

01 spesialpedagogikk

2013 årsabonnement kr 450,-

04 Tilknytning og læring 14 Undervisningspraksisens muligheter 22 Har enhetsskolen mislykkes? 30 Diagnostisering og motvilje i hjelpeapparatet



Enhetsskolen og tilpasset opplæring



Ellen B. Ruud

I dette nummeret av Spesialpedagogikk stilles blant annet spørsmålet om enhetsskolen har mislyktes. Både Lars Mæhlen og Edvin M. Eriksen argumenterer begge for at slik skolen fungerer i dag skaper den tapere både nå og i fremtiden. Mange elever får ikke den oppfølgingen de trenger og vil derfor stå i fare for å droppe ut av videregående opplæring og kanskje bli fremtidige nav-brukere.

Som en oppfølging av Meld. St. 18 (2010–2011) Læring og fellesskap, er det nå forslått en presisering i lovteksten om at skolen skal plikt til å vurdere utbyttet av opplæringen før vedtak om spesialundervisning kan fattes. Skolene må derfor gå nøye igjennom det eksisterende opplæringstilbudet og eventuelt prøve ut nye tiltak før de melder eleven til PP- tjenesten. Terskelen for å melde til PPT vil derfor være høyere, noe som både kan være positivt og negativt. Det positive er at skolen da må se kritisk på sin egen undervisningspraksis, noe som kanskje kan føre til bedre tilpasset opplæring for flere elever. Det negative er muligheten for at elever som har behov for spesialundervisning ikke får dette, eller at det kan gå svært lang tid før de eventuelt får det, og at eleven slik sett risikerer å være prisgitt skolens vurdering uten at det åpnes for mulighet til å klage på beslutningen for de foresatte eller eleven selv.

Både Mæhlen og Eriksen argumenterer for at siden såpass mange elever mislykkes i skolen, må man ta enhetsskolens organisering opp til revisjon. Kanskje er tiden inne til å se på alternative måter å organisere undervisningen på.

Det å dele klassene inn i grupper etter faglig nivå har vært omstridt i norsk skole. Slik det er i dag er det også begrenset anledning til dette. I Opplæringsloven paragraf 8–2 står det at «...Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør».

Til tross for dette er det flere, både lærere, foreldre og andre som nå mener tiden er inne for å differensiere undervisningen mer og dele elevene inn i grupper basert på evnenivå og interesser. Andre, som professor og skoleforsker Terje Ogden, påpeker imidlertid overfor Utdanningsnytt.no at forskning har vist at de svakeste elevene ikke blir løftet opp og at det i særlig grad går ut over dem å være nivådelt. Det er å ha nok og dyktige lærere som er avgjørende for hvordan både de svakeste og de sterkeste elevene gjør det, hevder han.

Dette er en stadig pågående og viktig debatt og vil være det i lang tid fremover. Tre andre artikkelforfattere i dette nummeret, Kathrine Sørli, Elin Kreyberg og Gerd Grimseth, minner oss også på hvor viktig relasjonen mellom læreren og elevene er og måten undervisningen gjennomføres på for å gi elevene god tilpasset opplæring.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7135 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 78
ISSN 0332-8457





Gjennom kroppsspråk
og mimikk kan lærere
vise interesse,
engasjement
og forventning.

artikkel side 14



PP-tjenesten skal bidra til tidlig
innsats i barnehage og skole.



- | | |
|---|--|
| <p>4 Tilknytning og læring –
<i>klinisk pedagogiske perspektiver</i>
Katrine Sørle og Elin Kreyberg</p> <p>14 Undervisningspraksisens muligheter
Gerd Grimsæth</p> <p>19 Kan økt tilpasset opplæring redde norsk
ungdom fra å havne hos Nav?
Lars Mæhlen</p> <p>22 Har enhetsskolen mislykkes?
Edvin M. Eriksen</p> | <p>30 Diagnostisering og motvilje i
hjelpeapparatet
Nils Kaland</p> <p>35 Statped er blitt en nasjonal etat
Marit Helene Meyer</p> <p>36 Organisering av PP-tjenesten
Manfred Schnell og Siri Solberg</p> <p>50 Nye bøker</p> <p>52 Bokmelding</p> <p>53 Kunngjøringer</p> |
|---|--|

Tilknytning og læring – klinisk pedagogiske perspektiver

Denne artikkelen tar for seg barn som møter overgangen til skole med et stort behov for støtte til emosjonsregulering og oppmerksomhetskontroll. Lærers funksjon som tilknytningsperson for å forløse kapasitet til læring og utvikling tematiseres. Artikkelforfatterne ønsker å inspirere både lærere, PPT og terapeuter til å se betydningen av lærer-elev forholdet i et tilknytningsperspektiv.



Katrine Sørli arbeider som PP-rådgiver i Kompetansesenter for læringsutvikling i Tønsberg.



Elin Kreyberg er seniorrådgiver ved RBUP øst og sør.

Tilknytningsperspektivet har de siste årene fått økt fokus innenfor utviklingspsykologien. Det er etablert en forståelse for at tilknytningssystemet ikke bare fungerer som beskyttelse mot fare når vi er små, men at det har en utvidet funksjon som hovedarena for selvutvikling (Karterud et al., 2010). I tilknytningsrelasjonen utvikler barnet kapasiteten til emosjonsregulering og oppmerksomhetskontroll (Belsky et al., 2004). Vår evne til målrettet oppmerksomhet og kommunikasjon med omgivelsene hviler i stor grad på kapasiteten til effektivt å kunne regulere følelser og indre tilstand. Denne kapasiteten vokser ut av emosjonelt tilpasset støtte (Karterud et al., 2010).

Ved overgangen til skole øker kravene til barnets emosjonsregulering og oppmerksomhetsfunksjon. Vi forventer at barnet skal ha kompetanse til selvregulering på et slikt nivå at det fungerer i gruppen. Vi forventer at det skal kunne følge et felles fokus og holde oppmerksomheten der. Vi forventer at det skal tåle usikkerheten og frustrasjonen ved ikke helt å forstå og ennå ikke mestre. Å lære er en bevegelse ut i noe nytt, noe ukjent. For at denne bevegelsen skal være mulig, er det for enkelte barn avgjørende at det finnes

emosjonell støtte fra en lærer som «trygg base» for videre utvikling (Geddes, 2006).

Noen barn har med seg en tilknytningshistorie og relasjonserfaringer som gjør frustrasjon vanskelig å bære. De kommer til skolen med «sekken full av mer enn bøker». Manglende reguleringskompetanse kan komme til uttrykk i form av uro, tilbaketrekning, sinne, oppmerksomhetsvansker, kontaktvansker, sosiale vansker etc. Barn tilbringer mange timer daglig i skolen, og målrettede tiltak mot skolen som arena har stor kraft i et tiltaksperspektiv. Antall elever med behov for spesialundervisning i norske skoler øker (Nordahl & Hausstätter, 2009). Vi har en skole der barnets evne til å kunne ta initiativ og kontroll over egne behov vektlegges. Det er som følge av denne utviklingen viktigere enn noen gang at barn har evne til selvregulering. Med artikkelen ønsker vi å inspirere både undervisningspersonell og terapeuter til økt fokus på lærer-elev-relasjonen.

Tilknytningsperspektivet i skolen

Det ser ut til at tilknytningssystemet sikrer at mennesker får mulighet til å utvikle et selvregulerende system som personligheten kan utfolde seg gjennom. Ved gjentatte interaksjoner med omsorgspersonen over tid danner barnet generaliserte forventninger i samspill som blir en slags prototyp på hvordan barnet inngår i senere relasjoner. Etter den primære relasjonen til barnets nærmeste omsorgspersoner kommer nye tilknytningspersoner til i barnets liv. Tilknytning er en «arena» for selvutvikling livet ut, og læreren er for mange barn en betydningsfull tilknytningsperson. Barns etablerte



Gjentatte erfaringer av å bli møtt og hjulpet til å mestre egen tilstand er de første byggesteiner i emosjonsreguleringen.

Ved overgangen til skole øker kravene til barnets emosjonsregulering og oppmerksomhetsfunksjon.

arbeidsmodell for relasjon, deres individuelle karakteristika og kontekstuelle forhold rundt barnet har en samlet innflytelse på utviklingsveiene. Forholdet til læreren befinner seg sentralt i dette. Nye relasjonserfaringer finner sted daglig mellom lærer og elev. Relasjonen mellom lærer og elev og tilknytning til læreren har et kraftfullt potensial til endring og korrigerende relasjonserfaringer. «Relationships with teachers have opportunity to promote reorganization of relational schemata and buffer the children from negative developmental outcomes associated with problematic early caregiving experiences» (Sabol et al., 2012, s. 221).

Læring foregår i relasjon og samspill i skolen. Tilknytning kan forstås som en stadig pågående kommunikasjonsprosess i enhver relasjon. Barn med behov for å endre sin selv- og sammenhengsforståelse og sine samspillsmønstre kan først oppnå slik utvikling når andre viktige personer ser og forstår barnets behov. Spesialister i klinisk pedagogikk besitter kompetanse rundt tematikken emosjonsregulering og læring. Fagtradisjonen anerkjente tidlig tilknytningens betydning for læring (Lyche-Gomnæs, 2003). Det er en yrkesgruppe med et betydningsfullt bidrag til «oversettelse» av barns emosjonelle utfordringer for å frigjøre kapasitet til utvikling og læring. Arbeidet med å skape ny forståelse for Helene (fiktivt navn) og hennes vansker i møte med skolen er et egnet eksempel.

Helene

Helene ble henvist til en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) i forbindelse med skolestart. Foreldrene hadde deltatt i en Webster-Stratton-gruppe for urolige barn i forkant av henvisningen. Dette hadde ikke hatt tilstrekkelig effekt, og mor ønsket et videre tilbud med utredning av datteren. Barnehagen hadde antydnet at Helenes uro kunne være ADHD. Da mor møtte til første samtale, fortalte hun om en strevsom livssituasjon som alenemor for Helene og lillebroren på 2 år. Livet var preget av slit og usikkerhet både praktisk og økonomisk. I videoopptaket vi gjorde i hjemmesituasjonen, viste Helene seg som et krevende barn å være

i relasjon med. Hun beveget seg hurtig fra det ene fokuset til det andre. Hun skravlet i ett sett og var svært kroppslig urolig.

Utredningen av Helenes vansker ble gjort i et tverrfaglig samarbeid. Observasjonene på skolen viste ei jente som var mest opptatt av kontakten med de voksne. Hun var som oftest i nærheten av personalet og ble oppfattet som «klengete». Hun viste den samme uroen som ble observert i hjemmesituasjonen og vandret mye fra det ene til det andre. Hennes samspill med de andre barna var preget av hennes vansker med å gå inn i relasjon/lek med de andre. Hun befant seg ofte på siden av de andre barna eller «på scenen». Et notat fra en observasjon illustrerer dette:

Helene går bort til en gruppe barn som sitter og tegner. Hun finner frem et ark og en fargestift. Hun setter seg ikke ned på den lille stolen ved bordet, men står ved bordet og tegner. Etter kun kort tid har hun tegnet en liten prinsesse i rødt. Hun løfter arket sitt og sier med høy stemme «Se på prinsessen min! Det er den fineste». De andre ser kort på henne før de vender tilbake til aktiviteten. Helene går opp på stolen og begynner å synge høyt. De andre fortsetter å tegne.

Utredningen av Helene på BUP var krevende. Det kan sammenfattes med at det var svært vanskelig å få til et felles oppmerksomhetsfokus i en strukturert situasjon med krav til Helene. Hun strevde med å følge instruksjoner og ville i de fleste oppgavene ut av situasjonen. Observasjonene av Helene på lekerommet sto i sterk kontrast til jenta i testsituasjonen. På lekerommet viste hun seg som verbalt aktiv, med mange lekeinitiativ og opptatt av å dele sine tanker. Det måtte imidlertid være på hennes premisser, og hun trengte å bli fulgt i sin lek.

Både kartlegging og testing viste ei jente som strevde med regulering, språk og oppmerksomhetsfunksjon. Helenes svært forskjellige fungering i og utenfor kravsituasjoner var påfallende. Kliniske observasjoner viste ei jente som strevde med et omfattende kontrollbehov som påvirket

henne i strukturerte kravssituasjoner. I ustrukturerte situasjoner viste hun frem en god språklig kompetanse og evne til mer vedvarende konsentrasjon om lek. Helenes uro ble etter utredning forstått som emosjonelt betinget uro, selv om Helene også var et barn med en medfødt sårbarhet når det gjelder regulering av tilstand.

Helenes tidlige relasjonserfaringer var preget av en periode med store samlivskonflikter, og det hadde vært vanskelig for foreldrene å være emosjonelt tilgjengelige for Helenes behov for tilstandsregulering. Over tid hadde det utviklet seg en «mismatch» i relasjonen. Denne forståelsen ble delt med mor og ble utgangspunkt for en foreldreveiledningsprosess. Mor fikk støtte til å finne Helene der hun var og se hennes behov og ressurser. Dette ga føringer for tiltak og forståelse av Helene som det var viktig å dele med skolen i en prosess over tid. Det var spesielt Helenes motoriske uro, manglende kontaktfunksjon og oppmerksomhetsvansker som hindret henne i å komme i god utvikling både hjemme og på skolen.

Transaksjonsmodellen som grunnlag for forståelse

Barn kommer til verden «preprogramert» for gjensidighet og samspill. Barnets temperament og egenart er imidlertid til stede med sitt spesifikke bidrag til samspillet. Transaksjonsmodellen belyser det grunnleggende premisset at et barn er et produkt av de kontinuerlige og dynamiske interaksjonene som finner sted mellom barnet og miljøet. En vanske er dermed aldri lokalisert enten i barnet eller i omgivelsene, men alltid i et gjensidig forhold som endres over tid (Smith, 2004). Den fulle implikasjonen av transaksjonsmodellen blir synlig først når vi tar inn meningsaspektet, dvs. hvordan barn og foreldre gjensidig forstår/fortolker hverandre. Noen barn har et eget bidrag til samspillet som gjør dem sårbare i det at det er vanskeligere for foreldrene å forstå dem og dermed åpne «vinduet» for god kontakt. Helene var et barn som ifølge foreldrene var vanskelig å forstå. De strevde med å etablere kontakt og rytme med henne som spedbarn. Samtidig var livsbetingelsene på den tiden slik at foreldrenes bidrag og kompetanse ikke kunne møte Helenes behov på en tilstrekkelig god måte. De tidlige relasjonserfaringene hennes av å ikke bli forstått ble med Helene ut i verden som etablerte skjema eller forventninger i møte med viktige andre.

Tilknytningserfaringer, emosjonsregulering og oppmerksomhet Barnets medfødte kompetanse kan bare realiseres gjennom miljøet. Siegel (1999) vektlegger hvordan tidlig stimulering påvirker hjernens strukturelle utvikling. Tidlige relasjonserfaringer spiller dermed en særlig betydningsfull rolle for barnet. I den primære omsorgsrelasjonen legges grunnlaget for barnets evne til å regulere eget følelsesliv. Det er på bakgrunn av disse tidlige relasjonserfaringene at barnets reguleringskapasitet og empatiske forståelse modnes. Det er her kjernen til motivasjon, evne til å fastholde oppmerksomhet og lyst til å lære ligger (Hart, 2006).

Emosjonsreguleringen begynner med at foreldrene «leser» barnets atferdstilstander og bidrar til å regulere nervesystemet utenfra ved trøst og tilpasset omsorg. Barnet har et medfødt grunnlag for autonom (egen) aktivering, stabilitet i oppmerksomhet og for å begynne å organisere informasjon (Jacobsen og Svendsen, 2010). Gjentatte erfaringer av å bli møtt og hjulpet til å mestre egen tilstand er de første byggesteiner i emosjonsreguleringen. Et godt samspill med tilpasset emosjonell støtte gir felles opplevelser, erfaringer av å bli forstått og styrker barnets motivasjon til å fastholde oppmerksomheten over tid (Hart, 2011). Summen av erfaringene med omsorgsgiver blir til forventninger i relasjonen (skjema) som over tid bygger inn kapasitet til selvregulering.

Evnen til selvregulering og styrt oppmerksomhet utvikles slik at barnet i økende grad kan fastholde indre forestillingsbilder uten å være i sine følelsers vold. Dette innebærer at barnet kan velge å undertrykke noen impulser til fordel for et spesifikt fokus. Dette oppmerksomhetssystemet brukes til å planlegge, gjøre indre prioriteringer og fokusere oppmerksomheten. Fra evnen til å fastholde egne indre forestillinger beveger barnet seg mot evnen til å ha en forestilling om andres indre verden (Jacobsen og Svendsen, 2010).

Betydningen av tilknytningserfaringene Gjennom øyeblikkene med emosjonell deling utvikler barnet følelsesmessige bånd til omsorgsgiver, samtidig som det utvikler evne til selvregulering og styrt oppmerksomhet. Et viktig aspekt ved omsorgen er å støtte barnet til å tåle økte mengder «arousal» (emosjonell aktivering) ved tilpasset trøst, slik at barnet ikke overveldes av følelser men erfarer at de kan håndteres (Hart, 2011). Barnet søker instinktivt å



oppretholde tryggheten og nærheten til omsorgspersonen som trygg base for utvikling.

Foreldre kan fungere som mer eller mindre emosjonelt tilgjengelige og regulerende (trøstende) for barnet når det har behov for å avstemme ubehag gjennom nærhet og trygghet.

Trygg og balansert tilknytning forbindes med at barnet har fått den nødvendige emosjonelle støtten til å nedregulere vanskelige følelser i et samspill med god rytme. Barnet erfarer den voksne som forutsigbart tilgjengelig og mottar tilpasset støtte til å håndtere de vanskelige følelsene. Når tryggheten er på plass, gis det rom for utforskning av

omgivelsene. Blir tilknytningssystemet aktivert på nytt ved tretthet, smerte, engstelse eller lignende, er den voksne tilgjengelig for igjen å bidra til å nedregulere aktiveringen med tilpasset støtte. Gradvis vokser det frem en kapasitet til å mestre eget følelsesliv med rom for både tanker/kognisjon og følelser (Wilkinson, 2008). Barnet lærer å føle og tenke om tilstanden på samme tid. Dette innebærer for barnet evnen til å kunne erfare sterke følelser og samtidig kunne tenke på de følelsene det erfarer. Trygg tilknytning gir kapasitet til balanse mellom inntrykk/følelser og tenkning. Barnet utvikler evnen til å regulere det reaktive i emosjonene slik at det forsterker følelsene og gir retning på oppmerksomheten.

Nye relasjonserfaringer finner sted daglig mellom lærer og elev.

I arbeidet med Helene tegnet det seg et bilde av ei jente som ikke hadde fått tilstrekkelig støtte til emosjonsregulering slik livet hadde vært i den lille familien.

Manglende støtte til emosjonsregulering

Hvis foreldre av ulike grunner ikke gir tilstrekkelig støtte til emosjonsregulering, resulterer det i at barnets trygghet og nysgjerrighet til å søke ut i verden hemmes. Relasjonen er asymmetrisk i det at omsorgspersonen bærer ansvaret for å legge til rette for samspillet. Omsorgspersonen bringer med seg fortiden inn i relasjonen, mens barnet på sin side utvikler seg i relasjonen. Dette innebærer at foreldre som har vanskelig for å regulere egne følelser og lett overveldes av barnets gråt, kan forstyrre muligheten for tilpasset utviklingsstøtte i samspillet (Hart, 2011).

Noen barn får ikke de omsorgsfulle gjensvarene fra sine omgivelser. For å opprettholde den biologisk betydningsfulle nærheten til omsorgspersonen, tilpasser barnet seg til omgivelsene. Noen barn må således undertrykke og nedregulere uttrykket for egne emosjoner (Wilkinson, 2008).

Nervesystemet har en evolusjonsmessig kapasitet for tilpasning til omgivelsene. Barnet vil derfor kunne tilpasse seg uforutsigbare omgivelser og omsorg for å opprettholde nødvendig nærhet til omsorgsgiver. Under slike forhold er det hensiktsmessig for barnet å være i en tilstand av beredskap, parat til å reagere. Kronisk beredskap hos barnet vil over tid medføre en *overaktivering* av det autonome nervesystemet og det limbiske systemet, en eldre del av hjernen som sørger for tilpasning til omgivelsene for å sikre overlevelse. Ved et tidlig velregulert samspill får barnet erfaringer i å justere sitt spenningsnivå i det autonome nervesystemet i samspill. Fraværet av tilpasset omsorg og ved gjentatte og hyppig aktivering av kroppens «fight and flight system», vil kunne føre til et ubalansert og hyperreaktivt nervesystem (Jacobsen og Svendsen, 2010). Nervesystemet har tilpasset seg omgivelser som for barnet er kaotiske og uforutsigbare. Barnet får ikke den nødvendige støtten til affektregulering, støtte til å håndtere sin indre tilstand og samtidig kunne ha oppmerksomheten ut mot verden uten å overveldes av sitt indre.

Disse barna har et dårligere utgangspunkt for både læring, styrt oppmerksomhet og samspill med andre. Kvaliteten på tilknytningen utgjør ofte en indikasjon på barnets senere sosiale kompetanse, selvforståelse, oppmerksomhetsfunksjoner og evne til selvregulering (Hart, 2011).

Barn som mangler tilstrekkelige erfaringer av å dele sin indre tilstand med omsorgsgiver, overveldes lettere av sine følelser. Dette viser seg blant annet ved at barnet i møtet med sterke følelser i mindre grad vil ha kapasitet til å håndtere både sin tilstand og samtidig å ta inn verden utenfor. Dette blir spesielt tydelig under stress og medfører for barnet at det ikke kan ta i bruk hele sitt potensial når følelsene tar tak. For Helene var det tydelig at hun ikke fikk tatt i bruk sine ressurser på skolen i situasjoner med krav og opplevd utrygghet. Hun fremsto som overvældet av sin indre uro på en måte som gikk på bekostning av oppmerksomhet og konsentrasjon om ytre realiteter.

Klinisk pedagogisk veiledning

I møte med skolen fremsto Helene som ei jente med manglende reguleringskompetanse for å håndtere krav og forventninger. Hun ble urolig, avledbar og hadde lite språk for sin tilstand og sine opplevelser. Hun utfordret de voksne med sin uro og sin intensitet. Helene var kraftfull i sine protester, og hun strevde med å ta de andres perspektiv i lek og samspill. For noen i personalgruppen var Helene et «vanskelig barn», og de ga uttrykk for en opplevelse av avmakt i møte med henne. Skolen hadde prøvd ut strukturerende tiltak for å støtte Helene uten hell.

Rammer for samarbeid Det ble gitt et tilbud om veiledning fra BUP for å kunne reflektere over Helenes uttrykk og bidra til ny felles forståelse. Dette krever godt definerte rammer for samarbeid. Skole og PPT fikk tilbud om systematisk veiledning over en definert periode mot at de avsatte tid til dette. Denne avklaringen av rammer rundt arbeidet er erfaringsvis betydningsfullt. Skolens ledelse gir ved ressursmessig å legge til rette, handlingsrom og legitimitet. Når strukturen for arbeidet var på plass, var det rom for å arbeide med å skape ny forståelse av Helene.

Tilknytning til læreren vokser ut av gode dialoger.

Personalet hadde behov for å bruke tid på å forklare hvordan de oppfattet situasjonen innledningsvis. Behovet for å bli lyttet til, bekreftet og forstått er et grunnleggende behov for oss alle. Spesialister i klinisk pedagogikk har den ressursen at de besitter kunnskap både om barnets intrapsyriske forhold og om skolen som arena og arbeidsplass. Denne arenaforståelsen bygger bro mellom psykiatrien og skolen. Anerkjennelse av personalets opplevelse og ståsted ble utgangspunktet for utvidelser med nye perspektiver og reflektert omsorg.

Veiledningens fokus

Som bakteppe for veiledningen lå forståelsen av Helene som ei jente som manglet en tilstrekkelig trygg tilknytning/trygg base som utgangspunkt for læring og utvikling. Hennes mange vanskelige følelser så ut til å stå i veien for hennes sosiale og kognitive utvikling. Selv om Helene orienterte seg mot de voksne, var hennes indre arbeidsmodell for relasjon preget av manglende erfaringer med å få støtte til å håndtere de vanskelige følelsene. Helenes utrygghet førte til at hun brukte mye energi på «å lese» omgivelsene, og hun bandt dermed opp mye av sin kapasitet i det relasjonelle feltet.

Helene fremsto som ei jente med et «lite rom» i seg selv for lek og læring. Hun var i for liten grad i stand til å ta inn den «ytre virkelighet» i form av å strekke seg etter verden utenfor henne, være nysgjerrig på den andre og gå inn i gjensidighet. Hun fremsto ofte som «fastlåst» i eget perspektiv. Dette påvirket samspillet med de andre barna i stor grad. Sagt med Winnicott strevde Helene med å ta inn større deler av en ytre virkelighet uten å miste sin egen indre verden. Helenes opplevelse av indre emosjonelt trykk gjorde det vanskelig for henne å være tilstrekkelig oppmerksom på ytre realiteter. For at personalet skulle kunne støtte Helene i hennes emosjonelle utvikling, var det å styrke tilknytningen til undervisningspersonalet en primær målsetting. «*Tilknytning før påvirkning*» var fundamentet for arbeidet. Bions begrep «containing» ble i denne sammenhengen et viktig begrep. «Containing» innebærer at mor eller andre viktige omsorgspersoner har evne til å fungere som mottaker eller beholder

for barnets affekt. Dette har spesiell betydning i forhold til de vanskelige og kanskje uforståelige følelsene for barnet (Moe, 1997).

