

24

Kontekstmodellen

14

Hvordan forstå
skolevegring

04

«Fuck you»
i systemperspektiv, del 2

spesialpedagogikk 0116



Frykten for forandring



Ellen B. Ruud

Når man har vært på samme arbeidsplass noen år, har mange opplevd at det kommer nyansatte eller eksterne rådgivere som har forslag til endringer og nye måter å jobbe på.

Det kan oppstå mange følelser når man blir utfordret på den måten man kanskje har gjort ting på i flere år. Hvis endringsforslagene blir fremsatt på en måte som oppfattes som kritikk, er det lett at man låser seg helt og avviser endringsforslagene helt og holdent. Man kan forsvare seg med at personen som fremsetter forslagene, ikke har kompetanse på dette fagfeltet eller at personen ikke kjenner godt nok til akkurat denne arbeidsplassen og hva som kreves her.

All forandring er selvfølgelig ikke av det gode, og av og til er det helt riktig å protestere. I noen tilfeller kan endringer og omorganiseringer være begrunnet i økonomiske innsparinger som igjen kan gå på bekostning av dem som har det aller vanskeligst. Da er det både bra og riktig å si ifra.

I mange tilfeller kan det imidlertid være lurt å lytte til den som har forslag og nye ideer til hvordan man kan gjøre ting enda bedre. Mange av artikkelforfatterne i Spesialpedagogikk har med sine artikler, både i dette nummeret og tidligere nummer, inspirert andre til å tenke og handle annerledes. Man blir fort litt «husblind», og det er jo trygt å gjøre ting på samme måte som man er vant til og som man vet man mestrer. Det krever ofte både ekstra tid og energi når man skal delta i endringsprosesser, og det er derfor lett å vegre seg. Men i verste fall kan man da risikere at fastlåste jobbe- og organiseringsmønstre gjør at barn og ungdom med ulike vansker får dårligere hjelp fordi vi ikke er villige til å endre på ting.

En liten forandring som gjelder Spesialpedagogikk, er noe enkelte lesere kanskje allerede har merket seg. Dette nummeret har «blitt ny» dvs. fått ny design. Sammen med Spesialpedagogikks svært dyktige grafiske designerne (i Tank design) har vi diskutert oss fram til noen nye løsninger som vi synes fungerer bra, og som vi håper at dere lesere også blir fornøyde med. Målet er jo at Spesialpedagogikk skal ha en design som gjør at man får lyst til å lese det. For selv om innholdet jo er viktigst, har også utformingen noe å si for

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
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no
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

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7612 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 opphavsrettlig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 81
ISSN 0332-8457

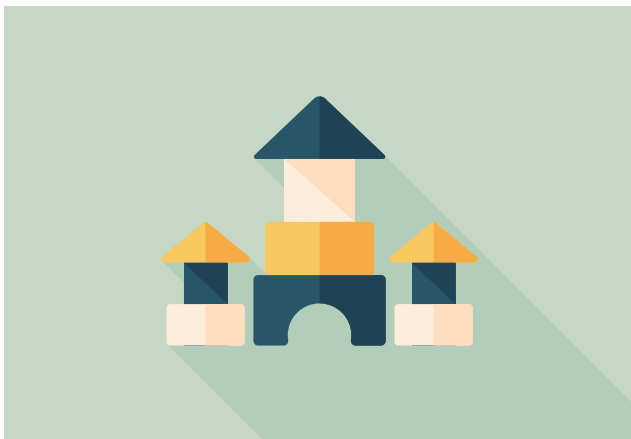
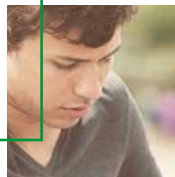


“ Den fysiske utageringen opphørte gradvis og parallelt med utviklingen av det tilpassa undervisningstilbudet.

04

«Fuck you» i systemperspektiv, del 2

Svein Erik Jensen



- 14 **Hvordan forstå skolevegning**
Guri Holgersen og Kari Fasting
- 20 **Levende Vågen har reddet mange ungdommer**
Thor A. Nagell
- 24 **Kontekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer**
Hanne Holland
- 38 **Skaper vi språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?**
Ida Sagstuen
- 44 **Kompetente hjelpere?**
Joachim Kolnes
- 72 **Bokmelding**

Fagfellevurdert artikkel

58

Beretninger om fritid – fra ungdom med utviklingshemming

Anne-Stine Dolva, Marit Kollstad og Jo Kleiven

«Fuck you» i systemperspektiv, del 2

Den første av to artikler om en sterkt grensebrytende og marginalisert gutt ble presentert i Spesialpedagogikk nr. 5 i 2014. Den omhandlet et FOU-prosjekt, en casestudie og problematiserte skolen og hjelpesystemenes praksis overfor denne gutten i perioden fra første til medio åttende klasse. I denne artikkelen drøfter og belyser artikkelforfatteren prosessen og arbeidet med å bringe eleven i læringsposisjon. Tidsspennet er fra åttende klasse og ut andre året i videregående skole.

AV SVEIN ERIK JENSEN

Til støtte for eventuelt nye lesere vil jeg innledningsvis beskrive noen sentrale momenter i den første artikkelen.

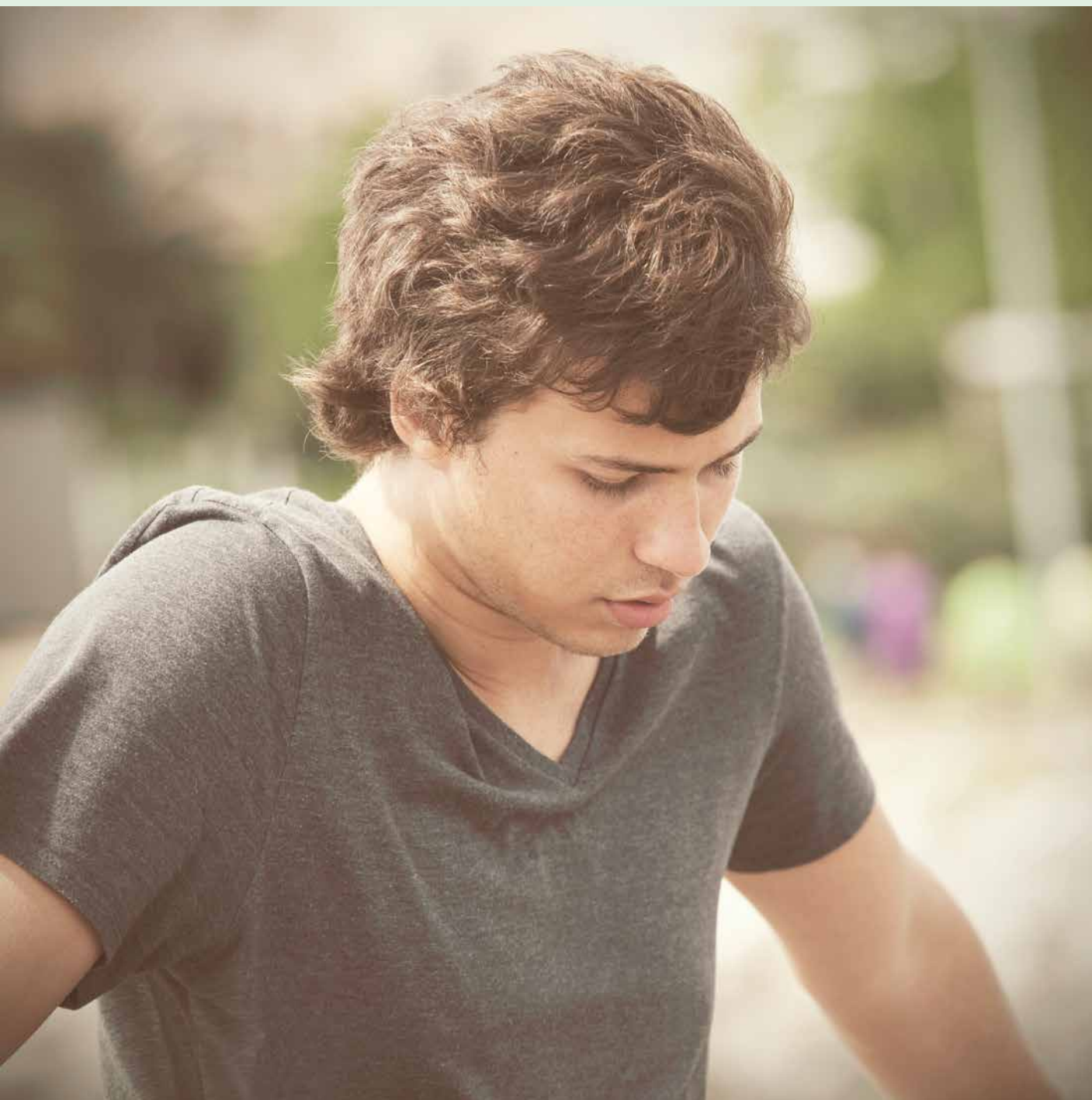
I artikkelen 2014 beskrev jeg mitt første møte med eleven der han satt, delvis liggende i en sofa i korridoren utenfor klasserommet. Hettegenseren var trukket nedover ansiktet. Det blinket i metall festet i underleppa. En ring var plassert i nesevingen, og bena var parkert på et bord. Da jeg nærmet meg, løftet han på hetta, zoomet meg inn, pekte på føttene og sa: «fuck you, ka kan du gjør med det hær?»

Settingen bar i seg et bilde av en gutt i forsvarsposisjon med angrep som våpen. Konturene av mestringsstrategiene (Lazarus & Folkman, 1984) han anvendte i barneskolen var tydelige. Barrikadert bak en fasade av agg-

ressiv verbal og fysisk markering, var han det første halvåret i ungdomsskolen i hyppige konfrontasjoner med elever og voksne. Da jeg i videregående skole gjennomførte et intervju med tilbakeblikk på oppstarten, var han tydelig på at:

E:« ... du kan si ka du vil, men dæm va redd mæ. Æ hadde en slags status.»

Til tross for en opplevelse av status, befant han seg i en skolefaglig tapssituasjon og i en mental forsvarsposisjon hvor emosjon erfaringsmessig overstyrer læringsprosessene. Med et slikt ståsted har de fleste et begrenset endringspotensial.



Oppstart ungdomsskolen

I overgangen til ungdomsskolen ble problemforståelsen og erfaringene fra barneskolen presentert i tre møter. Det medførte en til dels ensidig overføring av barneskolens problemforståelse og tiltakspraksis. Foresatte oppsummerte situasjon:

F: «...og vi hadde møte i forkant av oppstart i ungdomsskolen. Det æ huske bæst va den lærern som hadde forstått alt. Hær va det bare å kjøre hardt ut å få tingen på plass. Det skar sæ fra dag en og da va vi ikke kommet et steg lenger enn i barneskolen. Den hær lærern tenkte ikke annerledes enn dæm hadde gjort alle åran før i barneskolen».

M: «... det va en grusom start. Skolen trengte en anna hjelp til å gi han den hjelpa han trengte. Æ hadde næsten slutta å håpe.»

En stigmatiserende tilstedeværelse

Datagrunnlag og funksjonsbeskrivelse det første halvåret i ungdomsskolen viste en negativ stabil situasjon med bruk av belønning, advarsler, trusler og straff som konsekvens- eller endringsstrategi. Samtalene var preget av kjente honnørord som grensesetting, regelstyring av atferd, konsekvens, konfrontasjon og tydelige voksne, men begrepene var ikke operasjonalisert i den grad at de kunne spores i systematiske, konkrete og evaluerbare tiltak.

Foresatte var tydelige på at sønnen ikke maktet å prestere i forhold til forventningene. Elevens utsagn gikk i samme retning:

E: ... «... da va det fortsatt det samme som i barneskolen. Æ blei fly forbanna.....det va mye æ ikke forsto, men dæm bare masa. Det va akkurat som i barneskolen. Hvis æ bare jobba mer, sa dæm ... dæm præssa mæ.»

Sitatet viser til en praksis som bidro til opptrapping av konflikten. Konsekvensen ble en ytterligere semenering av den utagerende atferden og guttens marginaliserte posisjon i klassefelleskapet. Han satt nå, etter et halvt år i ungdomsskolen, permanent i korridoren utenfor klasserommet. Ekskludert fra klassefelleskapet ble han

forholdsvis hurtig forsøkt rekruttert inn i en subkultur (Størksen 1992; Størksen, Idsøe & Roland, 2011) utenfor skolen. Det var en kultur med grensebrytende atferd og rus som inngangsbillett. I intervjuet viste han til sterke bindinger til dette miljøet gjennom en opplevelse av suksess, status, tilhørighet og vennskap.

Problemforståelse

Psykiatriens problemforståelse og konklusjon var at eleven hadde en *sosialisert atferdsforstyrrelse*. Det ble sendt en bekymringsmelding til barnevernet, og foresatte ble tilbudt hjelp gjennom PMTO (Parent Management Training - Oregon). Deres tolkning av meldingen var at de ikke hadde maktet å oppfylle oppdragerollen. Oppmerksomheten ble flyttet fra eleven til foresattes manglende egenskaper og ferdigheter som oppdragere. De aksepterte ikke konklusjon og krevde en «second opinion» fra et fagmiljø utenfor eget fylke. Deres kritiske innvending var at skolens og hjelpesystemenes forståelse og tilnærming til elevens behov, fortsatt ikke ble satt under debatt. I denne autoritetsklemma mellom skolen, hjelpesystemene og foresatte, opphørte han å prestere skolefaglig. Han verken leste eller skrev, og han nektet å være til stede i klassefelleskapet. Det ble registrert et økende fravær fra skolen.

Elevens handlingsmønster kan forstås i lys av at skolens og hjelpesystemenes tilnærming over tid, i all hovedsak hadde vært lyte- og symptomorientert. Atferden var i all hovedsak blitt egenskapsforklart med påfølgende symptomrettede og disiplinerende tiltak for utsløkking av uønsket atferd. I prinsippet var eleven låst i en integritets-krenkende og lite verdig arbeidsdag. Hans skolehistorie og atferd fra barneskolen og første halvåret i ungdomsskolen var for oss et overtydelig språk på en gjennomgripende mistrivsel. Det forelå ingen bekreftende data om eleven som reell informant på eget skoleliv.

Vår systemiske strategi (Bronfenbrenner, 1979) med hensyn til elevens grensebrytende atferd, var basert på presise funksjonsbeskrivelser og en analytisk tilnærming hvor man søkte å forstå atferden i kontekst. Den forstås da relasjonelt ved at den utformes i et samspill med omgivelsene i form av individer, organisatoriske strukturer, pedagogiske strategier og metoder. Elevens livshistorie og

Over en periode på 7 ½ år hadde skolen og hjelpesystemene ikke maktet å ivareta elevens faglige og sosiale behov.

individuelle særtrekk er også en vesentlig del av grunnlaget for tiltaksutviklingen. Denne teoretiske plattformen er beskrevet mer utdypende på side 6 i den første artikkelen (Jensen, 2014).

Hans subkulturelle tilnærming, der han søkte mot et rusrelatert miljø utenfor skolefelleskapet, ble forstått som en kompenserende atferd. Han hadde tapt på normalskolens premisser og søkte nye referanser for eget liv i et nytt miljø. Over en periode på 7 ½ år hadde skolen og hjelpesystemene ikke maktet å ivareta elevens faglige og sosiale behov. Over tid hadde han befunnet seg i en lite verdig og krenkende undervisningssituasjon, og den utfordrende atferden ble forstått som en integritetsbeskyttende mestringsstrategi. I skolemiljøet framsto han som marginalisert med få og sporadiske aldersadekvate relasjoner.

Denne atferdsanalytiske tilnærmingen med konsensus mellom skolen, det spesialpedagogiske støttesystemet og foresatte, la føringene for utviklingen av et nytt tilpassa undervisningstilbud. Den subkulturelle relasjon ble faset ut innenfor en ramme av medvirkning/medbestemmelse, oversikt og styrkebasert læring. (Forster, 2005) Styrkebasert læring viser her til at eleven i vesentlig grad arbeidet med motivasjonsdrivende suksessområder, og i mindre grad med fagfelt der han ikke lyktes.

Etter forholdsvis kort tid så vi konturene av en ressurssterk ungdom med positive praktiske og skolefaglige ferdigheter innenfor språk, data, samfunnskunnskap, gym og musikk. Samtidig opplevde vi en sårbar ungdom når det gjaldt struktur, forutsigbarhet, endringer, og med et negativt selvilde med hensyn til tradisjonelle skolefaglige prestasjoner. Den overordna utfordringen ble i denne sammenheng å utvikle et styrkebasert tilpassa undervisningstilbud som kunne bringe eleven i læringsposisjon i et positivt relasjonelt fellesskap av voksne og medelever.

Vi konkluderte med at det eksisterende skoletilbudet var helseskadelig for eleven. Symptomene var overtydelige. Helsesøster rapporterte at han hadde betydelige søvnvansker, angstopplevelser i klasserommet, eksemutbrudd og gjentakende hode- og magesmerter. Han behersket ganske enkelt ikke situasjonen og hadde forlatt klassefelleskapet. Han deltok ikke i noen form for undervisning, men han forlot ikke skolearenaen.

Historien bærer i seg et perspektiv til ettertanke; mange voksne ville ha resignert under tyngden av en slik langvarig opplevelse av utilstrekkelighet. Sykemelding, jobbslutt, omplassering, uførhet, medisiner og rus, er i slike sammenhenger kjente mestringsstrategier innen arbeidslivet.

Dialog i systemperspektiv

Systemteorien slik den er presentert i første artikkel, legger tydelige føringer på at de som er berørt, skal bli hørt. Som konsekvens av denne systemteoretiske plattformen deltok foresatte, elev, impliserte lærere, rektor, spes.ped.-ansvarlig, PPT og undertegnede, i ukentlige drøftinger vedrørende utredning, tiltaksutvikling og implementeringsarbeid. Samarbeidet skulle være reelt og ikke bære preg av samordning eller at enkeltindivider uttalte seg på vegne av fellesskapet. Særlig ble det vektlagt at foresatte og elevens stemme skulle høres, og så langt som mulig kunne spores i tiltakene (Nordahl, 2003,2007). Målsettingen var konsensus der involverte parter sammen konstruerte en skolehverdag forankret i en felles forståelse av virkeligheten.

Konstruksjon av nytt skoletilbud

Fordi systemperspektivet åpner for en horisontal kompetansetilnærming, deltok alle involverte i utviklings- og implementeringsarbeidet (Greenberg mfl., 2005) av det framtidige undervisningstilbudet. Mors formulering om at «*mer av det samme er ikke godt nok*» ble en ledetråd i det videre arbeidet, og man søkte andre løsningsstrategier enn de som hadde vært prøvd over tid. Som basis for utvikling av et nytt undervisningstilbud ble det kollektivt besluttet at:

- Eleven skal delta og være orientert om alle forslag og drøftinger vedrørende eget skoletilbud.
- Eksisterende skoletilbud legges ned. Det fungerer stigmatiserende, krenkende, konfliktopptrappende, og det bringer ikke eleven i læringsposisjon.
- Eleven permitteres fram til man har utviklet et skoletilbud som pedagogisk, metodisk, organisatorisk og ressursmessig er tilpasset elevens særskilte behov.

... mange voksne ville ha resignert under tyngden av en slik langvarig opplevelse av utilstrekkelighet.

- Tiltak med hensyn til utfordrende atferd skal i all hovedsak flyttes fra reparasjon/utslokking til forebygging. (Greene, 2011)
- Overordna målsetting i første fase skal være at han skal lære at han kan lære. (Metner & Storgård, 2012)
- Lærernes faglige/pedagogiske kompetanse og relasjonelle ferdigheter skal vektlegges og prioriteres. Ved oppstart skal tradisjonelle skolefaglige gjøremål være underordnet relasjonsbyggende tiltak.
- Skoletilbudet skal bygges rundt elevens suksessfaktorer/styrkebasert læring.

Samarbeid, tid og tempo

I samarbeid mellom flere involverte parter over lengre perioder, er tid erfaringsmessig en kritisk faktor. En praksis der skolen/PPT innkaller til møte etter opplevd behov, ble vurdert som uforenlig med et langsiktig og systematisk implementeringsarbeid. For å utvikle endringskraft i samarbeidet prioriterte man derfor kontinuitet, tempo og forpliktelse ved å timeplanfeste ukentlige møter i en halvårig plan.

På spørsmål om foresattes opplevelse av deltagelse når det gjaldt utvikling av skoletilbudet, svarte de:

M: « ... det va egentlig eksemplarisk. Vi va med hele veien fra den dagen han ble tatt ut av skolen og fram til det som skulle bli skolehverdagen hannes. Æ syns vi fikk være veldig deltaganes. Det har vi likt hele veien.»

F: « ... vi blei invitert til å være med å komme med forslag. Ja, vi va faktisk deltaganes sånn i ordets rætte betydning. Ikke bare sånn at man læs papiran og skriv under på. Vi fikk faktisk lov å bidra.»

Jeg tolker utsagnene som en opplevelse av engasjement og medvirkning. Samtlige tiltak og beslutninger i prosessen ble gjort med foresattes deltagelse og samtykke. De var bidragsytere og kompetanseleverandører ved at de deltok i utforming av den overordna strategien, tiltaksutviklingen, evalueringen og organiseringen av skoletil-

budet. Det var foresattes kompetanse om eget barn som ble lagt til grunn for skolens tiltaksutforming og strategi for konfliktdeмпing.

Skriftlighet

I første artikkel påpekte jeg mangelen på skriftlig dokumentasjon, særlig med hensyn til konkretisering i rapporter, utredningsdokument og tiltaksformuleringer. Tekstene bar da preg av generelle utsagn og skjønn, og tiltakene framsto i all hovedsak som målformuleringer som vanskelig lot seg implementere som funksjonelle tiltak.

Det var derfor ei overordna målsetting at alle observasjoner ble skriftliggjort og konkretisert gjennom systematisk bruk av «tolkningsfrie» beskrivelser/verbaler. Rapportene skulle presist beskrive handling, tid, sted, involverte, og hendelsesforløpet før, under og etter konflikter eller positive hendelser. Konkretiseringen skulle være på et nivå som muliggjorde at eksterne observatører kunne registrere om tiltakene ble gjennomført eller ikke. Denne tilnærmingen medførte at man i all hovedsak unngikk en «kamp om virkeligheten», og forholdsvis fort oppnådde enighet med hensyn til gjennomføring og implementering av tiltak.

Forankret i systemteorien hadde observasjonene implisitt et numerisk perspektiv som synliggjorde frekvens på positiv og grensebrytende atferd, men også av systemet rundt hendelsene. I praksis medførte det registreringer både med hensyn til medelever, voksenatferd, metode, organisering og fagtema. Datagrunnlaget fungerte i så måte som baseline for en evaluering av om tiltakene fungerte positivt, dempende eller konfliktopptrappende.

Elevens opplevelse/det fenomenologiske perspektiv

Siste semester i niende klasse ble eleven intervjuet om opplevelse av trivsel. Uttalelsene var i hovedsak positive både med hensyn til skoleukens innhold, organisering og omfang:

E: På barneskolen va det bare skit egentlig. Der va æ monsterhælvete forbanna. No har æ kortere arbeidsdaga. På onsdagene har æ full dag, men det gjør ikke nokka. Æ e åsså begynt med matte og norsk det går egentlig strålanes.

... det eksisterende skoletilbudet var helseskadelig for eleven.

Det vi faktisk registrerte og tolket positivt, var at han hadde et stabilt frammøte, gjennomførte planlagte arbeidsoppgaver og deltok i enkelttimer i klassen. Motivasjon med hensyn til skolefaglige aktiviteter var i sakte, men positiv utvikling, og han ga uttrykk for et ønske om å utvide timeplan med flere fag. Den fysiske utageringen opphørte gradvis og parallelt med utviklingen av det tilpassa undervisningstilbudet. Samtidig dempet de verbale utbruddene seg betydelig.

