste omgang påvirker og endrer psykiske strukturer. Pedagogen anvender altså en liten omvei. Men resultatet kan bli det samme.

Det er altså ingen hurtigvirkende

Vi har å gjøre med en kategori ungdom som må trenes til å konfronteres med ubehaget – de må trenes til å stå i situasjoner som de før har trukket seg vekk fra.

resept som virker i oppbyggingen av selvtillit og bedret funksjon hos en skolevegrer. Ingen «flooding»-metoder er anvendbar i vår sammenheng. Intet er gjort i en håndvending. Tålmodighet, de små skritt, systematikk og «prøve-igjen» er noen av overskriftene i dette arbeidet.

Oppholdet for en skolevegrer i vegringstiltaket vil domineres av ulike faser der skjermingsfasen vil utgjøre den første tiden. Denne fasen varer ikke for lenge, og oppbyggingsfasen er ganske snart i gang så snart ungdommen er konsolidert i tiltaket og føler seg rimelig trygg i sine nye omgivelser. Så snart ungdommen er bygget opp ved hjelp av de ulike metoder og teknikker som er nevnt, og godt på vei restituert og klar for nye målsetninger, er vi inne i øvingsfasen eller utprøvingsfasen. Skolevegreren skal kanskje tilbake til sin gamle skole eller til en videregående skole. Hele prosessen krever tid og kan neppe gjøres under året – i noen tilfelle en del måneder i tillegg.

Prosessten kan ligne på byggverket av murstein som er i ferd med å mures og som automatisk forsterkes hvert år – hvis det klarer å stå på egne bein. Hver murstein representerer et viktig element i en oppbyggingsfase. Jo flere steiner som bygges, jo større står byggverket. Den ene mursteinen består av at ungdommen plutselig får til ligninger. En

annen murstein består av forbedrete ferdigheter i bordtennis eller innebandy. En tredje murstein består i å ha vært med på en opptreden i gymsal ved en avslutning. Til og med består en murstein av at ungdommen har evnet å ta T-banen alene i nærheten av hjemskole og hjemsted.

Det er denne oppbyggingsfasen som er det viktige ledd i tiltakets tenkemåte. Og fasen kan bare gjennomføres dersom betingelsene rundt er kontrollerbare og systematisert. Forutsetningene er ikke til stede for å kunne gjennomføre denne type påvirkning innen en normalskolesetting. De strukturelle rammefaktorene er nevnt. I tillegg roper erfaringene i skolen noe om hvordan ressurser til ungdom med psykiske vansker årlig blir redusert mer og mer – til tross for politikernes evige forsikringer om hvordan midler til skole og psykiatri skal økes. Psykiske vansker skal håndteres der de finnes – det være seg i hjem og skole. Den utadrettete virksomheten skal overta for institusjonen og behandlings-skolen. Ungdommen skal behandles på hjemskolen.

Vegringstiltakets gode resultater understreker imidlertid at det er nettopp denne modellen som har de beste sjanser for å føre fram. Sånn passe upresist kan jeg si at over 70 % av elevene som har deltatt i vegringstiltaket

siden år 2000 enten har gjennomført eller går i videregående skole – og vi snakker om ungdommer som har uteblitt fra ungdomskolen i over ett år.

Noen har hevdet at modellen koster mye penger, og det gjør den på kort sikt. På lang sikt kommer rabatten, og den er større. Det er bare sånn det er – så veldig enkelt – så veldig vanskelig.



Opplæring uten vafler

I denne artikkelen gjengis eksempler på hvordan videregående skole kan arte seg for en elev med utviklingshemning. Avslutningsvis beskrives forutsetninger for at videregående opplæring skal ha mening.



AV JENS PETTER GITLESEN

Våren 2006 fikk jeg for alvor innsikt i spesialundervisningen i videregående skole. Anledningen var bistand til foreldre i forbindelse med klagesaker. Etter noe, kommer mer. Men fortsatt er grunnlaget mitt lite og selektert. Fra andre steder kan en lese de mest horrible historiene: Retten til utvidet tid i den videregående skolen gis på medisinsk grunnlag. Påstanden kommer fra fylkesordfører Torill Selsvold Nyborg og kan finnes på NRK Hordaland sin nettside (<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.1750688>, artikkel datert den 02.02.2007). Fylkestinget i Hordaland vedtok den 13. juni 2006 planleggingsforbud for mer enn tre år i videregående skole. Forbudet gjelder bare elever med spesialundervisning.

Lite er skrevet om spesialpedagogiske tiltak overfor elever med utviklingshemning i den videregående skolen. Dette forundrer meg. Flere forfattere har vært opptatt av overgangen fra barnehagen til grunnskolen. Siste norske bok er av Dolva og Aalandslid (2005). Slikt er bra, men hva med den videregående skolen? Den videregående opplæringen er en eneste stor overgang fra grunnskole til voksenliv. Fra kommunens oppvekstsektor, til kommunens sosialtjeneste. Barnehabilitering erstattes med voksenhabilitering. I grunnskolen kjenner både elevene og foreldrene hverandre fra barnehage og nabolag. Grunnskolen er pedagogenes domene. Videregående skole tilhører lektorene. Fagligheten har sterkere fokus.

Elevenes samhandling og foreldresamtaler vektlegges sterkere i grunnskolen. Forskjellen i ferdighetsnivå mellom eleven med og uten utviklingshemning har aldri vært større enn i den videregående skolen.

Flere store utfordringer kan listes opp. Lite eller ingenting, er gjort med problemstillingene. Spesialundervisning i den videregående skolen er boken som aldri ble skrevet. Beskrevne spesialpedagogiske tiltak i videregående skole synes å være begrenset til rus og atferdsproblemer. Rusproblematikk har liten relevans for elever med utviklingshemning. Atferdsproblematikken er derimot ytterst relevant. Men her er elever med utviklingshemning definert vekk. Blant programmene som ble evaluert for Utdanningsdirektoratet (se Nordahl mfl., 2006), så er jeg bare kjent med at ART (Gundersen, Moynahan og Strømgren, 2005) er blitt brukt på elever med utviklingshemning. Atferdsprogrammene kan forstås som tiltak for å hindre eksklusjon, sikre inkludering og opplæring i empati. Det er uforståelig at tiltakene bare benyttes på elever med over 69 i IQ.

Opplæring med vafler

Forglemmelsens kostnad belastes eleven. For noen er prisen svært høy. Anne har Downs syndrom. Hun er som svært mange andre ungdommer med Downs syndrom: Moderat utviklingshemmet. Hun leser ord og enkle setninger. Artikulasjonen, setningslengden og grammatikken kunne vært bedre. Anne ble plassert i egen klasse med to andre. Den ene var språkløs og utagerende, den andre var taus. De tre elevene hadde det til

felles at de ikke var som andre. Den spesielle klasesammen-
setningen er nok en viktig årsak til at Anne ikke har utviklet
talespråket sitt, men heller vist tilbakegang. Det var ikke bare
talen som tok skade. En annen årsak finner en i timeplanen
som blant annet inneholdt: Morgensamling 5 timer per uke.
Kjøkken tre timer per uke. Verksted to timer per uke og tale-
trening 1 timer per uke.

Timeplanen ble ikke fulgt, uten at dette bedret situasjonen:
Skoledagen inneholdt mye vaffelsteiking og kakaokoking før
de gikk tur. Det å gå tur etter store kalloriinntak er fornuftig.
Men hva er begrunnelsen for all denne vaffelsteikingen?

Anne dro tidlig hjem fra skolen. Hun og de andre spesielle
elevene sluttet kl. 13.10. Elevene uten spesialundervisning
fortsatte til kl. 15.00. Elever med utviklingshemning har nemlig
ikke friminutt i Rogaland. Sjakkspillere er mestere i konsen-
trasjon. Selv blant den ypperste verdenseliten er konsentra-
sjonssvikt og feilvurderinger ikke uvanlig etter fem timer ved
brettet. Utviklingshemmede har svært ofte konsentrasjons-
vansker. Det er viktig med pauser for disse elevene.

Anne hadde arbeidstrening en dag i uken. Hun fikk inn-
vilget det femte skoleåret for å kvalifisere seg til arbeid. Gleden
ble kortvarig. To uker etter inntak til femte skoleår, fikk Anne
avslag på praksisplass. Normalt betyr det at toget er gått. Det
kommer ikke flere tog. For resten av livet blir det daghjems-
tilbud. I Stavanger er dette tilbudet to dager per uke. Da er det
fem dager til chips og video. Få tiltak settes inn for å opprett-
holde kompetansen i vaffelsteiking.