Tilknytningssystemet aktiveres ved stress, for høye krav eller utrygghet. Barnets håndtering av vanskelige følelser på skolen vil altså ha forbindelseslinjer til tidlige relasjons- og tilknytningserfaringer. Mange barn med et uregulert nervesystem vil oftere oppleve utrygghet i situasjoner på skolen og ha manglende kompetanse til selvregulering. Dette gjør barnet mindre i stand til å håndtere sin indre tilstand. Barnet opplever dette som indre uro, og fokuset rettes innover på bekostning av oppmerksomheten utover mot relevant ytre informasjon. Winnicott skriver at for at nye, kreative tanker skal kunne oppstå, må det finnes et solid bakteppe av «holding environment». Dette kan forstås som at barnet trenger trygghet og tilpasset støtte for å få rettet blikket ut mot verden. Bowlbys tanker om en trygg base som grunnlag for å utforske verden ligger tett opptil dette (Lyche Gommæs, 2003). Empirisk forskning har avdekket flere relevante likheter mellom foreldre-barn-relasjonene og elev-lærer-relasjonen med tanke på «trygg base»-funksjonen for å støtte utforskning og læring. Disse likhetene antyder at elev-lærer-relasjonen har «an attachment component and that the teacher may serve the function of temporary attachment figure» (Verschuere, K & Koomen H. 2012, s 206).

Tid til å styrke relasjonen mellom Helene og kontaktlærer ble i dette tilknytningsperspektivet viktig. For at endring skal kunne skje, må barnet være trygt nok i relasjonen til at tilknytningssystemet delvis deaktiveres. Det ble lagt til rette for at kontaktlærer kunne være tett på Helene i positive og mer ustrukturerte situasjoner så vel som i læringssituasjoner. Kontaktlærer fikk veiledning i å se etter Helenes initiativer i lek og samvær og benevne disse. At lærer satte ord på de levde øyeblikkene, skapte en opplevelse av å bli sett og være betydningsfull hos Helene. Dette styrket i løpet av kort tid hennes selvfølelse og relasjonen til læreren. Å bli sett og benevnt på denne måten støttet også Helene i å være lenger til stede i aktiviteter. Vi observerte på filmopptak at hun oftere løftet

blikket for å være i ansikt-til-ansikt-kontakt med lærer. Dette åpnet igjen for at lærer kunne forsterke relasjonene med smil og gode ansikter. Disse øyeblikkene med delt opplevelse kan tenkes på som et fundament for motivasjon. Etter kun kort tid bemerket hele personalgruppen at Helene kunne være konsentrert om selvvalgte aktiviteter og lek i lengre tid. Helene trengte støtte til å håndtere sin indre uro gjennom å bli møtt der hun var, i sitt fokus. Det var stadig vanskelig for henne å følge andres initiativer. Over en lang periode trengte hun å bli fulgt, mens lærer fikk veiledning rettet mot å gradvis utvide hennes fokus med relevant informasjon og struktur for å skape nysgjerrighet. Etter hvert ble den trygge situasjonen utvidet med noen små krav. Helene øvde på å tåle usikkerheten ved å ikke helt mestre eller vite, med lærer som trygg base i et felles fokus på læringsoppgaven. Hun trengte tid til organisering og tilpasset støtte til å tåle sin frustrasjon for å forløse sin læreevne.

I terapeutisk arbeid med å støtte barnets emosjonsregulering er oppmerksomhet sentralt. Terapeuten retter sin fulle oppmerksomhet mot barnets uttrykk og toner seg emosjonelt inn. Den terapeutiske prosessen handler om at barnet føler seg møtt og forstått – her og nå. Terapeuten tilbyr tilpasset støtte slik at barnet opplever økt indre uro som håndterlig. Felles oppmerksomhet og medopplevelse er grunnlaget for psykisk kontakt og intersubjektiv deling. Den høyre hjernehalvdelen er dominant for organisering og bearbeiding av emosjonell informasjon. Høyre hjernehalvdel har også sterke forbindelser med det autonome nervesystemet. Felles oppmerksomhet bidrar til integrering og vekst spesielt i denne hjernehalvdelen. Gjennom felles oppmerksomhet og intersubjektiv relatering tenker en altså at følelser kan deles slik at barnet får nye relasjonelle erfaringer, støtte til å regulere følelser og til å fokusere oppmerksomheten (Jacobsen og Svendsen, 2010). De samme prosessene kan tenkes å være virksomme for et barn som erfarer nærhet og tilpasset hjelp til å regulere vanskelige følelser fra sin lærer som en trygg tilknytningsperson. Gjentatte erfaringer av å bli «containet», dvs. emosjonelt støttet i retning av økt reguleringskompetanse gjennom en trygg relasjon, utgjør betydelig utviklingsstøtte for barnet. Det skapes et indre rom i barnet hvor lek, læring og symboldannelse foregår.

Helene var i mange sammenhenger et vanskelig barn å tolke. Etter en periode med tiltak rettet mot trygghet i relasjon endret hennes uro seg til en betydelig tilbaketrekning og somatisering. Helene meldte seg ut av aktiviteter ved å erklære at hun var sliten, syk og sa ofte at hun «hadde vondt i hjertet». Det var tydelig at Helene strevde med å identifisere, navngi og dele sine følelseslaster. Personalgruppen hadde en periode besluttet å ignorere denne atferden, noe som førte til at Helenes uttrykk ble sterkere. Veiledningen ble benyttet til å undre seg med personalet over hva denne atferden kunne være et uttrykk for. Dette var en tidkrevende prosess. Ord som «utprøvende» og «grensetestende» måtte utfordres med spørsmål om hva som kunne tenkes å foregå inni Helene. Hvordan gi Helene en opplevelse av å bli sett og tatt imot der hun var? Thomas Nordahl snakker om betydningen av å søke å forstå eleven «innenfra» (Nordahl, 2010). Her ble videofilming av samspill et betydningsfullt arbeidsredskap. Ved at lærer aktivt bekreftet følelsen før hun gikk videre i undervisningen, ble det tydelig på filmen at dette hjalp Helene. Eksempelvis kunne lærer svare Helene «Jeg ser at du er sliten, det er helt greit. Nå fortsetter vi å telle så kan du bli med når du er klar». Filmen viste hvordan Helene raskere ble opptatt av felles fokus i gruppen og telte med. Neste skritt på veien ble å støtte de voksne i å bekrefte henne positivt når hun meldte seg på aktivitetene.

I veiledningen viste temaet å **bekrefte følelsen** seg å være et gjennomgående tema. Helenes spekter av uttrykk endret seg fra uro/sinne til perioder med tristhet og tilbaketrekning. Hun strevde med å være alene og søkte i perioder svært mye voksenkontakt. Helene strevde over tid med lite ord for sine følelseslaster. Helenes mange vanskelige følelser utfordret personalet, og deres behov for å avlede henne var stort. Betydningen av å tillate henne å kjenne på følelsen, tåle den og ha rom for den en liten stund, ble betydningsfullt. Undervisningspersonalet skulle ikke krysse grensen til å bli terapeuter for Helene, men betydningen av å romme hennes vanskelige følelser ble utforsket. Igjen ble betydningen av at hun følte seg *forstått* for å kunne *forstå og lære* så tydelig. For at Helene skulle komme seg videre, måtte de voksne vise at de forsto og tålte henne.

Lærerne fikk veiledning i å kommentere Helenes indre tilstand som undring, for deretter å ufarliggjøre og normalisere. Avledning viste seg å være en fin overgang til ny aktivitet, men først etter at følelsen var bekreftet. Helenes mange uttalelser om «vondter» ble utforsket ved at de voksne tok dem på alvor og utforsket sammen med Helene hva de kunne bety. Et godt eksempel var «vondt i magen». Kontaktlærer snakket med Helene om at hun kjente mange barn som hadde hatt vondt i magen og at hun derfor tenkte at det kunne bety mange forskjellige ting. Hun fortalte parallelle historier og snakket om «spent», «litt redd» og til og med «sulten». Dette hjalp Helene til å tenke om sin indre tilstand. En dag fortalte Helene kontaktlærer at hun hadde vondt i magen. Hun lurte på om det kunne være at hun gruet seg til en forestilling for foreldrene. Kontaktlærer beskrev senere dette som et gyllent øyeblikk med opplevelsen av at det hun hadde jobbet med, hadde vært virksomt.

Avslutning

Det var et reflektert valg at det nettopp var relasjonen mellom lærer(e) og Helene som var i fokus for veiledningen. Denne intervensjonen var med på å styrke båndene mellom Helene og lærer på en slik måte at det dannet grunnlaget for god utviklingsstøtte som «ringer i vannet». I alle de timene barnet tilbringer på skolen, bør det å styrke lærer-elev-relasjonen være en primær målsetting. Tilknytning til læreren vokser ut av gode dialoger. God dialog skaper trygghet. De mange levde øyeblikk med delte opplevelser og emosjonell kontakt gir barnet mulighet til å reorganisere seg i dialogen. Dette fremkommer med stor tyngde i tidsskriftet Attachment & Human Developments spesialutgave «Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective» (2012), hvor forholdet og sammenhengen mellom foreldrerelasjonen og lærerrelasjon tematiseres. Lærerkarakteristika, spesielt sensitivitet, har potensial til å modifisere relasjonelle skjema og representerer en unik mulighet til å kompensere for uheldige tilknytningserfaringer (Sabol et al., 2012). Det innebærer at i tillegg til foreldre-barn-relasjonen og familiekonteksten, er relasjonserfaringer i skolen i økende grad vurdert som en betydningsfull kontekst for å støtte barns videre utvikling (Verschueren et al., 2012). I Norge har Anne Marie Undheim i sitt doktorgradsarbeid sett på forholdet mellom depressive

symptomer og ulike forhold i skolen. Hun påpeker at å diagnostisere og behandle depressive symptomer synes lite hensiktsmessig uten at man involverer skolen. Lærere har med sitt nærvær over tid stor betydning, og god støtte fra lærer kan representere både et tilknytningsbånd og en buffer mot stress (Undheim & Sund, 2005).

Over en periode på 4–6 måneder viste Helene mindre uro og en økt orientering mot sine jevnaldrende. Personalet jobbet aktivt som brobyggere og støttet Helene i denne prosessen. Gradvis kunne de voksne trekke seg litt mer ut av leken. De beskrev det som om Helene sto mindre i veien for seg selv med et fornyet blikk ut mot verden. I dette lå det også at hun kunne tåle litt mer frustrasjon, og at hun i større grad kunne følge de andres fokus. Helenes vegring mot å være alene vedvarte over lengre tid. Det kunne tenkes at Helenes indre rom ikke var stort nok til at hun kunne tåle å bære seg selv. Betydningen av å kunne bli overlatt til seg selv, egne tanker og å hente noe ut fra seg selv, er uløselig knyttet til barns læreevne (Gomnæs, 2003). Nærheten til lærer som trygg base over tid var avgjørende for Helene i lærings situasjoner.

Lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av avgjørende betydning for barn og unges læring (Nordahl, 2010). I Norge har vi hatt fokus på «Kunnskapsløftet». Kanskje er tiden inne til for «Det pedagogiske løftet» med relasjonspedagogikken i fokus. Tilknytningsteorien plasserer dette i en større sammenheng. Fonagy ser på tilknytning som en prosess som gjør det mulig å utvikle et komplekst mentalt liv (Hart & Schwartz, 2009). Vår kapasitet støttes med andre ord av tilknytningsrelasjoner livet ut. Bowlby sa det på denne måten: «Vi er alle, fra vugge til grav, mest lykkelige når livet er organisert i serier av lange eller korte utflukter fra en trygg base som stilles til rådighet av våre tilknytningsfigurer».

Denne artikkelen har blitt til med støtte fra R-Bup Øst og Sør ved tildeling av stipendiet «Skrivekløe».

REFERANSER

- ATTACHMENT & HUMAN DEVELOPMENT** (spesialutgave) (2012). Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective. Vol. 14, nr. 3.
- FEARON, R.M. & BELSKY, J.** (2004). Attachment and attention: Protection in relation to gender and cumulative social-contextual adversity. *Child Development*, 75(6), s. 1677–1693.
- GEDDES, H.** (2006). *Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school.* Worth Publishing.
- HART, S.** (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhörighetsbånd.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HART, S. & SCHWARTZ, R.** (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Shore og Fonagy.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GOMNÆS, I.L.** (2003). *Når følelsene kommer i veien.* Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- JACOBSEN K. & SVENDSEN B.** (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet – grunnfenomener i terapi med barn og unge.* Fagbokforlaget.
- KARTERUD, S., WILBERG, T. & URNES, Ø.** (2010). *Personlighetspsykiatri.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MOE, V.** (1997). *Det affektive samspillet: Betydningen av det tidlige affektive samspillet for selvutviklingen.* Skriftserie, nr. 8. Oslo kommune: Aline Spedbarnsenter.
- NORDAHL, T. & HAUSTÄTTER R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 2.* Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T.** (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevenes læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- SIEGEL, D.J.** (1999). *The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience.* New York: Guilford.
- SMITH, L.** (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnærmingssåte.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- SABOL, T.J., & Pianta, R.C.** (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), s. 213–231. (Special edition: Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective).
- UNDHEIM, A.M. & SUND, A.M.** (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child Adolescence Psychiatry* 14, s. 446–453.
- VERSCHUEREN, K. & KOOMEN, H.** (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development* 14(3). (Special edition: Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective).
- VERSCHUEREN ET AL.** (2012). Relationships with mother, teacher and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development* 14(3). (Special edition: Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective).
- WILKINSON, S.** (2008). *Lidelse og Lindring. Tilknytning og sykdomsspårk.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Undervisningspraksisens muligheter

Kan lærerens undervisningspraksis redusere relasjons- og atferdsproblemer?

Atferdsproblemer kan ha sine årsaker i eller bli forsterket av at undervisningen ikke «treffer» elevene. For å endre elevenes atferd, endrer lærerne ofte læringsmål, krav til arbeidsmengde og arbeidsmåter for elevene. Men hvordan skal lærerens undervisning bli bedre? Lesson study er en modell som legger til rette for å analysere undervisningspraksisens betydning for elevenes atferd og læring.



Gerd Grimsæth arbeider som førstelektor ved Høgskolen i Bergen.

I skolen er det en faktor som har mest å si for elevenes resultater, og det er kvaliteten på det arbeidet læreren gjør hver dag (Haug, 2012). I Stortingsmelding 18 (2010-11) blir det understreket at retten til spesialundervisning må realiseres på en annen måte enn i dag. Bakgrunnen er den sterke økningen i spesialundervisning og økningen i opplærings-tilbud hvor elever tas ut av det ordinære elevfellesskapet. I stortingsmeldingen understrekes det at elevene skal oppnå *styrket læringsutbytte og økt kompetanse*. Departementet er opptatt av at den tilpassete opplæringen skal bli bedre og at spesialundervisningen først og fremst skal brukes som en ekstra sikring for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplærings-tilbud. Kvalitetsutvalget (NOU, 2003:16) peker på at ordningen med rett til spesialundervisning og der eksterne ressurser tildeles, kan føre til

at skolen undersøker egen virksomhet mindre. Sentralt her står lærerens undervisning. Hvordan virker den på elevenes læring?

Det pekes på tre utdanningspolitiske mål for bedre læring for elevene (Meld. St. 18, 2010-11). I målene ses læringsmiljø, tilpasset opplæring og spesialundervisning i sammenheng:

- skape motivasjon og forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer,
- møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring,
- ha realistiske mål, konkrete tiltak og gode rutiner for vurdering i spesialundervisningen.

Når det gjelder å forbedre klassemiljøet, har vi hittil snakket mest om klasseledelse og gode relasjoner. Men gode læringsmiljøer innbefatter også god kvalitet på undervisningen. I forbindelse med tilpasset opplæring og spesialundervisning er det som oftest elevene og deres læring som har vært og er i fokus, ikke lærernes undervisning.



Gjennom kroppsspråk og mimikk kan lærere vise interesse, engasjement og forventning.

Når relasjons- og atferdsvansker oppstår, er svaret ofte at vi må motivere bedre og tilrettelegge ut fra den enkelte elevs forkunnskaper og kompetanse. Atferdsproblemer fører som regel til at konsentrasjonen om læringsmål og arbeidsinnsats minker. Læringsresultatene blir dårligere. Testresultater og presentasjonsmål kan bare fortelle hvor en elev er, ingenting om hvor langt eleven kan komme (Dweck, 2007). Alle kan lære det meste dersom det blir tilrettelagt for det (Befring & Moen, 2011). Vi tester elever og evaluerer elevenes arbeidsresultater for å finne frem til realistiske mål og tiltak. Men analyserer vi egen undervisningspraksis, søker vi å forbedre undervisningspraksisen for å endre elevenes atferd slik at elevenes læring øker?

Undervisningspraksisen og atferdsproblemer

Godt læringsmiljø og godt samspill elever og lærere imellom legger grunnlaget for læring. Men dersom undervisningen ikke treffer elevene, ikke er tilpasset elevene, kommunikasjonen i undervisningen ikke er god nok, kan det føre til uro og kanskje skape et dårlig læringsmiljø. Lærerens undervisning påvirker, og er en del av, læringsmiljøet. Vi snakker i dag om læreren som leder, om lærerens kunnskap og kompetanse til å skape et godt læringsmiljø for å forhindre uro og atferdsproblemer. Når Nordahl (2010) snakker om eleven som aktør i eget liv, kan vi forstå negativ atferd som en lite hensiktsmessig reaksjon på lærerens undervisning. Da hjelper det ikke å bare be eleven endre atferden, da kan det hende vi må se nærmere på relasjonen lærer – elev og atferden/kommunikasjonen dem imellom, ikke bare i det sosiale møtet, men også i undervisningen. Med andre ord, hvordan virker det læreren gjør eller lærerens fremferd i undervisningen på elevenes læring og læringsresultater?

Det er lærernes ansvar å bryte en ond sirkel dersom elevens negative atferd forhindrer læring. Læreren plikter å se potensialet, slippe eleven frem i egen læring. Negativ atferd og lite læring, få og svake måloppnåelser hos eleven forutsetter at læreren ser på den totale undervisningssituasjonen, blant annet sin egen undervisning. Undervisningssituasjonen stiller store krav til lærerens profesjonelles evne og vilje til refleksjon og analyse over egen væremåte, fremferd og kommunikasjon. Det er fra flere hold påpekt at skolen tradisjonelt er flinkere til å være tiltaks- og

løsningsfokuset enn til å reflektere og analysere over hva som skjer og hvorfor det skjer (Damsgaard, 2010). En forutsetning for å utvikle virksomme tiltak er grundig kunnskap, refleksjon og analyse av den konkrete læringssituasjonen, heriblant lærerens undervisning.

Utfordringen er å få lærerne aktivt med i å utvikle egen undervisningspraksis. Lærerne trenger å ha tillit til hverandre og frembringe pedagogiske diskurser der god kommunikativ kompetanse er et bærende element i gjensidig veiledning og utfordring. Elevenes atferd og læring er avhengig av kvaliteten på lærernes kunnskap, kompetanse og pedagogiske kommunikasjon (Hattie, 2009).

Kvalitetsreformen gir lærerne større handlingsrom enn tidligere. Likeså er det lokale ansvaret for kvaliteten i skolen blitt utvidet. Den enkelte rektor har fått større ansvar for å se til at lærernes profesjonelle utvikling er en vid og stadig pågående prosess. Det betyr også at lærerne må være på banen med å fremme egne behov. De stadig pålagte endringene fra statlig side har ført til et økende behov hos lærerne til å få ro til å utvikle og å gå i dybden på egen undervisningspraksis (Grimsæth & Hallås, 2011).

Undervisningspraksisen i ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Hvorledes en lærer legger til rette for den enkelte elev, sier noe om kvaliteten i opplæringen. Tilpasset opplæring knyttes gjerne og ofte til bruk av arbeidsformer, vanskegrad på oppgavene og hvor mange oppgaver den enkelte elev får (Bachmann og Haug, 2006). Når det gjelder arbeidsmåter, er det ikke slik at noen er bedre enn andre. «Den avgjørende forskjellen mellom undervisning som fører til resultater og undervisning som ikke gjør det, er i hovedsak hvor godt undervisningen gjennomføres, ikke hva slags arbeidsformer som benyttes» (St.meld. nr. 31, 2007-08, s. 30).

Tilpasset opplæring og spesialundervisning er noe mer enn valg av læringstema, læringsarena og arbeidsoppgaver. Det handler også om lærerens undervisningspraksis. Det kan handle om lærerens væremåte, kroppsspråk med mimikk, øyekontakt, stemmebruk og kommunikasjon. Samspill i undervisningssituasjoner har både et handlingsaspekt, et relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt (Dysthe, 2008). Det handler om mer enn de faglige forberedelser med hensyn

Læreren undervisning påvirker, og er en del av, læringsmiljøet

til valg av arbeidsmåter elevene skal bruke. Det handler også om læreren i undervisningssituasjonen.

Gjennom kroppsspråk og mimikk kan lærere vise interesse, engasjement og forventning. Lærere må være bevisst hvordan deres egen kropp, gjennom bevegelse og uttrykk, virker på elevene. Her ligger uante muligheter for læreren. Ved å bevege seg rundt i klasserommet kan læreren signalisere interesse for elevene og deres arbeid. Det er heller ikke bare hva læreren gjør, men hvordan det gjøres, som er avgjørende for elevenes interesse og engasjement (Gelang, 2011). Kroppsuttrykk har stor betydning. Elevene legger merke til vår mimikk, stemme og hvordan vi snakker. Til slutt lytter de til vårt innhold. Vår fremferd i undervisningspraksisen gir oss muligheter til å få elevene med på arbeidslaget.

Det er ikke godt nok at vi har forberedt oss tilstrekkelig til undervisningen, har tenkt tilpasset opplæring eller utarbeidet et spesialpedagogisk opplegg. Det hele står og faller med framføringen. Er ikke framføringen god, uteblir elevens interesse for fagstoffet og dermed også deres læring. Læreren må hele tiden tenke: Hvordan påvirker jeg i min undervisningspraksis?

Både vanlig undervisning og spesialundervisning bør kontinuerlig være under observasjon og analyse. Bare slik kan vi få øye på kvaliteten i undervisningspraksisen. Spesialundervisningen skal mer enn vanlig undervisning være tilpasset enkeltelevers behov, derfor må vi sette søkelys på lærerens undervisning, ikke bare på undervisningens innhold og de arbeidsmåter læreren velger. Der er ingen tradisjon for å evaluere hverandres undervisning i norsk skole. Forbedringer har gått på innhold, fagområder, ressurser, variasjon i arbeidsmåter og mer elevaktivitet. Spesielt sårbar er spesialundervisning fordi mer enn 2/3 av den foregår utenfor klasserommet (Berg, 2012). Samtidig øker antallet «alternative» læringsarenaer for elever med samspills- og atferdsproblemer. Berg (2012) påpeker at spesialundervisningen har få retningslinjer for hvordan den skal praktiseres. Med andre ord er det kanskje på tide vi undersøker nærmere den «privatiserte» undervisningen. Kan undervisningspraksisen skape eller eskalere atferdsproblematikken? Og ikke minst, hvordan kan undervisningspraksisen redusere relasjons- og atferdsvansker?

Samarbeid mellom høgskole og praksisfeltet om undervisningspraksisen

Gode læringsprosesser for både elever og lærere er et av skolens sentrale mål. Når lærerne ønsker å forbedre sin undervisningspraksis, må vi lytte til deres behov og til hva og hvordan de ønsker å utvikle denne. Myndighetene ønsker å øke læringsresultater hos elevene. Skoleledere roper gjerne på mer ressurser for å øke kvaliteten i skolen. Lærerne på sin side signaliserer at de ønsker tid til å analysere arbeids- og samspillsprosessene i yrkeshverdagen. Det vil si å analysere hva som skjer i egen undervisningspraksis og hvordan de skal møte elevutfordringene i skolehverdagen (Grimsæth & Hallås, 2011).

Lærerkvalifisering skal og må foregå kontinuerlig i yrkespraksisen. Det er en sterk kobling mellom undervisningskvalitet og elevenes deltakelse og læringsresultat. Det er dermed naturlig at lærerne er opptatt av egen undervisningspraksis i skolehverdagen.

Forskningsprosjektet «Lesson study – om lærerarbeid og profesjonalitet» (Grimsæth, Hallås & Subba, 2012) er et delprosjekt i forskningsprogrammet «Lærerprofesjonalitet» ved Høgskolen i Bergen. Lærernes ønske om utvikling av egen praksis er utgangspunkt for samarbeidet og forskningen. Så langt viser resultatene at lærernes daglige utfordring er: Hvordan motivere alle elever? Hvordan forhindre uro og negativ atferd? Hvordan få økt tid til læring (effektivisere overganger mellom ulike arbeidsøkter)? Med andre ord: Hvordan redusere uro og atferdsproblemer?

Endre egen undervisningspraksis – hva kan modellen *lesson study* gjøre?

Haug (2012) understreker at lærere som i fellesskap prøver ut og analyserer erfaringer og så prøver på nytt, når lengst. Det er det samme som modellen *lesson study* står for. Lærerne prøver å forbedre selve undervisningen. Modellen legger til rette for en *research lesson* (forskningsundervisningstime). Da forbereder en gruppe lærere sammen en undervisningsøkt, med det formål å forbedre elevenes læring (Lewis, 2002). Den kollektive planleggingen gir et felles ansvar for undervisningsøkten. Hvilken lærer som underviser får dermed mindre betydning. Dette skaper større muligheter for analysekritikk som ikke går på per-

Er ikke framføringen god, uteblir elevens interesse for fagstoffet og dermed også deres læring.

sonen. Undervisningsøkten dokumenteres ved hjelp av observasjon og filming av lærerne som tilhører gruppen. Undervisningsplanen og selve gjennomføringen av den blir så gjenstand for nærmere analyse.