Utviklingen syntes å være en konsekvens av flere faktorer. Særlig tror vi deltagelse og medbestemmelse i beslutninger som berørte elevens kompetanse om eget liv, var av vesentlig betydning. Det ga oversikt og trygghet. Det samme kan sies om arbeidets relasjonelle, suksessorienterte og fleksible tilnærming til de skolefaglige vanskene han hadde strevd med gjennom hele skolekarrièren.

Tilbudets form og farge

Suksessfaktorer/fleksibilitet

I målsettingen om at han først måtte lære at han kunne lære, var motivasjonsfaktoren av vesentlig betydning. Elevens taps- og lyteorienterte skolehistorie gjorde at jakten på suksessfaktorer, i en styrkebasert læringsstrategi, ble overordnet for å bringe han i læringsposisjon. I den sammenheng ble elevens timeplan fargelagt med prioriterte læringsområder som han selv beskrev som positive aktiviteter. Antall timer og organisering ble satt under debatt.

Ved oppstart etter jul i åttende klasse hadde han to undervisningsøkter pr. dag alene med lærer. Øktene var fordelt på fagene gym/svømming, musikk og media. Resonnementet bak det reduserte undervisningstilbudet med to undervisningsøkter pr. dag, var et ønske om å unngå kopiering av elevens tidligere skolehistorie. Det var en historie med en gradvis reduksjon av skoletilbudet mot et totalt sammenbrudd i åttende klasse. Strategien var nå at et redusert antall suksessorienterte undervisningsøkter skulle åpne for en framtidig utvidelse av skoletilbudet.

Innledningsvis var det noe motstand i skolens personale mot den skisserte strategien. Innvendingene var i all hovedsak koblet til en kulturelt forankra og sementert

normalitetsforståelse av skoledagens utforming, lengde og innhold. Utsagn som «for lite skole, lekeskole, for korte dager, hvem skal bestemme, og tydelige voksne» ble brukt i motargumentasjon, og berørte i all hovedsak lovverk, rettigheter, voksenrollen og autoritetsforvaltning.

Vår overordna utfordring var imidlertid å ivareta en elev som var i ferd med, og delvis hadde sprengt seg ut av skolen. Da kunne ikke tilnærmingen styres av regler og jus, men av relasjonelle og kommunikative ferdigheter som opprettholdt dialogen gjennom reelle forhandlinger om ståsted, retning og konstruksjon av ny skolehverdag. Refleksjon (Wrethman, 1998) som metode hvor den enkelte ble utfordret på hvorfor man tenkte som man tenkte, var bærebjelken i prosessen. Deling av egne tanker ble en arbeidsform hvor man gjennom en reflekterende erfaringsdeling og meningsutveksling, jobbet fram en felles forståelse med hensyn til det nye skoletilbudet. Foresatte og elev var positive til arbeidsformen. Om fleksibilitet, medvirkning og tilpassa læring sa foresatte:

M: «...de tingene vi diskuterte, daem ble videreført. Vi ble spurt om råd ved endring i opplegget. Vi hadde jo en skriftlig plan som vi føyde til nye ting når han var i stand til det. Vi kunne jo lese våre forslag til endringa i plan. Han (eleven) fikk jo også være med å diskutere på evalueringsmøtet. Egentlig va plan nåkså fleksibel i den forstand at den kunne utvides og justeres underveis.»

En vesentlig faktor i denne utviklingen var skoleledelsens deltagelse og prioritering av ressurser. Det gjorde det mulig å endre timeplan forholdsvis hurtig og etter behov, og åpnet for en fleksibilitet hvor man kunne øke omfang og læringstrykk når eleven var inne i positive prosesser. Periodiske utplasseringer i en lokal mediebedrift, kroppsøving og musikk på ettermiddagen i svømmeklubb og kommunal kulturskole, var sentrale elementer i det fleksible skoletilbudet.

Læringsstrategi

Hans visuelle ferdigheter og medieinteresse ga skolen et motivasjonsdrivende undervisningsverktøy med hensyn

til et mangfold av læringsområder. I lys av at eleven hadde blokkert for lesing og skrijving, prioriterte pedagogene den visuelle læringskanalen gjennom tilgjengelige audio-visuelle hjelpemidler i form av filmer, dokumentarer, radio-program, lydbøker, og internett. Utprøving av læringsutbytte foregikk muntlig, og skolen konkluderte med at: «...eleven ser ut til å være motivert av den visuelle læringsstrategien, og læringsutbytte er tilfredsstillende.»

Siste året i ungdomsskolen hadde han etter eget ønske økt antall timer sammen med klassen. Målt opp mot en tradisjonell og prestasjonsorientert (Skaalvik & Federici, 2015) skolekultur hadde han fremdeles en lang reise foran seg. Målt opp imot seg selv i et særskilt tilpassa og læringsorientert skoletilbud hadde han sammen med foresatte, skolen og hjelpesystemene, tatt store steg på vei mot en verdig arbeidsdag. Den positive utviklingen hadde bare vært mulig ved hjelp av et motivert, stabilt og kompetent personale, styrkebasert fokus, og en systematisk høyfrekvent veiledning. Ved skoleslutt i tiende klasse hadde eleven karakterer i fem fag.

Normalitetens drivkraft

Den kollektive innsatsen la grunnlaget for utvikling av en elevrolle som i større grad var fristilt en negativ mestringsstrategi i forsvarsposisjon. Nå presterte han i henhold til en motivasjonsdrivende undervisningsplan som han hadde deltatt i utforming av, og som han i hovedsak behersket med hensyn til nivå og mengde. Skolens endringsvilje med hensyn til egen praksis slo positivt ut på elevens motivasjon for skolefaglig mestring og relasjonsbygging. I denne fasen, selv med et markant tilpassa og avvikende undervisningsopplegg sammenlignet med majoriteten av elevene, begynte han å formulere forventninger til egne prestasjoner. I slutten av niende klasse uttalte han:

E: «...og det e jo tiende klasse. Det siste året på skolen. Da må det jo være litt tøygre. Det kan ikke være det samme som i niende. Sånn funke ikke systemet. Åttende lett, niende tyngre og tiende tungt. Ellers så blir det bare lett, lett, lett, og det går ikke.»

Fordi vi over tid ikke hadde lagt noe markant skolefaglig

prestasjonspress på han, tolket vi utsagnet som et positivt indre normalitetstrykk. Et sjølbilde i vekst med ønske og motivasjon til å fungere på linje med majoriteten av elevmassen. Skolen og eleven så ut til å høste av et godt pedagogisk, psykologisk og organisatorisk håndverk. Forventninger til normalisering av elevaktivitetene kom også til uttrykk i personalgruppa.

Etter at skoletilbudet over tid hadde fungert tilfredsstillende, registrerte skolen en regresjonsatferd der eleven periodisk vendte tilbake til tidligere negative atferd. Observasjoner og intervju viste avvik fra den kollektivt forankra tiltaksplanen. En ansatt hadde anvendt en delvis privatisert tiltakspraksis som ikke i tilstrekkelig grad ivaretok elevens særskilte behov. Forklaringen på avviket var at eleven «*fungerte så godt i hans timer*», og derfor ønsket han å maksimere det faglige påfyllet det siste skoleåret. De gode intensjonene medførte at både nivå og mengde ble feildosert. Symptomene opphørte da læreren endret atferd og avviket fra tiltaksplanen ble korrigert. Situasjon en synliggjorde at selv om symptomer var utsløkket, medførte det ikke automatisk at eleven hadde etablert en generell trygghet med hensyn til skolefaglige prestasjoner og forventninger.

Funksjonsbeskrivelse som arbeidsgrunnlag

I tråd med foresattes ønske ble det gjennomført en ekstern utredning hvor eleven ble diagnostisert innenfor autismespektret. Diagnosen medførte ikke vesentlige endringer i strategi og tiltak. Om de etablerte tiltakene sier utredningen: «*Ettersom skolen i samarbeid med foresatte og hjelpesystemene har oppnådd gode resultat er det tilrådelig at tiltakene fortsetter slik de er beskrevet i vurderingen fra skolen.*»

Utsagnet støttet opp under den anvendte systemiske og funksjonsorienterte arbeidsstrategien basert på konkrete beskrivelser av elevatferden i kontekst. Diagnosen tilførte likevel arbeidet en økt trygghet, dypere innsikt og en ytterligere større treffsikkerhet. Særlig var den viktig med hensyn til å utvikle en feilvennlig og romslig toleranse for de faglige og sosiale utfordringene eleven representerte. Skolen hadde langt på vei lyktes med å vende oppmerksomheten bort fra symptom- og egenskapsforklaringer, og

Den fysiske utageringen opphørte gradvis og parallelt med utviklingen av det tilpassa undervisningstilbudet.

i større grad valgt en strategisk tilnærming hvor atferden ble forstått som et språk som åpnet for dialog med eleven. Klisjeen om at eleven ikke er sin diagnose og atferden ikke nødvendigvis en egenskap, ble i så måte satt under debatt. Kompetanseoverføringen til videregående skole ble gjennomført i tre møter med foresatte, elev og PPT. Samtidig ble det gjennomført to forelesninger om autismespekterforstyrrelser for ansvarlige lærerne, spesialpedagogisk personale og administrasjon i den videregående skolen.

Et retrospektiv sett ifra videregående skole

Etter å ha fulgt eleven gjennom 2 ½ i ungdomsskolen og to år i videregående skole, avsluttet jeg samarbeidet med et sluttintervju høsten 2014. Før intervjuet skriver mor i brev:

M: ...«håper du tar intervjuet så tidlig som mulig. Vi har vært på besøk på skolen. Tror du vil oppdage store endringer og framskritt. Han er kjempemotivert og vil utvide timeplan med flere fag. Jeg tolker det som en opplevelse av mestring.ingenting kan vokse inn i himmelen, men vi er så glade.»

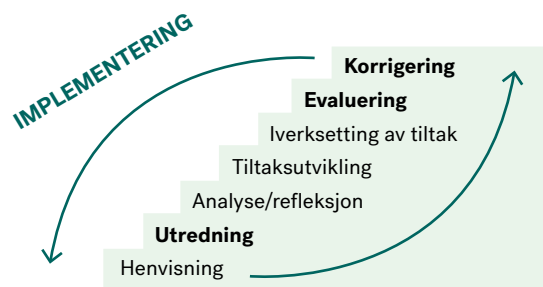
Om karakteroppnåelse andre året i videregående skole skriver rådgiver at eleven hadde oppnådd 4 i engelsk, 5 i kroppsøving, 3 i matematikk, 4 i norsk skriftlig, og 5 i prosjektfordypning. For øvrig beskriver skolen han som en elev med:

- God arbeidsmoral.
- Lite fravær.
- Karakterer i alle fag.
- Ingen anmerkninger vedr. Orden og atferd.
- Har venner på skolen.
- Hyggelig og imøtekommende overfor de voksne på skolen.
- Ryddig og saklig i drøfting med skolen.
- Medlem i elevrådet i to år.

Slik jeg har beskrevet prosessen i disse to artiklene, er det noe uvirkelig, men samtidig høyst forklarlig med denne positive elevreisen – En reise fra en marginalisert og ikke produserende elevrolle, til en deltagende, reflekterende, samarbeidende og prestasjonsretta ungdom. Noe av for-

klaringen kan ligge i elevens grunnleggende potensial. Jeg er likevel overbevist om at hovedårsaken til denne utviklingen må forstås i lys av god voksenstøtte og et profesjonalsert pedagogisk og erfaringsbasert håndverk fra henvisning til implementering av tiltak. (Fig. 1) Det lå ikke noen program eller fasitpregede handlingsrepertoar til grunn for arbeidet. Det jeg møtte, var kompetente og trygge fagpersoner som var åpne for veiledende refleksjon, og med et menneskesyn der man betraktet eleven som kompetanseleverandør på eget liv.

FIG. 1 Implementering



Avslutning

Ved gjennomføring av sluttintervjuet ble jeg møtt av en ungdom som umiddelbart brøt med den ytre konformiteten i elevmassen. Han var kledd som et fargesprakende tivoli i et konglomerat av farger. Ringen satt fremdeles i nesevingen. Tatoveringen på halsen var siden sist møte toppet med en grønn hanekam på en ellers blankpolert hodeskalle. Jeg ble ønsket velkommen med et direkte blikk og påspandert kaffe i skolens kantine.

Hans siste beretning i vårt samarbeid tegnet et bilde av en til tider traumatisk skolehistorie fra første fram til jul i åttende klasse. Den dominerende opplevelse hadde vært å ikke strekke til. Han beskrev inngående og detaljert områdene som hadde vært problematisk å håndtere, og som i all hovedsak er presentert i første artikkel. Særlig vektla han håpet han hadde hatt om et bedre skoleliv i ungdomsskolen. Et håp som brast den første skoledagen.

Han beskrev situasjonen slik:

E: ... det va en blåkopi av kossen man gjorde det i barne-skolen. Æ måtte bare liksom jobbe.

Om jeg komprimerer sitatene fra den avsluttende samtalen eller intervjuet, og lar elevens stemme prege avslutningen, trer det fram et bilde av en velformulert og ettertenksom ungdom:

E: ... «men skolen lærte. Dæm så at æ hadde problem med endringa. At små endringa kunne føles som et stort problem. Det va derfor æ hadde problema med vikara. No fikk æ gjøre mer av det æ kunne. Æ fikk avstand til opplevelsan i barne-skolen. For eksempel fikk æ jobbe mye i avisa. No har æ et eget rom og får hjelp underveis straks æ træng det. Æ blir liksom færdig med oppgavan. Æ e tryggere førr æ vet ka de voksne tenke. Æ har jo vært med å laga timeplan. Den gode tida begynte på ungdomsskolen, og no e æ fornøyd hær på medialinja. Dæm har det mæste på stell. Æ like mæ sjøl.»

I: «Helt til slutt må æ spørre dæ om en ting æ har lurt på helt fra æ møtte dæ første gangen. De første månedene i ungdomsskolen hadde du hettegenseren trukket ned over ansiktet slik at vi bare så munnen din?»

E: «.... så æ gjømte mæ fra det ubehagelige.»

Melding fra mor den 20.05 2015 klokka 09.53:

«....og i morra skal han i intervju om lærerplass. Han har alle sertifikatan han træng. Tænk dæ at han har sotte bægge åran i elevrådet. Det e ikke tell å tru. Han e blitt så klok og voksen.»



Svein Erik Jensen arbeider for tiden som «frilanser» med forelesninger og veiledning om elever med sterkt grensebrytende og marginaliserte atferd. Han har tidligere arbeidet som PPT-leder og seniorrådgiver i Statped. E-post: svejens@live.no

REFERANSER

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Havard University Press.

FORSTER, J. (2005). *Focusing on strengths and hope at school and home*. University of Washington.

GREENE R. W., (2011) *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.

GREENBERG, M.T., DOMITROVICH, C.E., GRACZYK, P.A. & ZINS J.E. (2005). *A conceptual model of implementation in school-based preventive interventions*. U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services

JENSEN, S.E. (2014). «Fuck you» i systmperspektiv. *Spesialpedagogikk* nr. 5.

LAZARUS, R.S & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal, coping*. New York: Springer.

METNER & STORGÅRD (2012) KRAP. Kognitiv, ressourcefokuseret og anerkjennende pedagogikk. Dafolo forlag.

NORDAHL, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole*. Nova-rapport 13/2003.

NORDAHL, T. (2007). *Mellom hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAALVIK, E.M. & FEDERICI, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* nr. 3.

STØRKSEN, S., IDSØE, T. & ROLAND, E. (2011). Schoolyard corner society: relating membership to reactive and proactive aggression. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2) s. 145 – 158, University of Bath.

STØRKSEN, S. (1992). *Rus og Rusmiljø sett sammen med deler av skolegårdens miljø*. Stavanger Lærerhøgskole.

WRETHMAN, S. (1998). Vad menes egentlig med refleksjon. *Skolebarn*, nr.4.



Lærer
jobb
.no

PÅ JAKT ETTER EN NY KOLLEGA?

UTLYS STILLINGEN I TIDSSKRIFTET SPESIALPEDAGOGIKK
OG PÅ LÆRERJOBB.NO FOR Å NÅ UT TIL KVALIFISERTE KANDIDATER

VED STILLINGSUTLYSNING I SPESIALPEDAGOGIKK
FÅR DU ANNONSEN PÅ STILLINGSPORTALEN
LÆRERJOBB.NO UTEN TILLEGG I PRIS

KONTAKT OSS PÅ:
POST@LÆRERJOBB.NO
/ 24 14 23 30



En lignende versjon av denne artikkelen har før vært publisert i Stemmeskifter som er et tidsskrift utgitt av Bergen kompetansesenter for læringsmiljø (BKL).

Hvordan forstå skolevegring

De aller fleste barn og ungdom trives og er motiverte for å gå på skolen. Likevel tyder undersøkelser på at så mange som ti tusen norske skolebarn har skolevegring. Denne artikkelen tar for seg mulige årsaker til skolevegring og artikkelforfatterne reflekterer rundt forebygging og behandling.

AV GURI HOLGERSEN OG KARI FASTING

Skolen er ikke bare et sted for læring, men også en arena for sosialt samvær og utvikling. Sammenlignet med elever i mange andre land er trivselen i norsk skole høy. Nasjonale studier fra de siste 20 årene viser at norske ungdomsskoleelever i økende grad trives, og at det er færre som kjeder seg, eller som gruer seg til å gå på skolen (Øia, 2013). Dette tyder på at den norske skolen lykkes med å skape et læringsmiljø som oppleves som positivt av det store flertallet av elevene. Motivasjon for læring er en sentral drivkraft bak ungdoms resultater i skolen, og kommer til syne gjennom de utdanningsvalgene elevene tar, den innsatsen de legger ned, og elevenes oppslutning om skolens formål og regler generelt. Flere undersøkelser viser at ungdomsskoleelever er mer pliktoppfyllende og disiplinerte enn for noen tiår siden. Stadig færre skulker, og flere bruker mye tid på lekser. Undersøkelsene tyder på at

ungdom i sin alminnelighet er skolemotiverte (NOVA, 2014).

Skolevegring anslås likevel å forekomme hos ca. 10.000 norske NRK skolebarn (2006). Med skolevegring mener vi barn og unge som helt eller delvis er borte fra skolen uten gyldig grunn. Vi forstår vegringen som et symptom på andre problemer. Barn og unge som ikke klarer å møte på skolen, mister ikke bare muligheten for faglig påfyll, men minst like viktig er det at unge går glipp av den viktige sosialiseringen som skjer i skolen. I første rekke er skolevegring et problem for den unge selv og hans eller hennes familie, men ettersom tiden går vil som regel flere faggrupper og instanser bli involvert. Skolevegring har også konsekvenser på lengre sikt, da det er en korrelasjon mellom fravær på skole i ungdomstiden og senere fravær i arbeidslivet (Kaspersen mfl., 2012).

Skolevegring anslås å forekomme hos ca. 10.000 norske skolebarn

Vår erfaring med skolevegring

Da vi ble ansatt i Ambulante tjenester i BUP for 8 år siden, hadde vi hatt lite befatning med skolevegring. Over 50 % av henvendelsene Ambulante tjenester får, omhandler denne problematikken, og vi fikk raskt rikelig med erfaring. Ungdommer vi møtte de første årene, hadde som regel vært borte fra skolen over måneder og av og til år, og hadde lite eller ingen kontakt med sitt gamle klassemiljø. Mange av disse ungdommene hadde dessuten kuttet ut fritidsinteresser og venner. Vi hadde en forestilling om at skolevegring først og fremst rammet unge med ulike skolevansker, men til vår overraskelse var flertallet tvert imot i utgangspunktet skoleflinke, aktive og populære.

Forståelsen for hvorfor den unge ikke klarer å gå på skolen, handler som regel om at det knytter seg et emosjonelt ubehag ved å komme til, og å være på skolen. I de sakene ambulante tjenester bidrar, har flertallet av ungdommen en eller annen form for angst. Ambulante tjenesters bidrag inn i denne problematikken er derfor blant annet å drive angstbehandling, det vil si å tilrettelegge for en gradvis eksponering for det som skaper ubehag, samtidig som den unge lærer nye måter å tenke om det som de opplever angstfremmende. Sammen med familien og skolen blir vi enige om tiltak som kan bidra til at den unge opplever mindre ubehag ved å møte på skolen. Tiltak i skolen kan blant annet være at en blir enig om at læreren møter ungdommen på skoleplassen når han kommer på skolen, eleven får eget grupperom, fritak fra fremføringer, fritak fra gym, redusert timeplan og så videre. Disse tiltakene ser ut til å lykkes på kort sikt; den unge kommer seg på skolen etter hvert, og foreldre og skole er fornøyd. Problemet oppstår etter ferieavvikling eller sykdom. Til tross for de ulike tiltakene som er satt i gang, vegrer ungdommen seg for skolen. Hvorfor?

Ungdom og psykisk helse

Med økende individualisering og et sterkere press om å lykkes i skolen har flere vært bekymret for utviklingen av ungdoms psykiske helse. Ungdata-undersøkelsen i Stavanger i 2013 viser at 39 % av jentene ofte føler seg skuffet over seg selv mot 30 % i 2010. Dette bekreftes i flere artikler ungdom har skrevet i Bergens Tidende det siste året, der

de forteller om hvor slitsomt det er å leve opp til kravene de opplever om å måtte være flink, det være seg på skolen eller på fritidsarenaer, være slank og pen og være populær. Ungdom sammenligner seg med jevnaldrende, og i et samfunn der prestasjoner verdsettes høyt, vil dette ha konsekvenser for hvordan den unge forstår seg selv i relasjon til andre. På sosiale medier blir glansbilder av virkeligheten presentert, noe som øker presset på ungdom om hva det innebærer å være vellykket og hvor viktig det er. Ungdom er spesielt sårbare for denne typen sammenligninger.

Henriette 15 år

Jeg er så dum! Mamma og pappa er skuffet over meg, fordi jeg ikke klarer å gå på skolen. Hvis jeg ikke får en god karakter på matematikktentamen, blir det avslørt hvor uintelligent jeg er, og alle kommer til å synes jeg er kjempeteit. Det er typisk meg å ikke få noe til. Hvis jeg sier det jeg mener, vil ingen like meg, det er jeg sikker på.

Etter utallige erfaringer med tilbakefall var det Henriette som fikk oss til å tenke annerledes rundt skolevegring. Til nå hadde vi forstått skolevegring som vansker med å møte på skolen grunnet emosjonelt ubehag, og hatt fokus på å jobbe med angsten ved gradvis å eksponere henne for det vi i fellesskap hadde kommet frem til skapte dette ubehaget. Nå endret vi spørsmålet fra: «Hva skal til for at du skal klare å gå på skolen?» til «Hva skal til for at du skal ha det bra med deg selv?» Istedenfor å snakke om skole og angst, og forsøke å finne årsaken til at Henriette ikke gikk på skolen rettet vi fokuset mot Henriettes vurdering av seg selv. Det viste seg at Henriette vurderte seg selv altoverveiende negativt og hadde fokus på svakheter og feil ved seg selv. I lys av dette viste det seg at tilretteleggingen som ble gjort for at Henriette skulle klare å være på skolen, ble en bekreftelse på at hun ikke fikset det samme som dem hun sammenlignet seg med, og forsterket den negative oppfatningen hun hadde om seg selv. Tilrettelegging for at Henriette skulle klare å møte på skolen kunne bidra til en mestringsfølelse og gi selvtillit, men hadde en kortsiktig effekt. Løsningen ble en del av problemet.