Avslaget om praksisplass var et alvorlig nederlag for Anne.
Avslaget skapte også problemer for skolen. Når skoleferien var
over, måtte skolen starte arbeidet med å fylle det femte skole-
året. IOP ble ferdigstilt i april, halvannen måned før Anne gikk
ut av den videregående skolen.

Foreldrene kunne ha klaget. Det gjorde de også – en gang.

Men det er ikke så enkelt å benytte klageretten. Enkeltvedtaket
sa bare at Anne var kommet inn som elev ved skolen, og ga en
kode for klassen. Om innholdet i spesialundervisningen, så ble
det henvist til en IOP som ikke var utarbeidet. Med slike enkelt-
vedtak er det vanskelig å spesifisere hva en er uenig i. Enkelt-
vedtaket var selvsagt ikke i henhold til lovverket. Fra opplæ-
ringslovens forarbeider (Ot.prp. 46, 1997–98) finner en:

*Eit vedtak i kommunen og fylkeskommunen om spesial-
undervisning eller spesialpedagogisk hjelp skal vere så klart
og fullstendig at det ikkje er tvil om kva for opplæringstilbod
eleven skal få.*

Foreldrene til Anne ville at deler av norskundervisningen på
ungdomsskolen skulle fortsette på den videregående skolen.
Dette var i korthet innholdet i klagen. Klagebehandlingen
resulterte i en stor korrespondanse, men fylkesmannen fikk
ikke oversendt klagen. Dette til tross for gjentatte purringer,
både fra foreldrene og fylkesmannen. Etter et drøyt halvt år
innså foreldrene at det var nytteløst å klage. Jeg har møtt flere
foreldre med den samme innsikten.

Den som leser årsmeldingene fra Fylkesmannen/Statens
utdanningskontor vil finne at i Rogaland var antallet klage-
saker på spesialundervisning ca. 360 i 1998. I 2006 var tallet 25.
Deler av denne reduksjonen kommer av at foreldre har lært at
det har liten verdi å få medhold i klagesaken. I 2006 var det tre
klager på spesialundervisning i videregående skole. Alle kla-
gesakene resulterte i opphevelse av fylkeskommunens vedtak.
Flere foreldre tok kontakt med meg. Sakene deres ville, etter
min vurdering, i det minste måtte ført til opphevelse av ved-
taket. Men foreldrene valgte å ikke klage.

Det var lite meningsfullt i Annes opplæring. Jeg ser ingen
vinnere, bare tapere. En meningsfull opplæring er ikke nød-
vendigvis dyrere enn en meningsløs opplæring. Når det er 1:1

bemanning, så er det sjelden ressursene som setter begrensningene på opplæringen. Kompetanse, vilje, planlegging og samordning er ofte en større mangel.

Anne sin situasjon er ikke den vanligste, men den er heller ikke spesiell. Jeg kjenner langt verre tilfeller: Folk som har evner og interesse i å meddele seg til andre, men som aldri er gitt en slik mulighet. De har ikke fått opplæring i alternativ kommunikasjon.

Situasjonen er et resultat av at skolen ikke følger lovverket. Få pedagogiske føringer er bedre enn de en finner i loven. Oppføringsloven er i et enkelt språk og er lett å lese. I tillegg har Kunnskaps- og forskningsdepartementet (2004) utarbeidet veileder i spesialundervisning. Helgeland (2006) og Stette (2006) gir grundige kommentarer til Oppføringsloven. Skulle det være uklarheter, så har en klageinstansen til å avgjøre slike saker. Jeg forutsetter her at skoleeier følger klageinstansen, det er ingen selvfølge.

Lovverk

Oppføringsloven og spesialundervisning; en kortversjon:

- 1. Skolens formålsparagraf sier at skolen, og spesielt den videregående skolen, skal lære elevene opp til å bli selvstendige, tolerante og nyttige samfunnsborgere. For å få til dette, skal skolen ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og samarbeide med foreldre, opplæringsbedrifter og andre relevante parter.*
- 2. § 3–1 gir elever med spesialundervisning rett til 2 års utvidet tid i videregående skole, hvis utvidelsen kan medføre at eleven når opplæringsmålene sine.*
- 3. I kapittel 5 har en spesielle saksbehandlingsregler for spesialundervisning. Kapitlet er i stor grad en presisering av forholdene som er omtalt i formålsparagrafen. I tillegg kommer kravet om sakkyndig vurdering.*
- 4. § 13–10 pålegger skoleeier å ha et system som skal fange opp om skolen holder seg innenfor reglene og oppfyller minstekrav til kvalitet.*

Retten til individuell plan

Individuell plan (IP) er et redskap for samordning av tjenester. Den utarbeides for brukere som har behov for langvarige

tjenester fra flere tjenesteytere, eller for brukere hvor tiltak og tjenester i omfang og kompleksitet kan kreve samordning. Det er vanskelig å se for seg elever med utviklingshemning som ikke har rett på IP. Men skolen har vanlig vis ikke hatt fokus på IP.

Retten til individuell plan er hjemlet i 5 ulike lover: Pasientrettighetsloven § 2–5, Kommunehelsetjenesteloven § 6–2 a, Spesialisthelsetjenesteloven § 2–5, Psykisk helsevernlov § 4–1 og Sosialtjenesteloven § 4–3 a. For elever med utviklingshemning, er det nok Sosialtjenesteloven som er den mest relevante lovhomeelen.

Retten til IP er presisert i *Forskrift om individuell plan etter helselovgivningen og sosialtjenesteloven*. Sosial- og helsedirektoratet (2005) har utgitt en veileder om individuell plan. Alice Kjellevold (2005) har skrevet om retten til individuell plan for studenter i helse- og sosialfag. Men få har knyttet IP til samordning av skoletjenester.

Utdanningsdirektoratet bør i oppsummeringen av årets nasjonale tilsyn anbefale at retten til individuell plan også hjemles i Oppføringsloven. Endringen vil ikke skape nye rettigheter, men vil like fullt ha to fordeler. For det første leser skoleforvaltere Oppføringsloven, ikke de andre rettighetslovene. Skoleforvalterne vil bli klar over elevens rett til IP. En vil bli klar over planleggingsverktøyet for overganger: Den individuelle planen. For det andre vil IP også bli Fylkesmannens tilsynsfelt, når de har tilsyn med spesialundervisning. Elevens viktigste overordnede opplæringsmål, ligger i voksenlivet. For elever med utviklingshemning, vil dette si tjenestetilbudet etter videregående skole. Den videregående skolen har ingen kontroll med elevens voksenliv. Det er mer enn vanskelig å gi en god opplæring når en ikke vet hva eleven skal læres opp til.

En videregående opplæring med mening

Elever med utviklingshemning har ikke læreplan. Spesialundervisningen må ta denne funksjonen. Læreplanen målstyrer ordinær undervisning. Spesialundervisningen må ha en tilsvarende funksjon. Følgende enkle prosedyre bør kunne benyttes for å sikre elever med utviklingshemning en god opplæring:

- 1. Når eleven går i 8.–9. klasse, må foreldre, grunnskolen/PPT, den videregående skolen/PPT, kommunens sosialtjeneste og andre aktuelle etablere ansvarsgruppemøter. Siktemålet må være å fastsette en individuell plan (IP) som strekker seg inn i tiden etter*

endte utdanning. Her er det viktig å fastslå realistiske mål for fremtidig arbeid/dagsaktivitet, fritidsaktivitet og bosituasjon.

2. På bakgrunn av erfaringene fra grunnskolen, bør en også ha godt begrunnede formeninger om hvilke akademiske-, sosiale- og selvhjelpsferdigheter som en bør prioritere i den videregående opplæringen.

3. Med bakgrunn i punktene over, eventuelt med tilleggsundersøkelser, har en grunnlag for å utarbeide sakkyndig vurdering for den videregående skolen og å utarbeide en IOP for hele den videregående opplæringen. IOP blir en delplan av elevens IP.

4. IOP bør heller inneholde for få, enn for mange målsetninger. Hvis ettertiden viser at det er rom for flere målsetninger, så kan disse føyes til etter hvert. Hvis en har for mange målsetninger kan dette medføre stress og manglende mestring både for eleven og lærer.

5. IOP må plassere veiledningsansvaret for hvert opplæringsmål. Der hvor skolen ikke selv har kompetanse, må en trekke inn PPT, habiliteringstjeneste, Statped, eller andre instanser hvor kompetanse finnes.