I vårt forskningssamarbeid med lærere på ulike skoler var utgangspunktet: Lærernes ønske om bedring av undervisningspraksisen og dermed elevenes atferd og læring. Vi gikk frem på følgende måte:

- Lærerutdannerne gir en innføring i modellen *lesson study*.
- I dialogen mellom partene kommer lærerne frem til hva de ønsker å forbedre.
- Så planlegges en *research lesson*.
- Lærerutdannerne og lærere observerer (og en eller flere filmer) når en lærer gjennomfører den planlagte undervisningsøkten.
- Lærerne og lærerutdannerne analyserer filmsnutten – hva ble bedre? Eventuelt trenger vi en ny *research lesson*?

Lesson study – en modell for å forbedre undervisningspraksisen?

Gjennom samarbeidet med lærere i yrkesfeltet viser våre forskningsresultater at det er et stort behov for lærere «å få med seg alle elevene». Ønsket om å analysere nærmere det som skjer i undervisningssituasjonen, finne frem til hva som forårsaker uro og negativ atferd, var sentralt. Modellen *lesson study* ble godt mottatt som en modell for læring og endring, selv om det var nytt for lærerne å studere egen undervisningspraksis. Våre resultater viser at lærerne har et sterkt ønske om å få til endringer i det de opplever som et problem i hverdagen. At andre, som Kunnskapsdepartementet og skoleeiere ønsker og foreslår endringer, betyr ikke nødvendigvis at det blir gjort noe med lærernes egne behov for analyse av og endringer i praksis. Med andre ord, vi må skape rom i skolen for lærernes egne endringsbehov. Vår erfaring peker på at modellen *lesson study* skaper samarbeid. Ikke minst gir de muligheter som ligger i filming av undervisningsøkter, gir grobunn for analyse av hva som skjer i undervisningspraksisen. Systematisk gjennomgang av filmsnuttene knyttet til en *research lesson*, ga grunnlag for tiltak som endret lærerens fremferd og kommunikasjon for å redusere samspills- og atferdsproblemer.

Tiden er inne for at vi lytter til lærernes eget behov. Dersom vi «treffer» bedre med undervisningspraksisen, kan vi redusere uro og atferdsproblemer. Undervisningspraksisen kan gi bedre tilpasset undervisning og mindre behov for spesialundervisning. Å «treffe» flere elever på de læringsarenaer klassen bruker samlet, må være et mål.

REFERANSER

- BACHMANN, K. & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning i Volda.
- BEFRING, E. & MOEN, B.E.** (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BERG, G.D.** (2012). Tilpassa opplæring slik lærarar, elevar og føresette opplever det. I: Haug, P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Samlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DWECK, C.S.** (2007). *Mental vekst*. Oslo: N.W. Damm & Sønn.
- DYSTHE, O.** (2008). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I: H. Hølleland (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GELANG, M.** (2011). Det konstfulla framförandet. I: S. Skodvin, K.H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (red.): *Forelesningens kunst*. Oslo: Unipub.
- GRIMSÆTH, G. & HALLÅS, O.** (2011). Når lærerne ønsker å utvikle egen undervisningspraksis. *Bedre skole* nr. 2, s. 82–85.
- GRIMSÆTH, G., HALLÅS, O. & SUBBA, L.** (2012.) *Prosjekt lesson Study i Sund kommune*. Pågående gjennomføring høsten 2012. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- HAUG, P.** (2012). Profesjonsutfordringer i skulen. *Bedre Skole* nr. 3, s. 50–56.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achivement*. London: Routledge.
- LEWIS, C.** (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006**. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 18** (2010–11). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NORDAHL, T.** (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU** (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnpoplæringen for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 31** (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kan økt tilpasset opplæring redde norsk ungdom fra å havne hos NAV?

AV LARS MÆHLEN

Denne kronikken fokuserer på tiltak som kan redusere antallet ungdom som tidlig havner hos NAV. Kronikkforfatteren tar for seg kritikken av dagens skole og foreslår tiltak han mener kan bidra til å nå tidligere læreplaners mål om at elever skal bli «*gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*» (L-97 s. 9).

Reformpedagogikken og enhets-skolen har den siste tiden blitt utsatt for en enorm kritikk. Særlig har skoleforskeren John Hatties bok *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement* blitt brukt av skoleledere, skoleeiere og nasjonale politikere til å kritisere trekk ved den reformpedagogiske skoleutviklingen de siste 30 årene. I boka har Hattie samlet og gjennomgått 800 metaanalyser av forskjellige studier av skoleelevers måloppnåelse. På verdensbasis innbefatter forskningen totalt 83 millioner skoleelever. I boka har Hattie rangert 138 forskjellige faktorer ved undervisning etter hva som med størst sannsynlighet fungerer for skoleelevers læringsutbytte. Av tiltak Hattie mener har liten effekt, er ansvar for egen læring, aldersblanding, små gruppestørrelser, nivådifferensiering og individualisering. Den norske skoleforskeren Thomas Nordahl støtter Hattie i mange av hans funn.

Dreiningen vi ser i skolepolitikken den siste tiden, der måling og rangering blir stadig viktigere, er et skritt i retning av mer teori og mindre fokus på skolen som en arena for å utvikle «*gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*». Om vi ser på Normalplanen av 1939 og frem til Kunnskapsløftet i 2006, ser vi en skole som i økt grad bruker tiden sin på teoretiske fag. De praktiske fagene som er igjen – musikk, mat og helse og kunst og håndverk – har i økende grad fått et mer akademisk innhold. Dette merkes i skolen.

Thomas Nordahl hevder at skolen i dag er bedre tilpasset jenter enn gutter. Dette er jeg helt enig med ham i. Uten å generalisere i kjønnsdebatten, er forventningene til gutter og jenter ulike. Gutter er generelt mer aktive og får ofte mer oppmerksomhet for disse sidene av seg selv. Jenter oppmuntres til å være rolige og takler derfor ofte skolesituasjonen bedre enn gutter. I

en skole med mer stillesitting og mer teori, blir jenter vinnerne. De jentene og guttene som ikke knekker skolekoden, vil kunne få problemer i møtet med skolehverdagens krav til tålmodighet og krav til fysisk passivitet.

Når det gjelder enhetsskolen, har kritikken vært sterkest fra høyresiden. De har ønsket et større fokus på privatskoler, økt faglighet, systematikk, måling og større grad av nivådifferensiering. Det har vært fokusert for mye på de svake i skolen, hevdes det. Mange av disse mottar spesialundervisning, mens for lite fokus har vært på de faglig sterke. Man har derfor sett positivt på fremveksten av private skoler, enten de har vært økonomisk, pedagogisk eller ideologisk basert. Det viktigste har vært at foreldre (og elever) skal ha mulighet til å velge den skolen de mener sitt barn er best tjent med.

Tanken bak enhetsskolen er god. Arbeiderklassegutten skulle gå i den samme skolen som jenta fra borger-

skapet. Alle skulle gis lik utdanning, uavhengig av bosted eller økonomisk, sosial eller kulturell kapital. I over 100 år har dette blitt praktisert, med noen tilpasninger underveis. På 1960-tallet praktiserte man kursplanssystemet, der elevene ble inndelt etter evner, anlegg og interesser. Til dels dårlige erfaringer med dette resulterte i at man avskaffet dette systemet i 1973. Mye av kritikken gikk ut på at adgangen til videregående skole ofte var avhengig av hvilken kursplan man hadde fulgt. Men var det allikevel noe godt med dette systemet? Vil et økt fokus på barns iboende motivasjon, interesser og evner kunne redusere antallet som senere blir avhengige av NAV?

Nordahl uttaler seg til bladet Utdanning i oktober 2012 og hevder der at det i en undersøkelse han står bak, kommer frem at andelen elever i segregerte tiltak har økt med 100 prosent i løpet av fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet. I samme blad kommer det frem at over 1000 elever har sin faste tilhørighet i spesialskoler, der mye mer av tiden brukes på praktiske aktiviteter enn i normal-skolen. I tillegg kommer de nesten 10 prosent som får spesialundervisning innenfor normalskolen. Mange barn og unge inkluderes altså ikke i dagens fellesskole.

Jeg vil her sette et kritisk søkelys på mange av funnene i Hatties forskning. Vi som jobber i skolen, erfarer hver dag hvilken effekt ulike gruppestørrelser har for læring. Dette støttes også av Utdanningsforbundet. Det man glemmer i Hatties studier, er å knytte kontekst til forskningsresul-

tatene. Hvordan benytter en lærer seg av at han har en liten klasse? Hvordan benytter en lærer seg av at han har en homogen gruppe elever? Alt dette avhenger av hvor vellykket man måler slike faktorer. I dag er det slik at elever født i samme år går i samme klasse. Er dette naturlig? Ville det føles riktig at de med hvitt belte og de med svart belte gikk på samme karatetrening? Det sies at de svake skal ha noe å strekke seg mot, men hvor mye tro på seg selv mister man på veien, om målet er det samme for alle?

Det er på tide å se på hvordan enhetsskolen fungerer i praksis. Alle elever har rett til tilpasset undervisning, men hvor tilpasset blir denne i realiteten når det er opptil 28 elever med svært ulike forutsetninger i én og samme klasse? Hvorfor denne frykten for aldersblanding eller nivådifferensiering. Selv har jeg delt inn enkelte mattetimer på trinnet, der elever og lærer sammen valgte hvilken gruppe de skulle være i. Elevene som hadde vært på gruppa mi, var storforbøyet. Hvorfor? De hadde fått arbeide med noe de kunne, og de hadde fått føle at de lærte noe nytt, der alle i klassen hadde et felles fokus på lærestoffet. Dette er så å si umulig i en heterogen klasse.

Valgfagene utgjorde en stor del av timetallet på ungdomstrinnet under M74, mønsterplanen som kom i 1974. Fra da og til nå er valgfagene i ungdomsskolen blitt redusert fra femten timer totalt, til noen få timer. Innholdet i valgfagene er også totalt forandret, fra både teoretiske og praktiske fag, til kun teoretiske fag og

språkfag. Det er heller ikke anledning til å velge bort språkfag på ungdomstrinnet. Det kunne man både i M74 og M87. Utdanningsminister Gudmund Hernes omformet enhetsskolen ved å innføre R94 og L97. Han reduserte antallet grunnkurs fra over hundre til tretten med R 94. Dette medførte et større felles pensum på grunnkursene, samt økt teoriinnhold. L97 medførte ett ekstra skoleår for elevene og obligatorisk prosjektarbeid, men også færre muligheter for å velge valgfag. Med disse grepene ønsket Hernes å åpne utdanningssystemet for alle. Selv hadde han gjennomført en klassereise fra arbeiderklassen til et profes-sorat ved Universitet i Bergen. Men er Hernes' erfaringer representative for alle skolebarn?

Den siste tidens fokus på resultater i skolen, medfører nye begreper i skoledebatten. Det snakkes om økt læringstrykk, relasjonsledelse og endringskompetanse. Vi lever i et annet samfunn enn for bare ett tiår siden, men vi må ikke glemme at elevene som kommer til skolen har ulike erfaringer, ulike drømmer og ulike evner. Klarer vi i stor nok grad å ta hensyn til hva den enkelte elev ønsker og mestrer? Nei, mener jeg. Årsaken til dette ligger nettopp i tanken om enhetsskolen, der alle skal møte det samme faglige innholdet. Nettopp kampen for å beholde enhetsskolen slik den er i dag, er det som truer enhetsskolen mest. Oppslutningen om en skole der ulike samfunnslag møtes, er avhengig av hvor godt vi klarer å innfri elevenes rett til tilpasset opplæring.

Vi må tørre å rokke ved ideen om at alle skal lære det samme. Vi må tørre å innse at mennesker er ulike. Ved stadig å fokusere på nasjonale prøver, rangeringer og sammenligninger, utsetter vi elevene for et umenneskelig press. For i enhver klasse vil det være noen som trekker snittet ned. Disse må ikke sees på som et problem. Ikke alle skal bli akademikere. Ubevisst snakkes det om læring som om det eneste viktige er å havne på universitet eller høyskole, men samfunnet trenger også praktikere. Da må vi verdsette praktisk kunnskap sterkere. Når skolen kun handler om teoretiske resultater, sier vi tydelig at akademiske fag har forrang foran praktiske fag. Er det riktig at elever som ønsker å praktisere som håndverkere eller jobbe på Rema 1000, først og fremst skal tenke på hvilken prøveklasse han eller hun havner i? Er det elevens ansvar å sørge for et godt klassegjennomsnitt?

Den økte målstyringen i skolen, tar ikke hensyn til den enkelte elev. Den tar ikke hensyn til hva Per eller Kari vil bli, heller ikke deres evner. Jeg tror at Per og Kari ville få en bedre opplæring om de fikk være med å velge flere av fagene sine selv. Da ville opplæringen i større grad fokusere på at de ble *«gagnlege og sjølvstendige mennesker i heim og samfunn»*. Fokuset ville dreie seg fra at de ble en del av snittet i klassen, til hvordan de kunne utvikle sine egne evner, interesser og behov. En slik tilpasset opplæring ville kunne være gjennomførbart uten de store kostnadene, men det ville være nødvendig med en holdningsendring i skolen. Annerledeshet må sees på som

et gode, ikke en utfordring.

Ved at elevene deles inn i grupper etter evner og interesser i norsk, matematikk og språkfag, ville tilpasset opplæring i større grad bli en realitet. Grunnleggende regning og lesing må være det viktigste for alle, men i tillegg må elevene få velge å fordype seg i de områder hvor de har sine evner og interesser. Alle har et eller annet område de behersker bedre enn andre, men ikke alle slike områder er i dag skolefag. Her bør de skje en endring. Flere praktiske fag bør inn skolen, ved siden av de som er der allerede. Gutten som vil bli snekker, må ha like god anledning til å nå sitt mål som han som vil bli lege eller lærer. I dag vil jeg hevde at sistnevnte i større grad føler anerkjennelse for sine interesser og fremtidsdrømmer i skolen, enn førstnevnte. Det er trist. Ifølge Thomas Nordahl er det kun 13 prosent av de som har karakter under tre i snitt fra ungdomstrinnet, som fullfører videregående opplæring i løpet av fem år. Tenk om disse kunne fått et alternativt opplegg. Tenk om de kunne få gå i en skole der de ble anerkjent for sine interesser og evner. Jeg tror at mange i dag føler de ikke når opp til samfunnets ønsker og krav. Skolens pensum er likt for alle og de føler hver dag på det å være den svakeste i klassen/gruppa. Mange av disse 13-prosentene vil etter stor sannsynlighet havne hos NAV senere i livet. Om disse ble fanget opp før, gitt et fagpensum der de kunne prestert med gode resultater, kunne livet deres sett helt annerledes ut.

Alle kan ikke bli akademikere, men

alle kan føle mestring gjennom det de kan. Løsningen ligger i å endre skolesystemet, slik at flest mulig møter et fagpensum de har mulighet til å beherske på en god måte. Ofte er det ikke mer enn litt nytenkning som skal til. En nytenkning som vil komme både den enkelte om samfunnet til gode!



Har enhetsskolen mislykkes?

Tilpasset opplæring er på agendaen i enhver konferanse om skole. Alle snakker om det – spesielt politikere. Spørsmålet nå er om begrepet tilpasset opplæring mest er et begrep for festtaler og visjoner – og i langt mindre grad en realitet for elever med betydelige lærevansker og hjelpebehov?



Edvin M. Eriksen er leder for PPD for Sør-Tromsregionen.

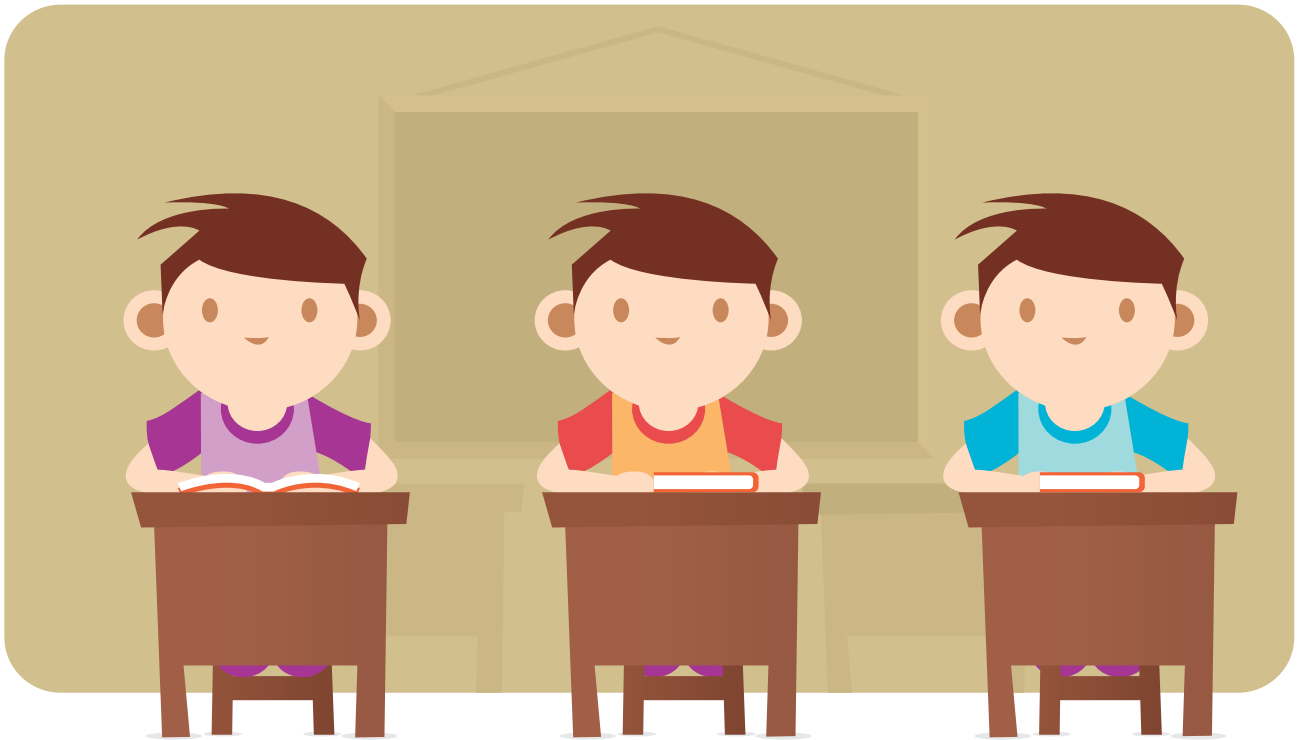
Enhetsskolen har lenge hatt et godt forankret fundament i det politiske system. Det har i liten grad vært reist tvil om at ideen om ett felles skoleløp med felles kompetansemål er det beste for alle elever. Ideen om enhetsskolen – en skole for alle – er fundamentert på et krav om likeverdig tilpasset opplæring for alle. I dette skolesystemet skal alle inkluderes, sosialt og faglig, og få et tilpasset opplæringstilbud som ivaretar den enkeltes evner, forutsetninger og behov. Etter at dette har vært det ideelle grunnlaget for norsk skole i snart 40 år, er det kanskje på tide å stille spørsmål om hvorvidt skolen oppleves slik av alle? Er det skoletilbudet som møter den store elevvariasjonen, differensiert og tilpasset slik at det gir alle en opplevelse av mestring, faglig utvikling og sosial tilhørighet?

Det foreligger en rekke rapporter om tilstanden i norsk skole som dokumenterer at elever med en sosiokulturell bakgrunn som preges av lavt utdanningsnivå hos foresatte, i økende grad opplever tapssituasjoner i skolen. De elevene som har vansker med faglige og sosiale mål og krav, opplever ikke mestring, men nederlag. Dette preger også situasjonen etter gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Det har skjedd en dreining av fokus i retning av teoripregede fag og felles kompetansemål. Undervisningen i grunnskolen preges av konkurranse om faglige prestasjoner med testing av kunnskap og stadig mindre av alternative og praktisk orienterte opplæringsmåter. Situasjonen for de elevene som har ulike typer lærevansker og psykososiale vansker, for-

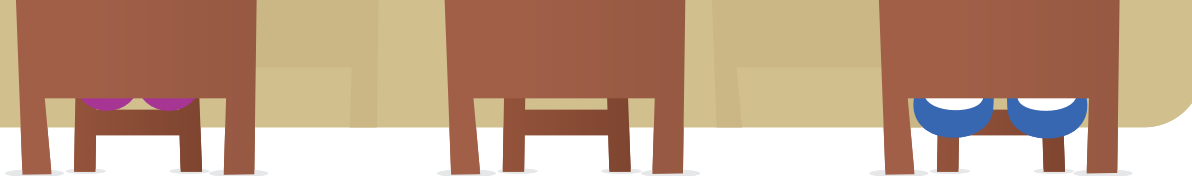
verres i skolen for alle med felles mål. Det er de elevene som mestrer de faglige og sosiale utfordringer generelt godt, som danner basis for virksomheten i skolen. Dermed blir de som har ulike typer faglige eller sosiale vansker, avvikere i en eller annen grad. De presterer ikke som ønsket. De presterer ikke som gjennomsnittet. De må ha alternative tilbud som vanskelig kan gjennomføres innenfor klasserommets snevre rammer. I ulike rapporter og faglitteratur omtales denne «gruppen» av elever til å utgjøre et sted mellom 20 og 30 prosent av elevpopulasjonen (NOU 2009:18, s 20).

«Det kan for eksempel se ut som om 20–25 prosent av elevene i skolen ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen, periodevis eller kontinuerlig. Om lag halvparten av dem opplever at det settes inn tiltak for å rette på dette, enten i form av individuelt tilpassede tiltak eller som spesial-undervisning. En stor utfordring ligger også i at bestemte grupper elever er systematisk mer utsatt enn andre for å miste faglig utbytte. Dette er grupper som skårer lavt på sosio-demografiske faktorer, eksempelvis enslige foreldre med lav utdanning og lav inntekt.»

«Tanken om at alle elever trenger en tilpasset opplæring, kan være særnorsk. Dette kan være uttrykk for en sosial-demokratisk likhetsideologi der blant annet enhetsskolen skal bidra til sosial utjamning og inkludering» (Strandkleiv og Lindback, 2005 s. 20). Ideen er god, men i praksis fungerer det ikke. Etter nær 40 år uten å lykkes bør enhetsskolens organisering tas opp til revisjon. Erfaringene viser at skolesystemet ikke klarer å møte mangfoldet og ulikhetene i elevgruppen på en forsvarlig måte. Ei stor gruppe elever får ikke et likeverdig tilpasset opplæringstilbud. Det opplæringstilbudet de får som ordinær tilpasset opplæring, er ikke faglig forsvarlig. Ideen om tilpasset opplæring avspeiles ikke



Erfaringene viser at skolesystemet ikke klarer å møte mangfoldet og ulikhetene i elevgruppen på en forsvarlig måte.



i praksis i skolehverdagen. Tilpasset opplæring praktiseres i all hovedsak som mer eller mindre segregert spesialundervisning av ulik kvalitet. Det er et overordnet mål å redusere segregert spesialundervisning, men dette skjer samtidig med at 20 -25 prosent av elevene ikke får reelt tilpasset opplæring som et ordinært skoletilbud innenfor klassens rammer. Disse vurderingene ble påpekt i Midtlyngutvalgets utredning, men har ikke fått gjennomslag. Vurderingene samsvarer med det elevene selv forteller – og det PP-tjenesten opplever i skolehverdagen.

Hvordan opplever elevene skolen? Professor Einar M. Skaalvik har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en studie basert på informasjon fra «Elevinspektørene 2005». Det dokumenteres at mange elever opplever en sterkt ekskluderende skole med liten grad av tilpasset opplæring. Skaalvik lanserer følgende problemstilling: «Varierer opplevelseskriteriene (elevenes opplevelse av ulike aspekter ved skolen) systematisk med prestasjonsnivået til elevene?» I gruppen av elever som har lavest prestasjonsnivå (syv prosent av elevene) opplever 55 prosent på ungdomstrinnet og 70,9 prosent i videregående skole at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå og behov. I gruppen av elever med middels prestasjonsnivå har 27,8 prosent på ungdomstrinnet og 36,5 prosent i videregående skole samme negative opplevelse. Skaalvik betegner selv resultatene av undersøkelsen som dramatiske og konsistente. (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Bildet av manglende tilpasset opplæring, spesielt for elever med noe lavt prestasjonsnivå (elever med særlige hjelpebehov), samsvarer med resultater i en undersøkelse i Sør-Troms om tilpasset opplæring i videregående skole for elever med ADHD. I undersøkelsen i Sør-Troms settes det fokus på det pedagogiske personalets manglende kompetanse med tanke på å tilpasse opplæringen til elever med store lærevansker (Eriksen, 2005).

I samarbeid med Einar Skaalvik gjennomførte Høgskolen i Harstad en spørreskjemaundersøkelse blant 796 ungdomsskoleelever i Harstad kommune. To hovedfunn var:

1. Indre motivasjon for skolearbeid synker med alderen.
2. Undervisningen og skolefagene er mest tilpasset elever med gode prestasjoner.