Overbevisninger eller oppfatninger vi har om oss selv, verden og framtiden, forstås som grunnantagelser. De for-

Selvfølelsen er et produkt av de erfaringer en har hatt i møte med viktige andre i barndom og ungdomstid.

teller oss hvordan vi oppfatter oss selv, hvordan vi tror at andre oppfatter oss og hvordan vi bør oppføre oss. Mange grunnantakelser er slik at vi har glede av dem, men hvis grunnantakelsene er uhensiktsmessige, kan de skape problemer. Antakelser blir sannheter for den enkelte. I en utdannelsessituasjon kan vi arbeide mye med pensum og få gode karakterer for at ingen skal oppdage det vi egentlig tenker og føler. Vi kjemper mot den uhensiktsmessige grunnantakelsen slik at den ikke skal dominere oss. Hvis man så kommer i en situasjon hvor man ikke klarer å jobbe hardt lenger, ryker forsvarsmekanismen en har bygget seg opp med hensyn til den grunnleggende selvantagelsen, og man risikerer å bli veldig sårbar. Når en domineres av uhensiktsmessige grunnleggende selvantagelser, det vil si vi vurderer oss selv overveiende negativt, og har fokus på svakheter og feil ved oss selv, er dette uttrykk for usunn selvfølelse.

Selvfølelse og selvtillit

Selvfølelse viser til vår generelle mening om oss selv, hvilken verdi vi setter på oss selv, uavhengig av prestasjoner. Usunn selvfølelse får uttrykk gjennom hva en person typisk sier til og om seg selv. Selvkritiske kommentarer, og fokus på negative sider ved en selv, vitner om usunn selvfølelse. Selvfølelse handler også om hvordan en takler motgang. «Selvtillit» forveksles ofte med «selvfølelse», men mens selvtillit handler om evner og prestasjoner og kan variere fra situasjon til situasjon, er selvfølelse knyttet til opplevelsen av å være god nok, og er nokså konstant. Har en sunn selvfølelse, er selvtillit sjelden noe problem, det motsatte er ikke tilfelle. Det er svært stor forskjell på å vite at en ikke er flink til noe og å føle seg mislykket og dum.

Skolen er en arena hvor ungdommers negative antagelser utspilles og opprettholdes. Den amerikanske psykologen Wigfield mfl. gjorde en studie i USA der de spurte 1.-klassinger på første skoledag om hvem som var best i klassen. Nesten alle svarte «jeg!». Et halvt år senere stilte han de samme elevene samme spørsmål. Da rangerte elevene seg selv på samme måte som læreren rangerte dem (Wigfield mfl., 2004). I skolesammenheng kan usunn selvfølelse komme til uttrykk gjennom; underlying, en unngår

utfordringer eller motsatt, perfeksjonisme, liten evne til å kreditere seg selv når en lykkes og legger skylden på seg selv når noe går dårlig. Usunn selvfølelse kan bidra til at en føler seg energiløs og anspent, er usikker i relasjon til andre og ofte unngår øyekontakt. Det er viktig å være klar over at også barn og unge som «klovner seg og bråker» kan ha usunn selvfølelse, og forsøker å skjule det bak en fasade om ikke å bry seg (Fennell, 2007).

Selvfølelsen er et produkt av de erfaringer en har hatt i møte med viktige andre i barndom og ungdomstid. Både foreldre, søsken, besteforeldre, lærere og venner har betydning for hvordan et barn ser på seg selv. I familier der prestasjoner gis stor oppmerksomhet og barnet får lite anerkjennelse for den de er, øker sannsynligheten for utvikling av usunn selvfølelse. Men også storsamfunnets verdisyn har betydning for hvilke egenskaper som blir anerkjent og verdsatt, og er således med å påvirke selvfølelsen til både barn og voksne. Sunn selvfølelse handler om å erkjenne egne følelser, kjenne sine egne reaksjoner og handle ut fra dem, til beste for seg selv og andre. Hvordan barnet blir møtt på sine følelser av sine nærmeste pårørende, har stor betydning for unges selvfølelse. Gjennom hele barndommen og ungdommen er det viktig at barn blir bekreftet og anerkjent, ikke bare for ting de mestrer, men vel så mye for at de er den de er. Dersom en vokser opp med et bilde av seg selv av at en må prestere for å bli sett, elsket og likt, vil krav og forventninger en møter, bli noe en må leve opp til for å føle seg verdifull. Denne måten å se på seg selv, betegner vi som usunn selvfølelse, og vil ha konsekvenser for den enkeltes handlinger og psykiske helse. Ungdom med usunn selvfølelse vil med dagens krav til vellykkethet og prestasjoner oppfatte seg selv som lite verdt i egne og andres øyne, dersom de ikke lever opp til de forventninger de har satt for seg selv. Det presset de pålegger seg selv, vil på sikt for mange oppleves så tyngende at de gir opp. Unni Karin Moksnes sin doktogradstudie fra 2011; *Stress and health in adolescents: The role of potential protective factors*, underbygger disse påstandene. Studien viste at selvfølelse hadde en modererende påvirkning på relasjonen mellom stress av press fra jevnaldrende, kjæreste-forhold, skoleprestasjon og utfallet av emosjonelle problemer. Skolevegring er således i mange tilfeller et symptom

Skolevegring er i mange tilfeller et symptom på usunn selvfølelse.

på usunn selvfølelse slik vi forstår det. På grunnlag av dette er det vi mener at forebygging og behandling av skolevegring også må handle om å fremme sunn selvfølelse.

Nyere hjerneforskning viser at tenåringshjernen er nesten like plastisk som spedbarnshjernen, og utviklingen og kapasiteten for ombygging av hjernen er enorm fra 12–13 års alder og langt inn i 20-årene. Det foregår en voldsom overproduksjon av hjerneceller i årene frem mot puberteten, noe som betyr at barn møter tenårene med mengder av nye hjerneceller som er klare til å bygge nettverk og gjøre forbedringer. Dette innebærer blant annet at tenårene er en fase for påfyll og reparasjon av selvfølelsen (Øiestad, 2011). Følelsesbevissthet, anerkjennelse og aktiv lytting er med på å bygge unges selvfølelse. Skolen er en viktig arena for reparasjon av selvfølelsen. Studier viser at elever som har en positiv relasjon til læreren, blir motivert til god arbeidsinnsats, og elevene vil ha bedre forutsetninger for å utvikle og styrke selvfølelsen (Federici & Skaalevik, 2013).

En nylig publisert studie (Brummelman, mfl., 2014) understreker kraften i unges tankeverden og skaper håp om enkle fremtidige intervensjoner. Hypotesen i studien var: «*Opplevelser som gir en følelse av uforbeholden aksept, kan gjøre at barn føler seg verdifulle i seg selv, uavhengig av hvordan de presterer*». Rundt 250 barn i alderen 11–15 år ble bedt om å reflektere i et kvarter over opplevelser med venner hvor de følte uforbeholden aksept, eller over andre venneopplevelser. Etter tre uker fikk barna karakterer på skolen, og som forventet hadde barna med dårlige karakterer dårligere selvfølelse enn de andre. Dette endret seg imidlertid hos dem som tre uker tidligere hadde mobilisert minner om uforbeholden aksept fra venner. Refleksjon over slike opplevelser reduserte signifikant den dårlige selvfølelsen.

Henriette 16 år

Jeg har gode venner og foreldre som bryr seg. Selv om jeg ikke får så gode karakterer lenger, synes jeg at jeg har det bedre enn jeg hadde det før. Det er helt normalt ikke å være best i alt, og jeg vet mamma og pappa er glad i meg selv om.

Avslutning

Ved å jobbe med samspillet og kommunikasjonen i familien bidro det til at Henriette opplevde seg sett og hørt av foreldrene, og ble etter hvert trygg på at hun ikke hele tiden måtte prestere for å være god nok i foreldrenes øyne. Blant venner øvet Henriette seg på si det hun mente, også når hun var uenig, og opplevde at hun fortsatt ble både likt og respektert i vennegjengen. Henriette fortsatte å ha et noe redusert skoletilbud, men opplevde ikke lenger at det var bevis på at hun var mindre verdt, men tvert imot at dette vare en måte å ta vare på seg selv. Avslutningsvis er det viktig å poengtere at tilrettelegging i skolen kan være til god hjelp for den enkelte elev som strever med skolevegring, men at det alene ikke er nok. Skole og foreldre må i tillegg jobbe for å utvikle et miljø der glede, samvær og aktiv lytting er viktig ingredienser.



Guri Holgersen og Kari Fasting arbeider på Haukeland Universitetssykehus, Klinikk psykisk helsevern for barn og unge, Ambulante tjenester. Guri

Holgersen er utdannet klinisk barnevernspedagog og familierapeut. Kari Fasting er utdannet vernepleier med videreutdannelse i klinisk miljøterapi og kognitiv adferdsterapi.

REFERANSER

- BRUMMELMAN, E., THOMAS, S., WALTON, G.M., POORTHUIS, A.M.G., OVERBEEK, G., OROBIO DE CASTRO, B. & BUSHMAN, B.J. (2014). Unconditional regard buffers children's negative self-feelings. *Pediatrics*, 134, s. 1119–1126. doi:10.1542/peds.2013-3698
- FENNELL, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*. Tapir Akademiske Forlag.
- FEDERICI, R.A. & SKAALVIK, E.M. (2013): Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole. Nr. 1*, s. 58–63.
- KASPERSEN, S.L., BUNGUM, B., BULAND, T.H., SLETTBAKK, R., OSE, S.O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. SINTEF/NTNU Rapport
- NOVA (2014). Ungdata. Nasjonale resultater 2013. Rapport 10/14. Oslo: NOVA
- NRK (2006). Få får hjelp for skolevegring. <http://www.nrk.no/nyheter/1.518677>
- WIGFIELD, A., GUTHRIE, J.T. & PERENCEVICH, K.C. (Ed.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ØIA, T. (2013). *Ungdom, rus og marginalisering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ØIESTAD, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal forlag.



I can

Ich kann

Je peux

Puedo

Enklere å lære flere språk

- Lese- og skrive støtte for engelsk, tysk, fransk og spansk
- Nyttig for alle som vil lære fremmedspråk
- Skolenes førstevalg – gi alle elever like muligheter

Vil du vite mer?
Kontakt oss på skole@lingit.no



Telefon: 73 60 59 22

Levende Vågen

– et mestringsorientert opplæringstilbud

Levende Vågen er en praktisk og mestringsorientert læringsarena for ungdom mellom 13–20 år. Mange av ungdommene som er på tiltak her, har opplevd mange nederlag og har droppet ut av den tradisjonelle skolen på grunn av faglige og/eller sosiale vansker. Arbeidet ved Levende Vågen har som mål å gi ungdommene ny tro på at de duger og mestringsfølelse, noe som igjen er grunnlaget for ny motivasjon og læring. Elevene får tett og god oppfølging og utfører praktisk arbeid i reelle arbeidsprosesser ved snekkerverkstedet, blikkenslagerverkstedet eller systuen på forespørsel fra ulike oppdragsgivere.

Psykolog Øyvind Frode Lyngås har jobbet i og med Levende Vågen-prosjektet i Kristiansund siden starten for vel ti år siden. Han er svært takknemlig for at han har kunnet være en del av prosjektet.

— *Levende Vågen har reddet mange ungdommer?*

— Ja, det er det ingen tvil om. Mange ungdommer har reddet livet ved at de har fått være her i Levende Vågen i stedet for i den tradisjonelle skolen, sier psykolog Øyvind Frode Lyngås.

— *Hvordan mener du, som psykolog, at et prosjekt som dette kan hjelpe ungdom?*

— Mange av disse ungdommene har gode læreforutsetninger, men læringen må være basert på noe annet enn tradisjonell opplæring; mange av dem «tenker med hendene», for å si det sånn. Vi ser ved testing at dette er elever som absolutt har kapasitet til å lære, men de trenger ganske enkelt en annen måte å få læringen på. Læringen må være annerledes organisert, sier Lyngås og fortsetter:

VELTILPASSEDE

— De trenger – som alle oss andre – å se resultater av det de gjør. Men etter kanskje ti år i skolen føler de at de ikke har hatt noe som helst utbytte av skolen. Mange har stort sett bare opplevd nederlag. Da er det jo ikke vanskelig å forstå at mange av dem bare gir opp!

— Levende Vågen er et tiltak som baserer seg på læring, men det er læring via praksis. Det er en måte å jobbe på, tenke på og lære på som samfunnet stort sett ikke har sett nytten av. Særlig i den videregående skolen, men også i altfor høy grad i grunnskolen, mener psykologen.

— *Du er av den oppfatning at Levende Vågen rett og slett har reddet mange ungdommer?*

— Ja, utvilsomt! Det er det ingen som helst tvil om! Vi har hatt mange ungdommer her som har hatt store vanskeligheter i skolen og, som når de har kommet hit, har fått et helt annet liv. Før de kom hit var de klare «NAV-kandidater» eller uføretrygd-kandidater. Så kommer de hit og klarer å få gjennomført videregående skole. De får delta i forskjellige lærlingordninger. De blir veltilpassede og lykkelige mennesker når de bare får troen på seg selv. Og når de opplever at de lykkes. Dermed blir de positive bidragsytere til samfunnet!

Lyngås er selv lokalpolitiker i Kristiansund og innrømmer gjerne at er det noe politikere forstår, så er det økonomi og hva som er lønnsomt.

— *Mener du Levende Vågen også er en lønnsom investering samfunnsøkonomisk sett?*

MER MENINGSFYLT LIV

— Det er noe av det mest lønnsomme vi kan



drive med! Du skal ikke ha hjulpet særlig mange unger ut i arbeidslivet og vekk fra NAV-ytelser før du som jobber med dette, har forsvart lønna di og langt mer enn det, smiler psykologen.

— Det er klart det koster samfunnet å hjelpe disse ungdommene, men det ville kostet samfunnet adskillig mer om de ikke fikk denne hjelpen. Forskjellen på en som går på NAV og en som er ute i arbeid, utgjør minst en million kroner i totalregnskapet for samfunnsøkonomien. Hvert år! Da sier det seg selv at dette er en meget lønnsom investering.

Men det er ikke akkurat det som har motivert meg for denne jobben, sier han.

— Hva mener du?

— Som fagperson er det adskillig mer viktig for meg å se at ungdommer utvikler seg positivt og rett og slett ganske enkelt får et bedre og mer meningsfylt liv. Det er ikke verdier som kan måles i kroner og øre, som er mest verdifullt. Det mest verdifulle er den verdien vi skaper hos ungdommen selv. Verdien som ligger i et bedre og mer harmonisk liv for den enkelte. Som ligger i at de kan oppleve at de gjør nytte for seg. Det

er viktig for dem, og det er noe av det sentrale vi lærer dem; at de har en egenverdi og at vi tar dem på alvor.

— *Tror du noen av dem kanskje kunne ha endt opp som kriminelle også dersom de ikke hadde blitt «fanget opp» av Levende Vågen?*

— Ja, høyst sannsynlig. Og det innebærer at samfunnsregnskapet blir enda bedre ganske enkelt fordi de kommer inn i Levende Vågen. Både menneskelig og økonomisk sett er dette en veldig positiv måte å jobbe på overfor barn og unge.

KLARER SEG BEDRE ENN ANDRE

— *Hva vil du si er forskjellen på Levende Vågen og andre, lignende opplegg som tar seg av ungdom som ikke klarer å tilpasse seg det vanlige skoleverket? Hva gjør dere annerledes enn alle andre?*

— Det finnes en god del tiltak som ligner på det vi driver med. Noe av det vesentlige ved det Levende Vågen gjør, er samarbeidet mellom elevene og de voksne. Her har vi et tett, stabilt og godt samarbeid over lang tid. Det er et samarbeid der det legges vekt på helt andre ting enn

ØYVIND FRODE LYNGÅS er psykolog og er helt sikker på at det arbeidet Levende Vågen har gjort i Kristiansund, har reddet mange ungdommer. Dessuten har det vært samfunnsøkonomisk lønnsomt, sier han.



BERIT LYSØ, daglig leder i Levende Vågen viser frem de vakre omgivelsene de arbeider i.

bare ferdigheter. Her legger vi vekt på vanlig folkskikk og på at vi alle skal arbeide sammen. At vi skal ta hensyn til hverandre og ha respekt for hverandre. Våre unger vil derfor ofte klare seg mye bedre når de kommer ut i det vanlige arbeidslivet enn det mange andre ungdommer gjør.

— Dere har hatt besøk fra andre som jobber med ungdommer – folk som har villet se hva dere har som ingen andre har?

— Ja. Og for en del år siden hadde departementet en vurdering av det arbeidet vi gjør i Levende Vågen. Over 200 ulike institusjoner og alternative modeller og tiltak for ungdom rundt i landet ble vurdert og sammenlignet. Det dreide seg om effekten av forskjellige tiltak inn mot litt eldre ungdommer enn bare de som gikk i grunnskolen. Det ble foretatt en rangering, og konklusjonen var at Levende Vågen var blant de ti beste. Det var en undersøkelse som ble gjort av et uavhengig organ etter oppdrag fra departementet. Og det har ikke blitt noe dårligere opplegg eller resultater her siden den gangen!

Lyngås sier at utfordringen for Levende Vågen har ofte vært at de bryter med alle tradisjonelle opplegg for ungdommer – både når det gjelder innhold og opplegg.

— Men for elevene har det vist seg å være gode tiltak!, understreker psykolog Øyvind Frode Lyngås.

DET VIRKER

— Det er svært mange som slutter i videregående og tallet er ganske høyt her i byen. Da er det fort

gjort å bli sittende hjemme, spille data og snu døgnet. Derfor er det kjempeviktig å komme seg ut og få et miljø der du etter hvert kan bygge opp selvtillit. Av de 20 som startet her i fjor i «I Ung» er det 12 som har begynt på skolen igjen i år. To av dem som ikke begynte på skole, er i ordinær jobb, og noen er i praksis. Så det virker! Mange kommer seg i gang og finner nye veier. De får god tid til å tenke seg om og finne en ny retning.

Det sier Berit Lysø, som er daglig leder i Levende Vågen i Kristiansund. Hun er utdannet sosionom og viser oss stolt rundt i Levende Vågen som ligger idyllisk til i nettopp Vågen i bydelen og hovedøya Kirkelandet i Kristiansund. Her er det spor etter mye aktivitet, ikke minst fra tiden da byen var klippfiskhovedstaden i Norge og en by preget av handel og stor velstand.

— Levende Vågen er en alternativ læringsarena med fokus på praktisk mestring. Vi har ungdommer som jobber med reelle arbeidsoppgaver på verksted og skal via det lære å finne sine ressursområder og veien videre. Mange har droppet ut av videregående. Mange har motivasjonsproblemer og har opplevd nederlag på skolen. De har opplevd lite faglig mestring. Målet er først å få til sosial mestring og å skape et trivelig sted de har lyst å komme til. Deretter går vi videre med praktisk opplæring. Noen finner ut at de mestrer fagene og går videre på sveising, tømrerfag eller mekaniske fag, forteller Berit Lysø.

Levende Vågen har eksistert i 12 år og startet som et tremåneders prosjekt. PP-tjenesten og oppfølgingstjenesten i skolen var med fra starten. Det er ungdom fra 13 til 21 år som deltar her. Ønsket var, og er, å skape et verksted som var helt annerledes enn skolen.

— Levende Vågen henspiller på bydelen Vågen som er et tradisjonsrikt område med flere verft. Det er fortsatt et verft i drift i samarbeid med Nordmøre museum og frivillig innsats.

Husene Levende Vågen holder til i, eies av museet. Og Levende Vågen samarbeider med museet om diverse prosjekt. Ungdommene mellom 15 og 21 år er på arbeidspraksis gjennom NAV og er ikke på skole i det hele tatt. De får betalt for å være her, og det er selvsagt en motivasjon, sier Berit Lysø.

De som jobber på snekkerverkstedet, er akkurat nå i ferd med å rehabilitere et gammelt stabbur som har stått stengt i mange år. Her er det lærer John Johannessen som instruerer og støtter dem i arbeidet, og det skal bli julemesse med salg av produkter ungdommene lager når stabburet er ferdig.

— Da bidrar de igjen til å skape nytt liv i Vågen – i et Levende Vågen, smiler daglig leder Berit Lysø.

OM LEVENDE VÅGEN

Ifølge siste årsrapport er Levende Vågen en praktisk-mestringsorientert læringsarena for ungdom mellom 13 og 21 år. Praksis betyr reelle arbeidsprosesser og oppdrag som gjennomføres. Arbeidet som utføres, skaper mestring, som er grunnlaget for læring.

«I UNG»-tiltaket er for ungdom i alderen 15–21 år som ikke benytter seg av sin skolerett og som OT (Oppfølgingstjenesten) og NAV vurderer har behov for tilpasset aktivitet og veiledning for å komme seg videre i utdanning, praksis eller jobb.

Ungdommene som starter i Levende Vågen, har som regel en sammensatt problematikk. Eksempler er konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker, mobbing/ekskludering, sosiale vansker, psykiske plager eller spillavhengighet.

I skoleåret 2014/15 har Levende Vågen gitt et tilbud til 30 ungdommer. Åtte ungdomsskoleelever har deltatt på hel- eller deltid eller på hospitering i kortere tid. Det var 20 ungdommer med i «I UNG» (OT/NAV-ungdom 15–21 år). 12 av disse søkte skole høsten 2015. De



øvrige er i praksis/jobb/tiltak eller i helsemessig avklaring og behandling.

Det er innvilget tilskudd på 1 000 000 kroner fra fylkeskommunen til «I UNG»-arbeidet (årlig i 4 år fra august 2014). Dette innebærer at prosjektet har gått fra to til fire ordinære hele stillinger. I tillegg er det ansatt deltidsassistent fra ungdomsskolen og deltids fagarbeider på verksted. Levende Vågen er tildelt en budsjett-ramme fra Kristiansund kommune på to millioner i 2015. NAV gir tilskudd pr. ungdom som er i praksis som tilsvarer ca. 200 000 kroner pr. år. I tillegg mottas tilskudd for hver lærling på totalt 165 000 kroner.

LÆRER John Johannessen og daglig leder Berit Lysø i Levende Vågen ser at ungdommene deres lykkes og at de dessuten er med på å skape nytt liv i Vågen i Kristiansund.

En tilnærmet lik versjon av denne artikkelen er publisert på nettstedet forebygging.no

Kontekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer

Denne artikkelen beskriver en 10-trinns prosess for problemløsning av atferdsproblemer. Modellen som artikkelforfatteren har utviklet og kalt Kontekstmodellen, bygger på den analytiske prosessen i Multisystemisk terapi (MST). Den er imidlertid innholdsmessig og språklig forenklet for å tilpasses en bredere brukergruppe.

AV HANNE HOLLAND

Kontekstmodellen er et verktøy som trinnvis beskriver hvordan man kan gå frem for å finne ut hva man skal gjøre når det gjelder atferdsproblemer. På denne måten kan kontekstmodellen fungere som en veiviser i arbeidet, ved at man trinn for trinn beskriver atferden, bestemmer mål for arbeidet, analyserer problemet og velger tiltak. Alle som ønsker å jobbe målrettet med atferdsproblemer hos barn og ungdom, vil kunne ha nytte av denne modellen.

Kontekstmodellen er et konkret verktøy for praktisk og systemisk tilnærming til atferdsproblemer hos barn og ungdom. Det er verdt å merke seg at Kontekstmodellen kan være anvendelig også for andre typer problemløsningsprosesser enn problemer som

skyldes atferdsvansker. I det følgende blir Kontekstmodellen imidlertid presentert for bruk i forbindelse med arbeid med alvorlige atferdsvansker. Slikt arbeid krever at man har klare mål og jobber systematisk med analyse som basis for alle tiltak.

Kontekstmodellen vektlegger samtlige av systemteoriens viktige elementer. Tradisjonelt har arbeidet med atferdsvansker fokusert ensidig på barnet eller ungdommen. Et systemperspektiv gir muligheten for å velge mål for endring av flere medlemmer av systemet. I prinsippet kan sirkler med vanskelig samvær brytes uavhengig av hvem man setter inn tiltak overfor. I en konfliktsituasjon mellom for eksempel barn og voksne kan oppmerksomheten rettes mot vekselvis barnet, den



Voksne må endre atferd for at barn skal kunne endre atferd.