6. Planene bør inneholde strategier for å sikre seg mot feilvalg. Folk med utviklingshemning har få valgmuligheter når det gjelder arbeid, bolig med mer. De har større problemer med å omskolere seg. Den enkleste strategien mot feilvalg i arbeidslivet er trolig at eleven får prøve seg på aktuelle arbeidsplasser allerede når eleven går på ungdomsskolen.

7. IOP må fokusere på hvor opplæringen skal gis. Skolen er ikke alltid en god plass for læring. Elever med utviklingshemning kan ofte ha problemer med generalisering av kunnskap. Elever som skal læres å ta bussen, lærer dette bedre på bussen enn på skolen. Skal en lære folk et arbeid, kan arbeidsplassen være bedre enn klasserommet. Dette legger føringer på kommunene. Mange av de velegnede læringsarenaene innehas av kommunen; bolig og arbeidsplass er to slike eksempler. Men det gir og føringer på den videregående skolen; det er ikke sikkert at tradisjonelle skolefolk er de beste til å drive opplæring av elevene på bussen, på arbeidsplassen, i bolig eller andre steder utenom skolen.

8. For elever med muligheter i arbeidslivet, så bør en nøye vurdere å benytte seg av lærekandidatordningen. Det finnes ingen yrkesopplæring for elever med utviklingshemning. Det nærmeste en kommer, av formelle ordninger, er lærekandidatordningen.

Når målsetningene etableres, må en nøye prioritere. Folk som lærer sent, har dårlig tid på skolen. Vafles og turgåing bør ikke prioriteres.

Folk som lærer sent,
har dårlig tid på skolen.



LITTERATUR

DOLVA, A-S. OG M. A. AALANDSLID (red.,) (2006). Skolestart med muligheter, Skaugie Forlag.

GUNDERSEN, K., L. MOYNAHAN OG B. STRØMGREN (2005). Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og Positive Atferds og Støttetiltak. Oslo: Universitetsforlaget.

HELGELAND, G. (2006). Opplæringslova – lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Oslo: Universitetsforlaget.

KJELLEVOLD, A. (2005). Retten til individuell plan. Fagbokforlaget.

NORDAHL, T., Ø. GRAVROK, H. KNUDSMOEN, T. M. B. LARSEN OG K. RØRNES (red.,) (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergruppe utnevnt av Undervisningsdirektoratet og Helse- og sosialdirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

STETTE, Ø. (red.,) (2006). Opplæringslova og forskrifter 2006. Med forarbeid og kommentarer. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2004). Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring.

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2005). INDIVIDUELL PLAN 2005 – VEILEDER TIL FORSKRIFT OM INDIVIDUELL PLAN.

OT.PRP. NR. 46 (1997-98): Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).

Førte SAMTAK-programmet til endret arbeidsprofil i PP-tjenesten?

AV TORUNN TINNESAND, LILLEGÅRDEN KOMPETANSESENTER

Thormod Idsøe fra Senter for Atferdsforskning i Stavanger disputerte 8. juni 2007 ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Tittelen på avhandlingen var:

Intervention in the School Psychology Service: A theory-based investigation of work behaviour change by use of structural equation modelling and generalizability analysis.

Om undersøkelsen

SAMTAK var et treårig nasjonalt utviklingsprogram for skole og PP-tjeneste som startet våren 2000. Programmet hadde blant annet til hensikt å øke de ansattes prioriteringer av systemisk og forebyggende arbeid på klasse- og skolenivå. Et hovedmål i Thormod Idsøes dr.gradsarbeid var å foreta en teori-basert undersøkelse av denne intervensjonen i PP-tjenesten. Data er hentet fra 470 PP-rådgivere fra 121 kontorer i 10 fylker. 195 av rådgiverne ble fulgt opp tre år etter. I tillegg ble data hentet fra 20 skoler. Temaet i avhandlingen er belyst gjennom tre vitenskapelige artikler, hvorav to er publisert i *Journal of School Psychology* og en er publisert i *European Journal of Work and Organizational Psychology*.

Den begrepsmessige rammen for undersøkelsen av PP-tjenestens arbeidsoppgaver ble delt inn i fire nivåer: Behandling/tiltak på individnivå, forebygging på individnivå, behandling/tiltak på systemnivå og forebygging på systemnivå. I samsvar med internasjonale studier fant en at PP-tjenesten prioriterer individorienterte

oppgaver høyest. Det ble ikke funnet store forskjeller mellom de ulike kontorene, men en fant forskjeller mellom de enkelte ansattes prioritering av arbeidsoppgaver.

Det ble ikke funnet noen signifikant gjennomsnittsendring av arbeidsoppgaver på systemnivå gjennom den 3-årige intervensjonsperioden, basert på pre-post-undersøkelser. Imidlertid viste den retrospektive selvrappotereringen fra PP-rådgiverne en signifikant positiv gjennomsnittsendring av arbeid på systemnivå. Deltakelse i intervensjonsprogrammet ble assosiert med individuell endring av oppgaver på systemnivå. Egenvurdert tro på å mestre fremtidig arbeid på systemnivå og tro på skolerelevante årsaksforklaringer hadde en viss betydning for individuell endring.

Gjennom åpne spørsmål ble PP-rådgiverne bedt om å beskrive faktorer som kan ha hindret endring i overensstemmelse med intensjonen for intervensjonen. Oppfattelsen av høy arbeidsbelastning relatert til tradisjonelle oppgaver og skolenes forventninger om «tradisjonell» hjelp var hyppigst oppgitt som hindringsfaktorer.

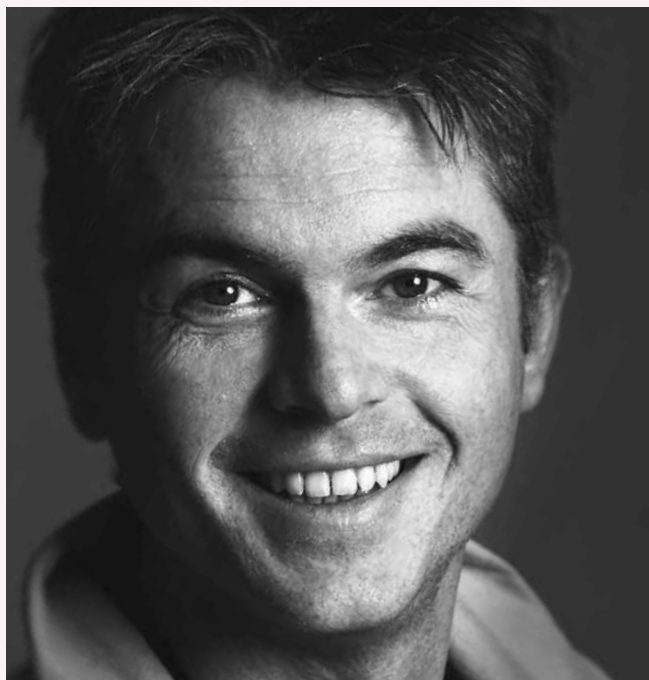
Det ble videre undersøkt sammenhenger mellom ulike arbeidsoppgaver og tre ulike innstillinger til jobb; jobb tilfredshet, jobb involvering og organisasjonsmessig forpliktelse.

Hvordan og i hvilket omfang blir slike sammenhenger påvirket av opplevelse av positive utfordringer på jobben og oppfatningen av kontroll på jobb?

En fant at forebyggende arbeid på systemnivå var positivt relatert til opplevelse av jobb involvering og jobbtilfredshet. En fant ikke den samme forbindelsen når det gjaldt de tradisjonelle aspekter ved jobben. Et spørsmål som reiser seg fra dette er om tradisjonelle arbeidsoppgaver kanskje er så etterspurt at man ikke opplever samme grad av kontroll over arbeidsmengden?

Konklusjon

En hovedkonklusjon fra undersøkelsen var at intervensjonen ikke førte til signifikant gjennomsnittsendring av jobb-atferd på systemnivå for PP-tjenesten generelt. Imidlertid viser resultatene signifikant endring av jobb-atferd for enkelte PP-rådgivere. Deltakelse i SAMTAK-programmet sammen med tro på



Thormod Idsøe
(Foto: Elisabeth Tønnessen)

å kunne mestre systemrettet arbeid, samt å tro på skolerelaterte forklaringer på spesialpedagogiske utfordringer, gir størst endring. En positiv tro på og innstilling til systemrettet arbeid har altså en viss effekt på endring av arbeidsoppgaver i PP-tjenesten. Idsøe mener dette gjør det nødvendig å undersøke nærmere hvilke variabler som har innflytelse på slik innstilling, for å modifisere de aktuelle faktorene som påvirker disse. Han mener også at funnet av sammenhenger mellom prioritering av forebyggende arbeid på systemnivå og positive holdninger til jobben gir grunn til optimisme siden prioritering av systemrettet arbeid i PP-tjenesten er økende. Imidlertid kan det være en hindringsfaktor at arbeid på individnivå er knyttet til lovmessig rett, mens arbeid på systemnivå ikke har en like sterk lovmessig forankring. Forventningene fra barnehager og skoler er også sentrale.