Undersøkelsen omfatter få elever, men tilsvarer en større undersøkelse der nærmere 9000 elever deltok. Undersøkelsen ble gjennomført av professorene Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik. Resultatene fra undersøkelsen i Harstad har høyt samsvar med Skaalvik og Skaalviks egen undersøkelse (Einar Skaalvik, forelesning HiH, 5. september 2012).

Elever med svakere teoretiske læreforutsetninger opplever ikke mestring. De opplever ikke at opplæringen er tilpasset deres evner, forutsetninger og behov. Motivasjon for skolegang tapes betraktelig dess lenger de har vært i skolen. Dette øker sannsynligheten for skoleavbrudd og frafall. Fra andre undersøkelser er det godt dokumentert at nettopp elevene med svake karakterer fra grunnskolen er de som i all hovedsak faller fra i videregående opplæring. Mangel på tilpasset opplæring gir mangel på gode mestringsopplevelser som reduserer motivasjon for skolearbeid – og gir grobunn for bortvalg eller frafall. Behovet for «Ny Giv» kan forstås i et slikt perspektiv. «Ny Giv» kan framstå som en illustrasjon på et ordinært opplæringstilbud som ikke har klart å gi ei stor og utsatt elevgruppe forsvarlig, likeverdig tilpasset opplæring. Et negativt resultat må kompenseres med særtiltak.

En rekke evalueringsrapporter om gjennomføringen av Kunnskapsløftet er framlagt. NOVA slår fast at Kunnskapsløftet kun har medført små endringer. De små endringene peker i retning av økende sosial ulikhet. Forskerne vurderer at dette kan skyldes at virkemidlene i reformen ikke var spesielt innrettet mot utjevning. Den viktigste konklusjonen er at perioden med gjennomføring av Kunnskapsløftet ikke har redusert frafallet fra skolen – og at elever med svake teoretiske læreforutsetninger ikke har fått mer tilpasset opplæring. De har følgelig heller ikke fått et faglig løft – på tross av fokus på grunnleggende ferdigheter og tidlig innsats.

«På bakgrunn av de implisitte målsettingene om redusert sosial ulikhet i grunnskolerresultater, er det imidlertid en uvelkommen utvikling at endringene går i retning av større sosioøkonomiske ulikheter i perioden under Kunnskapsløftet, sammenlignet med de siste årene før Kunnskapsløftet ble innført» (Bakken & Elstad, 2012, s. 11).

Dette er en alvorlig konklusjon. Heller ikke Kunnskapsløftet

Tilpasset opplæring praktiseres i all hovedsak som mer eller mindre segregert spesialundervisning av ulik kvalitet.

har klart å realisere ideen om tilpasset opplæring i en skole for alle. Hvordan skal vi da nærme oss enhetsskolens gode målsettinger? Nær 40 år med forsøk har bidratt til å øke forskjellene i skolen. Den inkluderingspraksis som følges er en skadelig ensretting som ikke tar ulikhetene i evner og forutsetninger og ulikhetene i behov på alvor.

Organisering, differensiering og tilpasset opplæring i skolen.

Kunnskapsløftet med felles kompetansemål i alle fag har et fokus som forsterker avvik. Skoletimene organiseres og gjennomføres med et felles fokus – fagplan og kompetansemål. Fokuset forsterkes gjennom oppfølgende testing, kartlegging og nasjonale prøver. Elever som ikke mestrer nivå eller tempo, blir faglig hengende etter samtidig som læreren og «klassen» går videre i tråd med felles faglige målsettinger.

Elever som av ulike grunner blir «hengende etter», forsøker man å hjelpe gjennom individuell støtte og tilpasning i klassen. I noen grad gis det intensiv trening i mindre grupper eller enetimer. I så fall gjennomføres det oftest etter avviksvettdtak og som segregert spesialundervisning. Ei betydelig gruppe elever har en skolehverdag der både de selv og de andre elevene opplever at de ikke er reelle deltakere i det arbeidet som læreren og flertallet av klassen holder på med. De er utenfor når de er innenfor. Alle ser det og alle vet det, men for å opprettholde systemet og følge opplæringslovens krav om enhet innenfor klassens rammer, later man som om de er inkludert.

Når man som ekstern observatør kommer inn i en tilfeldig klasse, er bildet stadig det samme; 10–20 prosent av elevene sitter i klasserommet som passive tilskuere til det faglige arbeidet som foregår mellom lærerne og de øvrige elevene. Disse elevene får minimalt med hjelp, de produserer minimalt faglig. Etter hvert lærer de at de er annerledes – de er ikke som de andre. De er ikke deltakere, og de får ikke til det faglige. Etter hvert sliter de også sosialt. Dette avviket innenfor klassens rammer synliggjøres og forsterkes etter hvert som disse elevene finner alternative aktiviteter og alternative strategier for å gjøre seg gjeldende i det sosiale fellesskap. Det utvikles forstyrrende og alternativ aktivitet for å ta bort fokus fra de faglige krav og utfordringer som disse elevene ikke har mulighet for å mestre. Det oppstår

en skadelig tvangssituasjon innenfor klassens rammer som bare kan løses gjennom segregerende enkeltvedtak om spesialundervisning i enetimer og smågrupper.

Til tross for stor oppslutning om utvikling av spesialskolesystemet er det nå en betydelig vekst av alternative «spesialskoletilbud» på alternative skolearenaer. Denne utskillingen fra det ordinære skolesystemet er nok et bilde på at enhetsskolens idé om tilpasset opplæring for alle, ikke fungerer. Et sammenfallende resultat i mange av undersøkelsene om arbeidsformer i skolen viser at fellesskapsundervisning eller såkalt kateterundervisning, kombinert med individuelt elevarbeid, fortsatt er mest utbredt (Imsen, 2003). Også Klette (2004) og medarbeidere finner at fellesskapsundervisning dominerer i de fleste klasserom. Spørsmål og svarsekvenser, instruksjon og arbeid med oppgaver er det de finner som de tre hyppigst registrerte arbeidsformer i samtlige klasserom. Det samme gjør Haug (2006).

«Evaluering av Reform 97 viser imidlertid at hovedmønsteret i opplæringen er felles klasseundervisning fulgt av spørsmål og svar. Tilpasning skjer gjennom variasjon i vanskegrad på, og omfang av, oppgaver» (Solstad, 2010, s. 14). Evaluering av kunnskapsløftet viser liten endring av dette bildet. Bruken av spesialundervisning har økt betydelig de siste årene under Kunnskapsløftet. Mange har påpekt at det er en nær sammenheng mellom bruken av spesialundervisning og et lite tilpasset ordinært opplæringstilbud.

«En lite tilpasset ordinær opplæring gir et større behov for spesialundervisning – og et stort omfang av spesialundervisning gir mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring (Meld. St. 18: 2010–2011 s. 70). Videre sies det at «Spesialundervisning skal først og fremst være en lærings- og utviklingsprosess og ikke en tilstand» (ibid., s. 70).

Departementet mener at mange skoler bør gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring for elevens behov for spesialundervisning utredes. Tilpasset opplæring framstår forholdsvis ensidig som individorientert tilpasset opplæring. Dette omtaler Bachmann og Haug (2006) som den smale forståelsen av tilpasset opplæring. Dette i motsetning til en vid forståelse. Den vide forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachmann & Haug, 2006). Ideen om enhetsskolen – tilpasset opplæring

De er utenfor når de er innenfor. Alle ser det og alle vet det.

i en skole for alle, bygger på en slik vid forståelse av tilpasset opplæring. Denne vide forståelsen er fortsatt en visjon og en idé, men langt fra dagens skolevirkelighet.

Nordahl og Sunnevåg (2008) lanserer i rapporten *Spesialundervisning i grunnskolen* to tilsvarende perspektiver på tilpasset opplæring. Et kategorisk perspektiv, som tilsvarende en smal individorientert forståelse – og et relasjonelt perspektiv, der det vurderes muligheter for en sammenheng mellom den vanlige undervisningen og behovet for spesialundervisning. Det er like mye skolens organisering, differensiering og/eller relasjoner som må vurderes som forhold ved eleven. Det pekes på at det kategoriske perspektivet, som er det dominerende i norsk skole, kan innebære at skolene slipper å se kritisk på seg selv og den undervisningen de driver. Elever blir definert som problematiske når det gjelder atferd og læring. Dermed blir det mulig å akseptere at noen elever kommer svært dårlig ut i skolen. Det er ikke noe galt med skolen, men med eleven. Det er godt dokumentert at dette perspektivet i betydelig grad dominerer i skolen.

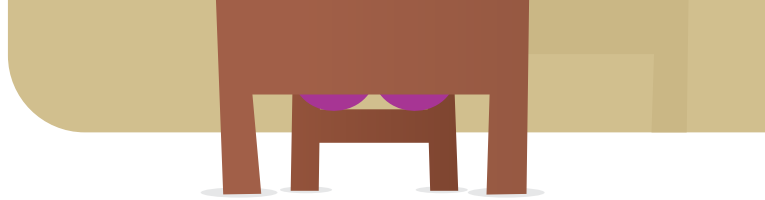
Det store gapet mellom festtalenes bruk av honnørbegrepet «tilpasset opplæring» og skolehverdagens virkelighet for tusenvis av norske elever som møter en ekskluderende skole, må nå løftes fram som sentral virkelighetsbeskrivelse. I de aller fleste skolemiljø i Norge praktiseres det et undervisningstilbud der standardiserte opplegg for homogene grupper og formidling av pensumstoff tilpasset kronologisk alder og gjennomsnittselever er hverdagens virkelighet. Lærernes profesjonalitet omhandler nettopp slike undervisningsmetoder for homogene grupper. Lærerutdanninga gir ikke tilstrekkelig emnespesifikk kunnskap om elever med spesielle behov. Den gir heller ikke relevant handlingskompetanse med tanke på å operasjonalisere og etablere reell tilpasset opplæring for de elever som er totalt avhengige av et annet undervisningstilbud enn det som preger norsk skolehverdag. Uten klart definerte kriterier for tilpasset opplæring ut fra den enkeltes behov – eller i alle fall ut fra «grupper» av elevers behov, blir tilpasset opplæring kun et innholdsløst begrep for festtaler (Eriksen, 2007).

Alfred Oftedal Telhaug (1994) skriver i boken «Utdanningspolitikken og enhetsskolen» om fire dimensjoner ved enhetsskolens innhold: ressursdimensjonen, den sosiale dimensjonen, den kulturelle dimensjonen og ulik-

hetsdimensjonen. Den første dimensjonen omtaler et ønske om likhet i ressursinnsats for hele landet. Den sosiale dimensjonen omhandler det at alle elever innenfor et geografisk område (for eksempel kretsgrenser) skal samles på en arena i heterogene grupper. Skolen skal være en møteplass der alle kan komme sammen. Den kulturelle dimensjonen innebærer at elevene ikke bare skal møtes på samme arena, men at de alle skal tilegne seg en felles faglig kultur. Det handler om felles tradisjoner og verdier, kunnskaper og referanserammer i ferdigheter og holdninger. Ulikhetsdimensjonen omtaler respekt for ulikhet og mangfold. Likeverdigheten skal også ta hensyn til ulikheten (Oftedal, 1994). Flertallet i Stortingets kirke- og utdanningskomité uttalte i 1994:

«Flertallet vil også vise til at en bærende idé i denne sammenheng er tilpasset opplæring, til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enkelte elev og den sammensatte klasse, slik at elevene kan få den nødvendige opplæring og omsorg uavhengig av evner, utviklingsrytme og bakgrunn» (Dale, 2004).

Det at så mange som 15-20 prosent av elevene føler at undervisningen ikke «treffer» dem, fører over år til en svært negativ opplevelse som forårsaker negativ selvoppfatning, motvilje i stedet for motivasjon, og mangel på utvikling og læring. Når elever som har vært i denne situasjonen går over til videregående skole, stilles det kritiske spørsmål til opplæringstilbudet på ungdomstrinnet. Det hevdes at elevene har fått et for dårlig tilbud der. Ungdomstrinnets lærere er kritiske til den hjelp elever med lærevansker har fått på barnetrinnet. Det har vært mangelfull tidlig innsats. Barnetrinnets personale er kritiske til det som skjer i barnehagene. Det er etablert et system for ansvarsfraskrivelse. Denne systematiske ansvarsfraskrivelsen der de ulike nivåene i utdannings-systemet forklarer problemene gjennom unnlattessynder i andre deler av systemet, har sin rot i at ideen om tilpasset opplæring svikter i praksis. Den måten opplæringen organiseres og gjennomføres på, fungerer ikke forsvarlig. De elevene som trenger det mest, får ikke tilpasset opplæring i det skolesystemet vi praktiserer. Svikten skjer når en lærer i en klasse i hver enkelt time og hvert enkelt fag skal etablere et tilbud som treffer alle i mangfoldet like godt. Svikten skjer når samme lærer med utgangspunkt i felles kompetansemål i Kunnskapsløftet skal lage et opplæringstilbud som er til-



passet både de teoristerke elevene og de som må ha et kvalitativt annerledes opplæringstilbud. Etter flere tiår med hevet fane for tilpasset opplæring innenfor fellesskapets og klassens rammer, må det erkjennes at dette ikke er mulig. Variasjonen i evner, forutsetninger og behov er så stor at tilnærmet individuell tilpasning av opplæringstilbudet ikke er praktisk mulig. Over tid utvikler de elevene som rammes, en taperidentitet, og den indre motivasjonen for skolearbeid svinner hen. Denne utviklingen er blant annet dokumentert gjennom Skaalvik og Skaalvik sine undersøkelser.

Ekskludering og segregering gjennom smågruppetiltak og «spesialskoletilbud»

Tidsskriftet Utdanning (2012) har gjennomført en omfattende kartlegging av elever som tas ut av normalskolen og som plasseres i alternative «spesialskoletilbud». I likhet med andre tidligere undersøkelser viser kartleggingen en bekymringsfull økning av antall elever i slike segregerte spesialtilbud. Dette skjer på tross av at de statlige spesialskolene i Norge ble offisielt nedlagt i 1992 – og på tross av målsettingen om tilpasset opplæring i en skole for alle. Også under Kunnskapsløftet har det skjedd en økende grad av segregering av elever med behov for ekstra hjelp både med tanke på sosial og faglig kompetanse. I tillegg til dette kommer så satsingen gjennom «Ny Giv», som i realiteten er et nivåddifferensiert tilbud i en avgrenset periode.

«I 37 år har man snakket om inkludering, men det er kun symbolpolitikk», uttaler Jens Petter Gitlesen, som er leder i Norges Forbund for Utviklingshemmede (Utdanning, nr. 16, 2012, s. 7). Bladet «Utdanning» har gjennom et halvt års arbeid vært i kontakt med samtlige av de over 400 skolene som rapporterte til GSI at de hadde forsterket avdeling på sin skole høsten 2011. Kartleggingen viser at over 5000 elever står utenfor normalskolen. 170 skoler har ti elever eller mer i forsterket avdeling. Det utgjør rundt 4000 av de 5000 elevene. Rundt 80 av de forsterkede avdelingene er rene spesialskoler. Elevene i forsterkede avdelinger skal ha sin faste tilhørighet i en spesialskole eller spesialgruppe, og de er derfor hovedsakelig tatt ut av den vanlige klassen. I Oslo er over 1000 elever tatt ut i forsterkede avdelinger, noe som utgjør 1,75 prosent av hele elevmassen. På bunnen av listen er Oppland, hvor kun 20 elever er i forsterkede avdelinger.

Det utgjør kun 0,09 prosent av alle elevene i fylket.

«Dette er nok først og fremst pinlig for politikerne. Nedleggingen av spesialskolene i 1992 skulle være siste innspurten i en inkluderende skole. Men når vi i 2012 ser at over 5000 elever er ute av normalskolen, er det en fallitt, sier Ogden. En annen nestor i norsk skoleforskning, Peder Haug, er enig med Ogden. – Hvordan håndtere disse elevene har vært et debatttema i lang tid. Dette er en sak myndighetene helst ikke vil ta opp, sier Haug». (Utdanning nr. 15, 2012, s 18).

Skolene gir opp å etablere et forsvarlig og tilpasset opplæringstilbud innenfor klassens rammer. Problemet løses ved at de elevene som trenger mest hjelp, blir borte fra skolen. I grunnskolen «løses» dette ved eksterne «spesialskoletilbud». I videregående opplæring – der det ikke er skoleplikt, «løses» problemet gjennom frafall. Elevene velger bort en tapsarena.

«En måte å forstå forholdet mellom smågruppetiltak og den vanlige skolen er at de er i et slags avhengighetsforhold; skolen sliter med å klare å gi tilpasset opplæring til mange elever. Noen av disse elevene, ofte de som oppfattes som brysomme, kan man argumentere for å slippe å ha ansvar for. De eksterne tiltakene er på sin side avhengig av å få elever for å kunne opprettholde sin virksomhet» (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006, s. 26).

Alternative kvalifiseringsløp i et differensiert skoletilbud for alle

«Alle elever i norsk skole har rett til tilhørighet til en klasse. Det skal stå et bord og en stol til alle barn – uansett evner og forutsetninger» (Fotland, 2001, s. 35). Problemet er at denne stolen og denne pulten for mange elever blir en plass for lidelse. De er fysisk til stede – inntil de, etter mange nok tapsopplevelser, blir fysisk borte. Enten fordi skolemyndighetene etablerer et eksternt «spesialskoletilbud» for dem, eller når de utvikler omfattende fravær, skulk eller skolevegring. Den fysiske tilstedeværelsen i normalgruppa blir en permanent lidelse fordi læringsaktivitetene og nivåkravene ikke er i nærheten av å passe til disse elevenes evner og forutsetninger. «Alle» ser og vet at de ikke mestrer, men mangelen på mestring og annerledesheten pakkes inn i en påtvunget solidaritet; alle skal være med. Målet for disse elevene blir etter hvert å bli ferdige med skolen – og komme seg unna tapsarenaen. Summen av dette kan avleses i

frafallsstatistikkene. I en rapport om frafallsproblematikk omtaler Eifred Markussen (2005) dette som «bortvalg».

Det er for mange et helt nødvendig «bortvalg» av et onde. I framtidens skole med rom for alle må forskjellighet, ulikhet i evner, interesser og forutsetninger møtes med forskjellighet i tilbud og organisering. Ulikhet må møtes med ulike tilbud – som erstatning for ensretting innenfor snevre klasserammer.

«I spørsmålet om differensiert opplæring rettes blikket mot opplæringens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjeller for eksempel i arbeidsmetoder når skolen skal realisere en allsidig og variert opplæring, uavhengig av om elevene er like eller ulike» (Dale, 2003, s. 47).

Det må etableres alternative skoleløp som faste, ordinære og valgbare tilbud. Den forskjelligheten i evner, forutsetninger og behov som alle i skolesystemet opplever i klasserommet i hverdagen, må tas på alvor. Dette behovet er trukket fram i «Rett til læring». «Tendensen til ensretting og at mangfoldet av elever ikke ivaretas slik intensjonene eksplisitt uttrykker, er et viktig budskap i mye norsk utdanningsforskning» (NOU 2009:18, s. 59). I samme melding framheves det at «når opplæringen rettes mot «normaleleven», vil de som representerer noe annet enn normalen få en opplæring som er mindre tilrettelagt og mindre tilpasset deres forutsetninger» (s. 22). Samtidig er det disse elevene som mer enn andre trenger et tilbud som er godt tilrettelagt og tilpasset. De som mest trenger et kvalitativt godt og tilpasset tilbud, får minst kvalitet og tilpasning. Dermed forsterkes sosiale skjevheter og vi får reell segregering som resultat av ensretting innenfor klassens rammer.

Det trengs et opplæringstilbud som tar høyde for mangfoldet i elevgruppa. I dette ligger det at dersom man skal lykkes med ideene bak enhetsskolen, må denne enhetsskolen være så romslig at den tillater og legger til rette for varierte læringsaktiviteter og varierte organiseringsmåter i et helt annet omfang enn det Kunnskapsløftet og opplæringsloven nå gir rom for. Det er ikke nok å gi flere valgfagstilbud med praktisk innhold. Det må etableres et praktisk skoleløp der teorifagene knyttes direkte opp mot praksis, og der kompetansemålene i sentrale fag som norsk, matematikk og engelsk reduseres. De elevene som har faglige vansker, må

møtes med faglige krav som gjør at de kan oppleve mestring og trivsel i skolen. Det vil være å ta erfaringene fra nær 40 år med forsøk i retning av tilpasset opplæring på alvor. I et slikt differensiert opplæringstilbud må det være elevene selv og de foresatte som, etter veiledning, velger hvilket løp som er mest hensiktsmessig. Og det må – på samme måte som i videregående opplæring nå, være mulighet for å bytte skoleløp når det synes hensiktsmessig. Det er skoletilbudet som må endres i sitt grunnsystem – ikke den enkelte elev som skal tilpasses et for smalt og ensrettet skoletilbud. Med utgangspunkt i et behov for alternative arbeidsmåter og et mer praktisk orientert grunntilbud, må det i opplæringsloven åpnes opp for å bruke alternative læringsarenaer som standard tilbud. «Differensiert opplæring betyr at lærestedet har tilgang til og tar i bruk ulike læringsarenaer» (Dale, 2003, s. 48).

I nåværende situasjon er det for sterke begrensninger i lovverket med tanke på muligheter for differensiert organisering. Det oppstår konflikter relatert til hva som tillates av gruppedeling og tilpasset opplæring utenfor klassen og klasserommets rammer. Utdanningsdirektoratet har i Rundskriv Udir-3 – 2010 presisert retningslinjer for «Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen». Der heter det bl.a.: «Ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn» (s. 1). Forskning og erfaringer fra praksis viser at dette fellesskapet innebærer for sterk ensretting og er *diskvalifiserende* for 25 prosent av elevene. Når inkludering i så sterk grad låses til tiltak innenfor klasserommets rammer, har det vist seg umulig å få til reelt tilpasset opplæring. Det gis liten adgang til å organisere elevene i grupper på grunnlag av faglige resultater eller karakterer. Differensieringsbegrepet innebærer å gjøre forskjell ut fra forskjellige behov. Da må elevene møtes med et mangfold av metoder, materiell og læremidler. Dette har bl.a. Dale påpekt:

«Konklusjonen blir at differensiert opplæring er et overordnet fenomen for å kvalitetsforbedre opplæringen. Differensiert opplæring fortjener en selvstendig bestemmelse i opplæringsloven, ikke minst knyttet til lærestedets forutsetninger for og evner til å tilrettelegge opplæringen med førsteklases kvalitet» (Dale og Wærness, 2003, s. 53)

Det vanlige er å bruke differensieringsbegrepet slik at differensiering av undervisning er et middel for å oppnå tilpasning. Skaalvik bruker begrepet slik at differensiering betyr at en gir elever forskjellig undervisning eller behandler dem forskjellig i undervisningssammenheng. Skaalvik sier at differensiering er et nødvendig middel for å oppnå tilpasset undervisning og definerer differensiering slik: «Differensiering betyr da at den undervisningen som den enkelte elev eller grupper av elever får er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får» (Skaalvik 1995, s. 47). Dette er hovedutfordringen for norsk skole i 2013.

REFERANSER

- BACHMANN, K. & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda / Møreforskning Volda
- BAKKEN, A. & ELSTAD, J. I.** (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA. Rapport nr. 7/12
- BAKKEN, A.** (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA Rapport nr. 9/10.
- DALE, E.L.** (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Essay. Utdanningsdirektoratet.
- DALE, E.L., WÆRNESS, J.I. & LINDVIG, Y.** (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 10/2005. Læringslaben.
- DALE, E.L. & WÆRNESS, J. I.** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Cappelen akademisk.
- ERIKSEN, E.** (2005). *Elever med ADHD i videregående skole*. *Spesialpedagogikk* nr. 7. s. 12–19.
- ERIKSEN, E.** (2007). *Tilpasset opplæring for elever med spesielle behov*. *Skolepsykologi* nr. 2, 2007.
- FOTTLAND, H.** (red.) (2001). *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Fagbokforlaget.
- IMSEN, G.** (2003). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S.E. & FLAATTEN, S.V.** (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Statped.
- KLETTE, K.** (2004). *Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende?* I: K. Klette (red.). *Fag og arbeidsmåter i endring?: tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget. Kapittel 2. s. 21–38.
- MARKUSSEN, E. & SANDBERG, E.** (2005). *Stayere, slutttere og returnerte*. NIFU-STEP skriftserie 6/2005.
- MATHIESEN, I.H. & VEDØY, G.** (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS 2012/017.
- MELD. ST. NR. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
- NORDAHL, T. & SUNNEVÅG A.K.** (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2/2008. Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2009:18. RETT TIL LÆRING. KUNNSKAPSDEPARTEMENTET**
- SOLSTAD, A.G.** (2010). *Tilpasset opplæring – hvordan og for hvem?* *Spesialpedagogikk* nr. 3, s. 12–21.
- STRANDKLEIV, O.I. & LINDBÆK S.O.** (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Hentet fra: www.elevsiden.no
- SKAALVIK, E.M & SKAALVIK, S.** (2006). *På vei mot en inkluderende skole?* *Spesialpedagogikk* nr. 2; s. 4–17.
- SKAALVIK, EINAR** (2012). Forelesning HIH, 5. september 2012.
- TELHAUG, A.O.** (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen; studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta.
- ST.MELD. NR. 29** (1994–95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*.
- ST.MELD. NR. 31** (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Rundskriv Udir – 3 – 2010*.
- UTDANNING** (2012). *Nr. 15. Utdanningsforbundet*
- UTDANNING** (2012). *Nr. 16. Utdanningsforbundet*.