... tiltak kan settes inn både overfor barnet, overfor den voksne og overfor relasjonen.

voksne og relasjonen mellom dem. I praktisk arbeid betyr dette at tiltak kan settes inn både overfor barnet, overfor den voksne og overfor relasjonen. Systemteoriens helhetsperspektiv må med andre ord stå sentralt når man observerer samhandlingsmønsteret mellom barn og voksne. De voksnes atferd er like viktig å få med som barnets atferd.

Kontekstmodellen består av en visuell fremstilling av de ti trinnene, jf. figur 2. Tanken er at man dermed har et konkret verktøy som man kan bruke trinn for trinn for å kartlegge, analysere og iverksette målrettede tiltak. I denne artikkelen skal vi gå igjennom disse ti trinnene punkt for punkt ved at vi følger et konkret eksempel som gjelder mindre barn på fem år. Samtidig vil vi vise til et eksempel fra mer alvorlig ungdomsatferd. I trinn 1–4 er fokuset på barnet ved at man beskriver atferden barnet eller ungdommen viser. Fra trinn 5 flytter man oppmerksomheten fra barnet eller ungdommen til i større grad å gjelde systemet rundt, altså hva som påvirker og opprettholder problemene. Det sentrale er hvordan de voksne som er i relasjon med barnet eller ungdommen, kan endre atferd og derigjennom få til atferdsendring hos barnet eller hos ungdommen.

Men aller først: litt om atferdsvansker og normalatferd.

Atferdsvansker og normalatferd

I denne artikkelen avgrenses atferdsvansker til utagerende atferd. Utagerende atferd skaper ofte utfordringer for omgivelsene ved at personen det gjelder, utagerer verbalt eller fysisk. Eksempler på slik agering er å slå, sparke, lugge eller nekte å følge regler, eller vold, rus og kriminalitet hos ungdom. (For mer detaljert og nyansert begrepsavklaring viser vi til annen litteratur, for eksempel Ogden, 1987; Sørli, 2000; Nordahl mfl., 2009; Ogden 2009; Arnesen & Sørli, 2010).

2–3 prosent av barn har atferdsvansker av alvorlig grad, og disse barna oppfyller krav til ulike diagnoser i de to diagnosemanualene, det amerikanske DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD-10 (International Classification of Diseases), som er utarbeidet av Verdens helseorganisasjon, WHO. I denne sammenheng skal vi bare nevne tre slike atferdsdiagnoser: ADHD, ODD (Oppositional defiant Disorder) og CD (Conduct Disorder).

Ytterligere 3–4 prosent har atferdsvansker av moderat grad, som vil kreve pedagogiske tiltak.

Normal atferd kan for øvrig være både krevende og slitsomt for oss voksne, men det er viktig å se at dette kan være høyst normalt allikevel.

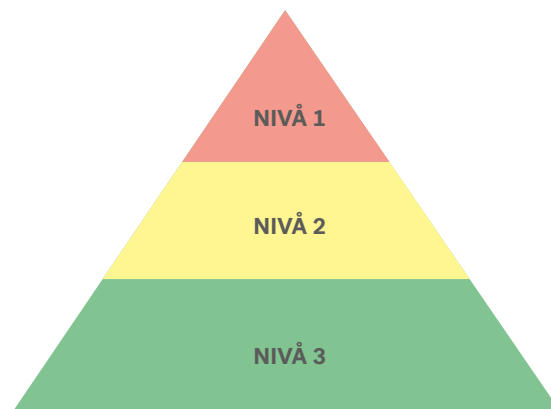
Normal atferd kan ifølge Webster-Stratton (2010) for eksempel være sutring, uro og kranling. Videre hevder hun: Hver fjerde interaksjon mellom barn i førskolealder er aggressiv, 70 prosent av alle småbarn har minst ett raseriutbrudd om dagen, og barn og ungdom følger i gjennomsnitt de voksnes regler i 70 prosent av tilfellene.

Når man jobber med atferdsvansker, er det viktig å sortere hva som er hva:

Hva er atferd av alvorlig grad? Hva er atferd av middels alvorlig grad, og hva er helt normal atferd for eksempel for en treåring i trassalderen eller en 14-åring i normal opposisjon til omgivelsene? Når man står midt oppe i en situasjon, kan det være vanskelig å skille – alt fortoner seg like håpløst og slitsomt.

I et slikt arbeid med sortering av atferdens alvorlighetsgrad kan det være nyttig å bruke følgende modell (nivåer av atferd):

FIGUR 1: Atferdstrekanten (Holland, 2013)



Nivå 1-atferd er atferd man bør ha nulltoleranse for. Hos små barn kan det for eksempel være å slå, lugge, bite og stjele. Hos ungdommer kan det i tillegg for eksempel være

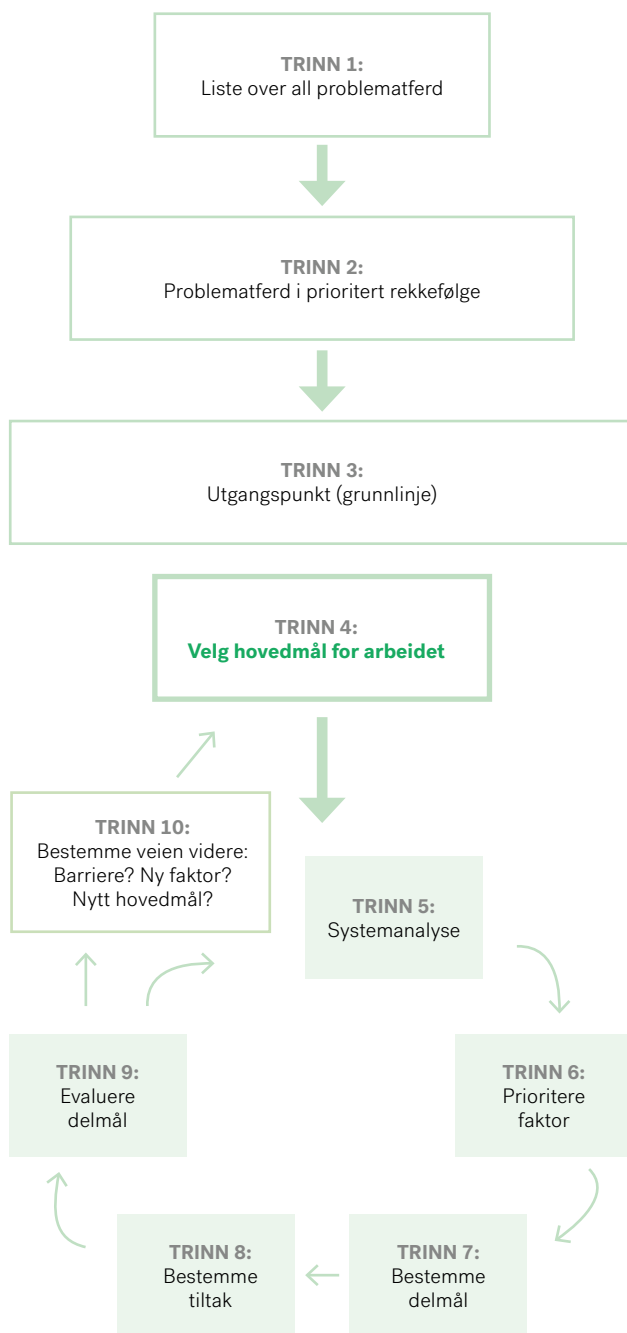
snakk om vold, rus, kriminalitet, ikke komme inn om kvelden eller massivt skoleskulk. Rødfargen er ikke tilfeldig valgt: Rødt kort på fotballbanen er en parallell som de fleste større barn og ungdommer forstår. Vi kan også bruke parallellen trafikklys, der rødt betyr STOPP.

Nivå 3-atferd er normalt slitsom atferd som alle barn og ungdom viser i perioder. For eksempel: Som tidligere nevnt følger barn og unge i gjennomsnitt de voksnes regler i 70 prosent av tilfellene. Å være ungdom er pr. definisjon å bryne seg på de voksne og å utfordre de voksnes grenser. Å følge regler 70 prosent er bra! Å ha som målsetting at et barn eller ungdom skal innrette seg 100 prosent, vil nok de fleste voksne mene er litt i overkant. Vi vil jo ikke ha «roboter»! Fargen er ikke tilfeldig valgt her, heller: Trafikklys indikerer at grønt lys er klar bane. Når vi snakker om atferd, betyr grønt lys grei, normal atferd.

Nivå 2-atferd kan være normal atferd som i perioder intensiveres og opptrer så pass hyppig at man velger å sette i gang tiltak for å unngå at det låser seg fast og blir et problem. Hos små barn kan dette for eksempel være atferd som: legger seg ned og vil ikke gå selv, nekter å kle på seg selv, kaster klærne utover, nekter å legge seg om kvelden eller griser ved matbordet. Hos ungdom kan slik atferd for eksempel være: skoleskulk som øker i hyppighet, uakseptabel språkbruk eller brudd på regler enten hjemme eller på skolen. Her er parallellen fotballbanens gule kort, som er en advarsel om å skjerpe seg for å unngå rødt kort og utvisning fra banen. I et lyskryss er gult lys en advarsel om at man snart må stoppe.

Å sortere og visualisere alvorlighetsgraden av atferd på denne måten kan ofte være nyttig for å få frem hvilken atferd som er viktigst å ta fatt i, og hvilken atferd som må vente, eller som man må leve med, fordi den er helt normal.

FIGUR 2: Kontekstmodellen (Holland, 2013)



(HOLLAND, 2013)

Kontekstmodellen trinn for trinn:

Trinn 1: Liste over all problematferd

Når man jobber med barn og ungdom som viser mye utfordrende atferd, er det lett å «ikke se skogen for bare trær». Alt kan virke kaotisk og vanskelig. Man vet ikke hvordan man skal gripe an problemene, og det kan følgelig være lett å føle maktesløshet.

To godt voksne har funnet hverandre på sine «voksne» dager. De har begge voksne barn fra tidligere ekteskap. Disse voksne sønnene og døtrene er svært godt fungerende på alle områder og har nok alltid vært det opp igjennom barndom og ungdom.

Utfordringen blir stor når dette voksne paret bestemmer seg for å være fosterforeldre for to små brødre som kommer fra et hjem med omsorgssvikt. Disse brødrene har manglet både varme, nærhet og grensesetting hos sine biologiske foreldre. De har en ganske så uregjerlig atferd: De slår hverandre, de biter, de stjeler småting, de prater ustanselig, de sitter urolig på stolen ved matbordet, de sutrer mye, de roter mye, osv. osv.

Første trinn i prosessen blir å konkretisere hva problemene egentlig handler om. Vi skriver ned hva slags konkret atferd hos den minste gutten som skaper så store vansker for fosterforeldrene, og vi setter de ulike formene for atferd opp hulter til bulter uten å rangere dem etter alvorlighetsgrad. På den måten får vi frem både alvorlig atferd og mindre alvorlig atferd. Trinn 1 i kartleggingsverktøyet ser dermed slik ut:

- kaster klærne på gulvet
- biter andre barn og voksne
- sutrer mye
- sitter urolig ved matbordet
- nekter å kle på seg selv
- slår andre barn
- legger seg ned og nekter å gå når han er på tur
- tar småting fra venner og bekjente uten tillatelse

Etter en slik «brainstorming» har vi et vesentlig bedre utgangspunkt for å jobbe med problemene. Første trinn er med andre ord å konkretisere hva problemet egentlig er.

Å konkretisere atferden man oppfatter som utfordrende, kan ofte være krevende, ettersom man ikke er vant til å gjøre det. Det har kanskje vært lett å tenke «han er håpløs» eller «han må endre holdning til oss som foreldre». Det er imidlertid for ullent, og dermed vanskelig å gripe an.

John er 16 år og viser store atferdsproblemer både hjemme og på skolen. Mor beskriver han som «håpløs» og med «dårlige holdninger til voksne» og lite interessert i skole.

Under rådgivers samtale med John på tomannshånd kommer samtalen inn på belønninger og ukepenger. John forteller at mor har sagt at han skal få ukepenger hvis han «oppfører seg ordentlig». På spørsmål om hva han må gjøre da for å tilfredsstille mors krav om å «oppføre seg ordentlig», svarer John at det aner han ikke.

Det viser seg at heller ikke mor har noen klar formening om hva hun legger i dette. Det blir en utfordring for mor å klare å konkretisere hva som egentlig er problemet. Med god hjelp ser mors liste over problematferd omsider ut som følger: holder ikke innetider om kvelden, kommer ikke hjem om natta, roter mye, rydder ikke opp etter seg, sjikanerer mor, skulker skolen, svarer ikke når mor snakker til han, spiser opp all maten i kjøleskapet, spiller høy musikk, samler skittentøy på rommet.

I trinn 1 beskriver vi altså atferden og har fokus på problematferden. Det å få dvele litt ved problemet og få lov til å være problemfokuset, har i mange tilfeller vist seg å være viktig for å «få hull på byllen». Både foreldre og fagpersoner har gitt tilbakemeldinger på at de opplever at de gjennom dette blir tatt på alvor; at de blir hørt og sett og at rådgiver forstår hva de står i. Man er ikke løsningsfokuset fra dag én, det er noe man blir underveis i prosessen.

Neste trinn i problemløsningsprosessen blir å prioritere atferd man ønsker å jobbe målrettet med.

Trinn 2: Problematferd i prioritert rekkefølge

I eksempelet med 16 år gamle John blir det svært viktig å få frem problematferd i prioritert rekkefølge. Mor prioriterer å jobbe med følgende atferd: holder ikke inne-tider om kvelden, skulker skolen og sjikanerer mor. Det å sette opp problematferd i prioritert rekkefølge blir faktisk en aha-opplevelse for både John og mor. For John blir det endelig klart hvilken atferd mor forventer av han, og hva hun egentlig mener med å «oppføre seg ordentlig». Mor på sin side skjønner at hun blir nødt til å velge hvilken kamp hun skal ta. Det er ikke mulig å ta alle kampene, og det er viktig å jobbe med ett mål om gangen. Man kan ikke jobbe med 50 mål om gangen. Dessuten er mye av Johns atferd helt vanlig tenåringsatferd.

Det er altså viktig å prioritere. Man bør velge ut tre eller maks fire mål som man vil prioritere å jobbe med i tur og orden. Man kan bruke den tidligere omtalte atferdstre-kanten (figur 1) for å sortere atferd: hva som er nulltole-ranseatferd (nivå 1), hva som er slitsom, men helt normal atferd (nivå 3), og hva som er atferd midt imellom (nivå 2). Sistnevnte kan det være viktig å ta tak i, for eksempel fordi problemet er økt i frekvens, slik at det ikke ender opp på nivå 1 som fastlåst problem.

Noen ganger kan det være hensiktsmessig å starte å jobbe med den atferden man opplever som den alvorligste. Andre ganger kan det være hensiktsmessig å starte med en mindre alvorlig atferd fordi denne kanskje er lettere å ta tak i og dermed kanskje lettere å lykkes med. Hva man priori-terer å starte med, blir opp til dem som skal gjøre jobben.

I forbindelse med den fem år gamle gutten i fosterhjemmet blir det prioritert å jobbe med følgende fra lista over uønsket atferd:

1. Slår andre barn.
2. Biter andre barn.
3. Tar med seg småting uten tillatelse fra venner og bekjente.
4. Nekter å gå når han er på tur.

Mye av arbeidet i denne familien blir å normalisere mye av den atferden fosterbarna viser, som for eksempel sutring, uro og å prate mye. Videre blir det viktig å gå i gang med et målrettet arbeid med å korrigere nulltoleranse-atferd som for eksempel biting, lugging, slåing og stjeling. Da arbeids-perioden ble avsluttet, sa fosterforeldrene at den viktigste jobben de hadde gjort, var å sortere atferd: ta tak i noe og la noe ligge. Med andre ord: velge hvilke kamper de skulle ta!

I trinn 1 får man altså konkretisert hva problemene egentlig handler om. I trinn 2 tvinges man til å prioritere hvilken problematferd man ønsker å jobbe målrettet med.

Trinn 3: Kartlegge utgangspunkt/grunnlinje

Trinn 3 blir å finne ut hvor stort problemet egentlig er. For eksempel kan skoleskulk være en normal atferd hvis det dreier seg om en elev på videregående som har tatt seg et par dager fri, eller ei jente på ungdomsskolen som tar seg et par timer fri for å trøste venninna si som er lei seg. Selvfølgelig sier vi ikke at det er greit at man skulker, men de fleste vil nok klare å sortere ut dette som ganske så normal tenåringsatferd. Skoleskulk kan imidlertid være et alvorlig problem hvis det er snakk om en elev på ungdoms-skolen som skulker flere dager i uka og kanskje har gjort det over tid.

Det er altså ikke nok å konkretisere atferd for å se hvor stort problemet er, man må også kartlegge hvor hyppig atferden forekommer, og hvor lenge problemet har vart. Først da vet vi hvor stort problemet er. Videre er det slik at jo flere arenaer problematferden viser seg på, desto mer alvorlig er atferden.

Hvis vi følger eksempelet med gutten i fosterhjemmet fra trinn 1 og trinn 2 videre, vil kartlegging av hans utgangs-punkt/grunnlinje kunne se slik ut:

TABELL 1

ATFERD	VARIGHET	HYPPIGHET	OMFANG
SLÅR	Siste halvåret	4–5 ganger pr. dag	Barn og voksne. Hjemme og i barnehagen.
BITER	Siste halvåret	4–5 ganger pr. dag	Barn og voksne. Hjemme og i barnehagen.
TAR MED SEG SMÅTING UTEN TILLATELSE	Siste året	6 ganger	Små ting fra venners hjem.
LEGGER SEG NED OG NEKTER Å GÅ	Siste året	2–3 ganger i uka	På tur hjemme og i barnehagen.

Når det gjelder 16 år gamle John, kan grunnlinja se slik ut:

TABELL 2

ATFERD	VARIGHET	HYPPIGHET	OMFANG
BRYTER INNETIDER	Siste halvåret	3–4 ganger pr. dag	1–4 timer for seint
BORTE HELE NATTA	Siste halvåret	2 ganger pr. måned	Borte ca. et døgn hver gang
SKULKER	Siste året	3 dager pr. uke	Mest hele dager, noen enkelttimer
SJIKANERER ANDRE	Siste året	1–2 ganger daglig	Bare overfor mor hjemme

Når man kartlegger grunnlinja, vil tallene som oftest bli omtrentlige gjennomsnittstall. For eksempel vil det kanskje være vanskelig å tallfeste biting eksakt, men man vet som oftest om det skjer ukentlig, daglig eller flere ganger om dagen, og de fleste kommer raskt frem til et omtrentlig tall på problemet. Ved skulking har man kanskje mer eksakte tall fra skole eller foreldre.

Det å vite hvor stort problemet er når man starter, er viktig fordi det gir oss mye informasjon om hvor alvorlig et problem er. Dette er viktig i mange sammenhenger: Når barnehagen eller skolen skal søke ekstra midler eller ekstra hjelp til et barn med atferdsvansker, er det vesentlig at problemets størrelse er antydnet.

Også når barn med atferdsvansker henvises videre til det øvrige hjelpeapparatet, er det viktig å kunne beskrive problemet konkret samt hvor lenge det har vart, hvor hyppig det forekommer, og hvor stort det er i omfang. Uten en slik presisering blir det vanskelig for mottaker å forstå om det er et lite eller stort problem man har fått henvist.

Å kartlegge grunnlinja er viktig også for å kunne måle hvordan man lykkes med de tiltakene man setter inn. For å kunne måle fremgang må man imidlertid sette opp gode konkrete mål som det er mulig å måle. Dette bringer oss over til trinn 4 i 10-trinnsprosessen for problemløsning.

Trinn 4: Velge hovedmål for arbeidet

Så langt har vi altså oversikt over hva som er problemet og hvor stort det er. Neste trinn blir å velge hovedmål. Vi vet hvor vi er, nå må vi finne ut hvor vi skal.

For å kunne måle fremgang må vi lage konkrete mål som det går an å måle. Vi må kunne svare ja eller nei på om vi har nådd målet eller ikke. Vi må altså kunne svare på om vi fikk det til, eller om vi ikke fikk det til. Mål som «oppføre seg ordentlig» eller «få bedre holdninger til voksne» er ulne, og umulig å måle.

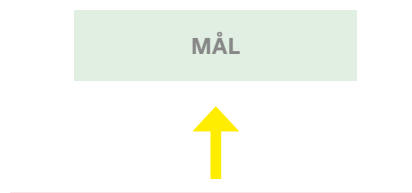
Det er viktig at mål er konkrete, og at de så langt det er mulig formuleres *positivt*, hvilket betyr at de sier noe om hva vi jobber mot. Det skal for øvrig være nøye sammenheng mellom den atferden som skal endres og målene. Målene vi lager, blir altså forventningene til hva som skal skje. For eksempel kan gode konkrete og positivt formulerte mål være: «Gå på skolen.» «Holde innetider.» «Holde seg unna kriminelle handlinger.» Disse målene kan vi svare på underveis i arbeidet. Går han på skolen, eller går han ikke på skolen? Holder han eller holder han ikke innetider? Holder han seg unna kriminelle aktiviteter, eller gjør han det ikke? Eller gjør han det delvis? Ved å se på fremgang opp mot utgangspunktet får vi et ganske eksakt mål på resultatene av arbeidet vårt.

I eksempelet med fosterhjemsgutten vil valg av hovedmål kunne se slik ut:

1. Slutte å slå andre barn og voksne.
2. Slutte å bite andre barn og voksne.
3. Slutte å ta med seg andres ting hjem uten tillatelse.
4. Gå selv når han er på tur hjemme og i barnehagen.

Så langt i 10-trinnsmodellen vet vi altså hvor vi er (grunnlinje), og hvor vi skal (hovedmål).

FIGUR 3



Og så kommer det store spørsmålet: Hvordan skal vi komme oss fra utgangspunktet/grunnlinja og til MÅL? Dette vil vi illustrere i de neste trinnene av Kontekst-modellen.

Trinn 5: Systemanalyse

Det er mange grunner til at et barn eller en ungdom har atferdsvansker, og det er ulike grunner fra sak til sak. Det er svært viktig å finne ut hva som gjør seg gjeldende i den saken vi til enhver tid står overfor. Det er med andre ord helt vesentlig å analysere situasjonen grundig for å forstå den best mulig. En systemanalyse er et svært nyttig hjelpemiddel for å forstå situasjonen.

Systemanalyse er selve hovedpilaren i Kontekst-modellen. Alle tiltak som iverksettes overfor barn med atferdsvansker, bør springe ut fra en systemanalyse. De sentrale spørsmålene når man analyserer, er: *Hvorfor* har barnet denne atferden? Feks., hvorfor slår barnet andre barn?

Hvilke faktorer *her og nå* er det som opprettholder atferden? Dette er helt i tråd med systemteoriens *her og nå*-perspektiv som er omtalt i tidligere artikkel.

En systemanalyse er for øvrig et visuelt verktøy som viser hovedfaktorene som opprettholder en atferd. Det er viktig å merke seg at det bare er én atferd som skal analyseres om gangen. I det følgende skal vi lage en slik visuell fremstilling av en systemanalyse av atferden «slår andre».

I dette eksempelet velger vi ut *noen* faktorer som vi kan tenke oss opprettholder problemet. Vi avgrenser for at analysen skal passe inn i denne artikkelens format. Det kunne selvsagt ha vært andre faktorer, andre årsaker, til atferdsproblemet «slår andre». For eksempel kunne språkproblemer vært en slik faktor. Det kunne hende barnet slår fordi det ikke har språk nok til å løse konflikter med andre barn.