REFERANSER:

IDSOE, T. (2003). Work behavior in the School Psychology Service. Conceptual framework and construct validity approached by two different methodologies. *Journal of School Psychology*, 41, 313–335.

IDSOE, T., HAGTVET, K.A., BRU, E., MIDTHASSEL, U. V. & KNARDAHL, S. (In press). Antecedents And outcomes of intervention-programme participation and task priority change among school psychology counsellors: A latent variable growth framework. *Journal of School Psychology*.

IDSOE, T. (2006). Job aspects in the School Psychology Service: Empirically distinct Association with positive challenge at work, perceived control at work, and job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 46–72.

Du og jeg og vi to

Denne artikkelen handler om et prosjekt om kommunikasjon mellom en blindfødt gutt (her kalt Per) med utviklingshemming og autisnelignende atferd og de voksne rundt ham. Prosjektet kom i stand som et samarbeidsprosjekt mellom hjem, bolig, skole og veiledere fra Autismeteamet på Huseby kompetansesenter.



Nina Sellæg er ansatt ved Haug skole- og ressurscenter.

Vi ønsket å se nærmere på de situasjonene der det allerede var god kommunikasjon mellom Per og den voksne som var sammen med ham, og finne frem til hvorfor. Med utgangspunkt i loggføring av situasjoner der det var god kommunikasjon, og video av det samme, har vi blant annet utarbeidet ideer som omhandler voksnes væremåter som fremmer kommunikasjon i samvær med Per.

En vinterdag for ca tre år siden var Pers nærpå personer fra hjem, barnebolig og skole samt to veiledere fra Autismeteamet på Huseby kompetansesenter, samlet for å drøfte og drømme om hvordan vi så for oss Per om 5–6 år. Vi hadde alle våre visjoner som ble fanget opp og nedskrevet. Det var alt fra å ha glede av måltider, sove hele natten, slutte med bleier, kle av og på seg selv osv til å kunne ha glede av å spille piano for andre. Noen håpet at det skulle være enkelt å ha med Per ut på kafé. Andre drømte om at han skulle kunne benytte seg av enkel punktskrift, og ha glede av å utforske ting med hendene. Vi ønsket at han skulle få samle på minner på lyd (erstatning for foto) og at han skulle glede seg over å lytte til lydbøker,

ikke bare musikk. Gode opplevelser, både inne og ute, ønsket vi skulle berike hans liv. Vi så for oss at han skulle få mest mulig innflytelse over sin egen hverdag. Vi ville finne frem til meningsfylte aktiviteter han kunne holde på med alene eller sammen med andre. Men den største drømmen handlet om kommunikasjon og ønsket om at han i større grad skulle kunne formidle ønsker og behov og dele opplevelser med oss. Ønsket om at han skulle kunne sette ord på følelser og fortelle oss hvordan han har det, var også sterkt. Men hvordan skulle vi lære å forstå ham på en bedre måte? Hvordan skulle vi hjelpe ham til å forstå oss? Hvordan skulle vi øke gjensidig og funksjonell kommunikasjon mellom Per og andre? Hvordan skulle vi gå frem? En problemstilling var etablert. Et prosjekt hadde begynt!

Litt fakta

Autismenettverket, som prosjektet var en del av, besto av:

- Autismeenheten ved Universitetet i Oslo (UiO)
- Knutepunktene – et system av fagmiljøer med ulik spisskompetanse

Autismeenheten var, fra 1999 til 2005, lagt til Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved UiO.

Frem til 31.12.05 var Huseby kompetansesenter, statlig spesi



å delta i et prosjekt rundt Per. Hjem, skole og barneboligen der Per bor, ble enige om å etablere et prosjekt. En av forutsetningene var at det skulle foreligge en Individuell Plan (IP). 2004 gikk med til å utarbeide elevens IP. Veiledere var Anne Marie Endresen og Knut Brandsborg fra Autismeteamet på Huseby. Fagkonsulent i boligen koordinerte arbeidet. En prosjektgruppe bestående av flere personer fra Pers ulike arenaer, ble etablert. I tillegg ble det opprettet en arbeidsgruppe som besto av 4 personer: fagkonsulent i boligen, Pers ansvarlige pedagog på skolen samt veilederne fra Huseby.

Parallelt med IP-arbeidet, startet arbeidet med hovedprosjektet. Mange av elevens nærpersoner deltok på nettverkskurs, med blant annet følgende temaer:

- Hvordan skrive en IP
- Om å være født blind
- Viktige forskjeller mellom blinde og seende
- Mulige følger for barn som er født blinde
- Gjensidig forståelsesvansker mellom seende og blinde
- Om autisme
- Likheten mellom barn som er født blinde og barn med autisme
- Om prosjektarbeid i Autisemeenhetens regi

Arbeidet med hovedprosjektet ble ledet av Pers ansvarlige pedagog på skolen.

Vi startet tidlig med å drøfte hva vi ville rette fokus mot i hovedprosjektet. Det ble tidlig klart at prosjektet måtte omhandle kommunikasjon. Per hadde allerede en god del kommunikasjon med voksne, men vi ønsket sterkt at dette skulle øke. Han kunne uttale de fleste ord og lyder. Han kunne

en mengde sangtekster utenat. Han tok en del språklige initiativ, oftest for å be om noe eller med ønske om aktiviteter. Han snakket mest med 1 til 2 ords setninger. Han hadde også en del uforståelige lyder og ord.

Hvordan skulle vi angripe dette? Etter drøfting i prosjektgruppen kom vi frem til at vi ville gripe fatt i de situasjonene der vi allerede *hadde* god kommunikasjon med Per, og se etter *hvorfor* det ble gode situasjoner for kommunikasjon. Hvordan skulle vi få til dette? Å skrive ned og/eller videofilme de situasjonene der vi opplevde god kommunikasjon, måtte bli løsningen. Det ble derfor bestemt at de ansatte på skolen og i boligen skulle fylle ut et loggskjema hver gang en god dialog eller et godt samspill oppsto mellom Per og omgivelsene. I store deler av 2005 ble det derfor ført logg og tatt video. Alle som var sammen med Per bidro. Å føre logger, økte bevisstheten i forhold til Per og hans måte å kommunisere på. Både nyttige, artige og hverdagslige episoder ble nedtegnet. Å føre logg ble en inspirasjon til å lytte til hva Per egentlig prøvde å formidle. Det ble en svært lærerik prosess for oss. Tilslutt satt vi igjen med mye informasjon:

Eksempel 1:

Per har stått opp av senga igjen, etter at han har lagt seg for natten.

Voksen: «Per, det er Frida. Nå er det natt og du skal sove i senga!»

Per: «Uff, natti, natt da!» Voksen: «Nå er det natt og du skal sove i senga!»

Per: «Trampoline, sove trampoline.»

Voksen: «Nei, nå er det natt. Opp i senga!»

Per: «Uff! Ta på sokker (latter). Gå i seng, gå i seng!» Voksen:

«God natt!»

Den største drømmen handlet om kommunikasjon og ønsket om at han i større grad skulle kunne formidle ønsker og behov og dele opplevelser med oss.

Hver gang det oppstår en ny dialog, henter vi et loggskjema og skriver det ned

Eksempel 2:

Per: «Datt det ned.»

Voksen: «Ja, Per, stolsetet datt i gulvet.»

Per: «Bang, sa det.»

Voksen: «Ja, det gjorde det.»

Per: «Fint det.»

Eksempel 3:

Per: «Mer grøt!»

Voksen: «Det er ikke mer grøt. Du kan få en brødskive»

Per: «Is!»

Voksen: «Vi har ikke is!»

Per: «Cola!»

Voksen: «Vi har ikke Cola heller! Så dumt for deg!»

Å føre logg er noe vi har fortsatt med! Det er en god metode for å registrere og dokumentere elevens fremgang. Vi fører logg i forhold til andre elever også. Loggskjema ligger lett tilgjengelig i klasserommet. Hver gang det oppstår en ny dialog, henter vi et loggskjema og skriver ned.

I forhold til å ta i bruk video, måtte vi tenke annerledes enn ved loggføring. Vi risikerte da at det ikke oppsto noen god samspillsituasjon.

Parallelt med og etter innsamlingen av data (logg og video) startet arbeidet med å systematisere funnene.