Diagnostisering og motvilje i hjelpeapparatet

Hvorfor synes det å være motvilje i deler av hjelpeapparatet – og ellers – mot diagnoser som Aspergers syndrom og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser? Denne artikkelen handler om holdninger som en del fagfolk kan ha overfor barn med en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Noen hevder også at Aspergers syndrom er en motediagnose og at syndromet overdiagnostiseres.



Nils Kaland arbeider som professor ved Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Lillehammer

Hva kan årsaken være til at foreldre og foresatte til barn med utviklingsforstyrrelser ofte føler seg mistenkeliggjort og neglisjert av fagfolk og ikke-faglige «bedrevitere» innenfor ulike arenaer som for eksempel helsestasjon, barnehage og skole? I denne artikkelen vil jeg se på hvordan en del fagfolk synes å ha motstand mot enkelte atferdsdefinerte diagnoser – holdninger som kan bunne i mangelfull kunnskap om tilstander innenfor autismspekteret, for eksempel Aspergers syndrom.

Barn og ungdom som sliter med samspillproblemer, ønsker ofte å få vite hva vanskene deres kommer av. Når barnas foreldre søker hjelp hos hjelpeapparatet, synes de for ofte å bli møtt med negative holdninger og neglisjering fra fagfolk på ulike arenaer – eller den lettvinde varianten om at barnet «vokser av seg» vanskene. Eksempler på negative holdninger finner man i en undersøkelse av foreldre til barn med Aspergers syndrom (Tøsse, 2012). Her fremgår det at mange foreldre til personer med Aspergers syndrom føler at de blir avvist når de som foreldre antyder at barnet deres utvikler seg atypisk. Erfaringer som peker i samme retning, kommer til uttrykk i to avis-kronikker som er skrevet av personer med diagnosen Aspergers syndrom. I hver sin kronikk i Aftenposten forteller de om den motstanden de møtte hos fagfolk og andre før de omsider fikk en diagnose.

Aspergers syndrom

Aspergers syndrom (heretter: AS) er en atferdsdefinert

diagnose som karakteriseres av en kvalitativ svikt i sosialt samspill og smale interesser som opptar personen sterkt, og som utelukker andre aktiviteter (APA, 2000; WHO, 1993). Den kvalitative svikten i evnen til å samspille sosialt kommer til uttrykk gjennom AS-personens mangelfulle nonverbale atferd som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdninger og mimikk for regulering av det sosiale samspillet. Personer med AS har også en svikt i evnen til å utvikle vennskap med jevnaldrende og til å dele glede og interesser med andre. Mangelfulle sosiale og emosjonelle responser er en del av dette bildet.

Begrensede, stereotype og gjentatte mønstre av atferd, interesser og aktiviteter viser seg ved at personer med AS ofte er fiksert på spesifikke, ikke-funksjonelle rutiner eller ritualer, stereotype motoriske manerer og overdreven opp-tatthet av deler av ting. Punktet om en kvalitativ svikt i evnen til å kommunisere, som er et hovedkriterium for autisme, er tatt ut for Aspergers syndrom i DSM-IV-R- (APA, 2000) og i ICD-10-manualen (WHO, 1993). Ifølge DSM-IV-manualen har personer med AS «... ingen klinisk betydningsfull forsinkelse i kognitiv utvikling ...» (APA, 1997, s. 46). Dette skulle i så fall innebære at barn med AS ikke har problemer med å kommunisere, hvilket er heller tvilsomt (Gillberg, 1998).

Diagnosen ble beskrevet av Hans Asperger i 1944 og seinere oversatt og kommentert av Frith (1944/1991). Diagnosen er kontroversiell (Frith, 2004; Mayes, Calhoun & Crites, 2001; Woodbury-Smith & Volkmar, 2009), ikke minst når det gjelder de noe flytende grensene til de andre tilstandene innenfor autismspekteret (AST), blant annet autisme og atypisk autisme (PDD-NOS) (APA, 2000; WHO, 1993). Dette er også én av grunnene til at Aspergers syndrom ikke skal inn som egen diagnose i den nye, reviderte DSM-V-

Faglig arroganse, enten den er professoral eller ikke, er lite kledelig.

manualen, som kommer ut i 2013 (Ghaziuddin, 2011), men skal sortere under kategorien *autism spectrum disorders* (Wing, Gould & Gillberg, 2011). Uansett er det liten grunn til å tro at *fenomenet* som beskrives som Aspergers syndrom, blir borte med disse endringene.

Et annet spørsmål er hvilke utfordringer dette vil få for de som rammes av denne type utviklingsforstyrrelser (Baron-Cohen, 2009; Ghaziuddin 2010; Kaland, 2011; Wing, Gould & Gillberg, 2011). Mohammed Ghaziuddin (2010) mener at Aspergerdiagnosen har en klar klinisk relevans, og at det man trenger er en revisjon av syndromets diagnostiske kriterier og fortsatt inkludering i DSM-V. Han mener at man trenger mer kunnskap om egenskaper ved det sosiale samspillet hos personer med AS og om kommunikasjonsstilen som er karakteristisk for dem. Dessuten vil det være av interesse å lære mer om egenskaper ved de spesielle interessene, som kan være både sofistikerte og intellektuelle (Fitzgerald, 2005). Baron-Cohen (2009) mener at det kan være betydelige forskjeller mellom undergrupper, deriblant AS, innenfor autismspekteret. Vi vet ikke sikkert om AS er genetisk identisk eller forskjellig fra autisme, og derfor vil det være meningsfullt vitenskapelig å vente til disse gruppene er grundig undersøkt før man slår dem sammen til en gruppe i DSM-V.

Baron-Cohen (2009) advarer også mot konsekvensene av å fjerne AS fra DSM-V. Hva skjer både med personene selv og familiene deres som har sett fram til å få et mulig svar på hva som har forårsaket vanskene de har hatt i oppveksten? Når DSM-V foreligger, må de som nå har en Aspergerdiagnose, søke hjelp for å få en ny diagnose? Sannsynligheten for at dette vil forårsake mye forvirring hos de impliserte, synes ifølge Baron-Cohen å være stor.

Arroganse og ukyndighet?

En profilert professor i psykiatri sa i NRK P2s *Verdibørsen* i månedsskiftet juni-juli 2012 at Aspergers syndrom er en motediagnose og at det foregår en overdiagnostisering av dette syndromet, særlig i Sverige og USA. Han kom samtidig inn på en del andre diagnoser og tilstander som han mente er rene tullet; smertetilstander og utmattelse og at det er noen sammenheng mellom hjerte/karsykdommer og kosthold. Det er vanskelig å vite hvor mannen har sine data fra om overdiagnostisering, men det er vel skjellig grunn til

å anta at påstandene hans sorterer under mer eller mindre kvalifisert synsing?

Hva sier de som selv har Aspergers syndrom?

Yousef Bartho Assidiq hadde en tankevekkende kronikk i Aftenposten 1. juli 2012 om det å ha Aspergers syndrom og ADHD. Han beskriver presist hvilke problemer som disse diagnosene medfører. Det som særlig tar på, skriver han, er alle bedreviterne, som ikke aner «... hva jeg sliter med, og som hele tiden skal fortelle meg hvordan jeg kan gjøre ting annerledes. Spesielt med tanke på at jeg tar ADHD-medisiner. Da blir jeg kalt narkoman og får høre av new age-alternative at det finnes bær og busker som funker mye bedre» (Assidiq, 2012).

En annen med syndromet, Cathrine Strandenæs, skriver i en kronikk i Aftenposten den 3. april 2010 om hvor vanskelig veien fram mot en diagnose var for henne:

«Jeg fikk ikke en diagnose før jeg var rundt 20 år... Fra jeg var fem år ble jeg sendt fra spesialist til spesialist, men ingen av dem gjorde jobben sin. Jeg ble mobbet på skolen og fikk lite hjelp der. De som til slutt utredet meg, ble sjokkert over at ingen hadde funnet ut av det før, og at jeg ikke hadde hatt en individuell opplæringsplan eller assistent» (Strandenæs, 3. april 2010).

Dette er klassiske beretninger, og jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har lest lignende uttalelser fra noen som selv har en atferdsdefinert diagnose! Tenk så mye unødig lidelse disse barna og ungdommene må gjennom – som en følge av presumptivt utdannete folks uforstand! Stadig vekk melder spørsmålet seg om hva det kommer av at fagfolk opptrer så ukyndig og så uprofesjonelt, både overfor barnet selv og dets foreldre og foresatte. Er det en kombinasjon av mangel på kunnskap og at fagfolkene ikke bryr seg så sterkt? Eller ligger det en arrogant holdning til grunn som sier at disse barna og foreldrene «skal sannelig ikke komme her og komme her og be om en slik diagnose»?

Mohammad Ghaziuddin (2005), som er psykiater og en av de ledende eksperter på tilstander innenfor autismspekteret, hevder at mange fagfolk innenfor psykisk helsevern for voksne mangler substansiell kunnskap om tilstander innenfor autismspekteret:

.....det er all grunn til å ta foreldrenes bekymringer på alvor.

«Unfortunately, most 'adult' psychiatrists do not possess an adequate training or background in autism, and are likely to miss the disorder and its complications. The same apply to direct care workers who do not often have a background in the detection and assessment of psychiatric symptoms. While some professionals may not be aware of the psychiatric correlates and complications of autism, others may hesitate to give the diagnosis ... of ideological reasons» (s. 236).

Ja, nettopp, av ideologiske grunner og mangel på kunnskap. Noen synes å mene, kostnadsfritt, at bare vi er snille og gode, for det er vi jo, så ordner det meste seg av seg selv. Satt på spissen, når man fører barn og ungdom med en funksjonshemming sammen med vanlige barn og ungdommer for sosialisering, da vil de, knips, blomstre opp – som et mirakel på linje med at blinde får synet tilbake når de blir satt sammen med seende! Det er heller ikke ukjent at en del «forkynnere» innenfor høyere utdanning fraber seg diagnoser og det kreative sjeler kaller «individualpatologi». Hørt det før?

Foreldre blir ikke tatt på alvor

Det Ghaziuddin påpeker, gjelder for USA, men situasjonen synes ikke å være vesensforskjellig her til lands for dem som sliter med en utviklingsforstyrrelse. I artikkelen «Det er noe med barnet vårt ...», i Spesialpedagogikk nr. 8, 2012 (s. 36-49), skriver høyskolelektor Monica Helland Tøsse om foreldre til barn med Aspergers syndrom og deres møte med skolen og hjelpeapparatet. Det som fremkommer her, synes ikke å gi stor grunn til optimisme når det gjelder dette apparatets vilje og evne til å bistå foreldre som har et barn som foreldrene mistenker ikke utvikler seg typisk. Det fremgår av Tøsses (2012) artikkel at majoriteten av de foreldrene som deltok i undersøkelsen, ofte følte seg mistenkeliggjort og opplevde å bli avspist med utilfredsstillende forklaringer på barnets vansker. Nedenfor følger en oppsummering av noen av funnene i Tøsses undersøkelse, som ble foretatt på arenaene helsestasjon, barnehage og skole (s. 46-48) (det synes å være flest av de negative erfaringene, selv om noen av foreldrene følte at de også ble møtt med forståelse):

Helsestasjon:

- Fire av fem foreldre i undersøkelsen mente at helsestasjonen ikke hadde fanget opp at barnet deres burde undersøkes nærmere med tanke på en utviklingsforstyrrelse.
- Barnet ble ikke henvist videre, eller det ble ikke gitt råd og veiledning til foreldrene når det gjaldt det de opplevde som vanskelig hos barnet.
- Foreldrenes antydning om at det kunne foreligge en tilstand innenfor autismspekteret, ble avvist av psykologer.
- Foreldrene opplevde at personalet på helsestasjonen hadde lite kunnskap om tilstander innenfor autismspekteret, og at det kunne være grunnen til at det ikke ble gitt adekvat oppfølging.

Barnehage:

- Bare én av fem foreldre mente at barnehagen hadde tatt aktivt initiativ til å avdekke barnets vansker.
- En informant opplevde at lederen hadde vært bekymret for barnet hennes, men at dette hadde blitt tatt opp på en slik måte som gjorde at hun følte seg angrepet som mor.

Skolen:

Foreldrene oppga at de hadde ulike erfaringer med skolen, både negative og positive. Av negative forhold oppga de at:

- i møte med skolens rådgivere følte noen av foreldrene at de ble avvist, og det ble skapt et inntrykk av at de ikke var kompetente som foreldre.
- det var lite kunnskap i skolen om Aspergers syndrom generelt og om det enkelte barnet spesielt.
- Flere av foreldrene opplevde at lærerne ikke hjalp barnet deres med AS.
- Foreldrene møtte motstand av lærerne, selv etter at barnet hadde fått en diagnose.

Det er ganske alvorlige ting som kommer fram i denne undersøkelsen. Man bør selvsagt ta visse forbehold om at dette ikke gir et fullstendig bilde av situasjonen, idet fokuset er overveiende på de negative erfaringene, i tillegg til at det dreier seg om forholdsvis få informanter. Men det synes

likevel i alt vesentlig å være i samsvar med den virkeligheten som mange med syndromet og deres pårørende opplever. Mange går i årevis før de får en diagnose. Voksne som overfor fastlege, psykiater eller psykolog antyder at de ønsker å bli utredet med henblikk på en tilstand innenfor området gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, kan bli møtt med «Du har da ikke noe slikt du, vel, som er så velfungerende?»

Når det gjelder spedbarn, viser forskning at foreldrene ofte er oppmerksomme på barnets problemer alt ved 18-månedersalderen (Gray & Tonge, 2001; Young, Brewes & Pattison, 2003), mens en formell diagnose ikke stilles før (langt) etter treårsalderen for autisme og enda seinere ved Aspergers syndrom. En formell diagnose stilles ofte etter flere år med lang venteliste for en utredning (Charman & Baird, 2002). Denne perioden med usikkerhet påfører familiene ekstra stress, og viktig, tidlig intervensjon kommer ikke i stand. Det foreligger stadig mer dokumentasjon på at tidlig intervensjon er gunstig i førskoleårene, jo tidligere, desto bedre (Wallace & Rogers, 2010; Wong & Kwan, 2010).

Det hører også med til dette at mange foreldre til barn med autisme og AS sliter, både med hensyn til kronisk trøtthet og risiko for å pådra seg alvorlige helseskader (Seymour, Wood, Giallo & Jellett, in press).

Avslutning

Faglig arroganse, enten den er professoral eller ikke, er lite kledelig. Det er ille at de som rammes av en utviklingsforstyrrelse, men også deres pårørende, må kjempe for å få en forklaring på hvorfor de sliter i hverdagen. Og hvilken rett har bedrevitende fagfolk til å opptre på måter som bidrar til å forsure livet til de som sliter, personer som i stedet for arroganse og avising trenger hjelp og forståelse. Utdragene fra de to kronikkene ovenfor vitner i klartekst om dette. Når det

gjelder foreldre og foresatte, tyder Tøsses artikkel (2012) på at for mange fagfolk ikke behandler barnets foreldre og foresatte med respekt, og det er trist.

Det er all grunn for fagfolk til å være observante. Rapporten *Barnepass fram til 18 måneder. Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder og språklige ferdigheter og psykisk fungering ved fem år*, som er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og som bygger på data fra *Den norske mor og barn – studien* ved Folkehelseinstituttet (2011), tar utgangspunkt i opplysninger fra vel 60 000 foreldre med barn som hadde fylt 18 måneder innen høsten 2009. Her går det fram at hele 41 prosent av norske småbarn kan ha en eller annen vanske – som blant annet utviklings- og språkproblemer, motoriske vansker og syn- og hørselsproblemer. Så mange som vel førti prosent av norske barn har neppe alvorlige vansker, men denne undersøkelsen viser det er all grunn til å ta foreldrenes bekymringer på alvor.

En av de som har utarbeidet rapporten, Synnve Schølberg, uttaler at foreldrenes vurderinger om barnet er relativt pålitelige, og dette er i overensstemmelse med internasjonal forskning på tidlig identifisering av gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (McConkey et al., 2009; Young et al., 2003). Rapporten ovenfor bekrefter at man bør lytte til foreldrene når de uttrykker bekymring for at barnet deres kan ha en utviklingshemning eller en annen form for feilutvikling. Faglig arroganse og avvisning har lite å gjøre i møte med foreldre som uttrykker bekymring for at det feiler barnet deres noe. De bør derimot tas på alvor og behandles med rimelig respekt.

Når det gjelder irrasjonell motstand mot diagnoser, er det grunn til å minne om at mange med en utviklingshemning kan leve et fullverdig liv, men det forutsetter i stor grad at det blir lagt til rette for det. Som Cathrine Strandenæs (2010) og Yousef Bartho Assidiq (2012) påpeker i kronikkene sine, er

En diagnose trenger ikke å stå i veien for at hele mennesket blir sett ...

det langt fra bare negativt å leve med AS. Selv om begge, i likhet med mange andre i samme situasjon, har måttet slite unødig mye, delvis som følge av andre menneskers mangel på faglig og sosial kunnskap, synes de likevel å greie seg bra om de får passende hjelp og støtte. Ikke minst om de får gjøre tingene på sin egen måte og i sitt eget tempo. En diagnose trenger ikke å stå i veien for at hele mennesket blir sett og får brukt sine sterke sider og dyrket sine verdifulle interesser. Det faktum at mennesker er forskjellige, bør ikke stå i veien for at man får muligheter til å være seg selv. Nettopp frihet til å være den man er (Willey, 2012) og et nettverk av gode hjelpere og venner, er noe av det som skal til for deltakelse, ikke marginalisering, i meningsfulle aktiviteter der man tilegner seg den sosiale kompetansen som er nødvendig for å utvikle seg og blomstre i samfunnslivet, hjemme som ute.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4. utg.). Washington, DC: Author.
- ASPERGER, H.** (1944/1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. I: U. Frith (red.) *Autism and Asperger syndrome* (s. 37-92). New York: Cambridge, University Press (Opprinnelig arbeid publisert 1944).
- ASSIDIQ, B.A.** (2012, 1. juli). Feil vei på rullebandet. *Aftenposten*, Debatt, s. 5.
- BARON-COHEN, S.** (2009, 9. november). The short life of a diagnosis. *The New York Times*, <http://www.nytimes.com/2009/11/10/opinion/10baron-cohen.html>
- CHARMAN, T. & BAIRD, G.** (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, s. 289–305.
- FRITH, U.** (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(4), s. 672–686.
- FITZGERALD, M.** (2005). *The genesis of artistic creativity. Asperger's syndrome and the arts*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GHAZIUDDIN, M.** (2005). *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GHAZIUDDIN, M.** (2010). Brief report: Should the DSM V drop Asperger syndrome? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1146–1148.
- GHAZIUDDIN, M.** (2011). Asperger disorder in the DSM-V: Sacrificing utility for validity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, s. 192–193.

GRAY, K.M. & TONGE, B.J. (2001). Are there early features of autism in infants and preschool children? *Journal of Paediatric Child Health*, 37, s. 221–226.

KALAND, N. (2011). Bør Aspergers syndrom tas ut av DSM-manualen ved kommende revisjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48, 848–853.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET/NASJONALT FOLKEHELSEINSTITUTT (2011). *Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder og språklige ferdigheter og psykisk fungering ved fem år*. Rapport 2011:5. Hentet fra www.udir.no/.../Rapporter/Barnepass_fram_til_18_mnd_folkehelsein.

MAYES, S.D., CALHOUN, S.L. & CRITES, D.L. (2001). Does DSM-IV Asperger's disorder exist? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, s. 263–271.

MCCONKEY, R., TRUESDALE-KENNEDY, M. & CASSIDY, A. (2009). Mothers Recollections of early features of autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 31–36.

SEYMOUR, M., WOOD, C., GIALLO, R. & JELLETT, R. (in press). Fatigue, stress and coping in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

STRANDENÆS, C. (2010, 3. april). Mitt liv med Aspergers syndrom. *Aftenposten*, Debatt, s. 4.

TØSSE, M.H. (2012). Det er noe galt med barnet vårt ... Foreldre til barn med Aspergers syndrom i møtet med hjelpeapparatet. *Spesialpedagogikk*, 77(8), s. 36–49.

WALLACE, K.S. & ROGERS, S.J. (2010). Intervening in infancy: implications for autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), s. 1300–1320.

WILLEY, L.H. (2012). *Safety skills for Asperger women. How to save a perfectly female life*. London: Jessica Kingsley Publishers.

WING, L., GOULD, J. & GILLBERG, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities* 32, s. 768–773.

WONG, V.C.N. & KWAN, Q.K. (2010). Randomized controlled trial for early intervention for autism: A pilot study of the Autism 1-2-3 Project. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 40, s. 677–688.

WOODBURY-SMITH, M.R. & VOLKMAR, F.R. (2009). Asperger syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, s. 2–11.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.

YOUNG, R.L., BREWER, N., & PATTISON, C. (2003). Parental identification of early behavioural abnormalities in children with autistic disorder. *Autism-The International Journal of Research & Practice*, 7(2), s. 125–143.

Statped er blitt en nasjonal etat

AV MARIT HELENE MEYER, SENIORRÅDGIVER KOMMUNIKASJON, STATPED

FOTO: JANNECKE SANNE NORMANN

1. januar 2013 gikk elleve spesialpedagogiske sentre sammen til å bli ett Statped. Disse sentrene er: Huseby, Bredtvet, Torshov, Skådalen, Øverby, Nedre Gausen, Sørlandet kompetansesenter, Tambartun, Møller-Trøndelag, Statped vest og Statped nord.

Statped er nå en nasjonal etat underlagt Utdanningsdirektoratet. Etaten er inndelt i fire regioner og er ledet av et hovedkontor i Oslo. Søknad om Statpeds tjenester går fra 1. januar 2013 via de fire regionene Statped nord, Statped midt, Statped vest og Statped sørøst.

Statpeds tjenester

Statped gir spesialpedagogiske støtte-tjenester til kommuner og fylkeskommuner. – Målet er å bidra til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov får god og tilrettelagt opplæring og et tilfredsstillende læringsutbytte som fører til mestring, sier Tone Mørk, Statpeds direktør (bildet).

Lik tilgang til tjenestene

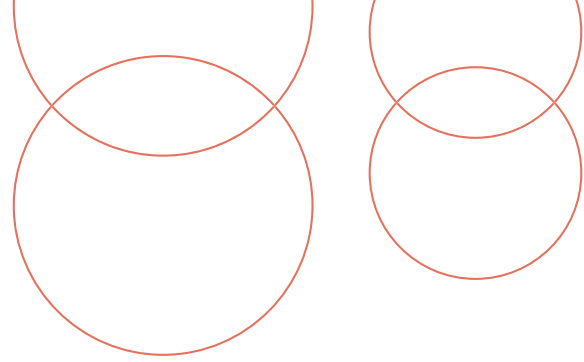
Omstillingen av Statped er en kvalitetsreform og skal sikre brukerne like-

verdig tilgang til Statpeds tjenester uavhengig av hvor i landet de bor. Alle Statpeds fire regioner vil kunne tilby tjenester på samtlige av Statpeds seks fagområder syn, hørsel, språk/tale, ervervet hjerneskade, sammensatte lærevansker og døvblindhet

– For å sikre at Statped utvikles til en etat som er tilpasset brukernes behov, vil Statped etablere et nært samarbeid med brukerorganisasjonene. Statped definerer alle barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov som brukere, sier direktør Tone Mørk.

Mer informasjon på www.statped.no





Organisering av PP-tjenesten

Er det mulig å finne én organiseringsmodell for PP-tjenesten som fungerer godt både for tjenesten og for dens brukere i barnehager og skoler? Denne artikkelen tar for seg ulike måter å organisere PP-tjenesten på og undersøker hvilke muligheter og hindringer som ligger i ulike modeller.



Manfred Schnell arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver/teamleder ved Senter for oppvekst, PP-tjenesten i Drammen.



Siri Solberg arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver/teamleder ved Senter for oppvekst, PP-tjenesten i Drammen.

Vi har i artikkelen valgt ut noen ulike organiseringsformer som vil belyses ut fra sentrale føringer i lovverket, teori om pedagogisk-psykologisk rådgivning og om PP-tjenesten som en lærende organisasjon. Dette er elementer og områder som vil være en del av grunnlaget og forutsetningene for hva som skal vurderes som god kvalitet i PP-tjenesten. Siden opprettelsen av de første skolepsykologiske kontorer rett etter 2. verdenskrig har politiske og samfunnsmessige forandringer medført endrede og nye krav til PP-tjenesten. Dette er sist fremkommet gjennom Stortingsmelding 18 (2010-11).