FIGUR 4 (Holland 2013)



TABELL 3:

RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER KNYTTET TIL INDIVIDET	
Risikofaktorer • vanskelig temperament • svake verbale og sosiale ferdigheter • nevrobiologisk/genetisk svikt el. skade • hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker • uvanlig høy forekomst av aggressiv og opposisjonell atferd	Beskyttende faktorer • gode verbale og sosiale ferdigheter • høy intelligens, flink på skolen • avbalansert og ikke-hissig temperament • uvanlige evner, f.eks. musikalske, sportslige
RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER KNYTTET TIL FAMILIEN	
Risikofaktorer • ettergivende eller aggressiv oppdragelse • uklare grenser og forventninger til barnet • manglende oversikt og oppfølging av barnet • konflikter mellom familiemedlemmer • svak eller usikker emosjonell tilknytning til foreldre • fysisk straff, seksuelt misbruk, omsorgssvikt • Alkohol- eller stoffmisbruk og vold blant foreldre	Beskyttende faktorer • omsorgsfull og konsekvent oppdragelse • ikke-aggressiv og ikkevoldelig oppdragelse • god emosjonell tilknytning til minst én forelder eller annen person i familie
RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER KNYTTET TIL JEVNALDRINGSGRUPPEN	
Risikofaktorer • tilknytning til andre med antisosial atferd (kriminelle venner) • andre barns og unges forsterkning av antisosial atferd • avvising fra jevnaldrende	Beskyttende faktorer • tilknytning til positive jevnaldrende/venner
RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER KNYTTET TIL SKOLEN	
Risikofaktorer • uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse • uklare forventninger og lite oppmuntring av prososial atferd • dårlig klasseledelse (autoritær, ettergivende, avvise) • negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer • dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse) • lite variert og elevengasjerende undervisning • mangel på skoleomfattende policy og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse • segregerte opplæringstilbud i gruppe for elever med atferdsvansker	Beskyttende faktorer • et fåtall klare regler og regelhåndhevelse • tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av positiv atferd • god autoritet hos læreren (støttende, tydelig, konsekvent, relasjonsorientert) • positiv relasjon til en lærer • skoleomfattende policy og handlingsplan for forebygging/takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse
RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER KNYTTET TIL NÆRMILJØ/SAMFUNN	
Risikofaktorer • sosial og økonomisk deprivasjon (inkl. fattigdom) • lett tilgang på våpen, narkotika, alkohol • lav sosial kontroll • kriminelle og voldelige rollemodeller • mangel på offentlig service- og helsetilbud	Beskyttende faktorer • fravær av fattigdom og fravær av store sosiale forskjeller • sosialt fellesskap og sosial kontroll

Faktorene i eksempelet i figur 4 på side 32 er ikke helt vilkårlig valgt ut. De er *noen* av de faktorene som forskning har vist er viktige når man skal jobbe med atferdsvansker. Vi skal i det følgende dvele litt ved hva vi mener med faktorer.

Det overordnede spørsmålet i denne sammenheng er: Hva vet vi om årsakene til at barn og unge utvikler atferdsproblemer, og hva er det som kan hindre eller bremse en slik utvikling? (Nordahl mfl. 2009). Eller med andre ord: Hvilke faktorer utgjør en risiko med tanke på utvikling av atferdsproblemer, og hvilke faktorer kan virke beskyttende når det gjelder å hindre utvikling av atferdsproblemer? Dette er viktige faktorer å finne frem til, for det er disse faktorene som tiltakene vi setter inn, skal knyttes opp mot.

En *risikofaktor* kan defineres som en hvilken som helst faktor som kan øke sannsynligheten for atferdsproblemer (Nordahl mfl., 2009). Forskning viser at det er mange risikofaktorer som henger sammen med, og forutsier, utviklingen av atferdsproblemer (Henggeler mfl. 2000). Undersøkelser viser at alvorlige atferdsproblemer hos barn og ungdom bestemmes ved mange trekk ved den enkelte unge og mange kjennetegn i det økologiske systemet, dvs. familie, jevnaldrende, skole, nabolag og samfunnet rundt, som spiller sammen og påvirker hverandre gjensidig. Jo flere risikofaktorer barnet eller ungdommen utsettes for, desto større er sannsynligheten for seinere alvorlig problemutvikling (Nordahl mfl. 2009).

Beskyttelsesfaktorer kan defineres som faktorer hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan bidra til å fremme en positiv utvikling (Nordahl mfl. 2009).

I tabellen på side 33 viser vi en oversikt over sentrale risiko- og beskyttelsesfaktorer som forskningen viser er sentrale. Disse er det viktig å ta hensyn til i tiltaksarbeidet (Nordahl mfl. 2009 s. 103–104, Henggeler mfl. 2000).

Vi viser altså her til noen risikofaktorer og beskyttende faktorer som forskning har vist ofte er til stede ved atferdsproblemer. Det er for øvrig også *andre* faktorer som kan være med og bidra til å opprettholde en negativ atferd. Som vi har nevnt tidligere, kan for eksempel språkproblemer hos et barn være en medvirkende faktor til at barnet slår andre. Barnet slår fordi det ikke blir forstått – uten at forskning har vist at språkvansker er en risikofaktor generelt sett.

Ofte omtales årsakene eller faktorene som bidrar til et atferdsproblem, med fellesbetegnelsen *oppretholdende faktorer*. Det er nettopp fordi de bidrar til at problemet opprettholdes, enten det er risikofaktorer som forskningen har påvist eller det dreier seg om andre individuelle faktorer.

Dette betyr altså at når man skal analysere et atferdsproblem, så er det vesentlig å ha forskningens risikofaktorer og beskyttende faktorer som bakteppe for analysen. Det er imidlertid i tillegg viktig å analysere helt spesifikke faktorer som kan bidra til å opprettholde problemet for akkurat det barnet og den atferden som man forsøker å forstå.

I denne artikkelen viser vi altså et eksempel på en systemanalyse av atferden «slår andre».

Faktorene vi velger å konsentrere oss om her, er valgt ut med forskningsfaktorene som «bakteppe». I denne sammenheng har vi valgt å fokusere på følgende spørsmål for å analysere problematferden «slår andre»:

Faktor 1:

Er det god relasjon mellom barnet/ungdommen og de voksne? Har de voksne en god voksenstil og god autoritet?

Faktor 2:

Er de voksne opptatt av hva som er positivt, og oppmuntrer de positiv atferd?

Faktor 3:

Har de voksne felles regler, og settes det grenser på en god måte?

Faktor 4:

Forebygger de voksne konflikter ved bruk av gode beskjeder og god kommunikasjon?

Faktor 5:

Stopper de voksne konflikter på lavt nivå?

Faktor 6:

Fremmer de voksne sosial kompetanse ved bruk av strukturerte programmer?

Ved hjelp av systemanalyse kan vi finne ut hva det er de voksne rundt barnet eller ungdommen gjør, som opprettholder atferdsproblemet. Når vi finner svaret på det, kan vi finne ut hva de voksne kan gjøre annerledes i relasjon til barnet, og derigjennom få til endring hos barnet.

Vi jobber altså aller mest med å endre de voksnes atferd. Ikke fordi det er de voksnes skyld at barnet viser atferdsproblemer, men fordi det er de voksne som har ansvar for relasjonen, og det er de voksne som kan påvirke vanskelige relasjoner. *Beviste voksne* ser seg selv i relasjon til barnet eller ungdommen, og klarer å endre seg selv slik at barnet eller ungdommen får nye premisser for å handle annerledes. Voksne må endre atferd for at barn skal kunne endre atferd. Varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos voksne.

Analyse av sammenhengen problemet forekommer i, altså hvilken kontekst som er aktuell, må være grundig gjennomført, og systemanalysen må være basis for tiltak som iverksettes. Dette er altså igjen helt i tråd med systemteoriens vektlegging av *kontekstens* betydning. I noen saker kan det imidlertid være en tidkrevende og vanskelig prosess å analysere seg frem til hvilke faktorer som påvirker og opprettholder en bestemt atferd. Det er viktig at man bruker den tiden som kreves for å få et så klart og riktig bilde av situasjonen som mulig. Man skal «skyte blink» når man setter i gang tiltak, ikke «skyte fra hofta».

Trinn 6: Prioritere faktor

Når man i praksis skal prioritere hvilke opprettholdende faktorer man skal jobbe med, er det avgjørende at man fokuserer på det som er viktig for dem som skal delta i arbeidsprosessen. Det er videre viktig å fokusere på faktorer som utspiller seg *her og nå*, og som man har praktisk mulighet til å få gjort noe med. Det er for øvrig også viktig å fokusere på faktorer som forskning viser kan bidra til problematferden (Henggeler mfl. 2000).

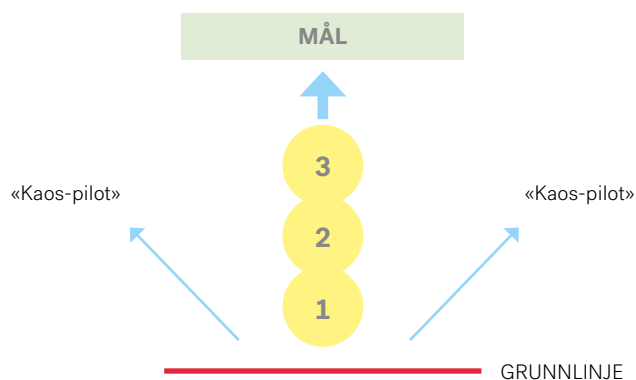
Rent praktisk prioriterer man ved å sette nummer på den faktoren man velger som nummer 1, nummer 2 osv. Noen ganger kan man klare å bestemme med en gang i hvilken rekkefølge man skal ta de ulike faktorene, men i de fleste tilfeller kan det være lurt å prioritere en faktor av gangen. Det er sjelden man i starten har god nok oversikt over saken til å vite eksakt hvilken rekkefølge alle øvrige tiltak skal foregå i.

I eksempelet vi bruker i denne artikkelen (figur 4), er som tidligere nevnt alle faktorene valgt ut med tanke på hva forskning viser kan bidra til å opprettholde problemet.

Årsaken til atferdsproblemer hos barn kan selvsagt variere. Dermed vil man i praktisk arbeid gjerne prioritere å jobbe med ulike faktorer, fordi det er ulike forhold som opprettholder problemene. Kanskje vil man overfor et barn prioritere faktoren *individuelle forhold hos barnet* aller først, ved at man henviser videre til for eksempel PP-tjeneste og BUP for utredning av mistanke om nevrologiske årsaker til atferdsproblemene. Når det gjelder et annet barn vil man kanskje ikke vurdere denne faktoren som aktuell i det hele tatt. I et tredje tilfelle vil man kanskje begynne å jobbe med det som i ovenstående eksempel er prioritert som faktor 6. Man prioriterer det man til enhver tid tror vil gi best effekt, dvs. å ta tak i den mest sannsynlige årsaken til at problemet opprettholdes.

Det viktige her blir å systematisk ta tak i faktor for faktor – eller, sagt med andre ord: «ta ball for ball» – på veien mot mål. På den måten holder man konsentrasjonen og jobber målrettet for å løse problemet. Man unngår dermed å bli kaospilot, uten mål og mening.

FIGUR 5 (Holland 2013)



For å oppsummere, så kan vi si at vi så langt vet hvor vi er, hvilket betyr at vi vet hva som er problemet, og hvor stort det er (grunnlinje). Vi vet også hvor vi skal, fordi vi har laget klare mål for arbeidet (konkrete mål). Vi har også en formening om hvordan vi kan komme oss til mål. Vi har så langt analysert problematferden og fått en oversikt over hvilke faktorer som sannsynligvis opprettholder problemet (systemanalyse).

... systemanalysen er grunnpilaren i Kontekstmodellen.

Når vi så prioriterer hvilken «ball» vi skal ta først, jobber med få ting av gangen og holder blikket rettet mot det vi har prioritert, er sjansen stor for at vi når de målene vi har satt oss. Skal vi klare å jobbe målrettet, må vi stå for de prioriteringer vi på et faglig grunnlag har gjort, selv om andre kanskje ønsker at vi skulle tatt tak i noe annet. Av og til må vi ta tak i uforutsette ting som skjer underveis, men det er viktig å komme raskt tilbake på «sporet» og jobbe målrettet. På den måten unngår vi å bli kaospiloter, vi holder i stedet stø kurs fremover mot mål. Alle skjønner at man ikke kan jobbe med alt samtidig. Gjennom å lage en slik systemanalyse og ved å prioritere hva man skal jobbe med, vises fagligheten og profesjonaliteten i det arbeidet man gjør.

Trinn 7: Bestemme delmål

Når vi har analysert og prioritert hvilken faktor vi skal jobbe med, lager vi tydelige delmål med utspring i den valgte faktoren. Delmålene knyttes for øvrig direkte opp mot hovedmålet, og skal beskrive de logiske neste skrittene mot hovedmålet. Delmål skal på samme måte som hovedmål være positivt formulert, og altså vise hva vi ønsker å oppnå.

Vi vender tilbake til eksempelet med den fem år gamle fosterhjemsgutten og systemanalysen av problematferden «slår andre».

Hovedmål: Slutte å slå (jf. Figur 4)

Prioritert faktor: Lite positiv oppmerksomhet (jf. Figur 4 faktor 2)

Delmål: 1. Øke kunnskap hos de voksne om viktigheten av å gi oppmerksomhet til det som er positivt.

2. Gi gutten flere konkrete positive tilbakemeldinger hver dag.

Trinn 8: Bestemme tiltak

Når delmål er formulert, beskrives tiltaket som settes i verk for å nå delmålet.

I eksempelet over vil tiltaket kunne se slik ut:

Tiltak:

- Ha positiv oppmerksomhet som tema på møte med familien. Gå igjennom vektingen av ros og irettesettelse som bør være i forholdet 5:1.
- De voksne gir minst fem positive verbale eller fysiske tilbakemeldinger pr. dag.

Kontekstmodellen er beregnet for bruk av fagpersoner som stort sett er vant med å formulere hovedmål, delmål og tiltak i ulike sammenhenger. Både det å lage hovedmål, delmål og det å beskrive tiltak er en treningssak. De aller fleste må jobbe for å få til dette på en god måte.

Trinn 9: Evaluere delmål

Etter 1–2 uker bør man evaluere hvordan arbeidet så langt går. Når delmålene er konkret formulert, er det mulig å svare på om vi fikk til det vi satte oss som mål. Ble delmålet nådd? Ble delmålet bare delvis nådd? Ble delmålet ikke nådd?

Trinn 10: Bestemme veien videre

Hvorvidt delmålet er nådd eller ikke, vil vanligvis bestemme veien videre.

Er delmålet nådd, fortsetter man som oftest med ny faktor og nytt delmål med stø kurs mot mål. Altså fortsetter man med samme hovedmål, men velger ny faktor. Hvis hovedmålet man jobber med, er nådd, velger man nytt hovedmål og ny faktor ut fra dette.

Hvis delmålet er bare delvis nådd, kan det være formålstjenlig å fortsette litt til med samme mål før man går videre til neste faktor. Dette for å sikre at man har med seg alle partene, og at man ikke går for raskt frem.

Hvis delmålet ikke er nådd, bør man analysere hvorfor. Her kan man for eksempel lage systemanalyse av atferden *fosterforeldrene har ikke gitt gutten fem positive tilbakemeldinger per dag*. Her blir det altså viktig å finne ut hvorfor de ikke har utført det man ble enige om.

Kanskje de ikke forsto oppgaven? Kanskje de var syke hele uka? Kanskje de ikke orket på grunn av mye å gjøre på jobb? Kanskje oppgaven ble for omfattende? Svaret på de spørsmålene man stiller seg i analysen, vil bestemme veien videre herfra.

Avslutning

I denne artikkelen har vi altså tatt for oss Kontekstmodellen, en modell for praktisk og systemisk tilnærming til problemer. Når man jobber med atferdsproblemer, kan det være avgjørende for resultatet at man følger rekkefølgen i modellen til punkt og prikke. Når det er sagt, så er det ikke alle atferdsproblemer som er av en slik alvorlighetsgrad at

man nødvendigvis trenger å bruke modellen i sin helhet.

I enkelte tilfeller kan deler av den godt brukes alene. Særlig gjelder dette systemanalysen, som er grunnpilaren i Kontekstmodellen. Den kan brukes alene for å få bredere oversikt over og en bedre helhetsforståelse av et problem, før man bestemmer seg for hva man vil gjøre. Systemanalysen står godt på egne bein og bør, slik jeg vurderer det, være basis for alle tiltak.



Hanne Holland arbeider med familierådgivning etter oppdrag fra kommunalt barnevern i ulike kommuner, har ulike oppdrag for PPT og holder kurs og foredrag. Hun er utdannet cand.paed.spec. med vekt på emosjonelle og sosiale vansker.

REFERANSER

- ARNESSEN, A. & SØRLIE, M.-A.** (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes M.-A. Sørli. *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- HENGGELE, S.W., SCHOENWALD, S.K., BORDUIN, C.M., ROWLAND, M.D. & CUNNINGHAM, P.B.** (2000). *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget
- HOLLAND, H.** (2013). *Varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- OGDEN, T.** (1987). *Atferdspsykologi i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- OGDEN, T.** (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- SØRLIE, M.-A.** (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2010). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk



Landskonferansen om Down syndrom 2016

Fornebu, 7.- 9. april 2016

- Viktig fagkonferanse for foreldre og fagpersoner
- Foredragsholdere fra Norge og utlandet deler ny forskning og erfaring om Down syndrom
- Velg mellom dagpakker eller full konferanse
- Program og priser på våre nettsider
- Påmeldingsfrist 1. mars

www.lk2016.no

Skaper vi språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?

Denne artikkelen handler om at statistikk og forskning de siste årene stadig har fremstilt gutter som «tapere» i utdanningssystemet som helhet og spesielt når det gjelder språklig kompetanse. Forfatteren av denne artikkelen ønsker å sette søkelyset på om disse språklige forskjellene mellom jenter og gutter kan bli skapt allerede i barnehagen. Erfaringer, funn og resultater fra egen kvalitativ barnehageforskning blir presentert i artikkelen.

AV IDA SAGSTUEN

Guttene er i flertall når det gjelder spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013), lese-skrivevanser og språkvanser (Bele, 2008, s. 35; Hollund- Møllerhaug, 2010, s. 608–210). Guttene får også jevnt over dårligere karakterer enn jentene i norsk hovedmål (Statistisk sentralbyrå, 2013, 2014), og de har en svakere lesekompetanse (Roe & Vagle, 2012, s. 431).

Møte med forskning og statistikk som konkluderer med at guttene henger etter jentene språklig, ble bakgrunnen for min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg ble nysgjerrig på hvilke faktorer som kan være bak-

grunnen for et slikt resultat. Nå skal det understrekes at det er mange faktorer som kan ha innvirkning på denne type statistikk, og forskningsresultatene kan være basert på både biologiske og miljømessige faktorer. Det er derfor behov for flere undersøkelser om dette fenomenet, for å skape ny og bedre innsikt og en mer presis oppfatning av hva disse resultatene kan skyldes.

Med bakgrunn som barnehagelærer fikk jeg et stikk i pedagoghjertet i møte med statistikken og forskningsresultatene. Er det noe vi gjør i barnehagen som kan være med på å skape disse språklige forskjellene mellom



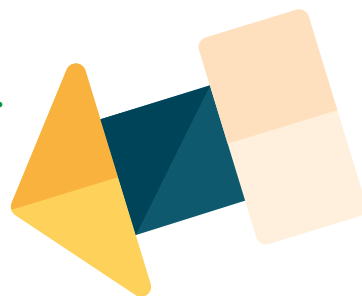
jenter og gutter? Språkstimulering har lenge hatt et sentralt fokus i barnehagefeltet. Likestilling har derimot ikke fått like stor oppmerksomhet på barnehagefronten (Østrem mfl., 2009, s. 25 og 31; Sagstuen, 2014, s. 15). Men er det ikke slik at vi glemmer en viktig faktor her? Er det ikke slik at disse to områdene henger sammen og gjensidig påvirker hverandre? Kan manglende fokus på likestilling under språkstimuleringen i barnehagen gi guttene dårligere språklige forutsetninger og kunnskaper enn jentene?

I mitt prosjekt undersøkte jeg nærmere samtalen under frileken i barnehagen, for å se om barnehagen kan gi jenter og gutter ulike erfaringer, som igjen kan føre til at de to kjønnene utvikler ulik språklig kompetanse før skolestart. To barnehager har vært med i undersøkelsen, hvor det ble

benyttet observasjon og intervju som metode. Gjems & Løkken (2011, s. 43) trekker frem samtalen som en svært sentral og betydningsfull arena for språklig læring i barnehagen. I deres undersøkelser fremkommer det at hele 80 prosent av tiden i barnehagen går med til spontane samtaler, mens de resterende 20 prosent går med til mer planlagte samtaler, som for eksempel samlingsstund.

Hverdagssamtalene er en ypperlig arena å drive språkstimulering på i en naturlig sammenheng. Å bli en god samtalepartner er en krevende og livslang læringsprosess. Gode samtaleferdigheter er avgjørende for at barn skal kunne fungere sosialt med andre, og det er igjennom samtalen barna får kunnskaper og erfaringer med det som hører livet til.

... konstruksjonsleken ga lite samtaleerfaring ...



Samtalen bidrar til at barnet får mulighet til å utvide sitt ordforråd, utvikle kunnskaper om det samtalen handler om, erfaring med å formulere egne tanker, og de kan teste sin forståelse gjennom samtalen. Samtalen gir samtidig barnet en utvidet forståelse av samtalepartner, erfaring og kunnskaper om ulike turvekslingssignaler, og læring av ulike språkhandlinger som: fortelle, stille spørsmål, argumentere, forklare, diskutere osv.

Hva sier tidligere barnehageforskning om barnehagepersonalets kommunikasjon med de to kjønn? Så langt tilbake som i 1984 fant Einarsson & Hultman (1984, s. 57) forskjeller i de voksnes samtaler med jenter og gutter i barnehagen.

Det viste seg at de voksne brukte forskjellig toneleie avhengig av hvilket kjønn de samtalte med. Jentene ble tilsnakket med en mykere, lysere og mer barnsliggjørende stemme, mens det i møte med guttene ble brukt en fast og mørk stemme. Einarsson & Hultman (1984) pekte på at de voksne ubevisst tilpasser språket sitt etter hvem de snakket med, samtidig som det så ut til at de tilpasset språket etter hvordan samtalepartneren snakket.

Gunni Kärrby sin studie fra 1987 viste at jentene fikk større muligheter til å høre et variert språk, samtidig som jentene hadde flere og lengre samtaler med de voksne, enn det guttene hadde (Kärrby, 1987, s. 81–83). Henkel & Tomicic (2011, s. 97) og Kajsa Svaleryd (2003, i Bredesen 2004) påpeker at man fremdeles har en tendens til å snakke med jentene i flere og lengre setninger, som gjør at jentene møter et mer variert og avansert språk i hverdagen. Dette er interessant med tanke på om vi fremdeles gjør slik språklig forskjellsbehandling på jenter og gutter i barnehagen. Vi skal nå se nærmere på hvilke funn som kom frem i mine undersøkelser av samtalen i barnehagen. Resultatene viste flere interessante faktorer som så ut til å kunne påvirke jentenes og guttenes språkutvikling.