Det ble utarbeidet et systemiserings-skjema med ulike underpunkter:

- Aktivitet/situasjon
- Kommunikativ handling/mestring hos Per
- Tilrettelegging. Hva i situasjonen fremmet kommunikasjon?
- Hva ved den voksnes væremåte fremmet kommunikasjon?
- Bruk av tid
- Hva fremmet relasjonen mellom Per og voksen?
- Hva fremmet begrepsdanning?
- Hva fremmet dialogferdigheter?
- Hva fremmet jeg-opplevelsen?
- Pers dagsform og forutsetninger

Informasjon fra loggføring og videoopptakene ble systematisert i disse skjemaene. Senere ble funnene analysert. Både systematiseringen og analyseringen viste seg å være et omfattende arbeid.

Vi ønsket å se nærmere på hvilke *aktiviteter* som fremmet kommunikasjon, sett ut fra logg og video. Likeledes var vi opptatt av hvilken tilrettelegging som må til for å fremme gjensidig og funksjonell kommunikasjon. En svært viktig faktor viste seg å være *den voksnes væremåte*.

Sluttproduktet av denne delen av prosjektet er samlet i prosjektrapporten: «Du og jeg og vi to, del 2». Rapporten har følgende kapitler:

- Aktiviteter som Per liker og som kan fremme gjensidig og funksjonell kommunikasjon mellom Per og menneskene rundt ham – i boligen og på skolen
- Tilrettelegging som kan bidra til å fremme gjensidig og funksjonell kommunikasjon mellom Per og menneskene rundt ham
- Voksnes væremåter som fremmer kommunikasjon i samvær med Per – kort og lang versjon
- Pers bruk av talespråket i 2005. (Det ble skrevet mange interessante logger. Ikke alle ble analysert, men de hadde allikevel stor verdi. Samtaler gjengitt i disse loggene ble samlet i dette skjemaet).

De to siste kapitlene består av en rekke eksempler fra loggføringen. Teksten er utarbeidet med loggene og videoene som grunnlagsmateriale. Prosjektrapporten er også lagret på en CD-rom, og der kan man klikke seg inn på mange av videoeksemplene. Den kan kun vises av arbeidsgruppens medlemmer etter avtale.

I prosjektrapporten «Du og jeg og vi to, del 1» finner man en beskrivelse av selve arbeidet med prosjektet. Rapporten har blant annet kapitler om problemstillinger på tre nivå: **individuell, faglig prinsipiell og administrativt**. I tillegg til formalia omkring prosjektet er det gjort rede for fremdriftsplan og fremgangsmåte for å nå målene, og evaluering er viet et kapittel.

Utfordringen i dag er å få spredd informasjon om pro-

En svært viktig faktor viste seg å være den voksnes væremåte.

sjektet til de tre ulike nivåene som vi har operert med: Individuelt nivå, faglig prinsipielt nivå og administrativt nivå.

På **individuelt nivå** tenker vi på Pers nærpersioner, både i hjem, barnebolig og skole. De voksne rundt Per kommer og går. Per vil alltid være avhengig av andres hjelp og tilrettelegging. Det vil alltid komme og gå nye hjelpere i hans liv, både på skolen og i boligen. Vårt håp er at resultatet av prosjektet vil inspirere og bidra til økt kunnskap om Per og hans måte å kommunisere på. Vi håper at prosjektet kan bidra til at Per og hans nærpersioner lettere kommer i dialog med hverandre.

På **faglig prinsipielt nivå**, ønsker vi å spre resultatet av prosjektet til andre som arbeider med barn med synshemming og/eller autismelignende atferd. Vi tror at resultatene også kan komme andre barn med spesielle behov til gode.

På det **administrative planet**, kan det blant annet være aktuelt å spre kunnskap om selve prosjektmetoden. Autisme-enheten la klare føringer for hvorledes prosjektet skulle se ut, og dette kan være interessant for andre som skal i gang med prosjektarbeid.

En enkel folder om prosjektet er lagt ut på Haug skole- og ressurscenter sin hjemmeside: www.haugskole.com

Arbeidsgruppen for prosjektet har bestått av:

Nina Sellæg, Christine Grindheim og veilederne Anne Marie Endresen (Autismeteamet på Huseby kompetansesenter) og Knut Brandsborg (Autismeteamet på Huseby kompetansesenter)

«Dette gidder jeg ikke, lærer!»

AD/HD i skolen

AV AASE SEVERINSEN

Spesialpedagog Bjarne Vetrhus og nevropsykolog Terje Bjelland ved Sørlandet Kompetansesenter har i 2006 gitt ut boken «Dette gidder jeg ikke, lærer!» Begge forfatterne har lang og praktisk erfaring med AD/HD, noe som gjenspeiler seg i boka. Boka er en videreutvikling og utvidelse av boka Konsentrasjonsvansker i skolen (2002).

I første kapittel gir forfatterne oss en konkret og tydelig innføring i å forstå og samarbeide med elever som har konsentrasjonsvansker og/eller aktivitetsforstyrrelser. Forfatterne skriver at boka kan brukes av de som har ansvar for å tilrettelegge undervisningen både i grunnskolen og videregående skole. Den kan også brukes til å lage en felles strategi for opplæring av elever med konsentrasjonsvansker. I den forbindelse påpekes viktigheten av grundig kartlegging og elevmedvirkning.

Forfatterne gir en konkret og tydelig forklaring av AD/HD, peker på årsaker til, og kjennetegn på AD/HD. Det er avgjørende for god kvalitet i opplæringen at alle lærere og andre som arbeider med barn som har konsentrasjonsvansker, kjenner elevens hovedvansker og tilleggsvansker, samt elevens særlige behov i opplæringssituasjonen. Kunnskap om AD/HD og den enkelte elevs behov vil påvirke planleggingen og gjennomføringen av opplæringen. Alle som arbeider i skolen vil ha nytte av den gode veiledning denne boka gir om pedagogiske prinsipper, lærerrollen, jenter med AD/HD, søskenproblematikk, osv.

Pedagogiske utfordringer

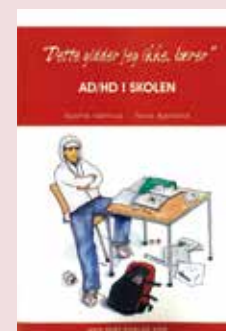
Slik jeg kjenner lærere vil nok kapittel 3 – Noen pedagogiske utfordringer en møter som lærer og elev – være av stor interesse. En kjenner seg igjen i alle problemstillingene vedrørende struktur og oversikt, matematikkundervisningen, kroppsøvingstimene og hjemmearbeid.

Boka kan leses i sammenheng av de som ønsker det, men den vil også være utmerket å bruke som oppslagsbok når en fra tid til annen trenger å få konkret viten eller råd på spesifikke områder som for eksempel prøver eller rettigheter ved tentamener/eksamen.

I boka kan man også lese om overgang til ny skole, læreplan eller arbeid. I den forbindelse følger gode råd for samarbeid og tilrettelegging. I kapittel 4 skriver forfatterne om sosiale utfordringer – i det å være sammen med andre, elevens selvbylde, atferd og temperament, friminutt, samarbeid med hjemmet m.m. Også i dette kapitlet blir vi veiledet til forebygging og god tilrettelegging.

I «Dette gidder jeg ikke, lærer!» gir forfatterne oss som arbeider i skolen kunnskap om AD/HD, god veiledning for tilpasset opplæring, elevmedvirkning, samarbeid hjem – skole og samarbeid lærer – elev, slik at om vi velger å ta kunnskapen og rådene på alvor, så blir det mulig å gi elever med konsentrasjonsvansker og AD/HD et likeverdig opplæringstilbud.

Boka bør finnes i et hvert «lærerbibliotek». Som rektor ved Tangvall skole har jeg allerede anbefalt den for alle lærerne ved skolen.



BJARNE VETRUS
OG TERJE BJELLAND

«Dette gidder jeg ikke lærer»

AD/HD i skolen

Info Vest Forlag, 2006

ISBN 82-90910-32-0 / 978-82-

90910-32-2

170 sider

Melankoliens pedagogikk

– en fortelling om kjærlighet og kunst

AV RUNE SARROMAA HAUSSTÄTTER

Øivind Haaland, som har kommet med boka «Melankoliens pedagogikk», er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Han underviser blant annet i spesialpedagogikk og pedagogisk filosofi.