Om PP-tjenesten – lovverket og sentrale føringer

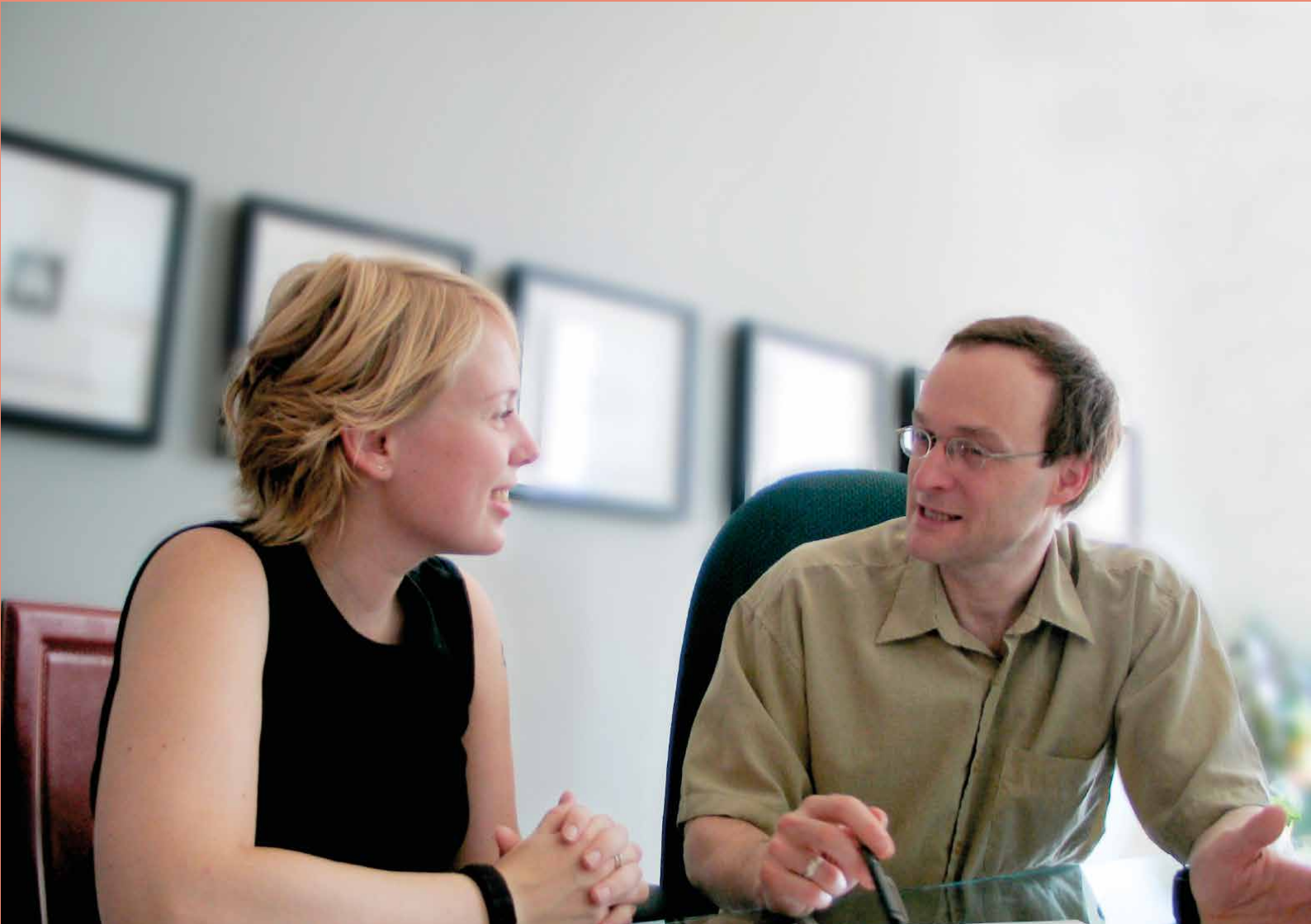
PP-tjenesten er regulert inn under Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) av 17. juli 1998, med endringer sist ved lov av 22. juni 2012. I paragraf 5–6 i opplæringsloven er nedfelt at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en PP-tjeneste. Det gis mulighet for at PP-tjenesten eventuelt kan organiseres interkommunalt eller i samarbeid med fylkeskommunen, men det

gis ikke anledning til bare å basere seg på kjøp av tjenester. I forarbeidene til loven er det presisert at kravet om en tjeneste innebærer krav om en viss kontinuitet i personale og organisering.

Opplæringslovens paragraf 5–6 regulerer også PP-tjenestens oppgaver. PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, og den skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering i de tilfeller loven krever det. Per i dag foreligger utkast til ny barnehagelov gjennom NOU 2012:1 «Til barnets beste – Ny lovgivning om barnehagene». I innstillingen foreslår det såkalte Øie-utvalget en rekke endringer til barnehageloven, bl.a. at spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn skal tas ut av opplæringsloven og i sin helhet hjemles i barnehageloven. I meldingen vektlegges også at PP-tjenesten har en oppgave med hensyn til kompetanseutvikling/organisasjonsutvikling ute i barnehagene. Dette har ikke vært lov hjemlet tidligere.

I Stortingsmelding 18 (2010–11) vektlegges det at PP-tjenesten skal være tettere på skoler og barnehager for tidlig innsats og videreutvikle kompetanse innen læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker. Departementet ønsker med stortingsmeldingen å stimulere til at PP-tjenesten i større grad skal kunne arbeide systemrettet. Departementet vil beholde dagens arbeids- og ansvarsområde til PP-tjenesten, men ser samtidig et behov for å tydeliggjøre mandatet og utdype nærmere hva som ligger i kravet om at PP-tjenesten skal arbeide systemrettet.

Fylling & Handegård (2009) konkluderte i sin forskningsrapport vedrørende kartlegging og evaluering av PP-tjenesten i Norge nettopp med at kommunene og fylkeskommunene



*PP-tjenesten skal hjelpe skoler med å
vurdere hvorvidt læringsmiljøet bidrar til
læringsproblemer.*

bør videreutvikle PP-tjenesten slik at tjenesten kommer tettere på barnehager og skoler. De fremhever imidlertid at når barnehager og skoler ikke er fornøyde med bistanden fra PP-tjenesten, synes det mer å være knyttet til kapasitet enn kompetanse. Mye kan derfor tyde på at PP-tjenesten har et kapasitetsproblem. Ventetiden er ofte lang, og arbeidet med sakkyndige vurderinger tar mye tid og ressurser.

Ot.prp. nr. 46 (1997–98) anfører i merknader til opplæringslovens paragraf 5–6 at krav til sakkyndighetsarbeidet i PP-tjenesten også innebærer krav til kvaliteten på det arbeidet tjenesten har ansvaret for. Videre fremheves at dette indirekte stiller krav til hvordan PP-tjenesten er organisert. Fylkesmannen i Aust-Agder uttaler i sin tilsynsrapport (2011) at kommunen må sørge for at PP-tjenesten har kompetanse og kapasitet til å utføre lovpålagte oppgaver og være organisert slik at de lovpålagte oppgavene kan utføres i praksis og innen rimelig tid. Fylkesmannen mener at det også er viktig i den sammenhengen å bemerke at PP-tjenesten er en del av kommunens forvaltning, men har en faglig selvstendig stilling. Ot.prp. nr. 46 (1997–98) presiserer i merknader til opplæringslovens paragraf 5–6 at selv om ansatte i PP-tjenesten organisatorisk og økonomisk hører inn under kommunen, så innebærer ikke dette at kommunen kan instruere PP-tjenesten om hva som skal være konklusjonen i den sakkyndige vurderingen. Fylkesmannen i Aust-Agder (2011) påpeker at kommunen derfor må vurdere om organiseringen av PP-tjenesten kan være til hinder for tjenestens faglige uavhengighet.

Fire forventninger til PP-tjenesten

I Stortingsmelding 18 (2010–11) presenteres fire forventninger til PP-tjenesten.

Første forventning Den første forventningen handler om at PP-tjenesten skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng i tiltak overfor barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Det er et klart ønske om at PP-tjenesten skal være tilgjengelig for brukerne. Foreldre skal oppleve at deres bekymringer blir tatt på alvor og at barnets behov blir vurdert.

Tilgjengelighet vil handle om å bidra med kompetanse, veiledning, råd og hjelp til brukere av PP-tjenesten.

Barnehager, skoler, foreldre, barn og elever skal også vite hvordan man skal kunne få hjelp og når man kan forvente å få den. I tillegg vil det være viktig å ha muligheten til å påvirke og gi tilbakemelding om kvaliteten på det tilbudet som er gitt.

Andre forventning Den andre forventningen som fremheves i Stortingsmelding 18, er at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende. PP-tjenesten skal arbeide forebyggende slik at barnehagen og skolen kan komme i forkant av problemer og lærevansker. Det vil da være viktig at PP-tjenesten har kompetanse til å hjelpe barnehager og skoler ved særskilte problemer i forhold til barn og elevers utvikling og læring. Det vektlegges at PP-tjenesten skal være tettere på skoler og barnehager. Dette innebærer at PP-tjenesten bidrar med råd og veiledning når det gjelder klasseledelse og pedagogisk ledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål (NOU 2009:18). Hustad & Fylling (2010) hevder at det kreves en praksisnær PP-tjeneste dersom den skal oppnå faglig legitimitet hos lærere og førskolelærere. Dette kan blant annet oppnås ved at PP-tjenesten deltar i evaluering av enkeltelevers individuelle opplæringsplaner.

Tredje forventning Den tredje forventningen uttrykker at PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats i barnehage og skole (Stortingsmelding 18, 2010–11). Tidlig innsats beskrives både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og tidlig inngripen når problemer oppstår (Stortingsmelding 16, 2006–07). Det vektlegges at PP-tjenesten skal bidra til at det settes inn tiltak raskt når barn og elever er henvist til PP-tjenesten.

Departementet påpeker at det i dag er for lang ventetid hos enkelte PP-tjenester. Dette fører til at barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen må vente lenge på oppfølging. Dette må også ses i sammenheng med at skoler og barnehager i flere tilfeller avventer med å iverksette tiltak til den sakkyndige vurderingen foreligger. Med bakgrunn i dette presiseres derfor betydningen av at PP-tjenesten skal være til stede i barnehagen og skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier som kan igangsettes raskt innenfor den ordinære tilpassete opplæring. I tillegg fremheves at PP-tjenesten skal hjelpe skoler med å vurdere hvorvidt læringsmiljøet bidrar til læringsproblemer,

slik at man eventuelt raskt skal kunne vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet. Dersom tiltak i opplæringen og læringsmiljøet viser positiv effekt på barnas utvikling og elevenes læring, kan andel sakkyndige vurderinger som anbefaler vedtak om spesialundervisning reduseres (Stortingsmelding 18, 2010–11).

Fjerde forventning I forventning nummer fire nedfelles at PP-tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Det fremheves at PP-tjenestens sakkyndige vurderinger må være av god kvalitet som grunnlag for enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning eller for iverksetting av tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring.

I Stortingsmelding 18 (2010–11) vises til utfordringer i kommunene når det gjelder etterlevelse av bestemmelsen om sakkyndig vurdering. Det påpekes svakheter knyttet til manglende konkretisering av opplæringstilbud og opplæringsmål for eleven. Dette kan føre til at det blir vanskelig for skolen å gi et tilpasset opplæringstilbud for elever med særskilte behov. Det fremheves videre at det er viktig at PP-tjenesten har kompetanse til å vurdere behovene til barn og unge med ulik språklig og kulturell bakgrunn.

Behovene for kompetanseutvikling i PP-tjenesten er store, ettersom det spesialpedagogiske feltet er i stadig utvikling. Etter- og videreutdanning bør øke PP-tjenestens kompetanse både i forhold til systemarbeid og sakkyndighetsarbeid.

Hustad & Fylling (2010) fremhever betydningen av en PP-tjeneste som deler felles kompetanse som forutsetning for å kunne være enhetlig. Begrepet enhetlig PP-tjeneste kan ses på både med et utenfraperspektiv og et innenfraperspektiv. I et utenfraperspektiv vil en enhetlig PP-tjeneste relateres til at det utenfra kan stilles bestemte forventninger til tjenesten. En konsekvens av dette vil være at brukerne vil kunne forvente å få de samme tjenestene uavhengig av hvilken saksbehandler i PP-tjenesten som følger opp saken. Et innenfraperspektiv dreier seg om en felles identitet som omhandler at PP-tjenesten «selv i fellesskap kan utvikle enhetlige prosedyrer ...» (Hustad & Fylling, 2010, s. 30).

Pedagogisk-psykologisk rådgivning

Arbeidet i PP-tjenesten utføres i vesentlig grad gjennom pedagogisk-psykologisk rådgivning. Rådgivningen kan skje på individ- eller systemnivå. Lassen (2002) beskriver tre hovedformer for rådgivning; direkte rådgivning, veiledning og konsultasjon. Alle formene bygger på prinsippet om frivillighet. Ansvar for endring ligger hos rådsøker. Rådgiver har ansvar for å legge til rette, lede og fullføre prosessen og er i tillegg modell for rådsøker (Lassen 2002). Rådgivning handler om å gi hjelp til selvhjelp ut fra en empowerment-tenkning hvor det sentrale målet er å forløse styrke og ressurser hos hjelpsøkerne. Rådgiver bruker seg selv som arbeidsredskap (Lassen, 2002). Hvilket menneskesyn rådgiver har og hvordan vedkommende utøver dette i praksis, vil således ha betydning for resultatet av rådgivningen. Det kan være avgjørende for i hvilken grad dette fører til mestring og vekst hos rådsøker eller ikke.

I rådgivningssammenheng har forfattere og forskere beskrevet ulike modeller. Disse modellene karakteriseres gjerne ved to roller; ekspertrolle og partnerskapsrolle (Davis, 1995). Partnerskapsrollen, hvor rådgiver og rådsøker ser hverandre som gjensidig utfyllende partnere i et samarbeid der begge er deltakende, anses som vesentlig for å kunne fremme empowerment.

Som en kontrast til denne modellen står ekspertmodellen. Modellen forutsetter at det er den profesjonelle som har ansvar for å løse hjelpsøkers problemer. Dersom dette ikke oppnås, mislykkes rådgiver i sin oppgave. Den profesjonelle som benytter seg av denne modellen vil ta over kontrollen og markere sin overlegenhet og dermed så tvil om hjelpsøkers kompetanse (Davis, 1995; Lassen, 2002). I en ekspertmodell vil kommunikasjonen kunne bære preg av et subjekt-objekt-forhold i tråd med en naturvitenskapelig tenkning og «sykdomsmodellen» (problem – diagnose – medisin). Man søker å gjenkjenne det typiske og plassere rådsøker i forhold til en kategori man har gjort seg opp en mening om på forhånd.

I en partnerskapsmodell vil respekt og likeverd stå sentralt. Et subjekt-subjekt-forhold vil fremtre gjennom anerkjennelse som grunnleggende holdning. Relasjonen vil være det sentrale (Schibbye, 2009; Jensen og Ulleberg, 2011). Åmodt (2001) påpeker nettopp betydningen av at

skole og PP-tjeneste utvikler seg til å bli gjensidige samarbeidspartnere. Han fremhever at skolen må gi slipp på forventningen og kravet om at PP-tjenesten skal komme med løsninger på alle problemer. Samtidig er det viktig at PP-tjenesten tør å gi slipp på sin posisjon som den instans som alltid skal gi gode råd. Åmotd fremhever at et konstruktivt samarbeid mellom skole og PP-tjeneste bør handle om at man snakker, undrer seg og tenker sammen.

Hvilken modell ansatte i PP-tjenesten bruker i sitt arbeid, hvilket menneskesyn og holdninger vedkommende har, vil innvirke på resultatet av rådgivningsprosessen. I hvilken grad rådgiver mestrer å benytte modeller og har holdninger som fremmer empowerment hos rådsøker, vil således ha å gjøre med kvalitet i profesjonsutøvelsen.

Lærende organisasjon Bjørnsrud (2009, s.171) fremhever at «et kjennetegn på kvalitet i den enkelte skole er å skape en kultur for læring med felles retning i utviklingsarbeidet». Bjørnsrud tar for seg skolen som organisasjon, men uttalelsen kan lett overføres også til andre typer organisasjoner, som for eksempel PP-tjenesten. Lærende organisasjoner kan finnes hvor som helst i arbeidslivet, men det finnes organisasjoner som er mer eller mindre lærende (Wadel, 2008). Begrepet lærende organisasjoner er sentralt i organisasjonsteori, og fra flere hold påpekes betydningen av dette for at organisasjonen skal ha mulighet for utvikling og forvaltning av de kunnskapsressurser som finnes, og slik at organisasjonen skal bli i stand til å mestre daglige utfordringer og endre sin atferd og etablere ny praksis om nødvendig (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, Jacobsen & Thorsvik 2007). En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet og hvordan de kan forandre den (Senge, 1991, 2006). Bjørnsrud (2009) betegner en organisasjonskultur som fremmer læring for en reformkultur.

Senge (1991, 2006) fokuserer på fem disipliner for en lærende organisasjon. Det er en god stund siden Peter Senge utarbeidet disse disiplinene, men de har gjennom flere år stått sentralt og ofte vært referert til av andre teoretikere og forskere i forbindelse med organisasjonsteori og organisasjonsutvikling. Senge har selv arbeidet med de

fem disiplinene i ulike organisasjoner frem til i dag. Teoriene hans beskriver organisasjoner som dynamiske systemer i en holistisk forståelse, der de er i konstant utvikling og tilpasning. Disiplinene er fagområder der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Senge presiserer at de fem disiplinene påvirker hverandre, er gjensidig avhengig av hverandre og derfor må utvikles parallelt.

- Den første disiplinen omhandler individuelle ferdigheter og benevnes som personlig mestring. I dette ligger at man kontinuerlig klarlegger og utdypes sin personlige visjon.
- Den andre disiplinen omtales som mentale modeller og handler om å kunne danne nye tankemønstre. Her er muligheter for refleksjon over egen praksis et viktig moment, slik at man blir klar over ubevisste tankemåter, generaliseringer og inngrodde antagelser.
- Den tredje disiplinen dreier seg om felles visjoner. Dette innebærer at man skaper et felles bilde av den fremtiden man ønsker med mål, verdier og ambisjoner som de ansatte i organisasjonen slutter opp om.
- Den fjerde disiplinen omhandler gruppelæring, det vil si å kunne lære seg å lære i lag. Her står dialogen sentralt og gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og på en genuin måte engasjere seg i å «tenke fellesskap». Dialog i ordets opprinnelige forstand handler om at tanker og ideer skal få flyte fritt i gruppen slik at det oppnås en innsikt som ikke gruppemedlemmene kunne komme frem til hver for seg.
- Den femte disiplinen kalles systemtenkning eller helhetstenkning og binder de øvrige fire disiplinene sammen til en enhet av teori og praksis. Senge (1991 s. 18) hevder at man uten systemisk tenkning ikke har mulighet for å kunne se og forstå hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre.

Organisering

Under dette punktet vil vi først drøfte muligheter og hindringer ved en desentralisert organisering av PP-tjenesten. Deretter tar vi for oss en sentralisert organiseringsform. Når PP-tjenesten er organisert sentralt og har et større

antall ansatte, er det ofte aktuelt med inndeling i forskjellige team. Derfor tar vi videre for oss følgende organiseringsformer innenfor den sentraliserte organiseringen: Kompetanseteam, geografiske team og aldersteam. I tillegg vil vi kort kommentere kombinasjonsmodeller.

Under hver av organiseringsformene vil vi først redegjøre for hva den enkelte organiseringsmodell innebærer. Deretter vil vi drøfte muligheter og hindringer ved modellen knyttet til teoretisk referanseramme. Vi vil underveis i drøftingen trekke inn erfaringer fra andre kommuner, forskning på feltet og teori om organisasjoner. I tillegg vil vi komme med kommentarer knyttet til erfaringer fra vår egen praksis.

Desentralisert PP-tjeneste

Ifølge Fylling & Handegård (2009) er bare 2 prosent av PP-kontorene organisert på den måten at fagstillingene er permanent plassert ute i skolene med rektor som overordnet. Arendal og Bodø er blant de kommunene som har valgt denne ordningen. Hustad (2009, s.14) fremhever i sin evalueringsrapport av PP-tjenesten i Bodø at «den desentraliserte organiseringen av PP-tjenesten er godt egnet til å møte brukerne på et tidlig stadium og sikre tiltak så tidlig som mulig på områder PPT-medarbeiderne har breddekompetanse på». Hustad (2009) nevner videre at den større nærhet og bedre kjennskap til skolen, lærerne og brukerne sparer tid i arbeidet med sakkyndige vurderinger. Selve nærheten til skolen kan imidlertid gjøre det vanskeligere å se de store sammenhenger.

Denne organiseringen medfører også fare for utvikling av flere uavhengige enheter. Spørsmålet er hvorvidt eventuelle nettverksmøter innenfor PP-tjenesten kan avhjelpe dette.

I 2011 gjennomførte Fylkesmannen i Aust-Agder tilsyn av PP-tjenesten i Arendal. Tilsynsrapporten fra Fylkesmannen presiserer kravet om pedagogisk-psykologisk tjeneste som er formulert i opplæringslovens paragraf 5-6: «Krav om «tjeneste» betyr at den må være identifiserbar som en tjeneste med en viss kontinuitet over tid og med kjent personale, rutiner og organisering.» I Arendal var PP-tjenesten fordelt på skoler i åtte ulike oppvekstområder. Tilsynet av PP-tjenesten i Arendal kommune konkluderer med at «PP-tjenesten fungerer ikke som en tjeneste, men som 8 tjenester» (Fylkesmannen i Aust-Agder, 2011 s.10).

Når PP-rådgivere er plassert på skolen, kan det bli vanskelig å holde den nødvendige avstanden til skolen. Den faglige integriteten krever at PP-tjenesten tar hensyn til både foreldre og elever på den ene siden og skolens muligheter på den andre (Hustad, 2009). Mange brukere viser usikkerhet i forhold til hvilken tillit de kan ha til PP-tjenesten når de har kontor på skolen (Hustad, 2009). Hustad nevner også at noen av de ansatte i PP-tjenesten ønsker en friere stilling fra rektor. Fylkesmannen i Aust-Agder (2011) konkluderer i sin tilsynsrapport med at PP-tjenesten ikke alltid fungerer som et faglig uavhengig organ. Utover dette står den enkelte PP-rådgiver ved denne organiseringsformen i hovedsak faglig alene om sine vurderinger og konklusjoner (Hustad, 2009; Fylkesmannen i Aust-Agder, 2011). Også mangel på kompetanseflyt mellom saksbehandlerne påpekes som en utfordring. Skolene blir i tillegg sårbare for sykefravær og vakanser hos den lokale PP-rådgiver (Hustad, 2009).

Fylkesmannen i Aust-Agder (2011) uttaler videre i tilsynsrapporten at de kan se at kommunen hadde gode intensjoner med innføring av Arendalsmodellen med tanke på forebyggende oppvekstmiljøarbeid, tidlig intervensjon og samordning av tjenester. Imidlertid mener Fylkesmannen at det synes som dette har gått på bekostning av lovpålagte tjenester og at PP-tjenesten ikke har kapasitet til arbeidet knyttet til retten til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp og til veiledning og oppfølging av barn, unge og voksne med særskilte behov.

Tilsynsrapporten fra fylkesmannen i Aust-Agder (2011) og rapporten etter evaluering av PP-tjenesten i Bodø (2009) tydeliggjør at det er flere utfordringer knyttet til en desentralisert modell. Utfordringene knyttet til PP-tjenestens uavhengighet og enhetlighet vil også være faktorer som innvirker på muligheten for at PP-tjenesten kan være en lærende organisasjon med en felles visjon (Senge, 1991, 2006). Det vil være rimelig å anta at det vil oppstå hindringer knyttet til en felles kultur og gruppelæring når PP-tjenesten er organisert i en desentralisert modell. På den annen side, som Fylkesmannen i Aust-Agder også er inne på, kan en fordel med en desentralisert organisering være at PP-tjenesten kommer tidligere og tettere på, noe som kan ha positiv effekt med tanke på forebygging og for å kunne følge opp i forhold til spesialundervisningen på skolen. Dette kan ses i

PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats i barnehage og skole

lys av Stortingsmelding 18 (2010–11) som nettopp fokuserer på forventninger om PP-tjenestens tilgjengelighet, tidlig innsats og forebygging.

Imidlertid er det en svært lav prosentandel av kommuner som har en slik desentralisert organisering av PP-tjenesten. Dette kan tyde på at denne modellen har for mange utfordringer og hindringer til at den vurderes som aktuell og hensiktsmessig. I undersøkelsen til Fylling & Handegård (2009) er ikke den desentraliserte organiseringsmodellen brukt som egen kategori for vurdering og sammenligning, nettopp med bakgrunn i at det gjelder så få PP-tjenester.

Sentralisert PP-tjeneste

Hovedtyngden av PP-kontorene er organisert som sentrale tjenester. Dette innebærer at tjenesten er samlet fysisk og har egen leder. Innenfor denne kategorien finnes det imidlertid store variasjoner i organiseringsform (Fylling & Handegård, 2009). Tjenesten kan være en selvstendig enhet eller del av en større virksomhet med flere hjelpetjenester. Den kan også være kommunal eller interkommunal, delt på kommunalt og fylkeskommunalt nivå eller aldersgjennomgående (kommunal og fylkeskommunal sammenslått).

I motsetning til den desentraliserte organiseringsformen, mener vi en sentralisert PP-tjeneste i større grad vil ha forutsetninger for å oppfylle kriteriene for en lærende organisasjon. En sentralisert tjeneste innebærer et felles fagmiljø, noe som vil kunne fremme utvikling av en lærende organisasjon, spesielt med hensyn til felles visjoner, gruppelæring og helhetstenkning (Senge, 1991). Felles visjoner, som er blitt bearbeidet ut fra den enkelte medarbeiders personlige visjon, vil være vesentlig for å kunne arbeide sammen mot et felles mål (Handeland & Strømme, 2006). Gruppelæring handler om å kunne lære seg å lære i lag og bruke dialog som redskap for å kunne utvikle ny forståelse, slik at det oppstår en synergieffekt (Senge, 1991; Handeland & Strømme, 2006). Helhetstenkning eller systemtenkning innebærer å skape relasjoner mellom de øvrige områdene. Det er dette samspillet som blir av betydning for synet på endring og læring i organisasjonen (Senge, 1991, 2006). I arbeidet med lærings- og endringsprosesser i PP-tjenesten vil det være viktig å sette av fellestid for å skape opplevelse av at PP-tjenesten er en enhetlig organisasjon (Handeland & Strømme, 2006).