Barnets valg av rom og lekaktivitet i barnehagen

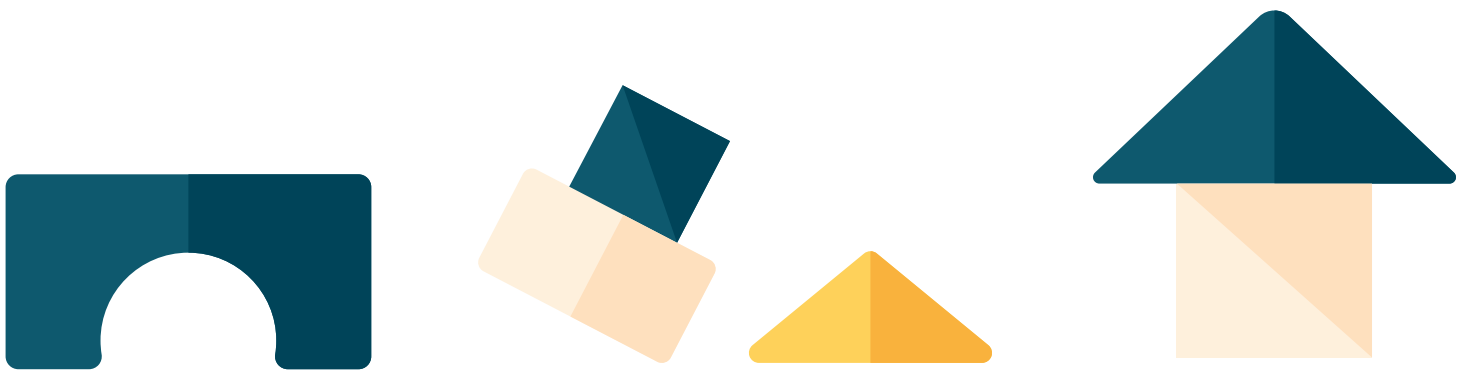
Et funn som viste seg å få betydning for kjønnenes erfaring med samtalen under frileken, var barnets valg av rom og lekaktivitet (Sagstuen, 2014, s. 71 og 82). I en av barnehagene befant de samme guttene seg mye på byggrommet, uten en voksen til stede. På dette rommet var det hoved-

sakelig konstruksjonslekmateriell. Guttene kunne bli sittende på rommet i opptil 25 minutter uten at noen voksne var innom rommet i frilekperioden. Det at disse guttene lekte mye på dette rommet uten voksenkontakt, fikk betydning for guttenes erfaring med samtalen under frileken. Guttene fikk ikke de samme mulighetene til å snappe opp nye begreper og være tilhørere til et mer variert verbalspråk. De fikk heller ikke den samme muligheten til å føre en samtale med en mer kompetent samtalepartner, noe som kan gi barnet betydningsfull kunnskap og erfaring om ulike samtaleteknikker. Muligheten til å utvikle sine verbale ytringer ble heller ikke stimulert. Om det er slik at disse guttene igjennom hele barnehageåret leker mye på dette rommet uten voksne, kan dette i verste fall føre til at disse guttene tilegner seg mindre språklige erfaringer og kunnskaper, enn de barna som oppholder seg mye i nærheten av de voksne under frileken (Sagstuen, 2014, s. 72).

Barnets valg av rom og de voksnes plassering under frileken så ut til å få betydning for barnets erfaring med samtalen og barnets språkutvikling generelt. Et interessant aspekt med dette funnet er at lekemateriell som guttene tradisjonelt og kjønnsstradisjonelt er opptatt av, så ut til å bli plassert på et rom som de voksne ikke prioriterte å være på i like stor grad. Dette funnet er for lite til å trekke en generell konklusjon, men om det nå er slik at barnehagene plasserer lekemateriell som guttene er opptatt av på rom de voksne ikke prioriterer å være på i like stor grad, kan vi ikke utelukke at dette får konsekvenser for guttenes språkutvikling i barnehagen. Barnehagepersonalet bør derfor begynne å reflektere mer rundt hvor de plasserer ulikt lekemateriell, hvilke rom de voksne prioriterer å være i, og hvilket kjønn som leker i nærheten av de voksne.

Prioritering av hovedrommet og praktiske gjøremål.

De voksne så ut til å prioritere å være på «hovedrommet» i de to barnehagene som var med i undersøkelsen. Det var likevel slik at de voksne i den ene barnehagen fordelte seg mer på de rommene som befant seg på basen, sammenlignet med den andre barnehagen, hvor de voksne befant seg mest på hovedrommet. «Hovedrommet» var det rommet som gjerne lå i nær tilknytning til garderoben, det var gjerne her frokosten foregikk om morgenen, det var



her telefoner ble tatt imot og beskjeder ble skrevet ned i dagboken. Det var også her lekemateriell som tegnesaker, perling og vever var plassert, noe som kjønnsstradisjonelt tiltrekker jentene.

De voksne hadde mange praktiske oppgaver om morgenen og det ble gjentatte ganger observert hvordan praktiske gjøremål hindret muligheten for å opprette lengre samtaler med både jentene og guttene under frileken. Det ble observert voksne som tok initiativ til å opprette samtaler med barna ved hjelp av åpne spørsmål, men som dessverre etter bare noen få utvekslinger måtte avbrytes på grunn av ulike praktiske gjøremål. Dette førte til at det gjennomgående var mange korte utvekslinger mellom barn og voksen i de to barnehagene, i stedet for at utvekslingene fikk utviklet seg til lengre samtaler. Det viste seg at begge kjønn var representert på hovedrommet, slik at både jentene og guttene gikk glipp av betydningsfull erfaring med samtalen og mulighet til utvikling av deres generelle språklige kompetanse når de befant seg på hovedrommet i barnehagen, nettopp fordi praktiske gjøremål tok de voksnes fokus og oppmerksomhet. Dette samsvarer med forskningen til Winther-Lindqvist (2012), som også fant overraskende lite interaksjon mellom barn og voksne i løpet av barnehagehverdagen.

Det trekkes også frem at venting og rutiner hindrer mulighetene til språklig samhandling mellom barn og voksne. Det ser altså ut til at praktiske gjøremål og rutiner fremdeles går ut over barnets språkstimulering i barnehagen uansett kjønn.

Det er imidlertid interessant at de barna som befant seg på samme rom som de voksne, i større grad fikk mulighet til å høre et mer variert verbalspråk og snappe opp nye begreper. Samtidig ble de i større grad utfordret til å uttrykke seg verbalt. Det vil si at de jentene og guttene som valgte en lekaktivitet på hovedrommet, kunne få et større språklig utbytte enn de barna som var til stede på et rom som de voksne ikke prioriterte å være på. Som for eksempel et byggerom, som jeg så i mine studier. Selv om det ble observert at både jentene og guttene kunne være på både byggerommet og hovedrommet, er det likevel aktuelt å reflektere mer over hvor de to kjønnene plasserer seg i barnehagen.

Hvis det er slik at et kjønn er mer til stede på et rom

hvor de voksne er, så kan vi ikke utelukke at det kan skape språklige forskjeller mellom jentene og guttene allerede i barnehagen. I forlengelsen av dette er det i tillegg grunnlag for å reflektere mer over hva slags lekemateriell som plasseres i hovedrommet. Er det slik at et kjønn tiltrekkes mer av lekemateriellet på hovedrommet ut ifra kjønnsstradisjonelle holdninger? Hvilke konsekvenser kan dette få for de to kjønnene med tanke på deres språkutvikling?

Den voksnes plassering og nærhet til barnet

De barna som satt nærmest den voksne, ble i større grad utfordret til å benytte verbalspråket sitt når den voksne stilte dem åpne spørsmål og inviterte dem med inn i en samtale. Gjennom observasjonene i undersøkelsen ble det tydelig hvordan de voksne i begge barnehagene hadde en tendens til å henvende seg mer til de barna som satt ved siden av seg, enn de barna som satt lenger unna. Dette gikk igjen når de voksne satt på gulvet sammen med barna i en lekaktivitet og når de satt ved bordene under frokosten eller med andre bordaktiviteter. Disse barna fikk erfaring med å benytte ulike språkprosesser som å hente frem begreper fra vokabularet sitt, formulere lengre setninger, for deretter å uttrykke dem verbalt. Det ble ikke funnet noe som tyder på at de voksne prioriterte å sette seg mer ved siden av et bestemt kjønn. Hvilke barn den voksne satte seg ved siden av virket mer tilfeldig i begge barnehagene. Vi er likevel inne på noe essensielt her. For om det nå er slik at barnehagepersonalet helt ubevisst setter seg mer ved siden av et kjønn, for eksempel jentene, så kan vi ikke utelukke at det kan få negative konsekvenser for guttenes språkutvikling og språklig kompetanse. Dette fremkaller behov for økt bevissthet hos barnehagepersonalet, samt ytterligere forskning på området, for å sikre at begge kjønn får den språkstimuleringen og læringen de har krav på i barnehagen.

Ulik lek gir ulik språklig erfaring og kunnskaper

Det ble samtidig observert hvordan ulik lek gir ulik språklig erfaring og kunnskaper. Gjennom observasjonene av konstruksjonsleken ble det observert overraskende få samtaler mellom barn-barn og barn-voksen. Selv om barna hadde gode muligheter for å utvikle lengre samtaler med hverandre i rolige omgivelser uten forstyrrende faktorer, forble

... barnets valg av lek kan få konsekvenser for barnets språklige kompetanse ved skolestart.

den verbale kommunikasjonen bestående av mye korte utvekslinger. Det så ut til at byggverket kom i fokus hos barn og voksne, fremfor fokuset på samtalen.

Både jenter og gutter lekte konstruksjonslek i de to barnehagene jeg besøkte. Det så derfor ut til at både jenter og gutter i liten grad fikk erfaring med å føre lengre samtaler med andre barn og voksne under konstruksjonsleken. Til tross for at konstruksjonsleken ga lite samtaleerfaring, ble det observert hvordan jentene og guttene fikk erfaring med å benytte ulike språkfunksjoner som å stille spørsmål, fortelle og forklare gjennom denne lekaktiviteten. Dette er absolutt med på å styrke barnas språklige kompetanse. Ytringslengden i konstruksjonsleken kan øke ved at en bevisst voksen er til stede og har fokus på utvikling av samtalen i samspillet med barna (Vedeler, 1987, s. 98). Observasjonene viser i begge barnehagene at manglende bevissthet hos de voksne rundt samtalen får betydning for begge kjønn. Samtidig blir det tydelig at de voksne må prioritere å være til stede på de rommene konstruksjonsleken befinner seg, slik at de barna som velger konstruksjonslek, også får mulighet til å samtale med en kompetent voksen og utvikle sine språklige ferdigheter.

Westerlund (2012, s. 164) nevner at barns valg av lek og leketøy påvirker barnets ordvalg og språkbruk, noe også jeg observert i de to barnehagene som var med i studien. I rolleleken så jeg at både guttene og jentene førte lengre samtaler med hverandre, enn det som ble gjort i konstruksjonsleken.

I rolleleken samtalte barna om hvordan leken skulle lekes og organiseres, samtidig som de kommuniserte i lengre leksamtaler i de rollene de hadde inntatt i rolleleken. Samtidig observert jeg noe annet interessant med hensyn til kjønn. Det var jentene som dominerte og styrte rolleleken når guttene og jentene lekte rollelek sammen. Selv om det var guttene som først hadde satt i gang en rollelek, tok jentene raskt styringen over leken når de kom til. Jentene fordelte roller og samtalte med hverandre om hvordan leken skulle lekes. Guttene ble ofte tildelt «lavstatusroller» som hund eller katt (bare én gang observert jeg at en gutt fikk rollen som far), mens jentene stort sett inntok roller som prinsesser, mor eller barn. Det som er interessant, er at guttene stort sett fikk roller som var ikke-

menneskelige og dermed også uten det menneskelige verbalspråket. Dette førte til at guttene stort sett sa «voff» og «mjau» i rolleleken, mens jentene hadde lange samtaler med hverandre innenfor de ulike rollene de hadde og om hvordan leken skulle lekes. Jeg la merke til hvordan dette ga guttene langt mindre erfaring med verbalspråket og det å føre en lengre leksamtale i rollelek.

Den samme tendensen ble observert når jentene og guttene lekte konstruksjonslek. Noen av jentene tildelte byggeklossene menneskelige roller som mor og barn, noe som førte til at jentene benyttet verbalspråket sitt til å snakke sammen i lengre setninger. De samtalte i sine roller, samtidig som de snakket sammen på metanivå, om hvordan leken skulle lekes og organiseres. Ved å dra inn elementer fra rolleleken i konstruksjonsleken så disse jentene ut til å anvende et mer avansert verbalspråk slik at ytringslengden økte, og de fikk gjerne mer erfaring med det å føre en lengre samtale. Dette er interessant med tanke på om vi skaper språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen, når vi ser at ulike lek og måten å leke på utfordrer barnets språk i ulik grad.

Kjønnsforskning viser at jentene fremdeles har en tendens til å foretrekke familielek og dukkekrok, mens guttene har en tendens til å foretrekke konstruksjonslek, slåss- og boltrelek (Vedeler, 1987, s. 84; Østrem mfl., 2009, s. 179; Eide-Midsand, 2007, s. 2). Hvis vi ser dette opp mot guttenes tildeling av lavstatusroller i rolleleken, er det mulig vi kan finne en årsaksforklaring her. Kan det være slik at guttene gjennom tradisjonelle kjønnsrollemønstre og holdninger har fått mindre erfaring med rolleleken? Dette kan i så fall igjen gjøre at jentene muligens stiller sterkere enn guttene i denne type lek og dermed raskt tar en naturlig styring når jentene og guttene leker rollelek sammen? For hvilket kjønn blir tidlig presentert for lekaktiviteter og leketøy som inviterer til rollelek? Og hvilket kjønn blir tidlig presentert for lekaktiviteter og leketøy som inviterer til konstruksjonslek? Ved å studere rollelek og konstruksjonslek ser man hvordan disse lekaktivitetene gir ulike språklige erfaring og kompetanse. Dermed er kjønnsaspektet helt essensielt å reflektere rundt i denne sammenheng, nettopp fordi ulike lek gir ulike språklige kompetanse og fordi kjønnene fremdeles søker ulike lekaktiviteter.



For vi kan ikke utelukke at så «små» ting som barnets valg av lek kan få konsekvenser for barnets språklige kompetanse ved skolestart. Det er derfor på høy tid å reflektere mer rundt kjønn og likestilling, om vi skal kunne oppnå en likestilt språkstimulering i barnehagen for begge kjønn.

Avslutning og konklusjon

Jeg har nå belyst ulike faktorer som kan påvirke jentenes og guttenes språkutvikling i barnehagen. Selv om disse funnene er for små til å generaliseres eller trekke noen generell konklusjon, antyder de likevel noe sentralt. Kjønn og tradisjonelle holdninger til kjønn kan trolig påvirke et barns språklige kompetanse i barnehagen. Likestilling og språkstimulering henger sammen og påvirker hverandre.

Om vi trekker tråden tilbake til innledningen og den dystre statistikken med hensyn til guttene, kan vi ikke utelukke at jenter og gutter møter skolen med ulike språklige forutsetninger. Som resultatene av undersøkelsen viser, er det mange faktorer som spiller inn når det gjelder barnets språkutvikling og læring i barnehagen. Derfor er oppfordringen:

Se barnet, ha fokus på kjønn i språkstimuleringsarbeidet! Slik unngår vi forhåpentligvis språkforskjeller mellom jenter og gutter allerede i barnehagen.



Ida Sagstuen arbeider som spesialpedagog i Spesialpedagogisk team i Gran kommune. Hun har master i spesialpedagogikk med fordypning i språk, lesing, skriving – utvikling og vansker, ved HiL.



REFERANSER

- BELE, I.V.** (red.). (2008). *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- BREDESEN, O.** (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- EIDE-MIDTSAND, N.** (2007). Boltrelek og lekeslåsning: II. Om å gi gutter rom til å være gutter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44(12).
- ENARSSON, J. & HULTMAN, T.** (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber forlag.
- GJEMS, L & LØKKEN, G.** (red.). (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- HENKEL, K. & TOMICIC, M.** (2011). *Gi barna 100 muligheter i stedet for 2*. Oslo: Pedagogisk forum.
- HOLLUND-MØLLERHAUG, L.** (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47 (7), s. 608–610. http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=117340&a=2
- KÄRRBY, G.** (1987). *Könsskilnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Rapport nr. 02. Institutionen för pedagogik. Göteborg universitet.
- KARREBÆK, M.S.** (2011). It Farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43, s. 2911–2931.
- ROE, A & VAGLE, W.** (2012). Kjønnforskjeller i lesing – et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 6 s. 425–440.
- SAGSTUEN, I.** (2014). *Den voksnes samtale- og lekdeltagelse under frileken, sett opp mot barnets kjønn. En kvalitativ studie i to barnehager om betydningen av- og sammenhengen mellom språkstimulering, frilek og likestilling*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Lillehammer.
- **STATISTISK SENTRALBYRÅ [SSB]** (2013). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2013*. <http://www.ssb.no/kargr/>
- STATISTISK SENTRALBYRÅ [SSB]** (2014). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2014*. <http://ssb.no/utdanning/statistikker/kargr>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2013). *Grunnskolens informasjonssystem. Spesialundervisning: Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak?* <https://gsi.udir.no/tallene/>
- VEDELER, L.** (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WESTERLUND, M.** (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Vollen: Tell forlag.
- WINTHER-LINDQVIST, D., RINGSMOSE, C. & ALLERUP, P.** (2012). *Kvaliteter ved det sproglige læringsmiljø i børnehaven*. I: L. Svinth & C. Ringsmose (red.). *Læring og udvikling i daginstitutioner*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- ØSTREM, S., BJAR, H., FØSKER, L.R., HOGSNES, H.D., JANSEN, T.T., NORDTØMME, S. & THOLIN, K. R.** (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold (rapport).

Kompetente hjelpere?

En teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkyndighetsarbeid

Er PP-rådgivere kompetente nok til å hjelpe skoler med å utvikle kompetanse som bidrar til inkludering av barn med særlige behov? I denne artikkelen problematiserer forfatteren PP-rådgiverens systemrettede kompetanse i gjennomføring av det sakkyndige vurderingsarbeidet. Med utgangspunkt i en bestemt modell for systemisk ledelses- og organisasjonsutvikling, konkluderes det med til sammen 23 systemrettede kompetanser. Det legges med dette opp til en diskurs med hensyn til *systemrettet handlingskompetanse* som artikkelforfatteren mener kan og bør utvikles i en relevant, utviklingsorientert og fremtidsrettet PP-tjeneste.

AV JOACHIM KOLNES

Som PP-rådgiver i Porsgrunn PP-tjeneste fikk jeg muligheten til å gjennomføre et ettårig halvtids videreutdanningsløp ved Høyskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) høst 2014/vår 2015. Tema for våren 2015 var: «Utviklingsarbeid, endringsprosesser og implementering». Formålet med *Strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013–2018 (SEVU-PPT)* er å styrke ansattes kompetanse og bidra til økt fokus på systemrettet arbeid i PPT (<http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/PP-tjenesten>).

I det avsluttende eksamensprosjektet, som fikk tittelen «Kompetente hjelpere?», valgte jeg å tematisere systemrettet kompetanse i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Prosjektet handler om å undersøke PP-tjenestens kompetanse med hensyn til endring av elevers lærings- og utviklingsbe-

tingelser i det læringsmiljøet eleven befinner seg i, innenfor rammene av PP-tjenestens sakkyndige vurderingsarbeid. Dette kommer i tillegg til mer «tradisjonell kompetanse» som dreier seg om kartlegging, utredning og vurdering av elevers individuelle behov for støtte i lærings- og utviklingsprosesser.

Det undersøkende arbeidet

Begrunnelse for valg av problemstilling

I videreutdanningsstudiet var jeg innom ulike temaer for prosjekt. Interessen for dette aktuelle prosjektet ble vekket av en tiltagende og ubehagelig følelse av at dårlig kvalitet i elevers spesialundervisningstilbud ikke først og fremst kan eller bør tilskrives udugelige lærere og skolevirksomheter. Kanskje kan det i vel så stor grad skyldes PP-tjenesters sakkyn-



... kunnskap om systemrettet arbeid har bidratt til å sette egen sakkyndighetspraksis i perspektiv.

dighetsarbeid, som i for liten grad legger til rette for skolars utvikling av kvalitet i spesialundervisningstilbudet. Studiets tilførsel av kunnskap om systemrettet arbeid har bidratt til å sette egen sakkyndighetspraksis i perspektiv. Kontrasten mellom PP-tjenestens såkalte system- og individrettede arbeid er for meg blitt mer klar. Den tidligere klare oppfatning av «sakkyndighetsarbeidet» som individrettet og «arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen» som systemrettet, ble gradvis erstattet av en oppfatning av at PP-tjenestens to mandat (jf. opplæringslovens § 5-6, Pedagogisk-psykologisk tjeneste) griper inn i hverandre.

Problemstilling

Problemstillingen ble derfor som følger: Hvilken systemrettet kompetanse kan/bør utvikles innenfor rammene av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid? Implisitt i valgte forskningsspørsmål ligger en forventning om å kunne begrunne en underliggende hypotese om at «tilfredsstillende utbytte» av opplæringen for elever med særlige behov (inklusive behov for spesialundervisning) krever en kompetanse i sakkyndighetsarbeidet som kan relateres til tre ulike aspekter ved PP-tjenestens systemrettede arbeid, jf. Moe & Iversen (2014):

- Å arbeide med eleven som del av et større system
- Å arbeide forebyggende gjennom organisasjonsutvikling
- Å arbeide systemisk

Begrepet «sakkyndighetsarbeidet» refererer til opplæringslovens definisjon av PP-tjenestens oppgaver i opplæringslovens § 5-6, Pedagogisk-psykologisk tjeneste, og til den «klassiske» sakkyndighetsprosessen som starter med henvisning til PP-tjenesten og avsluttes med utsending av sakkyndig vurdering. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i en vid betydning av begrepet kompetanse, i betydningen «å kunne noe» eller «å være i stand til noe». Jeg velger denne vide definisjonen av kompetanse, fordi jeg som «utforsker» ønsker friheten og muligheten til å definere og konkludere med kompetanser på tvers av etablerte fag- og forskningsdisipliner.

Hensikten med prosjektet

I kartlegging og evaluering av PP-tjenesten i forskningsrapporten «Kompetanse i krysspress» (Fylling, & Handegård, 2009), konkluderes det med at PP-tjenesten langt på vei har tilstrekkelig med kompetanse, men at praksis i hovedsak er knyttet opp mot 2. ledd i opplæringslovens krav til tjenesten; arbeid med sakkyndige vurderinger og individrettet veiledning.

Både PP-tjenesten og dens samarbeidspartnere rapp-orterer om at lovens krav med hensyn til å hjelpe barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling ikke lykkes tilstrekkelig. Årsakene til dette legges hovedsakelig på kapasitetsvansker og på «vanskelig tilgjengelighet inn i skoler og barnehager når det gjelder mer organisasjons- og kompetanseutviklende tiltak». I NF-rapporten «Kompetanse i PPT – Til de nye forventningene?» (Hustad, Strøm & Strømsvik 2013, kapittel 8), poengteres det videre at dersom PP-tjenesten skal makte å jobbe mer forebyggende og bidra til tidlig innsats, må PP-tjenesten utvikle handlingskompetanse for dette. Dette kan betraktes som hovedhensikten i dette prosjektet. Innenfor de svært begrensede rammene som dette videreutdanningsprosjektet representerer, ønsker jeg å møte denne utfordringen og konkludere med noen sentrale hovedbegrunnelser for systemrettet sakkyndighetspraksis i PP-tjenesten. Undersøkelsen kan betraktes som forundersøkelser (pilot) for mer omfattende undersøkelser.

Operasjonalisering av problemstilling

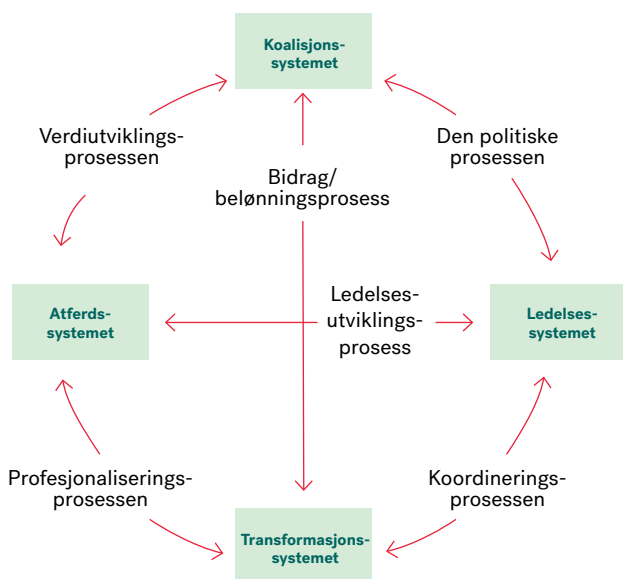
I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg har tenkt å gjøre teoretiske begreper om til målbare variabler, det vil si hvordan jeg tenker å operasjonalisere problemstillingen. Konkludering med hensyn til hvilken kompetanse PP-tjenesten kan/bør utvikle i sakkyndighetsarbeidet, skjer innenfor rammene av en teoretisk analyse-/synteseprosess.