Postmodernitet

Innen spesialpedagogikken finner vi perspektiver som bygger på en postmoderne forståelse av vår måte å organisere og forstå verden. For spesialpedagogikken har dette blant annet medført en diskusjon omkring marginalisering, inkludering og makt. Svært ofte er koblingen mellom spesialpedagogikken og den postmoderne samfunnskritikken basert på enkelte påstander og generaliserte teorier som blir satt inn i et argumentativt system som følger vår tradisjonelle måte å forstå spesialpedagogikken som fag. Det er med andre ord svært få som skriver ut fra et postmoderne teorigrunnlag på en postmoderne måte. Boken til Haaland er imidlertid en av de få unntakene til denne regelen – dette er en bok som tar for seg postmoderne problemstillinger ved bruk av den postmoderne sjangeren.

Bruddet med den tradisjonelle fagboksangeren fører nødvendigvis med seg at dette ikke er en bok man raskt og enkelt blar igjennom. På tross av et beskjedent omfang tekstmessig, er dette en bok som krever at leseren tar seg tid til å tenke og reflektere over det som er skrevet. Gir man seg selv denne tiden, kan man her finne et grunnlag for hvordan man kan forholde seg alternativt til spesialpedagogisk teoridanning og praksis.

Kunsten

Utgangspunktet er en reise i det europeiske kulturlandskapet og på denne reisen møter vi tre hovedpersoner: Edward Munch, Lev Vygotsky og Julia Kristeva. Sammen utgjør disse teoretikerne, hevder Haaland, et teoretisk grunnlag som underbygger Munchs Livsfrise prosjekt, og ut fra dette kan intensjonen med boken som helhet bygge på Munchs kunstneriske intensjon: «i min kunst har jeg forsøkt å få forklart mig livet og dets mening – Jeg har også ment å hjelpe andre til å klarlegge sig livet» (s.46). I følge Haaland er dette et pedagogisk prosjekt som både er utforskende og politisk.

Et eksempel er presentasjonen av Vygotskys todeling av følelser: De direkte ukontrollerbare og de behandlede kognitive (feelings og emotions). Kunsten (og livet) inneholder begge disse aspektene og de må derfor også få en sentral plass i det pedagogiske prosjektet.

Kunst [pedagogikk] er teknikk, hevdet altså formalistene. Hva består denne teknikken i, undret Vygotsky. Han anerkjente betydningen av den kunstneriske [pedagogiske] teknikken som første ledd i en analyse av kunstverket [pedagogikkens prosjekt], men raljerte over formalistenes som lot det bli med det. [...] Hver teknikk finner sin mening innenfor det overordnede poetiske [politiske] systemet som teknikken virker i. Det overordnede systemet rommer nødvendigvis mer enn bare formelementer – det må også romme materialet (innholdet) som igjen er forbundet med verden utenfor

kunstverket (s. 62). [ordene i klamme er innsatt av meg i et forsøk på å vise beltheten i Haalands argumentasjon].

Den følelsesmessige spenningen mellom form og innhold som mennesket har i møte med kunsten er et pedagogisk anliggende fordi det gir oss et grunnlag til å utforske livet og dermed grunnlaget for politiske forandringer. Den tradisjonelle pedagogiske holdningen forholder seg til mennesket som form, men dette er bare halvparten av det mennesket er og skal være. En helhetlig pedagogikk må også forholde seg til innholdet – til følelser som melankoli, kjærlighet og hat.

Spesialpedagogikk

Hvilke konsekvenser har en slik bok for spesialpedagogikken? Boken innbyr til å lete etter mening mellom form og innhold. Vi finner ikke direkte svar, men i spenningsfeltet kan vi finne grunnlaget for en teoretisk etablering av spesialpedagogiske strategier. Disse strategiene kan for eksempel tydeliggjøre spenningen mellom spesialpedagogikkens organisatoriske løsninger og mennesket som mottar denne typen undervisning. Institusjonens organisering, de gitte diagnosene og måling av læring er alle uttrykk for spesialpedagogikken som form. Stopper spesialpedagogikken her vil mennesket bli et instrumentelt politisk og ideologisk redskap. Spesialpedagogikken strever i dag med å forholde seg til intensjonen om tilpasset opplæring og en inkluderende skole. Dette er målsetninger som vi er langt fra å oppnå, og som foreslått av Haaland, vil

vi ikke oppnå dette målet uten en spesialpedagogikk som viser større forståelse for mennesket gjennom:

- a** Vekt på kunst og kunstprosesser
- b** Forståelsen av hvordan menneskets motivasjonelle basis dannes og hvordan det kan ødelegges
- c** Forståelse av subjekt-i-prosess/ subjekt-på-prøve.
- d** Erkjennelsen av at vi lever i en tid hvor det er nødvendig å arbeide for å holde de psykiske rom åpne slik at mennesket ikke blir roboter i teknologiens æra (s. 114).



ØIVIND HAALAND

Melankoliens pedagogikk
– en fortelling om kjærlighet og kunst
Oplandske Bokforlag, 2006
ISBN: 82-7518-135-6
145 sider

Ny kurskatalog

Kurskatalogen for høsten 2007/våren 2008 inneholder mer enn 30 kurs, bl.a:

- Språk 6-16
- Kartlegging av minoritetsspråklige barn og unges språk og lesing
- En 15 studiepoengs videreutdanning innen digitale lære- og hjelpemidler
- Barn med språkvansker - tilrettelegging i skolen
- Fra kartlegging til tiltak
- Læringsstrategier

Kurskatalogen kan lastes ned fra
www.statped.no/bredtvett/kurs



Bredtvet kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Problematferd

– teori og praktiske tilnærminger

AV KIRSTEN FLATEN

Dette er så absolutt en bok for fagfolk, noe forfatterne påpeker i innledningen. Boken er tettskrevet, med få anekdoter til å lette lesingen. Det blir mye tørr fagtekst, men så har vel heller ikke forfatterne hatt som hensikt å skrive lettlest litteratur. Innholdsfortegnelsen er oversiktlig og gir anledning til å plukke ut det man ønsker å vite mer om. Det er en fin måte å komme rett på temaet man vil belyse, og da er tettheten i informasjon en kilde til inspirasjon og kunnskap som lever opp til hensikten med boka som er å bidra til kunnskapsbasert praksis i arbeidet for barn og unge med atferdsvansker.

Bredt spekter av problematferd

Forfatterne dekker et bredt spekter av problematferd, fra mer hyppig forekommende og «vanlig» utagering til alvorlig, voldelig utagering. Det advares mot å møte vold ensidig med individuelt rettede kontroll og disiplinære tiltak. Den amerikanske trenden med Boot-camp der militære metoder brukes for å rehabilitere unge med alvorlig involvering i forhold til vold og kriminalitet er ikke så effektivt som man kan få inntrykk av, advarer forfatterne om. Forfatterne er så absolutt systemorientert. De retter en klar advarsel mot å behandle atferdsvansker ut fra et ensidig individperspektiv. For et par tiårsiden flyttet man skyldspørsmålet fra foreldrene til barnet, her flyttes det tilbake på en større arena, der foreldre og andre sentrale oppvekstarenaer blir del av vanskene og årsaksforklaringen. Gjennomgangen av sosiale system, og den inn-

byrdes påvirkningen mellom disse, minner oss om behovet for et flerdimensjonalt perspektiv i arbeidet rundt barn og unge med atferdsproblemer. Ensidig fokusering på barnet kan være med på å opprettholde nettopp den atferden som det er behov for å justere.

Ikke bare gutter

Tendensene i litteraturen har vært å behandle utagerende atferd som et gutteproblem. Noe som har vært vanskelig å unngå siden denne typen atferdsproblemer har hatt en overvekt at gutteaktører. Boken bringer inn et mer nyansert syn på dette, og viser til at jenter nå er i ferd med å plukke opp en del gutteatferd. Det har nok vært jenteaktører på denne arenaen før, men da mer som enslige svaler, nå er det en økning som gjør at man ser gruppeendring. Jenter blir fremdeles vurdert til å ha bedre sosiale ferdigheter, men også her nyanserer forfatterne ved å vise at på et område av sosiale ferdigheter har gutter bedre fungering, nemlig i forhold til selvhevdelse. Overraskende var det også at selv om gutters vansker blir sett på som eksternaliserende, rapportere guttene selv om en opplevelse av sosial isolasjon, en internaliserende problematikk. Selv om forfatterne viser til nyansering i kjønnsmonster opprettholder de at der er tydelige kjønnsmessige atferdsforskjeller. Boken er også ganske grundig på hvilke gruppemessige skolefaglige forskjeller man finner hos gutter og jenter. Gutter er best på matematikk og kroppspøving, mens jenter skårer bedre på alle teorifag. Artig at vi

etter så mange år med likhetstenkning og androgynisering ser så tydelige skille mellom jenter og gutter.