Uavhengig av organiseringsform vil det kunne være mulig å legge til rette for formelle møter. I tillegg til formelle møteplasser vil også de uformelle møteplassene spille en viktig rolle for utvikling av en lærende organisasjon. Slik vi ser det, vil en sentral organisering i seg selv skape mange uformelle møteplasser. I Stortingsmelding 18 (2010–11) fremheves at PP-tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste. Den naturlige nærheten mellom saksbehandlere og tilgangen på uformelle møteplasser i en sentralisert tjeneste, vil kunne fremme utveksling og flyt av kompetanse.

Ved en sentralisert tjeneste vil den fysiske avstanden til skole og barnehage, i tillegg til selve organiseringsformen, gjøre det lettere for PP-tjenesten å bevare sin uavhengighet og fremstå som *én* tjeneste, jf. opplæringslovens paragraf 5–6. Samtidig kan det tenkes at det blir en utfordring å være tilstrekkelig tett på når det gjelder tilgjengelighet og tidlig innsats, jf. Stortingsmelding 18 (2010–11). Dette kan imidlertid løses ved at man finner egnede rutiner for samarbeidet med skoler og barnehager. Eksempler kan være faste møtetider og -arenaer, faste telefontider og at det nedfelles en praksis som gjør at PP-tjenesten for henvisning kan bistå med veiledning når det dreier seg om tiltak for barn og unge i deres læringsmiljø. Når det gjelder føringen om at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende (Stortingsmelding 18, 2010–11), er det hensiktsmessig å gjøre skoler og barnehager godt kjent med muligheten for bistand fra PP-tjenesten med hensyn til systemarbeid/organisasjons- og kompetanseutvikling. En sentralisert organisering av PP-tjenesten vil kunne gjøre det lettere å komme i posisjon for et endringsarbeid i skoler og barnehager ved at en har den nødvendige distansen og ikke er en del av skolekulturen og står i et avhengighetsforhold til rektor.

På den andre siden fremheves det imidlertid at den som kommer inn som innovatør på en arbeidsplass og er naiv og ikke har kjennskap til skjulte interessekonflikter og den lukkede holdningen til konflikter som finnes, sannsynligvis vil møte motstand (Skogen & Sørli, 1992). Bjørnsrud (1999, 2009) omtaler den aktive og passive motstanden som kan prege en skolekultur som «Jurassic Park-kultur». Som en følge av dette vil det være hensiktsmessig for de ansatte i PP-tjenesten å kjenne til organisasjonen og kulturen der man skal bistå i en innovasjonsprosess. Å være tilstrekkelig

nær skoler og barnehager til at man har god nok kunnskap om den enkelte enhet, vil som nevnt tidligere kunne oppnås gjennom gode rutiner, avtalte møteplasser og arenaer for samarbeid mellom skoler/barnehager og PP-tjenesten. En sentralisert PP-tjeneste har bedre forutsetninger for å bli en lærende organisasjon. Dette vil gjøre at de ansatte lettere kan skolere seg og utvikle sin egen kompetanse med hensyn til innovasjons- og aksjonslæringsprosesser. Dette vil nettopp være viktig for å kunne bistå skoler og barnehager i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (jf. opplæringsloven paragraf 5–6; NOU, 2012:1).

Størrelsen på tjenesten vil ha betydning for hvilke muligheter for organisering som finnes.

Forskning på organisasjoner påpeker at fem til seks medlemmer er en optimal teamstørrelse og at et team generelt ikke bør ha flere enn ti medlemmer for at teamet skal fungere effektivt (Bang, 2008). I samsvar med dette vil det ikke være hensiktsmessig å dele PP-tjenester med få medarbeidere opp i team. PP-tjenester med ti eller flere medarbeidere er som oftest delt inn i team som kan være organisert etter forskjellige kriterier. Ifølge Fylling & Handegård (2009) er 54,7 prosent av PP-tjenestene ikke inndelt i team.

Det å dele tjenesten opp i flere team vil i seg selv medføre noen utfordringer, uavhengig av hva slags inndeling man velger. Dette gjelder spesielt kravet om en enhetlig tjeneste (jf. Hustad & Fylling, 2010). De enkelte teamene vil alltid ha en tendens til å utvikle sin egen teamkultur, det vil si «måten vi gjør ting på her hos oss» (Bolman & Deal, 2004 s. 273). Også Berg (1999) og Bjørnsrud (2009) omtaler at det i en organisasjon kan oppstå delkulturer som baserer seg på personalets forskjellighet med hensyn til verdier, samt deres ulike erfaringer og oppfatninger i den felles kulturen. Den virkelighetsoppfatningen som har utviklet seg i teamet, vil prege måten medlemmene tenker, føler og handler på når de arbeider sammen (Schein, 2004; Bang, 2008). Den grunnleggende problemstillingen når det gjelder utvikling av ulike teamkulturer, er i hvilken grad eller på hvilke områder de enkelte teamene skal ha anledning til å arbeide forskjellig fra hverandre og på hvilke områder det kreves «uniformitet». Når denne avgjørelsen er tatt, bør man tilrettelegge for møtepunkter og tiltak som støtter og fremmer enhetlig fremgangsmåte blant alle saksbehandlere. Dette kan være

felles drøftinger av saker og anbefalinger i sakkyndige vurderinger, jevnlig gjennomgang av felles rutiner og retningslinjer samt felles gjennomgang av nye problemstillinger som en av saksbehandlere har stått ovenfor. Slik vi ser det og ut fra egne positive erfaringer vil det også være hensiktsmessig at teamene på disse møtene informerer hverandre om eventuelle systemsaker de har startet opp. Dette kan bidra til spredning av en ny type systemarbeid.

Kompetanseteam Kompetanseteam innebærer at tjenesten deles opp i team etter kompetansen til de forskjellige medarbeidere. Det kan for eksempel finnes team for språkvansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, generelle lærevansker, minoritetsspråklige, sosiale og emosjonelle vansker, gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, psykisk helse, klasseledelse osv.

Denne inndelingen forutsetter enten at PP-tjenesten er stor nok til å dekke alle vanskene opp i forskjellige team eller at alle medarbeidere må være medlemmer av flere team samtidig.

Ifølge undersøkelsen av Fylling & Handegård (2009) er rundt 1,4 prosent av PP-tjenestene organisert på denne måten.

Inndeling i kompetanseteam innebærer at de enkelte saksbehandlere etablerer god kompetanse innenfor et avgrenset område. Dette vil medføre at tjenesten vil kunne yte spisskompetanse til brukerne. I tillegg vil den enkelte saksbehandler kunne oppleve seg tryggere i utførelsen av arbeidet. Slik sett vil kompetanseteam kunne gi muligheter for å imøtekomme den fjerde forventningen i Stortingsmelding 18 (2010–11), som omhandler betydningen av faglig kompetanse i PP-tjenesten.

Det kan imidlertid bli vanskeligere enn i geografiske team (som vil bli behandlet i neste punkt) å komme i posisjon med hensyn til forebyggende arbeid, et arbeid det nettopp fokuseres på betydningen av i Stortingsmelding 18 (2010–11). Grunnen til det er at denne organiseringen medfører et stort antall samarbeidspartnere teamene må forholde seg til.

Ved kompetanseteam vil det være type vanske som er styrende for samarbeidet mellom PP-tjenesten og skole, ikke det helhetlige spesialpedagogiske arbeidet på skolen. Organiseringen vil også føre til at skolene og barnehagene

vil få mange saksbehandlere fra PP-tjenesten å forholde seg til. Dette kan således bli en hindring i det systemrettede arbeidet tjenesten skal bidra med i skoler og barnehager. Det store antall av kompetanseområder vil samtidig medføre at teamene blir små. Dersom alle ansatte blir medlem av to forskjellige team, økes teamstørrelsen, men dette fører til at alle må forholde seg til to team samtidig. Dette kan muligens i noen grad søkes imøtekommet gjennom organisering av større team med ansvar for flere vanskegrupper samlet. Imidlertid vil dette igjen innebære utfordringer knyttet til sammensetning av teamet og hvilke vanskegrupper teamet skal ha ansvar for.

Ved en kompetanseteams-modell vil samarbeidspartnere og brukere lett kunne ha større forventninger til at den ansatte i PP-tjenesten skal være ekspert. Den økte kompetansen på området kan også bidra til at de ansatte lettere går inn i denne rollen. Ifølge Åmodt (2001) vil en slik posisjon ikke være hensiktsmessig hvis skole og PP-tjeneste skal oppleve hverandre som gjensidige samarbeidspartnere. Dette vil dermed medføre hindringer for en partnerskapsrolle som ses som en forutsetning for at rådgivningsprosessen skal være i tråd med en empowerment-tenkning (Lassen, 2002).

Det å inneha spisskompetanse, som en organisering i kompetanseteam kan gi, vil muligens medføre økt effektivitet i sakkyndighetsarbeidet. Dermed gir dette muligheter for at tredje forventning til PP-tjenesten (Stortingsmelding 18 2010–11) om tidlig innsats og rask igangsetting av tiltak i større grad kan innfris. På den annen side kan det samtidig være en utfordring nettopp å komme raskt i posisjon til barnehagen og skolen for å vurdere mulige tiltak i læringsmiljøet, fordi det vil være et stort antall av skoler og barnehager PP-tjenestens ansatte må forholde seg til.

En oppdeling av PP-tjenesten i mange små team kan føre til en oppsplitting av tjenesten og være en hindring for å skape felles visjoner i organisasjonen jf. Senges tredje disiplin (Senge 1991, 2006). En spesialiseringsmodell medfører at man kan fordype seg og få god kompetanse innen enkelte felt. Samtidig vil dette kunne være begrensende med hensyn til refleksjon over egen praksis og egen for forståelse jf. Senges andre disiplin. En avgrenset spisskompetanse kan medføre at man i mindre grad blir utfordret i å stille

spørsmål og undre seg over egne mentale modeller og måter å tenke og handle på, noe som vil kunne skape hindringer for utvikling av en lærende organisasjon. Selve organiseringsformen vil som nevnt kunne influere på i hvilken grad organisasjonen lykkes i å være en lærende organisasjon.

En organisering av PP-tjenesten i kompetanseteam vil, slik vi ser det, kunne hindre fleksibiliteten i tjenesten ved sykefravær og permisjon. Systemet blir sårbart på grunn av små team og det vil være vanskelig å innhente kompetansen fra ansatte i andre team, fordi den spesifikke kompetansen ligger i det enkelte team.

Geografiske team En annen mulighet er å organisere tjenesten etter geografiske områder. Dette innebærer at saksbehandlere forholder seg til alle vanskeområder og til hele aldersgruppen fra 0 til 16 år innenfor et bestemt geografisk område. Ifølge undersøkelsen av Fylling & Handegård (2009) er rundt 3,4 prosent av PP-tjenestene organisert på denne måten. Slik vi vurderer det, vil denne prosentandelen imidlertid kunne være noe høyere, ettersom 9,5 prosent av PP-tjenestene oppgir å være organisert med utgangspunkt i bredest mulig tverrfaglig kompetanse. Denne kategorien er ikke sammenlignbar med de øvrige i denne undersøkelsen. Da kategoriene er gjensidig utelukkende, vil dette medføre at tallene for både geografiske team, aldersteam og kombinasjonsmodeller i realiteten vil være noe høyere enn det som oppgis.

Ved geografiske team kan det være hensiktsmessig å lage enheter som omfatter en ungdomsskole sammen med de barneskoler og barnehager som er i nærområdet og sogner til ungdomsskolen. Det er vanskelig å vurdere hvor store disse teamene skal være for å unngå den spesielle sårbarheten små enheter har ved sykdom. Vår erfaring generelt er at et team bør betjene to enheter hvis ungdomsskolene har en størrelse på rundt 300 elever eller færre, for at de enkelte teamene ikke skal bli for små enheter. Som tidligere nevnt oppgir Bang (2008) den optimale teamstørrelsen til å være på fem til seks medlemmer.

Fordelen med en geografisk organisering er at medarbeidere i PP-tjenesten forholder seg til et begrenset antall skoler og barnehager og dermed er godt kjent med de enkelte skolene og barnehagene og kulturen på den enkelte

Størrelsen på tjenesten vil ha betydning for hvilke muligheter for organisering som finnes.

arbeidsplass. I tråd med forventningene og føringene til PP-tjenesten om å arbeide forebyggende og systemrettet i skoler og barnehager (Stortingsmelding 18, 2010–11, opplæringsloven paragraf 5–6), er dette en fordel. Denne organiseringsformen medfører også muligheten for at en og samme saksbehandler kan følge barnet gjennom hele oppveksten, noe som kan bidra til å skape kontinuitet og helhet for den enkelte familie (jf. første forventning til PP-tjenesten, Stortingsmelding 18, 2010–11).

Saksbehandlere får utfordringer på mange forskjellige vanskeområder i denne organiseringsmodellen. Dette medfører muligheten for utvikling av en bred kompetanse som vil kunne bidra til en helhetlig innfallsvinkel i arbeidet. Dette kan ses i lys av forventningene om at PP-tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste (Stortingsmelding 18, 2010–11).

Det at alle saksbehandlere arbeider med lignende saker, kan gjøre det lettere å få en felles forståelse blant de ansatte (jf. lærende organisasjon, Senge, 1991, 2006) og dermed sikre et mer enhetlig tjenestetilbud (jf. Hustad & Fylling, 2010).

Det spesialpedagogiske fagfeltet er imidlertid såpass stort at man lett kan oppleve at man ikke har tilstrekkelig kompetanse ved å skulle arbeide med et større aldersspekter og flere vanskeområder og således være mer generalist. En undersøkelse gjennomført av Universitetet i Agder om PP-tjenestens arbeid med barnehagen (Cameron, Kovac og Tveit, 2011 s. 69) viser at «den typiske ansatte i PPT som jobber med barn i alderen 0–6 år, har ansvar for barn både i barnehage- og grunnskolealder». Det påpekes videre at «denne tendensen antyder at hver enkelt ansatt har begrenset mulighet for spesialisering på det aktuelle alderstrinnet» (Cameron, Kovac og Tveit, 2011 s. 70). Generalistrollen kan slik bidra til at saksbehandlere blir konfrontert med sin faglige tilkortkommenhet, noe som kan oppleves som ubehagelig og være en hindring for det arbeidet ansatte i PP-tjenesten skal utføre. Bevisstheten om egne begrensninger kan imidlertid gjøre det lettere å ta avstand fra en ekspertrolle, og PP-rådgiveren kan dermed møte samarbeidspartnere og brukere i større grad som likeverdige partnere. På denne måten kan organiseringen i geografiske team gi muligheter for og fremme empowerment-tenkning, jf. Lassen (2002). Med organisering i geografiske team kan man også tenke at saksbehandlere vil være mindre fristet enn ved kompetansemodellen til å søke

etter løsningene bare på sitt spesielle kompetanseområde. De vil være mer åpne for å se andre muligheter og kunne ha et videre perspektiv for eksempel i en utredningsprosess.

Undersøkelsen om PP-tjenestens arbeid med barnehagen (Cameron, Kovac & Tveit, 2011) påpeker som nevnt ovenfor at å arbeide med hele aldersspekteret kan medføre hindringer med hensyn til å kunne spesialisere seg på en aldersgruppe. Imidlertid viser samme undersøkelse at de ansatte i PP-tjenesten, særlig lederne ved PP-kontoret, rapporterer om at PP-tjenestens kompetanse er høy når det gjelder arbeidet med førskolebarn. Siden de fleste ansatte i PP-tjenesten arbeider med hele aldersspekteret, kan undersøkelsens funn bety at de ansatte til tross for en mer generalisert rolle, likevel har muligheter for å etablere god kompetanse på ulike områder. I en slik sammenheng vil det være vesentlig at PP-tjenesten bærer preg av å være en lærende organisasjon (Senge, 1991, 2006) og har en reformkultur, fremfor en Jurassic Park-kultur (Bjørnsrud, 1999, 2009).

Når barnet skal over fra barnehage til skole, vil ansatte i PP-tjenesten i en geografisk modell kjenne den neste læringsarenaen, de system, krav og utfordringer som finnes der. Dette vil kunne være positivt på den måten at de vurderinger PP-tjenesten skal gjennomføre (jf. opplæringslovens paragraf 5–6) vil basere seg på en helhetlig kunnskap om barnets ulike utviklings- og opplæringsarenaer. Overgangen mellom barnehage og skole kan også innebære utrygghet for både foreldre og barn. Når ansatte i PP-tjenesten har kompetanse med begge typer institusjoner, vil dette kunne bidra til å trygge foreldrene og således bidra til økt mestring og dermed opplevelse av empowerment (Lassen, 2002).

En geografisk teamorganisering vil kunne gi PP-tjenesten økt fleksibilitet ved sykefravær og organisasjonen vil dermed kunne fremstå som mer robust når det gjelder å kunne gjennomføre sine arbeidsoppgaver. De ansatte vil være godt kjent med hele arbeidsfeltet og lettere kunne bistå hverandre enn ved mer spesialiserte organisasjonsmodeller.

Aldersteam Organisering etter aldersgrupper (f.eks. førskole, barneskole, ungdomsskole, voksenopplæring) er noe mer vanlig enn kompetanseteam og geografiske team. Ifølge undersøkelsen til Fylling & Handegård (2009) er rundt 8,1 prosent av PP-tjenestene organisert på denne måten.



Fordelen med denne organiseringen er at saksbehandlere får mulighet til å spisse sin kompetanse med de respektive aldersgrupper, både når det gjelder barna og samarbeidspartnere. I tråd med Stortingsmelding 18 og fjerde forventning om kompetanse i tjenesten, vil dette kunne ses som positivt. På den annen side vil man kunne hevde at det å forholde seg til hele aldersspennet også vil kunne øke ansattes kompetanse som PP-rådgivere, nettopp ved at det gir en økt forståelse for hele livsløpet og de utfordringer som kan knytte seg til de ulike stadiene.

I teori om organisasjoner er de ansattes betydning ikke et nytt tema, men har hatt et økende fokus de senere årene (Bolman & Deal, 2004; Grimsø, 2011). Hva som motiverer den enkelte medarbeider kan imidlertid være høyst forskjellig fra individ til individ (Jacobsen & Thorsvik, 2007). I en PP-tjeneste organisert i aldersteam, kan som nevnt ansatte ha mulighet til å arbeide med en avgrenset aldersgruppe og dermed oppleve å kunne ha mer spisset kompetanse relatert til dette området. Dette kan gi økt trygghet og mestring i arbeidsutførelsen, gjøre arbeidet mer oversiktlig og dermed virke motiverende for den ansatte. (Det samme vil kunne gjelde i enda større grad i en tjeneste organisert i kompetanseteam). Imidlertid kan det motsatte også ha gyldighet. Noen ansatte kan motiveres av å kunne forholde seg til hele aldersspekteret, fordi de f.eks. kan oppleve at dette gir variasjon i arbeidet. Den viktigste motivasjonsfaktoren i arbeidet hevdes å være arbeidsoppgavens karakter, at de er utfordrende, interessante og varierte (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Prestasjoner og selvtilfredshet ved å gjøre en god jobb er også nevnt som motivasjonsfaktor. Noen ansatte vil oppleve dette sterkest ved å ha en mer spisset kompetanse, mens andre vil oppleve det gjennom en mer generalisert form. Bildet er ikke entydig, noe vi også har erfaringer med fra egen tjeneste. Hovedanliggendet i denne artikkelen er å se på de strukturelle sidene ved PP-tjenesten. Imidlertid synes vi det også er viktig å trekke inn det personalmessige og elementene trivsel og motivasjon. Dette er faktorer som vil ha sammenheng med og betydning for hvordan den enkelte ansatte utøver sitt arbeid med hensyn til lovverk, sentrale føringer og i det å kunne lede prosesser med empowerment som målsetting (Lassen, 2002). Det er også naturlig å tro at en motivert medarbeider som opplever trivsel og mestring

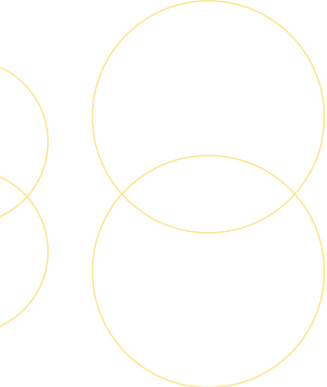
i arbeidet, i større grad vil være aktiv deltaker i en lærende organisasjon, enn en ansatt som ikke har denne opplevelsen, jf. reformkultur versus Jurassic Park-kultur (Bjørnsrud 1999, 2009) og Senges fem disipliner (1991, 2006).

Ved en organisering i aldersteam vil de enkelte teamene stå overfor ganske så forskjellige utfordringer. Dette kan føre til mindre forståelse for de andre teamene. Det kan f.eks. oppstå et skille mellom de som arbeider med førskolebarn og de som har arbeidsområdet sitt knyttet til skolen, noe som dermed kan være en hindring for ønsket om en enhetlig tjeneste. Felles retning i arbeidet, gruppelæring og å «tenke fellesskap» kan således bli skadelidende.

En organisering av PP-tjenesten i aldersteam vil kunne skape hindringer for fleksibiliteten i tjenesten ved sykefravær og permisjoner. Dette vil imidlertid gjelde i noe mindre grad enn ved kompetanseteam, ettersom antall aldersteam vil være færre enn antall kompetanseteam.

Organisering i aldersteam gjør det nødvendig med et bytte av saksbehandler ved alle overganger. Dette medfører at saksbehandleren som utarbeider den sakkyndige vurderingen ved overgangen, ikke har kjennskap til neste aldersgruppe i like stor grad som ved inndeling i geografiske team. Problematikken kan imidlertid løses ved at en saksbehandler ved det neste aldersteam utarbeider den sakkyndige vurderingen. En hindring her vil da være at denne saksbehandleren ikke vil ha samme kunnskap om barnet som opprinnelig saksbehandler. Dette kan medføre at den sakkyndige vurdering ikke blir av tilstrekkelig god kvalitet jf. forventning fire (Stortingsmelding 18, 2010-11). Et saksbehandlerbytte ved overgangene vil også kunne medføre hindringer i forhold til første forventning til PP-tjenesten om å skape helhet og sammenheng i tiltak overfor brukerne (jf. Stortingsmelding 18, 2010-11).

Kombinasjonsmodeller Fylling & Handegård (2009) opplyser at 17,6 prosent av PP-tjenestene er organisert med flere av de ovennevnte typer av team. Det kan for eksempel være geografiske team i kombinasjon med kompetanseteam eller en kombinasjon av aldersteam og kompetanseteam. Det er dermed en høyere prosentandel av PP-tjenestene som er organisert etter kombinasjonsmodeller enn de tjenestene som oppgir å ha rene kompetanseteam, aldersteam eller geografiske team.



Det er stor forskjell på de ulike PP-tjenestene i Norge, både når det gjelder størrelse, organisering, brukergruppe, kompetansenivå m.m. (Fylling & Handegård, 2009; Cameron, Kovac & Tveit, 2011). Organiseringsformen i én PP-tjeneste vil således være uaktuell eller svært uhensiktsmessig for en annen tjeneste.

I en PP-tjeneste organisert ut fra geografiske områder,

kan for eksempel arbeidet med enkelte utvalgte temaer som skolevegring, voksenopplæring eller autismespekterforstyrrelser være basert på at en gruppe av de ansatte har spesiell kompetanse innenfor det aktuelle området. Også PP-tjenester med en grunnleggende organisering i aldersteam, kan ha kompetanseteam i tillegg. Aldersmodellen fremstår imidlertid som mindre fleksibel,

ORGANISERING	UNDERKATEGORI	MULIGHETER NÅR DET GJELDER	HINDRINGER NÅR DET GJELDER
Desentralisert		Systemarbeid/forebyggende arbeid – tidlig intervensjon Bred kompetanse Empowerment Tidsbesparende/effektiv	Enhetlig tjeneste Fagmiljø/lærende organisasjon Rektor/faglig integritet Tillit hos klienter Spisskompetanse Faglig trygghet ift. vanske Fleksibilitet ved sykdom
Sentralisert	Generelt	Enhetlig tjeneste Fagmiljø/lærende organisasjon Faglig integritet Kompetanseflyt	Systemarbeid/forebyggende arbeid – tidlig intervensjon
Sentralisert	Kompetanseteam	Spisskompetanse Faglig trygghet Effektivitet ift. sakkyndig vurdering	Enhetlig tjeneste Forebyggende arbeid Breddekompetanse Ekspertrolle - empowerment Mange saksbehandlere per skole/barnehage Fleksibilitet ved sykdom
Sentralisert	Geografiske team	Felles forståelse Helhetsperspektiv Bred kompetanse Empowerment God kjennskap til skoler Overganger Fleksibilitet ved sykdom	Spisskompetanse Faglig trygghet ift. alder og vanske
Sentralisert	Aldersteam	God kompetanse på aldersgruppe Bred kompetanse Faglig trygghet mht. alder Empowerment	Enhetlig tjeneste Spisskompetanse Faglig trygghet mht.vansker Overganger Fleksibilitet ved sykdom
Sentralisert	Kombinasjoner	Utnytte positive sider ved de enkelte modeller	Tydeliggjøring av organiseringen

da man enten må dele kompetanseområder i aldersgrupper eller man står i fare for at saksbehandler ikke har tilstrekkelig kompetanse på noen av aldersgruppene.