Kompetanseområder, teoretisk begrunnelse og systemrettet kompetanse

I dette arbeidet bruker jeg den konseptuelle foretaksmodellen til Moe & Valstad (2014, s. 26) som analyseredskap for å skille ut mulige kompetanseområder i sakkyndig-

hetsarbeidet. Den konseptuelle foretaksmodellen, heretter omtalt som «helhetsmodellen» eller «foretaksmodellen», er en ledelses- og organisasjonsutviklingsmodell som består av fire delsystemer:

FIGUR 1: Helhetsmodellen (Moe & Valstad, 2014, s. 26)

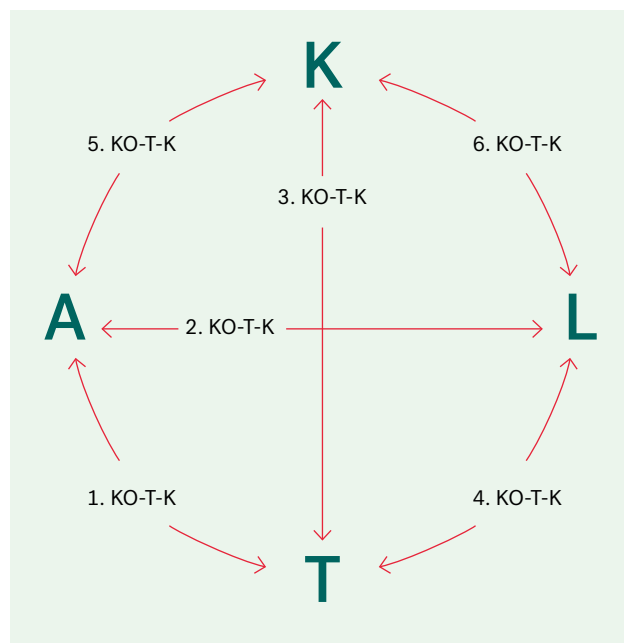


Koalisjonssystemet (K) representerer sammensetningen av organisasjonens interessenter og påvirkes av sammensetningen av interessenter og av «kontrakter» interessentene imellom. *Ledelsessystemet* (L) representerer all atferd som er rettet mot å utvikle og oppfylle kontrakter med interessentene. Lederatferd utøves av alle interessentene, enten de er bundet av interne eller eksterne kontrakter. *Atferdssystemet* (A) representerer summen av den individuelle atferden som utøves av de menneskene som er involvert i organisasjonen. *Transformasjonssystemet* (T) er de prosessene som bidrar til å transformere bidrag til belønninger.

Modellen fremstiller videre *seks ulike kritiske prosesser* (figur 1): ledelsesutviklings, bidrags-, belønnings-, profesjonaliserings-, koordinerings- og verdiutviklingsprosessen samt den politiske prosessen. De kritiske pro-

sessene forstås i dette prosjektet som «fenomener som kan henholdsvis fremme eller hemme utvikling av kvaliteten i spesialundervisningstilbudet i skoleorganisasjoner for elever med særlige behov». Modellens kritiske prosesser defineres i dette prosjektet som *kompetanseområder*.

FIGUR 2: Helhetsmodellens kompetanseområder (bearbeidet etter Busch mfl. 2007, s. 34)



Med «kompetanseområde» («KO», figur 2), menes i dette prosjektet; «det en PP-rådgiver må kunne/være i stand til å håndtere i møte med foretaksmodellens definerte seks kritiske prosesser (jf. figur 1) innen rammene av det sakkyndige vurderingsarbeidet».

Kompetanseområdene begrunnes med sentral og pensumrelevant «teori» («T», figur 2). Videre vil *teori* («T») innen *kompetanseområde* («KO»), relateres til «kompetanse» («K»), som i dette prosjektet defineres som «å kunne noe/å være i stand til noe» (jf. avsnittet «problemstilling»). *Den definerte kompetansen* («K») representerer den teoretiske undersøkelsens «funn», systemrettet kompetanse i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid, og relateres

til nevnte tredeling av måter å arbeide systemrettet på i PPT (jf. avsnittet «problemstilling»). Et «funn» er en beskrivelse av «å kunne noe» eller «å være i stand til noe», det vil si å inneha en kompetanse (jf. prosjektets definisjon av «kompetanse») i gjennomføringen av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid.

Den teoretiske undersøkelsen

PP-rådgiverens særegne rolle som kompetanseutvikler

PP-tjenesten innehar et særegent kommunalt oppdrag med hensyn til å hjelpe barnehage- og skoleorganisasjoner med behov for kompetanse- og utviklingsutvikling, samt gjøre sakkyndige vurderinger der loven krever det (opplæringslovens § 5-6):

«...Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta».

I dette prosjektet betraktes de to delene av mandatet (før og etter første punktum) som en helhet og begrunner PP-rådgiverens særegne rolle som kompetanseutvikler i skoleorganisasjonen innen rammene av det sakkyndige vurderingsarbeidet.

PP-tjenestens tentative kompetanseutviklerrolle retter derfor den teoretiske undersøkelsen av systemrettede kompetanser inn mot helhetsmodellens definerte profesjonaliseringsprosess.

Den kritiske profesjonaliseringsprosessen Profesjonaliseringsprosessen (figur 1) skal bidra til at det utvikles en kompetanse i atferdssystemet som er tilpasset kravene i transformasjonssystemet. Denne prosessen skaper kobling mellom atferdssystemet og transformasjonssystemet (figur 1). I atferdssystemet utvikles det krav til hvilke normer og verdier som skal være styrende for transformasjonen. Samtidig har transformasjonssystemet en del særtrekk som bestemmer hvilke verdier og normer som bør være til stede for at produksjonen skal fungere på en optimal måte.

Dobbeltkretslæring Argyris & Schön (1978) (i Gotvassli, 2013a, kap. 5) hevder at atferdsstyring først og fremst skjer ved å reflektere over de erfaringene vi gjør og de korreksjonene vi får underveis. Argyris & Schön (1978) refererer til Gregory Bateson (1979) (i Gotvassli, 2013a) og introduserer tre læringstyper eller læringsnivåer: enkeltkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring. I motsetning til enkeltkretslæring, som er ren feilretting, representerer dobbeltkretslæring i tillegg en endring av normer, målsettinger, verdier og kriterier som styrer enkeltkretslæring. Argyris & Schön hevder at igangsetting og opprettholdelse av dobbeltkretslæring er en lederoppgave. Implisitt i denne oppgaven ligger også avlæring av antakelser som ligger til grunn for enkeltkretslæringen.

Et perspektivskifte i synet på læring Schön (1992 og 2001, i Gotvassli, 2013a) hevder en praksisepistemologi som ligger implisitt i de kunstneriske, intuitive prosessene, som mange praktikere bruker i situasjoner som preges av usikkerhet, manglende stabilitet, noe unikt eller verdikonflikter. Schön mener at dagliglivet er preget av intuitiv, spontan handling og at kunnskapen for det meste kommer til uttrykk implisitt og innleiret i handlingen. Dette medfører at vi mange ganger kan ha problemer med å redegjøre for hva vi vet, og hvorfor vi handler slik vi gjør.

«Den reflekterte praktiker forstår at det forventes å kunne, men at ingen kan alt, og at det å møte andres kunnskaper, og ikke minst erfaringer, er en kilde til vekst» (Schön 1992 og 2001, i Gotvassli, 2013a, s. 107).

Schön mener altså at den tause kunnskapen er viktig og mulig å få frem via aktiv refleksjon og diskusjon praktikere imellom. Det mest sentrale her er evnen til å reflektere over egen praksis ved kunnskap i handling; intuitiv og erfaringsbasert kompetanse, refleksjon i handling; spontan «her og nå»-refleksjon og overveielser over egen praksis, samt refleksjon om handling; de refleksjoner og handlinger som følger etter praksissituasjonen. Det er altså den aktive refleksjonen over praksis i praksisfellesskapet som er med på å fremme utvikling av ny kunnskap og legger til rette for en kollektiv meningsdannelse (Gotvassli, 2013a). Dette

PP-rådgiveren besitter rollen, mandatet og posisjonen som spesialpedagogisk kompetanseutvikler og organisasjonskonsulent.

kan forstås som et perspektivskifte i synet på læring. Det nye perspektivskiftet legger vekt på læring som utvikling av ferdigheter gjennom deltakelse i sosiale aktiviteter, ikke som overføring av råd til andre yrkesutøvere.

Pedagogisk dokumentasjon

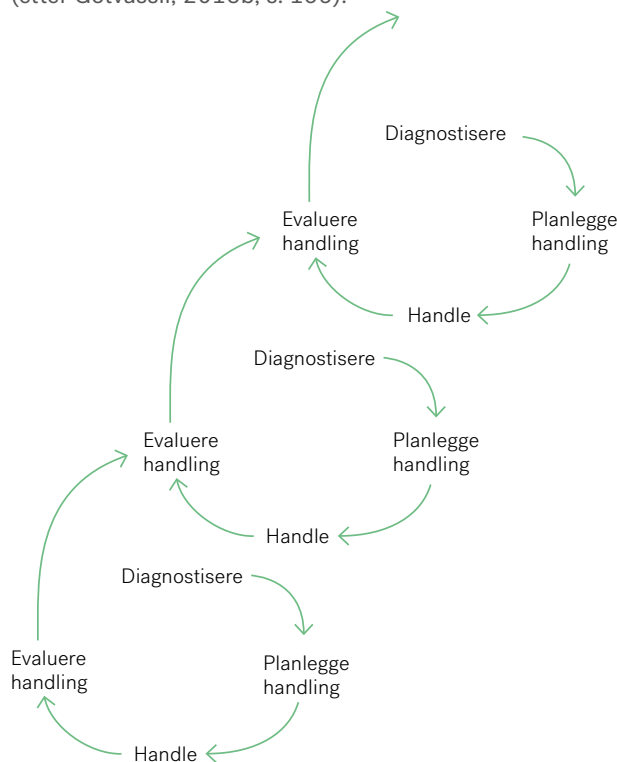
«Pedagogisk dokumentasjon handler om å synliggjøre og legge sin praksis på bordet for å forsøke å forstå og kritisk granske den (Kolle, Larsen & Ulla, 2010, i Gotvassli 2013b). Pedagogisk dokumentasjon handler om å se, formulere og diskutere det som foregår i barnehage og skole og poengterer viktigheten av å stoppe opp og få til en distansering som grunnleggende vilkår for større refleksjonskraft.

Aksjonsforskning Argyris (1993) og Tiller (1999), (i Gotvassli 2013b) hevder at pedagogisk dokumentasjon står sentralt innen aksjonsforskningsfeltet (AF), men vektleggingen av aksjon og handlinger er tydeligere enn i andre former for pedagogisk dokumentasjon. Videre påpekes det at AF er en tilnærming til et forskningsfelt, ikke en metode. Den ble opprinnelig utviklet for å bygge bro mellom teori- og praksisfeltet.

Gummesson (2000) og Coghlan & Brannick (2005) (i Gotvassli, 2013b), hevder for det første at aksjonsforskning foregår «in action», det vil si at intervensjonen skjer her og nå, med deltakerne selv, inklusive forskeren, som aktører i praksissituasjonen. Dette kontrasteres av intervensjoner der forskeren betrakter en pågående praksis utenfra–«on action». For det andre er AF i sin tilnærming helt og holdent knyttet til praksisfeltet, med bred deltakelse og medvirkning fra aktørene selv. Utgangspunktet er praksisfeltets problemforståelse, hvilke spørsmål som stilles og hva slags konfliktsituasjoner som preger feltet. Det tredje karakteristiske trekket ved AF, er at kunnskapsutviklingen kommer som et resultat av forskerens samarbeid med dem som jobber i det aktuelle praksisfeltet. Et typisk trekk ved forskningsprosessen i AF, er at de ulike elementene i prosessen gjentas på en spirallignende måte. Det gjøres opp status, det stilles diagnoser og det defineres en ønsket endring som fører til at ulike intervensjoner prøves ut. Effekten av tiltakene vurderes og «måles», det gjøres så opp ny status som så bereder grunnen for en ny syklisk beve-

gelse; diagnostisering, planlegging av handling, handling, evaluering av handling, diagnostisering osv.

FIGUR 3: Aksjonsforskningens sykliske bevegelse (etter Gotvassli, 2013b, s. 155).



Tiller (1999, i Gotvassli 2013b), har laget et skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring; Aksjonslæring skjer når den ansatte arbeider systematisk med forbedring av egen praksis, mens aksjonsforskning skjer når forskere utenfra driver utviklingsarbeid sammen med ansatte i barnehager og skoler.

Pedagogisk analyse i sosiale systemer Ut fra systemperspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer av problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. Det er mønstrene og samspillet mellom individene i det sosiale fellesskapet som er i fokus i sosial systemteori (Luhmann 2000, i Nordahl &

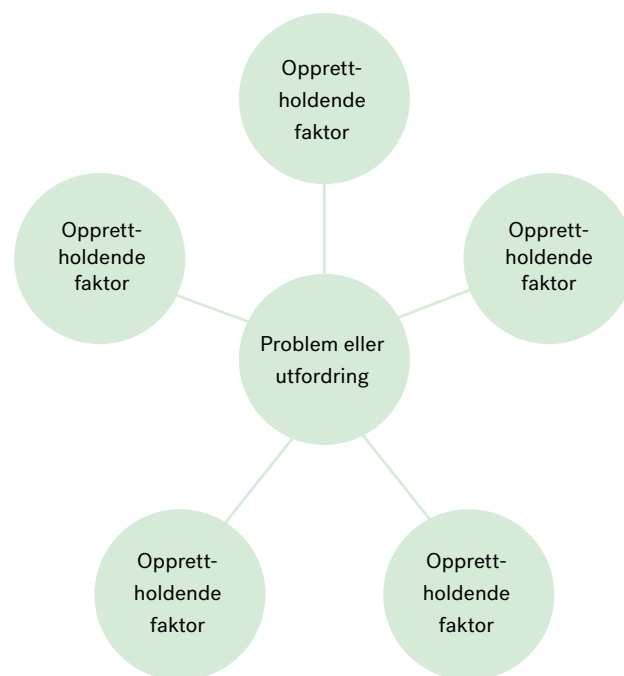
Overland, 2014). Det er først når vi analyserer disse mønstrene og sammenhengene at vi kan få en god forståelse av det som foregår. Dette er både bakgrunnen for og hovedprinsippene i pedagogisk analyse (Nordahl 2013, i Nordahl & Overland, 2014). I analysedelen av modellen nedenfor (Figur 4) illustreres hensikten med analysearbeidet; å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder sosiale og faglige læringsproblemer i skolen (øvre del av modellen). Strategi- og tiltaksdelen av modellen (nedre del av modellen) bygger direkte på denne problemforståelsen og skal bidra til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre.

FIGUR 4: Modell for pedagogisk analyse i sosiale systemer (Nordahl, T og Overland T, 2014, s. 36)



I arbeidet med analysen er refleksjonen spesielt viktig. I denne fasen er hensikten å finne faktorer som opprettholder aktuelle problemer. En opprettholdende faktor er et forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos et eller flere individer gjentas over tid. Tiltak dreier seg om å redusere eller fjerne opprettholdende faktorer og slik etablere nye faktorer som bidrar til at det foregår læring, vises god arbeidsinnsats og en hensiktsmessig atferd. Sammenhengen mellom opprettholdende faktorer og problemer vi ønsker å gjøre noe med, illustreres på følgende måte:

FIGUR 5: Opprettholdende faktorer (Nordahl, T og Overland T, 2014, s. 38)



Forfatterne poengterer at arbeidet med å finne sentrale opprettholdende faktorer styres av hva vi ser etter, hvilke briller vi ser med og hvordan vi vurderer det vi ser. Det blir derfor avgjørende at den pedagogiske analysen gjøres sammen med ulike personer med ulikt blikk på problemkomplekset. I de komplekse sakene som behandles innen rammene av det sakkyndige vurderingsarbeidet, består disse ulike personene av skoleledelsen, kontaktlærer og andre lærere (skole), ulike hjelpetjenester (spissert spesialpedagogisk, psykologisk og psykiatrisk kompetanse), foresatte og eleven selv samt PP-rådgiveren.

Ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen

PP-tjenestens særegne rolle som kompetanseutvikler i sakkyndighetsarbeidet gir PP-rådgiveren posisjon til formell ledelse av kompetanseutviklingsarbeidet i skoleorganisasjonen. Ved å innta denne posisjonen vil PP-rådgiveren kunne lede den kritiske profesjonaliseringsprosessen (figur 1), sammen med skoleledelsen, ved utvikling av kognitive, motivasjonelle og emosjonelle egenskaper i skolekulturen som bidrar til bedre spesialundervisning for elever med særlige behov samt ved å skape bidrag fra nøkkelinteressenter i kompetanseutviklingsarbeidet om til belønninger.

Den kritiske ledelsesutviklingsprosessen Ettersom ledelse er basert på relasjoner mellom mennesker, må man ifølge Johnsen mfl. (1975, i Moe & Valstad, 2014, s. 23–26) beherske interaksjonen med andre. Johnsen mfl. definerer ledelse som et målformulerende, problemløsende og språksskapende samspill mellom mennesker:

«Lederen utøver lederatferd når vedkommende sammen med relevante andre formulerer mål, løser problemer forbundet med måloppnåelsen samt bruker et språk som gjør det mulig å nå målene og løse problemene i fellesskap».

Ifølge Johnsen mfl. (ibid., s. 26) defineres lederatferd som integrasjonen av en persons målsettende (y-akse), problemløsende (x-akse) og språksskapende atferd (z-akse). Funksjonen av x-, y- og z-aksen resulterer i til sammen 27 lederfunksjoner eller lederroller som må ivaretas i en godt

ledet virksomhet.

Busch (2012) viser til Erik Johnsens teori om ledelse, som skiller mellom «å lede andre mennesker», det vil si å ta beslutninger som de ansatte ut fra sine arbeidskontrakter er nødt til å følge, og «ledelse» som en arbeidsform som både medarbeidere og andre interessenter kan utøve. Det vises her til at målformuleringer og problemløsningsprosesser alltid vil preges av forhandlinger og tolkninger med signifikante andre i organisasjonen (interessenter), med kontinuerlig konflikt og konsensus i organisasjonen som resultat.

Johnsen mfl. sin definisjon av ledelse bygger på Barnards interessentmodell (1938), referert i Busch (2012). Interessentmodellen danner utgangspunktet for det sentrale elementet «koalisjonssystemet» i helhetsmodellen og for forståelse av forholdet mellom «koalisjonssystemet» og «ledelsessystemet» og den kritiske politiske prosessen. I Johnsens definisjon av «ledelse» forstås ledelse som en selvstendig funksjon, der hovedutfordringen blir å lede ledelsesprosesser. Mange i organisasjonen vil altså kunne utøve lederatferd. Den formelle lederens ansvar blir å påse at ledelsesprosessene fungerer tilfredsstillende. Dette krever bevissthet om egen lederatferd, lederatferd hos andre i organisasjonen, om et arbeidsmiljø der mål holdes høyt og der den totale kompetansen benyttes aktivt i problemløsning. Johnsen mfl. sin teori om ledelse hevder at «en god leder er en leder som makter å utvikle en god ledelsesprosess innenfor sitt formelle (avtalte) ansvarsområde» – det vil si makter å ivareta ledelse av ledelsesprosessen.

Den kritiske bidrags- og belønningsprosessen Omtalte perspektivskifte i synet på læring og kunnskapsutvikling som tar utgangspunkt i dobbelkretslæring, pedagogisk dokumentasjon, aksjonsforskning og pedagogisk analyse i sosiale systemer legger til rette for at nøkkelinteressenter får overført bidrag til transformasjonssystemet samt at de mottar belønninger i retur (figur 1).

Påvirkning av skoleleders tilrettelegging for ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen

Skoleleders særegne rolle som organisasjonsutvikler gir skolelederen mandat og posisjon for formell ledelse av skoleutviklingsarbeid, inklusive det kompetanseutviklings-

arbeidet som foregår innen rammene av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. Til forskjell fra den omtalte «sterke» rollen/mandatet/posisjoneringen PP-rådgiveren kan innta i ledelsen av ovennevnte profesjonaliseringsprosess, vil rollen i møte med skoleledelsens ledelse av en skoleutviklingsprosess dreie seg mer om å kunne påvirke skoleledelsen til å «tilrettelegge for ledelse» av nevnte profesjonaliseringsprosess. Påvirkningen og innspill med hensyn til denne tilretteleggingen gjøres på grunnlag av en forståelse av muligheter for utvikling i organisasjoner med utgangspunkt i ledelse av helhetsmodellens definerte kritiske koordineringsprosess, -verdiutviklingsprosess, samt den kritiske politiske prosessen (jf. figur 1).

Styringsform og styringsstruktur Aktører som er i samhandling, har ulike ståsteder, ulike lovverk, fagspråk og kulturer (Myren, & Valstad, 2014, s. 60). Forfatterne hevder at aktørene er autonome, det vil si at den ene aktøren ikke kan bestemme over den andre. Hierarkisk styring av samarbeidet blir derfor vanskelig, og krever at man må finne ut av utfordringene sammen. Formålet med PP-tjenestens sakkyndige vurderingsarbeid, er å sikre et «tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (opplæringslovens § 5-1), ved å bidra til forståelse av «lærevansker og andre forhold» som påvirker opplæringen (opplæringslovens § 5-3, 2. strekpunkt). Desto mer komplekse sakene som henvises PP-tjenesten er, desto vanskeligere blir det for PP-tjenesten (PP-rådgiveren) å ha kompetanse på alle de områder som påvirker barnets læring- og utvikling i barnehage samt utvikling og utbytte av opplæringen i skole. Håndtering av *den kritiske koordineringsprosessen*, krever derfor et bevisst valg med hensyn til styringsform og styringsstruktur.

Nettverksstyring/nettverksledelse er eksempel på en organiseringsform der aktører eller interessenter fra ulike virksomheter og forvaltningsnivåer, kan samles om avgrensede, felles oppgaver. Vekten på oppgaver og mulighetene til å avgrense oppgavene gir energi. Det er behovet for å løse oppgaven samt følelser knyttet til å realisere målsettingen som styrer etableringen av nettverket.

Tolkning av «elevens utviklingsutsikter» Ett element i den kritiske verdiutviklingsprosessen kan være tolkningen av

«elevens utviklingsutsikter» i opplæringslovens § 5-3 med påfølgende fem strekpunkter og de føringene som legges med hensyn til PP-tjenestens sakkyndige utredning og vurdering av «elevens særlige behov for spesialundervisning»: Utredning av «elevens særlige behov» gir etter min oppfatning sterke føringar med hensyn til å sette fokuset på individuelle symptom- og vanskebeskrivelser samt på individuelle årsaker til problemutvikling. Henvisning med vanskebeskrivelser fra lærere med forventninger om diagnostikk og behandling danner ofte utgangspunktet for - og selve rammen for PP-tjenestens sakkyndige vurdering av behov i skolesituasjonen. I lovens første kapittel presiseres det imidlertid at det skal «legges særlig vekt på elevens utviklingsutsikter i vurderingen av hvilket opplærings-tilbud som skal gis».