Boken er en nyttig tankevekker i forhold til alle bøker som fokuserer på diagnostiske forstyrrelser og program rettet mot endring av barnet. Forfatterne underkjenner ikke dette, og både ADHD, Aspergers syndrom og ART er nevnt, men det er ikke der fokuset i boken ligger. Her finner man en omfattende og nyanserende vinkling i forhold til arbeid med barn og unge med problem.



THOMAS NORDAHL,
MARI-ANNE SØRLIE, TERJE
MANGER OG ARNE TVEIT
**Atferdsproblemer blant barn
og unge. Teoretiske og praktiske
tilnærminger**
Fagbokforlaget, 2005
ISBN 82-450-0119-8
296 sider

SEMINARER FOR ANSATTE I PP-TJENESTEN

SAMMEN OM KUNNSKAPSLØFTET: FRA BARRIERER TIL MULIGHETER

1. Minoritetsspråklige barn og unge med særskilte opplæringsbehov
2. Førskole og tidlig intervensjon
3. Urolige og uoppmærksomme elever i skolen

Seminarrekke er spesielt tilrettelagt for ansatte i PP-tjenesten og finner sted i perioden 23 oktober 2007 til 17 april 2008.

Tre ulike områder innefor fagfeltet sammensatte lærevansker skal utdypes og diskuteres ved Øverby kompetansesenter på Gjøvik og ved Torshov kompetansesenter i Oslo. For mer informasjon og påmelding se www.statped.no/overby eller www.statped.no/torshov

Påmelding innen 28.09.2007



Diakonhjemmet Høgskole

Rogaland

Diakonhjemmet Høgskole Oslo - Rogaland tilbyr bachelor- og master-utdanninger innen helse-, sosialfag og diakoni. I tillegg drives videreutdanning og forskning. Diakonhjemmet Høgskole bygger virksomheten på et kristent diakonalt verdigrunnlag og eies av Stiftelsen Diakonhjemmet.

AKTUELL VIDEREUTDANNING

1. Trening i sosial kompetanse

Studiet gir 60 studiepoeng og er organisert som deltidsstudium med 8 samlinger over to år. Med utgangspunkt i ART (Aggression Replacement Training) gir utdanningen en grundig teoretisk og praktisk opplæring i ulike programmer for etablering av sosial kompetanse.

Målgruppe: Ansatte i skoleverk og barnevernstjeneste, andre som arbeider med personer med atferdsvansker

Opptakskrav: 3-årig helse- og sosialfaglig eller pedagogisk høgskole med minimum 1 års relevant praksis etter grunnutdanning. Det er mulighet for opptak på grunnlag av realkompetanse.

Pris: kr 9.500 pr semester.

Søknadsfrist 1. november 2007

Studiestart januar 2008

2. Videreføring som gir 15 studiepoeng for ART-trenere.

Målgruppe: ART-trenere som har trenersertifikat fra Diakonhjemmet Høgskole Rogaland kan videreføre utdanningen sin til å bli studiepoeng-givende. Det er da krav om studiekompetanse. Det er mulighet for opptak på grunnlag av realkompetanse. Opplegg: Selvstudium av oppgitt litteratur og skriftlig eksamen.

Pris: kr 1.750

Søknadsfrist 1. november 2007

Eksamen: 29. januar 2008, arrangeres både på Sandnes og i Oslo.

AKTUELLE KURS

1. ART-trenerkurs

Kurset er fordelt på tre samlinger med til sammen 8 dager.

Første samling 22. – 25. oktober.

Påmeldingsfrist: 29. september

2. Kurs i profesjonelt miljøarbeid

Målgruppe: Vernepleiere, andre yrkesgrupper med helse- og sosialfaglig eller pedagogisk utdanning, hjelpepleiere, omsorgsarbeidere m.fl.

Varighet: 2 dager, 29. – 30 november

Påmeldingsfrist: 15. oktober

For kurspriser, tidspunkt for samlinger og mer informasjon se under studiested Rogaland på vår internettside www.diaconhjemmeths.no eller kontakt Jonas Skrettingland tlf 51972259 eller Knut K. Gundersen, tlf 51972262



Pedagogisk-psykologisk distriktssenter for Sør-Troms

PPD for Sør-Tromsregionen har kontorsted i Festsbyen Harstad. Tjenesten har 15 fagstillinger. Foruten vertsbyen Harstad, betjener kontoret 5 kommuner og videregående skoler i regionen.

Ved kontoret er det nå ledig 100 % fast stilling for

PSYKOLOG / PP-RÅDGIVER / SPESIALPEDAGOG

Tjenesten ønsker å øke fokus på tidlig intervensjon og ønsker primært en medarbeider med utdanning for og erfaring fra arbeid med barn i førskolealder. Det kreves utdanning på hovedfags - /masternivå. Andre søkere med aktuell fagbakgrunn kan også bli vurdert.

Vi har mange svært dyktige kvinnelige medarbeidere. Vi ønsker oss også mannlige søkere med stor arbeidslyst og godt humør.

Søkere med ønsket fagbakgrunn og kompetanse tilbys gode lønnsbetingelser og et godt arbeidsmiljø med muligheter for faglig utvikling. For øvrig vanlige kommunale tilsetningsvilkår.

SØKNADSRIST ER 15.10.2007

Ta gjerne kontakt med senterleder **Edvin M. Eriksen**, tlf. **77 02 89 73 / 77 02 89 60** eller E-post: **edvin.m.eriksen@harstad.kommune.no**

Søknad med referanser og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes:

Styret for PPD for Sør-Troms
v/styreleder, postboks 253, 9483 Harstad

(E-post: **ppdpost@harstad.kommune.no**)



Vestby kommune

VIKARIAT I PP-TJENESTEN

Leder for PP-tjenesten, evt. pedagogisk psykologisk rådgiver i hel stilling, med snarest mulig tiltredelse, og varighet frem til 01.08.08.

Fullstendig utlysing finnes på våre hjemmesider:
www.vestby.kommune.no

Søknadsfrist 28.09.07.

Helse Førde har den utfordrende oppgåva å yte forsvarlege og gode spesialisthelsetenester til dei 107.000 innbyggjarane i Sogn og Fjordane. Føretaket omfattar seks klinikkar og ein divisjon, fordelt på fire sjukehus og andre somatiske og psykiatriske institusjonar i Nordfjord, Sunnfjord og Sogn. Føretaket har i tillegg ansvaret for ambulansetenesta.

Helse Førde har 2.300 tilsette og eit samla budsjett på 1,4 milliardar kroner. Administrasjonen held til ved Førde sentralsjukehus, som er den største arbeidsplassen i fylket. Det er det statlege Helse Vest RHF som eig Helse Førde.

HELSE FØRDE har ledig følgjande stilling:

Medisinsk klinikk / Barneavdeling søker:

Spesialpedagog

Vi har ledig vikariat for spesialpedagog i tida 01.08.07- 31.07.08 ved Barneavdelinga med teneste i barnehabiliteringsteamet.

Kontaktperson: Rolf Horne, 57839160. Nina Selland, 57839171.

Søknadsfrist: 04.10.07

For å søkje på stillinga, gå inn på www.helse-forde.no og søk elektronisk.



Helse Nordmøre og Romsdal HF

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter helsetjenester innenfor et bredt spekter. Foretaket har et samlet budsjett på 1,5 milliarder kroner og totalt vel 2.500 ansatte.

• Spesialpedagog/fagkonsulent

Barnehabiliteringstjenesten ved Kristiansund sykehus. St.nr. 467/2007
Søknadsfrist: 04.10.2007



Det anmodes om at søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no - hvor du også finner fullstendig utlysningstekst

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

Vi viser også til vår hjemmeside:

<http://www.helsenr.no>



CICERO J'n



HELGELANDSSYKEHUSET
HELGELAANTEN SKIEMTJE-GÆTIE
P/O-avdelingen, Boks 568, 8651 Mosjøen.



Helgelandssykehuset Sandnessjøen søker medarbeider til flg. stillinger:

Helgelandssykehuset HF er et helseforetak som består av sykehusenheter i Mo i Rana, Mosjøen og Sandnessjøen med hovedkontor i Mo i Rana. Gjennom pasientfokus og samhandling skal helseforetaket sikre et trygt og framtidsrettet tjenestetilbud basert på verdier som kvalitet, omsorg og respekt.

BUP - Sandnessjøen

Klinisk pedagog/spes.ped

Ved BUP Sandnessjøen er det fra 01.10.07 ledig 100 % fast stilling som klinisk pedagog/spes.ped.