Ved en kombinasjonsmodell vil man kunne utnytte de positive sidene ved forskjellige modeller. Sammenlignet med rendyrkede modeller kan kombinasjonsmodeller ut fra vår vurdering gi bedre muligheter for utvikling av arbeidet i tjenesten, slik at det er tilpasset brukernes og samarbeidspartners behov.

Avsluttende refleksjoner

Vi har i denne artikkelen tatt for oss ulike organiseringsmodeller for PP-tjenesten. Vi har sett på muligheter og hindringer knyttet til de ulike organiseringsformene og har belyst disse ut fra sentrale føringer for og krav til tjenestens arbeid. Nedenfor er dette sammenfattet i en forenklet oversikt.

I startfasen av vårt arbeid hadde vi forhåpninger til at én type modell ville fremstå som den klart mest hensiktsmessige for PP-tjenestens arbeid. Nå må vi imidlertid oppsummere med at det er vanskelig å si noe om hvilken organiseringsmodell som er den best egnede for PP-tjenester generelt. Arbeidet videre med utvikling av organisasjonsform bør ta utgangspunkt i sentrale mål for PPT og tjenestens pålagte oppgaver og arbeidsområder. I tillegg mener vi følgende målsettinger/områder vil være viktige å ta i betraktning når organiseringsform skal avgjøres:

- Å skape felles identitet, felles verdigrunnlag og felles visjoner og mål for tjenesten
- Å komme i posisjon i forhold til skoler og barnehager og det systemrettede arbeidet
- Å ha en tilstrekkelig robust og fleksibel tjeneste med hensyn til sykefravær m.m.

Denne artikkelen har hatt fokus på organiseringsformen i PP-tjenesten. Organiseringen alene er imidlertid ikke tilstrekkelig for å sikre enhetlighet og god kvalitet på tjenesten. Blant annet vil ledelse, de ansattes utdanningsbakgrunn og kompetanse også være viktige faktorer som innvirker på hvordan den enkelte ansatte utfører arbeidet. Det er allikevel de ansattes grunnleggende verdier og holdninger som vil prege møtet med brukerne.

Artikkelen er basert på et skriftlig arbeid som inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning.

REFERANSER

- BANG, H.** (2008). Effektivitet i lederteam – hva er det, og hvilke faktorer påvirker det? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 45, Nr. 3, s. 272–286 http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=40729&a=2
- BASTØE, P.Ø. & DAHL, K.** (1994). *Hjørnesteiner i sosialt arbeid. En innføringsbok for sosialarbeidere*. Oslo: Ad Notam.
- BERG, G.** (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BJØRNSRUD, H.** (1999). *Den inkluderende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BJØRNSRUD, H.** (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BOLMAN, L.G. OG DEAL, T.E.** (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- CAMERON, D.L., KOVAC, V.B. & TVEIT, A.D.** (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Universitetet i Agder. http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Rapport_PPT_og_barnehagen.pdf
- DAVIS, H.** (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjons-hemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- FYLKESMANNEN I AUST-AGDER, UTDANNINGS- OG FAMILIE-AVDELINGEN** (2011). *Tilsyn våren 2011. Tilsynsrapport. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)*. Arendal kommune. http://www.fylkesmannen.no/dm_applications/upload/Tilsynsrapport_etter_klage_-_PPT_Arendal_1542_19011_5dbEu.pdf
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport 5/2009. http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp_05_09.pdf
- GRIMSØ, R.E.** (2011). *Personaladministrasjon. Teori og praksis*. 4.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HANDELAND, T. & STRØMME, J.** (2006). PPT som lærende organisasjon – gjensidig påvirkning som mulighet for utvikling. *Spesialpedagogikk* nr. 9, 2006.
- HUSTAD, B.-C.** (2009). *Evaluering av PP-tjenesten i Bodø etter omorganisering til en desentralisert, nettverksbasert tjeneste*. Evalueringsrapport. Bodø kommune. <http://bystyret.bodo.kommune.no/utvalg/Bystyret/BYST20090910/BYST-PS09-108.PDF>

HUSTAD, B.-C. & FYLLING, I. (2010). *Bære staur eller løfte i flokk? Evalueringsprosjektet «Faglig løft for PPT»*. NF-rapport nr. 15/2010. Nordlandsforskning. http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp_15_2010.pdf

JACOBSEN, D.I. & THORSVIK, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

JENSEN, P. & ULLEBERG, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

LASSEN, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA

(opplæringslova, 1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

NOU (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/>

NOU200920090018000DDDPDFS.pdf

NOU (2012:1). *Til barnets beste – Ny lovgivning om barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS>

NOU201220120001000DDDPDFS.pdf

OT.PRP. NR. 46 (1997-98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-.html?id=158981>

RISBERG, T. & OLSEN, M. (2010). Bodø-modellen – PPT organisert i desentraliserte nettverk. Pulverisering eller Power up? *Skolepsykologi*. Nr. 2, s. 43–52.

SCHEIN, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership*. 3.ed. San Fransisco: Jossey-Bass.

SCHIBBYE, A.-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

SENGE, P.M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets forlag.

SENGE, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. 2.ed. New York: Currency/Doubleday.

SKOGEN, K. OG SØRLIE, M. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

STORTINGSMELDING NR. 16 (2006-07). *... og ingen sto igjen*.

Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/>

STM200620070016000DDDPDFS.pdf

STORTINGSMELDING NR. 18 (2010-11). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/>

pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

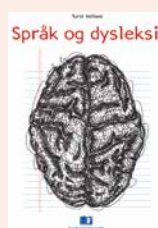
WADEL, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

ÅMODT, N.-H. (2001). Om forutsetninger for at skole og pedagogisk psykologisk tjeneste opplever hverandre som gjensidige samarbeidspartnere. *Norsk Skoleblad*. Nr. 26, s. 18.



LIV MARGARETE LASSEN OG NILS BREILID
Foreldresamarbeid i praksis
Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser
 Fagbokforlaget, 2012
 ISBN: 978-82-450-1198-2

Et godt og konstruktivt samarbeid mellom foreldre og skole er viktig for å fremme barn og unges læring og utvikling. Hvordan kan en skape og vedlikeholde en gjensidig tillitsfull relasjon og få foreldresamarbeidet til å fungere på en slik måte at det er støttende, veiledende og oppmuntrende for både elever og foreldre? Foreldresamarbeid i praksis tar utgangspunkt i et forskningsprosjekt som ble gjennomført for å belyse sentrale fenomener i skole- hjem-samarbeidet. I boken tar forfatterne for seg oppfatninger hos foreldre, barn, lærere og skoleledere om hva som kan gi et godt samarbeid til barnets beste. Oppfatningene diskuteres opp mot nyere pedagogisk og psykologisk teori, i tillegg til aktuelt norsk lovverk. I boken er det utviklet fire kjerneområder for et godt foreldresamarbeid: kontakt, kommunikasjon, kunnskap og kompetanse.



TURID HELLAND
Språk og dysleksi
 Fagbokforlaget, 2012
 ISBN: 978-82-450-0472-4

Norske skolebarns lese-/skriveferdighet er et nasjonalt satsingsområde, ikke minst fordi språklig kompetanse er viktig i vår globaliserte verden. Dysleksi er i en slik sammenheng en alvorlig funksjonshemming som kan virke inn på områder i livet som utdanning, arbeid og fritid. I løpet av de siste tiårene har forskningen gitt oss ny innsikt i hva dysleksi er, og i hvordan dysleksi kan henge sammen med et barns språkutvikling. Ved siden av å formidle hovedlinjer i denne forskningen, vil Språk og dysleksi vise til hvordan denne kunnskapen kan anvendes i praksis. Boken tar for seg forholdet mellom muntlig og skriftlig språk, normal og avvikende språkutvikling, ulike faglige tilnærminger til dysleksi, dysleksi og flerspråklighet, dysleksi og matematikk, samt dysleksi og vanlige tilleggsvansker. Videre blir prinsipper for utredning og tilrettelegging drøftet.



OLGA DYSTHE, NANA BERNHARDT OG LINE ESBJØRN
Dialogbasert undervisning
Kunstmuseet som læringsrom
 Fagbokforlaget, 2012
 ISBN: 978-82-450-1333-7

Er du opptatt av at elevene skal bruke nysgjerrigheten og kreativiteten sin og lære gjennom samtaler og praktiske aktiviteter? Dette er kjernepunkter i dialogbasert undervisning og i denne boka. Her får du se hvordan erfarne museumsundervisere møter barn og unge og får dem med på å utforske temaer, utveksle meninger og utvikle nye tanker. Et viktig anliggende i undervisningen deres er å finne berøringspunkter med elevens egen livsverden og å utnytte den flerstemmigheten som alltid finnes i en gruppe. Forfatterne viser hva dialogbasert undervisning kan bety i praksis. De beskriver sju undervisningsforløp som alle er hentet fra kunstmuseer, og viser hvordan elevene med utgangspunkt i kunst og design kan engasjeres i diskusjoner, ikke bare om selve kunsten, men om blant annet historie, samfunn, bærekraft og identitet.



SIDSEL GERMETEN OG EVELYN ERIKSEN
Barnevern i barnehage og skole
Møte mellom barn, foreldre og profesjoner
 Cappelen Damm Akademisk, 2012
 ISBN: 9788202368616

Denne boka handler om barn, foreldre, barnehage, skole og barneverntjenesten, det vil si barnevern i vid betydning. Barnevern kan forstås som hjelp og støtte til barn, beskyttelse og vern av barn, forebyggende tiltak, tidlig innsats eller intervensjon og samarbeid mellom barn, foreldre og ulike profesjoner. Barnevern i barnehage og skole har fokus på læreres arbeid med barn som bekymrer i barnehager og skoler. Et viktig spørsmål som diskuteres er hvordan samarbeidet mellom barnehagen, skolen og barneverntjenesten kan realiseres. Det understrekes at nøkkelen for et godt samarbeid mellom disse aktørene skjer gjennom dialog og samarbeid med barnet og foreldrene saken gjelder.



MARIT HOEM KVAM

Filiokus og Blåmann-Klåmann

Fortellingen om en vond hemmelighet

Hertervig forlag, 2012

ISBN: 97882821613367

Filiokus skal gå ærend for mamma. På veien går han forbi Blåhuset hvor Blåmann bor. Blåmann ber Filiokus kjøpe kaker og inviterer på kalas med mye godt å spise. Nam, nam. Det viser seg etter hvert at Blåmann ikke er så snill. Han begynner å klå på Filiokus: Han blir til Blåmann-Klåmann. Dette blir den vonde hemmeligheten til Filiokus. Men så – takket være en forsnakkelse – forstår mamma hva som er hendt. Den vonde hemmeligheten blir ikke lenger så vond å bære. Dette er en bok som voksne bør lese sammen med barnet. Til hjelp og veiledning finnes en egen fagdel bakerst i boka, hvor forfatteren med bakgrunn i teorier og erfaringer forklarer hva som skjer. Hensikten med fagdelen er å gi den voksne leseren mer innsikt i problemområdet seksuelle overgrep, og forslag til hva man kan gjøre og hvor man kan henvende seg hvis det oppstår mistanke om overgrep.



MAY BRITT DRUGLI

Relasjonen lærer og elev*– avgjørende for elevenes læring og trivsel*

Cappelen Damm Akademisk, 2012

ISBN: 9788202334949

Denne boka handler om relasjonen mellom lærer og elev, hva den betyr for hvordan elever finner seg til rette på skolen, og ikke minst for deres læringsprosess. Boka gir en bred oversikt over forskning på området. I tillegg beskriver boka konkrete forslag til hvordan man kan legge til rette for utvikling av positive relasjoner, og til hvordan negative relasjoner kan endres. Relasjonen lærer og elev er særlig egnet for lærere og studenter i lærerutdanningen. Boka er også egnet for rådgivere og ansatte i PP-tjenesten, BUP og andre som veileder lærere som arbeider med elever med spesielle behov.



CAROLINA ØVERLIEN

Vold i hjemmet*– barns strategier*

Universitetsforlaget, 2012

ISBN: 9788215020365

Barn som opplever vold i hjemmet er også handlende aktører. I en hverdag preget av fysisk og psykisk vold, og noen ganger også av seksuelle overgrep og omsorgssvikt, utvikler barna strategier for å mestre livene sine. I denne boken møter vi barn som forebygger vold, griper inn under voldsutøvelsen, beskytter omsorgspersoner og søsken, og som søker eller har søkt hjelp utenfor familien. Barnas mål er alltid å påvirke det som skjer. Carolina Øverlien viser gjennom sine intervjuer og analyser hvilke strategier barna benytter og hvordan mange på tross av langvarig og grov vold i hjemmet aldri får kontakt med barnevern eller politi. Barna opplever at hjelpeinstansene er til for de voksne, og at de må hjelpe seg selv. Vi får et innblikk i hvordan barna opplever lærere, politi og barnevern. Samtidig gir forfatteren en oversikt over internasjonal forskning på området. Boken henvender seg til studenter ved helse- og sosialfagutdanningene og er aktuell for profesjonelle som kommer i kontakt med barn og unge som opplever vold i hjemmet, blant annet lærere, barnevernspedagoger, psykologer og politi.



JOSTEIN ALBERTI-ESPENES

Krenkelse i skolen*– mobbingens bakteppe*

Gyldendal Akademisk, 2012

ISBN/EAN: 9788205419049

I de siste tiårene har skoler over hele landet brukt tid, penger og ressurser på ulike programmer for å få bukt med mobbing. Lærer og rådgiver Jostein Alberti-Espenes har nylig gitt ut boken «Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe», han mener at anti-mobbeprogrammene skaper mer krenkelse og tar æren for god lærerpraksis. I denne boka anbefaler Jostein Alberti-Espenes skolene å legge vekk antimobbeprogrammene og i stedet satse på den eksisterende pedagogiske kompetansen i skolene. Alberti-Espenes lanserer krenkelse som et mer hensiktsmessig begrep for å forstå konflikter i skolen, fordi dette begrepet ivaretar elevenes egen opplevelse og gjør det enklere å forstå det sosiale samspillet og de verktøyene som fremmer og hemmer konflikter. Forfatteren viser at denne innfallsvinkelen gir rom for effektiv forebygging og håndtering.

Ny utgåve av boka «Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs»

AV KIRSTEN FLATEN

Boka tar opp eit stort og viktig tema og femnar vidt for å dekke dette. Dei nye utfordringane som eit samfunn i utvikling ber med seg, vert avklara og drøfta. Denne utgåva tek innover seg at Noreg er eit fleirkulturelt samfunn, noko som gjev nye impulsar og utfordringar. Dannelsingsperspektivet er òg via plass i denne utgåva. Bø peiker på at ansvar for borns sosialisering og oppseding ikkje lenger er berre foreldra sitt ansvar, desse oppgåvene vert i aukande grad fordelt på andre institusjonar. Samstundes trekkjer Bø fram at det å synleggjere foreldra sin status gjev støtte. Foreldra treng hjelp for å kunne sette tydelege og gode grenser for born og unge.

Bronfenbrenner sin økologiske modell går som ein raud tråd gjennom boka, og forfattaren trekkjer filosofi og praksis saman. Vinklinga er at vi som menneske treng og er avhengig av kvarandre og at utvikling skjer i samhandling mellom individ og miljø. Temperamentsteorien sitt omgrep «goodness of fit», det å vere i eit miljø som høver for ein, vert trekt inn i denne samanheng. Bø viser til at vi lever i sositopar, og at vi ikkje kan tenke individ utan tilknytning til eit eller fleire sosiale system, t.d. familie, nabolag, skule. Samstundes som vi er del av fleire samfunnsmessige samanhengar, ynskjer vi å vere særneigne individ, med eige revir.

Nettverk er eit omdøme med positive assosiasjonar, så og i Bø si bok. Men eit nettverk har og nokre kontrollmekanismer der ein må innordne seg. Sosial kontroll inneber eit sosialt trykk retta mot veremåte, kon-

formitet, konsensus og lovlydigheit. Læringsteori vert brukt som forklaringsmodell på kvifor sosiale sanksjonar har effekt på åtferd. Sanksjonar på åtferd kan vere direkte attendemelding, eller meir subtile, som eit lite smil. Bø går inn i omgrepa primær og sekundær sosial kontroll. Fiktivt sosialpress viser seg helst i ungdomsgruppa. Å vere den som står imot «alle andre» er ikkje lett når ein søker å få innpass i gruppa.

Born og unge som veks opp no, møter ei medieverd som er ukjend for foreldregenerasjonen. Dette gjer at borna får ei langt større verd å forhalde seg til med dei utfordringane dette gjev både born og foreldre. Boka gjev god innføring i kjønnspektiv og viser kva utfordringar som ligg i det å vere jente eller gut. Norsk skule er kjønnsblanda, noko som gjev samfunnet høve til å påverke m.a. likestilling. Bø viser til ulikskapen som er mellom jenter og gutar, og som kjem til uttrykk gjennom at jenter jenkar seg og gutar utfoldar seg, ei haldning som skulen framleis er med på å halde ved like. Det er jentene det vert stilt mest krav til, og det er jentene som gjer det best fagleg. Forfattaren viser til Imsen sin konklusjon, at skulen er med og vedlikeheld tradisjonelle patriarkalske kjønnsrollar.

Omdømet danning eller dannelsingsperspektivet har blitt ein del av det pedagogiske fagspråket, frå barnehage til universitet. Bø problematiserer dette ved å vise til at danning er eit vidfemnande omdøme som får mange definisjonar alt etter kontekst og aldersgruppe. Det ein ynskjer, er vel å

gje born og unge ei felles forståing eller køyrereglar for samvær med andre. Her vert omdømet avklara med hjelp av filosofen Goethe, som viser til at danning må komme innanfrå «hjartas danning», som ein kombinasjon av empati og altruisme.

Boka er omfattande og kapitla kan godt lesast som sjølvstendig einingar. Innholdsmessig høver den for sosialfaglege og pedagogiske yrkesgrupper. Boka er prega av eit teoretisk språk. Omdøma er godt avklara, men lettast tilgjengeleg er teksten for lesarar som er vane med fagterminologi prega av sosiologi og filosofi. Lesarar som vil sikre at læringa sit, kan løyse oppgåvene ved slutten av kvart kapittel. Boka er verdt å lese, den gjev både overblikk og innsikt inn i nettverka sin eklektiske natur.



INGE BØ

Barnet og de andre.

Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs

4. utgåve, 336 sider.

Universitetsforlaget, 2012

ISBN: 9788215019253



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Kurs og konferanser våren 2013



4.–5. mars Mobbing og krenkelse

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Foredragsholdere: Jostein Alberti-Espenes og Ingrid Lund

Det har i de senere årene vært debatt om både mobbebegrepet og hvilken tenkning arbeidet for å komme mobbing til livs er tuftet på.

På dette seminaret vil vi løfte fram hva slags menneskesyn, strategier og metoder arbeidet mot mobbing representerer.



20. mars og 17. april Motivasjon og mestring på ungdomstrinnet

Sted: Lærernes hus, Oslo (20. mars)

Britannia Hotel, Trondheim (17. april)

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Halvor Bjørnsrud

På kurset vil vi rette oppmerksomheten på bedre klasseledelse, tilpasset opplæring og skoleledere som reelle pedagogiske ledere.

Vi vil også drøfte sentrale sider ved skoleledere og læreres kompetanseutvikling i praksisfellesskap.



8.–9. april Normalitet, annerledeshet og diagnoser

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem) 3500 (andre)

Foredragsholdere: Tore Frost, Katrine Fangen, Emilie Kinge, Terje Ogden, Gyrid Gunnes, Charlotte Lunde og Terje Overland

På denne konferansen vil vi se nærmere på slike problemstillinger som: Hva er normalt? Diagnoser – ansvar og skyld. Er alt testbart? Kartlegging, diagnostisering – og hva så? Inkludering på hvilke premisser? Velkommen til en spennende konferanse!



25.–26. april Flere språk – flere muligheter

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Espen Egeberg

Foredragsholderen vil ta for seg behov og muligheter ved opplæring av minoritets-språklige barn og elever med vekt på spesialpedagogiske tilnærminger i forhold til språklige og kognitive vansker. Det blir spesiell vekt på språklæring og flerspråklighet.



23. mai Når lesing er vanskelig

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Vigdis Refsahl

Foredragsholderen vil gi en innføring i teori om leseutvikling og lesevansker hos voksne, kartlegging av lesing, samt tiltak som kan iverksettes.

Målet med kurset er at deltakerne skal bli i stand til å iverksette tiltak for voksne personer med lesevansker.



30. –31. mai Alle kan snakke om traumer (MODUL 1)

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Anette Holmgren

Mange tror at man må være ekspert for å snakke med barn om traumatiske opplevelser, og unngår derfor slike samtaler. Dette kan være fatalt. Mange barn forteller om det som har skjedd dem kun én gang, og siden aldri igjen. Dette er modul en av et todelt kurs, modul to arrangeres 24.–25. oktober.

For mer informasjon og påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs
Kurspåmelding og spørsmål: kurs@udf.no – eller tlf.: 24 14 20 00



**SØKNADS-
FRIST:
15. APRIL**

SPESIALPEDAGOGIKK

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, skuleverket og PP-tenesta. Studia gir brei kunnskap om det spesialpedagogiske feltet.

Mastergrad i undervisning og læring - Spesialisering i spesialpedagogikk 120 stp, heiltid/deltid
(Tidlegare Masterstudium i spesialpedagogikk)

Vidareutdanning i spesialpedagogikk (60 stp, heiltid/deltid)

Kontakt:
Grete D. Berg | 70 07 53 55 | greted.berg@hivolda.no
Sørvisorget | 70 07 50 18 | sok@hivolda.no


**HØGSKULEN
I VOLDA**

Sjå meir på www.hivolda.no

Stilling ledig innenfor spesialpedagogisk virkefelt?

Stillingsutlysninger i Spesialpedagogikk når ut til 50.000 faglig engasjerte og kvalifiserte kandidater!

spesialpedagogikk

I Norges eneste fagtidsskrift om spesialpedagogikk finner du det siste innen forskning på fagområdet, samt interessante artikler om spesielle opplæringsbehov hos barn, unge og voksne (f. eks. lese- og skrivevansker, ADHD, skolevegring)

**Kontakt oss idag
for stillingsutlysning**
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Tlf: 24 14 23 53




**UTDANNINGS
FORBUNDET**

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

spesialpedagogikk

ANNONSEFRISTER OG UTGIVELSER 2013

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	30. januar	22. februar
2	27. februar	22. mars
3	17. april	10. mai
4	22. mai	14. juni
5	28. august	20. september
6	25. september	25. oktober
7	30. oktober	22. november
8	20. november	13. desember



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært abonnement.

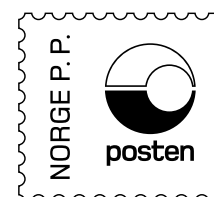
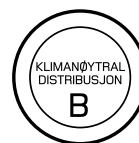
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Katrine Sørli** er cand. paed og spesialist i klinisk pedagogikk. Hun har flere års erfaring som terapeut i BUP tilknyttet sped- og småbarnsteam. Hun arbeider nå i pp-tjenesten og er opptatt av læreren som tilknytningsperson. Hun ønsker å bidra til å få tilknytningsperspektivet mer etablert som forståelsesmodell skolen. **Elin Kreyberg** har master i spesialpedagogikk og er spesialist i klinisk pedagogikk. Hun har et særlig ansvar for spesialistutdanningen på RBUP og for senterets satsning på skolen som arena for psykisk helse. Hun er spesielt opptatt av hvordan psykisk helse påvirker læring. **Gerd Grimsæth** er utdannet lærer og cand.paed. spec. Hun er faglig ansvarlig for videreutdanningene Atferdsvansker og Veilederutdanning av nyutdannede lærere. Hun er spesielt opptatt av og forsker på lærerprofesjonalisering og atferdsproblematikk i et systemperspektiv. **Lars Mæhlen** er adjunkt med opprykk og arbeider som lærer ved Åsenhagen skole i Skedsmo kommune. **Edvin M. Eriksen** er leder for PPD for Sør-Troms regionen og har i tillegg de siste årene hatt prosjektlederroller i Statped Nord knyttet opp mot frafallsproblematikk og tilpasset opplæring. Han har også tidligere bidratt med fagartikler til Spesialpedagogikk. **Nils Kaland** er dr.polit. i psykologi og professor ved Høgskolen i Lillehammer, Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap. Han har skrevet flere bøker og artikler om autisme og Aspergers syndrom. **Manfred Schnell** har master i spesialpedagogikk og arbeider i PP-tjenesten. **Siri Solberg** er cand.ed. i spesialpedagogikk og arbeider i PP-tjenesten. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og på Høgskolen i Sogn og Fjordane. Gjennom artikkelskriving og utstrakt kursvirksomhet har hun vært spesielt opptatt av sjenanse og sosial angst.

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

«Liten tue kan velte stort lass»: Iselin Hansens artikkel handler om hvordan selv små synsfeil kan føre til store vansker på skolen. **Barn og unge med medfødte alkoholskader:** Kirsten Ruud og Terje Bjelland har skrevet om viktigheten av at elever med FAS/FASD blir sett og forstått av PPT og skole. **Lærer/ elevrelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning:** Hanne Marie Høybråten Sigstads forskningsartikkel baserer seg på en intervjuundersøkelse hun har foretatt med elever og lærere om deres syn på elevenes muligheter for medvirkning i skolehverdagen.