Nærmere oppl. om stillingen fåes ved henv., avd. leder Helen Johansen, tlf. 75 06 54 50 eller avd. sjef Sidsel Forbergskog, tlf. 75 06 54 60.

Vi ber om at du søker elektronisk via www.jobbnorge.no, eller www.Helgelandssykehuset.no, hvor du også finner fullstendig utlysningstekst.

Søknadsfrist: 5. oktober 2007.

Helgelandssykehusets stillinger ligger også på TV2 tekst TV side 774.

CICERO tas



Ringerike kommune

LEDIGE STILLINGER I PPT

Vi har ledig 2 faste stillinger som pedagogisk – psykologisk rådgiver ved PP-tjenesten i Ringerike kommune for snarlig tiltredelse.

Fra 22. oktober er det i tillegg ledig ett års vikariat som pedagogisk-psykologisk rådgiver.

Vi ønsker søkere med cand.psychol, cand.paed.spec, cand.paed, cand.ed eller hovedfag / master i pedagogikk eller spesialpedagogikk.

Personlig egnethet og helhetlig kompetanse i teamet vektlegges.

Lønn fastsettes ved tilsetting på grunnlag av tidligere praksis, ansiennitet og utdanning.

Vi ber om søknad med kopi av vitnemål og attester.

Søknad skrives på Ringerike kommunes søknadsskjema som fås ved henvendelse til Servicetorget tlf.: 32 11 74 00 eller internett: <http://www.ringerike.kommune.no>

Søknaden sendes til:
Ringerike kommune
Samordningsenheten, PPT
Serviceboks 4
3504 Hønefoss

SØKNADSFRIST: 10.10.07



Aker universitetssykehus HF

Aker universitetssykehus HF er et helseforetak med virksomhet i lokalisert på 16 steder i Oslo og Akershus. AUS har lokalsykehusfunksjoner for bydelene Alna og Bjørke i Oslo, samt Follokommunene Ski, Oppegård, Nesodden, Ås, Frogn og Vestby. Ved siden av dette har foretaket en rekke spisskompetanseområder innenfor somatikk, psykisk helsevern og rusbehandling, med region- og landsfunksjoner innenfor flere fagfelt. Foretaket har ca. 3.400 årsverk. Omsetningen var på ca. 2,2 mrd. kroner i 2006.

For ytterligere informasjon – se www.aus.no

KLINIKK FOR PSYKISK HELSE BUP Furuset

Klinisk pedagog – vikariat

Saksnr. 07/3219

1 års vikariat med mulighet for fast ansettelse.

BUP Furuset er en av tre barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker innen Klinikken for psykisk helse.

Poliklinikken har tre stillinger for klinisk pedagog. Poliklinikken har 16 fagstillinger og 3 merkantile stillinger. I tillegg har vi et ambulant team med 4 fagstillinger. Poliklinikken har ansvar for bydel Alna og er lokalisert på Furuset senter. Poliklinikken har gode samarbeidsforhold og tidsmessige kontorer.

Poliklinikken har et aktivt fagmiljø og engasjerte medarbeidere med bred kompetanse blant annet i tidsavgrenset terapi med barn, familierterapi, billedterapi, Marte Meo, integrativ terapi, PMT-O og DBT. Poliklinikken har et nært samarbeid med to familiesentre i bydelen og deltar aktivt i rådgivning til brukerne av familiesentrene og utviklingen av tilbudene til barnefamilier i bydelen.

Arbeidsoppgavene vil innbefatte allsidige utrednings- og behandlingsoppgaver i forhold til barn, unge og deres foresatte. Stillingen forutsetter samarbeid internt og med henvisere/samarbeidspartnere i bydelen.

Søker bør være godkjent klinisk pedagog og ha erfaring fra BUP. Det er ønskelig at søker er utdannet cand.ped.spec med testkompetanse. Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP vil også bli vurdert.

Gode samarbeidsevner og personlig egnethet vil bli vektlagt.

Lønn etter foretakets overenskomster.

Kontaktperson: Poliklinikkleder Gro Traavik eller klinisk pedagog Doris Karmi, tlf. 23 17 65 00

Søknadsfrist: 8.10.2007

Aker universitetssykehus HF benytter elektronisk søknadsadministrasjon. Søk på stillingen på vår hjemmeside www.aus.no under jobb



Sykehuset Innlandet HF Divisjon Psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Lillehammer

BUP Lillehammer er en avdeling som i mange år har vært preget av besatte stillinger, utvidelse, utvikling og ingen problem med ventelister. Vi har to poliklinikker, stor oppmerksomhet på samarbeid med andre og enda større oppmerksomhet på å gjøre en god jobb! Vi har stor takhøyde, klinikere i alle aldre og ikke en lik dag. Vi bruker media aktivt. Her finnes det ingen reservebenk, alle skal være med.

KLINISK PEDAGOG

100 % stilling. Sak nr. S 233/07.

Kontaktperson: Avdelingssjef Kjell Tangerud, tlf. 61 27 28 50.

Søknadsfrist: 05.10.2007.

Se full utlysningstekst og søknadsadresse på:
www.sykehuset-innlandet.no



CICERO IT

spesialpedagogikk 2007

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
7	28. sept	18. okt
8	25. okt	15. nov
9	22. nov	13. des



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Tove Bodil Lindblad Skjølsvik** har hovedfag i spesialpedagogikk og har for tiden studiepermisjon fra Nesheim skole i Levanger. Hun har tidligere bl.a. skrevet om læreres kjennskap til diagnoser i Spesialpedagogikk. **John H. Stamnes** er førstelektor ved Høgskolen i Namsos. Han er også knyttet til Namsos opplæringscenter. Stamnes har skrevet mange artikler innenfor pedagogikk/spesialpedagogikk-området. **Britt Helen Hauko** er fagkoordinator ved Sykehuset i Namsos. Hun har arbeidet mye med temaet barn til psykisk syke, bl.a. gjennom utviklingen opplegget «Barnas time». **Flemming Ask Larsen** er kognitiv semiotiker og arbeider som fagkonsulent ved Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale. **Trond Evenstad** er undervisningsinspektør på Gjerpen barneskole i Skien. Han har mange års erfaring med tilrettelegging og inkluderingstiltak for elever med Asperger Syndrom. **Richard Koritzinsky** er utdannet cand.polit. ved Universitetet i Oslo med pedagogikk hovedfag og kriminologi mellomfag og psykologi grunnfag. Han har arbeidet i mange på Statens Senter for barne og ungdomspsykiatri - en institusjon som i dag er lagt under Ullevål sykehus. **Turid Horgen** er cand.paed.spes. og spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving, Utdanningforbundet. Hun har bl.a. skrevet bøker og artikler om multifunksjonshemming. **Mette Løvås** er spesialpedagog og gestaltterapeut. Hun har i mange år arbeidet med elever med sterk funksjonshemming. Horgen og Løvås er ansatt ved Torshov kompetansesenter. **Kristin Holmen** er spesialpedagogisk rådgiver, ansatt ved Sykehuset Innlandet, Divisjon habilitering/rehabilitering, Habiliteringstjenesten i Hedmark, barneseksjonen. Hun har lang erfaring i arbeid med multifunksjonshemmede. **Jens Petter Gitlesen** er far til en datter med Downs syndrom. Han er tillitsmann i Norsk forbund for utviklingshemmede og har bistått mange foreldre i klagesaker. **Torunn Tinnesand** er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har skrevet mange fagartikler og kronikker bl.a. om PP-tjenesten og betydningen av de ord vi bruker. **Nina Sellæg** har utdannelse som syns- og mobilitetspedagog. Hun har også fordypning i utviklingshemming og er nå i gang med masterstudiet i spesialpedagogikk.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn: Karina Konsmo skriver om hvordan Larvik kommune har møtt utfordringene med å gi denne elevgruppen god opplæring. **Synsrelaterte lese- og skrivevansker:** Egil Hunstad og Rune Johnsen gjør rede for tidligere fylkessynspedagog i Finmark Knut Pettersens omfattende arbeid på dette området. **Ta skolevegring på alvor!** Jorunn Hartveit gir i et innstikk innblikk i hva skolevegring kan innebære for elever og for foreldre. **Begynneropplæring i matematikk for minoritetsbarn:** Maria Jimena S. Rosén begrunner i sin artikkel hvor viktig begynneropplæringen er for elever med flerspråklig bakgrunn. **Planarbeid som redskap for kvalitetsutvikling:** Julie Holst-Jæger har intervjuet skoleledere i videregående skole om hvordan de mener planarbeid kvalitetssikrer tilpasset opplæring og spesialundervisning.