Veileder til opplæringsloven om spesialundervisning forklarer poengteringen av «elevens utviklingsutsikter» med at vurderingen av innholdet i spesialundervisningstilbudet skal individualiseres og at «det skal ses på forholdene til den konkrete elev og hva denne har mulighet til å oppnå» (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 33). Lovens poengtering av «elevens utviklingsutsikter» gir, etter min vurdering, en mulighet for en systemrettet «innramming» av hele spesialundervisningskapitlet, inklusive beskrevne og mer individrettede føringar med hensyn til innholdet i PP-tjenestens sakkyndige vurdering (jf. § 5-3) senere i kapitlet om spesialundervisning. En snever tolkning av «elevens utviklingsutsikter» vil legge det medisinske perspektivets ideer om symptom, vanskebeskrivelser og problemutvikling til grunn og videre tilrå behandling i form av kompensasjon for påviste funksjonsvansker. En bredere tolkning av «elevens utviklingsutsikter» vil i tillegg legge vekt på faktorer i barnets omgivelser samt på forholdet mellom individuelle forutsetninger og barnets omgivelser.

Systemrettet syn på problemutvikling Et annet element i *den kritiske verdiutviklingsprosessen* er vektleggingen av et systemrettet syn på problemutvikling. Utviklingsøkologien har et optimistisk syn på utviklingsutsikter/utviklingsmuligheter for det enkelte menneske (Johannessen mfl., 2001). Perspektivet bygger på et menneskesyn som «tror» at forbedring av praksis gjennom endringsprosesser faktisk er mulig.

De til sammen 23 kompetansene representerer det ... som handler om å arbeide med eleven som del av et større system.

Bronfenbrenner (1979, i Aasen, Nortug, Ertesvåg & Leirvik (2004)) presenterte en modell for menneskelig utvikling gjennom gjensidig interaksjon med andre mennesker og omgivelsene; «Ecology of human development». På norsk er dette blitt oversatt til utviklingsøkologi eller sosialøkologi. Aasen mfl. redegjør videre for en utvikling fra et økologisk til et bioøkologisk perspektiv på problemutvikling. Begrepsendringen understreker at biopsykologiske faktorer i mennesket og omgivelsene er like viktige for menneskets utvikling. Aasen mfl. forklarer at den bioøkologiske modellen gir ramme for å forstå atferd og forutsetninger for så vel faglig som sosial læring hos enkeltelever. Det er altså mulig å hevde at utviklingsøkologien og det senere bioøkologiske paradigme representerer et syn på problemutvikling som bygger på et bestemt menneskesyn og teoretisk standpunkt, og at dette til sammen begrunner en «bred tolkning» av «elevens utviklingsmuligheter» i opplæringsloven. Dette synet på problemutvikling skiller seg fra et ensidig medisinsk perspektiv på problemutvikling med utgangspunkt i symptom og vanskebeskrivelser. Det bioøkologiske synet på problemutvikling gir skoleorganisasjoner utfordringer med hensyn til å utvikle gode utviklings- og læringsbetingelser og innebærer behov for utvikling av organisasjonene i takt med ungenes «særlige behov».

Systemisk samhandling Et tredje element i den kritiske verdiutviklingsprosessen omhandler en måte å kommunisere på om problemkomplekset. Klefbeck & Ogden (2003, s. 90) påpeker at «Et system er en helhet som fungerer gjennom den gjensidige avhengigheten mellom delene» Sosiale systemer kan være store eller små; det de uansett har felles, er at delene i systemet hører sammen og påvirker hverandre.

Den mest omfattende tilnærmingen til systemforståelse, «åpen systemteori», inneholder antakelser om hvordan systemer opprettholdes og utvikles i dynamisk samspill med omgivelsene (Johannessen mfl., 2001). Mest kjent er kanskje denne teoriens bidrag til utvikling av systemisk familierapi. Gregory Bateson (1972, 1979, i Klefbeck & Ogden, 2003) brukte systemteori for å forklare sammenhenger mellom fungering innen det sosiale systemet «familie» og mental helse. Familierapeuten

Minuchin (i Klefbeck & Ogden, 2003) ble inspirert av tidligere omtalte Bateson og utviklet perspektivet i arbeidet med familier. Hans strukturelle familierapi forklarer hvordan forstyrrelser i familiehierarkiet fører til dysfunksjonelle familier. Den økosystemiske tilnærmingen til problemutvikling er en videreføring av dette familierapeutiske perspektivet og brukes i dag for å forklare problemutvikling i sosiale systemer som barnehager og skoler.

PP-rådgiverens definisjonsmakt Maktutøvelse er et sentralt moment i den kritiske politiske prosessen (fig. 1):

«Makt er den potensielle evnen til å innvirke på atferd, endre begivenheters gang, overvinne motstand og få folk til å gjøre det de ellers ikke ville ha gjort (Pfeffer 1992, i Valstad, 2015, s. 4)

Koblingen av PP-tjenestens sakkyndighetsmandat med organisasjonsutviklingsmandatet plasserer PP-rådgiveren i en rolle som kompetanseutvikler med en særlig definisjonsmakt. Ut fra hypotesen om at A (PP-tjenesten) har makt dersom A har noe som B (de andre aktørene i organisasjonsutviklingsprosessen) vil ha (Valstad, 2015), innehar PP-tjenesten altså makt til å definere innholdet i og omfanget av spesialundervisning innen rammene av en sakkyndig vurdering.

Bruk av definisjonsmakten som middel til makt og innflytelse fører erfaringsmessig ofte til at det utspiller seg maktkamper med hensyn til den «riktige forståelsen eller definisjonen» av problemkomplekset og til en svekkelse av selve grunnmuren i den organisasjonsutviklingsprosessen det sakkyndige vurderingsarbeidet representerer.

God håndtering av de foregående kritiske prosessene vil kunne nøytralisere maktkamper med utgangspunkt i «riktige eller gale» forståelser av problemkomplekset. En god forvaltning av den gitte definisjonsmakten innebærer tilrettelegging for en demokratisk kunnskapsutviklingsprosess, der alle bidrag med hensyn til forståelse av problemkomplekset danner selve utgangspunktet for- og grunnmuren i en felles problemløsningsprosess. En demokratisk kunnskapsutviklingsprosess vil kunne legge til rette for det gode «problemløsningsklimaet», der hjemmet og eleven selv får opplevelsen av å bli hørt. De vil da også ha fått en dypere innsikt av å være deltakende i egen opplæ-



rings-/livssituasjon, og læreren(e) kan få en opplevelse av tilfredsstillelse med hensyn til å delta i problemløsningsprosessen og med hensyn til å forstå og håndtere barnet bedre i skolesituasjonen. Skoleledelsen får også mulighet til å påvirke egen ressursituasjon ved å koble ordinære tiltak opp mot elevers spesialundervisningsbehov, og hjelpesystemet får styrket sin legitimitet med hensyn til bruk av den spesialkompetansen de besitter i forståelsen av elevens behov i opplæringssituasjonen.

«Å bestemme hvilke fortolkningsrammer saker skal ses gjennom og beslutninger tas innenfor er ofte ensbetydende med å bestemme utfallet» (Pfeffer 1992, i Valstad, 2015, s. 8)

Den særlige definisjonsmakten kan altså misbrukes ved at PP-rådgiveren ut fra emosjonelle behov bruker denne makten for å oppnå innflytelse i sosiale systemer, noe som ofte vil «trigge» maktkamper mellom PP-tjenesten og de andre aktørene i organisasjonsutviklingsprosessen. PP-tjenestens formelle makt til å «bestemme» fortolkninger i det sakkyndige vurderingsarbeidet bør altså forvaltes på en måte der andre aktører som har mulighet for påvirkning av elevens læring og utvikling opplever stor grad av «medbestemmelse». Dette vil si at aktørene kjenner seg igjen i og opplever reell innvirkning på resultatet av det sakkyndige vurderingsarbeidet og den sakkyndige vurderingen.

Teoretiske funn

Systemrettet kompetanse i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid
Helhetsmodellen hevder altså at utvikling av organisasjoner påvirkes av seks ulike prosesser (figur 1). Prosjektets teoretiske undersøkelse konkluderer med at rollen, mandatet og posisjonen som spesialpedagogisk kompetanseutvikler i skoleorganisasjonen innen rammene av sakkyndighetsarbeidet, krever særlig kompetanse innen to hovedområder; kompetanse om ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen, samt kompetanse om påvirkning av skoleleders tilrettelegging for ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen.

Ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen

Forståelsen av PP-rådgiverens rolle, mandat og posisjon som spesialpedagogisk kompetanseutvikler i sakkyndighetsarbeidet, bereder grunnen for en definisjon av en

rådgiverrolle der PP-rådgiveren er en sentral utøver med hensyn til ledelse av en profesjonaliseringsprosess i skolen som har til hensikt å øke kvaliteten i skolers spesialpedagogiske arbeid. Ledelse av profesjonaliseringsprosessen innebærer systemrettet kompetanse («K») (jf. figur 2) innen kompetanseområde («KO») 1, 2 og 3, begrunnet ut fra presenterte teoritilfang («T») under artikkelens overskrifter «den kritiske profesjonaliseringsprosessen» samt «ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen».

Kompetanseområde 1: Profesjonaliseringsprosessen

Kunne/være i stand til å:

- Igangsette og opprettholde dobbeltkretslæring
- Avlære antakelser som ligger til grunn for enkeltkretslæring
- Få frem taus kunnskap via aktiv refleksjon og diskusjon praktikere imellom
- Fremme utvikling av kollektiv meningsdannelse.
- Se, formulere og diskutere det som foregår, stoppe opp, få distanse
- Synliggjøre pedagogisk praksis, legge den på «bordet» for så å forsøke å forstå og kritisk granske den
- Inngå som aktør i praksissituasjonen, som aksjonsforsker, sammen med deltakerne, «in action»
- Ta utgangspunkt i praksisfeltets problemforståelse, de spørsmål som stilles og de konfliktsituasjonene som preger feltet
- Utvikle kunnskap sammen med dem som jobber i det aktuelle praksisfeltet
- Jobbe etter aksjonsforskningens sykliske bevegelse
- Legge pedagogisk analyse av det sosiale systemet klasse/skole til grunn for vurdering, av elevens behov i læringsmiljøet

Kompetanseområde 2: Ledelsesutviklingsprosessen

Kunne/være i stand til å:

- Innta kompetanseutviklerrollen/-mandatet/-posisjonen i skoleorganisasjonen og lede ledelsesutviklingsprosesser i samarbeid med skoleleder

- Beherske relasjonen med andre i et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill
- «Se» ulike lederfunksjoner og tilrettelegge for at ledelse skjer i skoleorganisasjonen
- Ha bevissthet om egen lederatferd, lederatferd hos skoleleder og lederatferd i gruppen av personer som har mulighet for å påvirke elevens læring og utvikling

Kompetanseområde 3: Bidrag- belønningsprosessen

Kunne/være i stand til å:

- Legge til rette for at personer/instanser som har mulighet for å påvirke elevens læring og utvikling belønnes ut fra de bidrag de gir, i samarbeid med skoleleder

Påvirkning av skoleleders tilrettelegging for ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen

I tillegg til og kanskje i kraft av definerte hovedrolle/-mandat/-posisjonering, vil PP-rådgiveren også kunne påvirke skoleleders tilrettelegging for ledelse av profesjonaliseringsprosessen ved å innta rollen som *organisasjonskonsulent*. I tillegg til kompetanse om ledelsesutviklingsprosessen (kompetanseområde 2) og bidrag-belønningsprosessen (kompetanseområde 3), innebærer dette systemrettet kompetanse («K») innen kompetanseområde («KO») 4, 5 og 6, begrunnet ut fra presenterte teoritilfang («T»), under artikkelens tidligere overskrift «påvirkning av skoleleders tilrettelegging for ledelse av den kritiske profesjonaliseringsprosessen».

Kompetanseområde 4: Koordineringsprosessen

Kunne/være i stand til å:

- Velge en styringsform/styringsstruktur som bidrar til samhandling mellom ulike og autonome aktører med ulike lovverk, fagspråk og arbeidskulturer
- Styre/lede nettverksarbeid innen rammene av en avgrenset og felles oppgave, der behovet for å løse oppgaven og følelser knyttet til å realisere målsettingen er styrende for etableringen av nettverket

Kompetanseområde 5: Verdiutviklingsprosessen

Kunne/være i stand til å:

- Legge en «bred tolkning» av opplæringslovens begrep «elevens utviklingsutsikter» til grunn for sakkyndighetsarbeidet
- Fremme det bioøkologiske synet på problemutvikling i den sakkyndige utredningsprosessen
- Definere personer i hjelpesystemet; PP-tjenesten, foresatte og eleven selv samt skoleledelse og lærere som ett sosialt hjelpesystem, der systemisk samhandling ligger til grunn for et felles målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill

Kompetanseområde 6: Den politiske prosessen

Kunne/være i stand til å:

- Nøytralisere maktkamper ved god håndtering av de fem foregående kritiske organisasjonsprosesser
- Forvalte den særlige sakkyndige definisjonsmakten på en måte som bidrar til en demokratisk kompetanseutviklingsprosess

Konklusjon

Den teoretiske analysen konkluderer altså med at PP-rådgiveren besitter rollen, mandatet og posisjonen som henholdsvis spesialpedagogisk kompetanseutvikler og organisasjonskonsulent i skoleorganisasjoner innen rammene av sakkyndighetsarbeidet og at dette krever særlig systemrettet kompetanse innen to hovedkompetanseområder:

- 1) Ledelse av en kritisk profesjonaliseringsprosess i skolen som har til hensikt å øke kvaliteten i skolers spesialpedagogiske arbeid (spesialpedagogisk kompetanseutvikler)
- 2) Påvirkning av skoleleders tilrettelegging for ledelse av den samme kritiske profesjonaliseringsprosessen (organisasjonskonsulent)

Det konkluderes videre med 16 systemrettede kompetanser fordelt på tre ulike kompetanseområder innen det første hovedkompetanseområdet, mens det innen

det andre hovedkompetanseområdet konkluderes med 7 systemrettede kompetanser fordelt på ytterligere tre kompetanseområder.

De til sammen 23 kompetansene representerer det aspektet ved PP-tjenestens systemrettet arbeid som handler om å arbeide med eleven som del av et større system (jf. Moe & Iversen, 2014). PP-tjenestens måte å arbeide på for at kompetanse- og organisasjonsutvikling skal skje, jamfør hovedkompetanseområder og innen rollen som henholdsvis spesialpedagogisk kompetanseutvikler og organisasjonskonsulent, kan relateres til det aspektet ved PP-tjenestens systemrettede arbeid som handler om å arbeide systemisk (ibid.). Skoleorganisasjonsutviklingsprosessen, som dette prosjektet forsøker å synliggjøre viser at det sakkyndige vurderingsarbeidet kan/bør være på en slik måte at det forebygger at sluttresultatet av sakkyndighetsarbeidet – selve den sakkyndige vurderingen – låses inn i en skuff i lærerens arbeidspult – og blir der. Dette kan relateres til det aspektet ved PP-tjenestens systemrettede arbeid som handler om å arbeide forebyggende gjennom organisasjonsutvikling (jf. Moe & Iversen, 2014).

Kompetente hjelpere?

Resultatene av dette videreutdanningsprosjektet bereder grunnen for en bestemt retning med hensyn til kompetanse- og kvalitetsutvikling i PP-tjenestens sakkyndige vurderingsarbeid, der oppmerksomheten kan/bør rettes mot:

- a) Tolkning av PP-tjenestens mandat i opplæringslovens § 5-6 som utgangspunkt for forståelsen av sakkyndighetsarbeidet som en organisasjonsutviklingsprosess og for forståelsen av PP-rådgiverens mandat, rolle og posisjon som spesialpedagogisk kompetanseutvikler og organisasjonskonsulent
- b) Utvikling av PP-rådgiverrollen innen rammene av definerte spesialpedagogiske kompetanseutvikler- og organisasjonskonsulentrolle
- c) Mobilisering av PP-rådgivernes motivasjon og energi (drivkraft) rettet mot kompetanse om kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid i skoler (metakompetanse)

Det er grunn til å være kritisk til de «grep», valg av teorier, modeller og resonnementer resultatene av dette undersøkende arbeidet bygger på. Målet med fagartikkelen har imidlertid vært å etablere noen standpunkter og et ståsted som åpner opp for innspill, diskusjon og nye spørsmålsstillinger med hensyn til PP-rådgiverens mandat, typer av kompetanser og roller PP-tjenesten kan/bør besitte i en systemretting av sakkyndighetsarbeidet. I hvilken grad er vi som PP-rådgivere kompetente til å hjelpe skolene med å utvikle kompetanse som bidrar å inkludere elever med særlige behov? Artikkelen legger med dette opp til en diskurs med hensyn til systemrettet handlingskompetanse som kan/bør utvikles i en relevant, utviklingsorientert og fremtidsrettet PP-tjeneste.



Joachim Kolnes arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i Porsgrunn kommune. Han er utdannet allmennlærer og har master i spesialpedagogikk. Han har også videreutdanning i regi av Strategi for etter- og videreutdanning i PPT ved Høyskolen i Nord-Trøndelag.

Oppfordring fra forfatteren av artikkelen (og redaktøren) til leserne

Det daglige arbeidet som PP-rådgiver er «altoppslukende» og gir derfor dessverre altfor lite rom for akademisk fordypning i form av artikkelskriving og annen forskningsrelatert virksomhet. Som PP-rådgiver opplever jeg det som problematisk å jobbe mye alene og også ganske isolert fra det akademiske fagfeltet. Jeg håper derfor at denne artikkelen danner utgangspunkt for en diskurs med fagpersoner som er opptatt av PP-tjenesters bidrag til inkludering av elever med særlige behov. Ledere og ansatte i henholdsvis PP- tjenester og skoler, samt akademikere innen det spesialpedagogiske, pedagogisk-/psykologiske fagfeltet, oppfordres herved til å skrive artikler og/eller innlegg til Spesialpedagogikk der temaene i denne artikkelen samt andre temaer vedrørende systemrettet arbeid i PPT blir videre utdypet og diskutert.

REFERANSER

- AASEN, P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S. & LEIRVIK, B.** (2004). *Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- BUSCH, T., JOHNSEN, E., VALSTAD, S.J. & VANEBO, J.O.** (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- BUSCH, T.** (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner*. Artikkel www.ny-offentlig-ledelse.no/lastned.asp
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5/2009
- GOTVASSLI, K.-Å.** (2013a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo. Universitetsforlaget
- GOTVASSLI, K.-Å.** (2013b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk
- HUSTAD, B.C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C.L.** (2013). *Kompetanse i PPT-Til de nye forventningene?* NF-rapport nr. 2/2013.
- JOHANNESSEN, E., KOKKERSVOLD, E. & VEDELER** (2004). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal
- KLEFBECK, J. & OGDEN, T.** (2003). *Nettverk og økologi; Problem-løsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MOE, T. & IVERSEN, K.** (2014). *Ulike måter å jobbe med systemrettet arbeid i PPT*. Kompendiet, HiNT 2014.
- MOE, T. & VALSTAD, S.J.** (2014). *Lederutfordringer, lederansvar og en modell for barnevernledelse*. I: Ø. Kvello & T. Moe (Red.) *Barnevernledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MYREN, A.V. & VALSTAD, S.J.** (2014). *Ledelse av- og i nettverk*. I: Ø. Kvello & T. Moe (Red.) *Barnevernledelse*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- NORDAHL, T. & OVERLAND, T.** (2014). *Tilpasset opplæring og Individuelle opplæringsplaner*. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- OPPLÆRINGSLOVA** (2012). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX, Norsk Skoleinformasjon.
- ST.MELD. 18** (2010-2011). *Læring og fellesskap. Fire forventninger til PPT*.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
- VALSTAD, S.J.** (2015). *Den politiske prosessen i endringsarbeid*. Kompendiet, HiNT.

FOR SK NING DEL

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

*Se forfatterveiledningene
www.spesialpedagogikk.no*

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

Beretninger om fritid

– fra ungdom med utviklingshemming

Sammendrag

Denne artikkelen handler om fritiden slik den er beskrevet av 22 ungdommer med Downs syndrom. Beretningene er kommet fram ved hjelp av individuelt tilpassede intervjuer, og ved å se på deres egne bilder og aktiviteter. Ungdommene beskriver sine fritidsaktiviteter som meningsfulle, og som noe de mestrer. Familien spiller en sentral rolle i fritiden. Betydningen av venner og selvbestemmelse for fritiden oppfattes imidlertid ulikt av de enkelte ungdommene. Med noen unntak forteller de om en fritid som er preget av trivsel og god selvfølelse.

Summary

Stories of leisure

– from adolescents with intellectual disability

This article concerns leisure as described by 22 adolescents with Down syndrome. Their stories emerged through individually adapted interviews, and from viewing their own photos and activities. The adolescents describe their leisure activities as meaningful, and something they master. The family plays a central role in leisure. Each individual perceives the significance of friends and self-determination for leisure differently, however. With a few exceptions, the adolescents' leisure stories bear evidence of well-being and high self-esteem.

Nøkkelord

FRITID

UNGDOM

DOWNS SYNDROM

DELTAKELSE

INTERVJUMETODE

ANNE-STINE DOLVA, ergoterapeut, PhD, førsteamanuensis, Avd. for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer.

MARIT KOLLSTAD, helsesøster, sosialpedagog, amanuensis, Avd. for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer.

JO KLEIVEN, sosialpsykolog, dr.philos., prof. emeritus, Avd. for samfunnsfag, Høgskolen i Lillehammer.

Introduksjon

Denne artikkelen handler om hvordan en gruppe ungdom med Downs syndrom selv opplever fritiden sin, og om *hvordan* de formidlet sine erfaringer og opplevelser derfra. Gruppen kan representere utviklingshemmede og fritid generelt fordi Downs syndrom er kjent som den vanligste enkeltårsak til utviklingshemming (Roizen & Patterson, 2003). Med dette syndromet er det ikke uvanlig med spesifikke språkvansker (Chapman & Hesketh, 2000). Det kan prege fortellingen om individuelle erfaringer og opplevelser i egen fritid, og ga utfordringer for metodevalget i denne studien.

I Norge har dagens unge med utviklingshemming vokst opp etter Ansvarsreformen fra 1991. Målet i denne reformen var et selvstendig liv for mennesker med utviklingshemming med blant annet muligheter for arbeid, læring og en meningsfylt fritid. Kultur- og fritidstilbud skulle være likeverdig med tilbud til befolkningen for øvrig. Dagens politikk på området er i samsvar med FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter, og skal sikre mennesker med utviklingshemming gode levekår, inkludert en meningsfylt fritid (Meld. St. 45 (2012–2013) Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming). Det er gjort flere evalueringer av ansvarsreformen. Når det gjaldt kultur og fritidsaktiviteter, ble det påvist nedgang i deltakelse (Tøssebro, 1996; Tøssebro & Lundebj, 2002). Imidlertid viste en undersøkelse av levekår hos personer med utviklingshemming (for perioden 2001–2010) en liten økning i deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter, men bruk av støttekontakt hadde gått ned (Søderstrøm & Tøssebro, 2011).

Fritid omtales som tiden utenom skole og arbeid hvor en selv kan velge aktiviteter en har lyst til å holde på med (Grue, 1999; Kollstad, 2011; Molden, Wendelborg, & Tøssebro, 2009). Fritiden er ofte en arena for fellesskap (Øia, 1998), med muligheter til å utvikle vennskap og nettverk. Den gir imidlertid også livsviktig læring, mestring og styrking av identitet (Grue, 1999). Men også skolen er viktig for læring og oppvekstvilkår, og den sosiale deltakelsen på skolen påvirker det som skjer på fritiden (Wendelborg & Ytterhus, 2009).

Ungdata-undersøkelsen beskriver hva norsk ungdom generelt rapporterer at de driver med på fritiden (NOVA 2014). Mye er knyttet til lag og foreninger, slik som idrettsforeninger, ungdomsklubber, kultur-/musikkskoler og religiøse foreninger. Også hjemme er man ofte sammen med venner og driver gjerne med data, tv, og mobiltelefoner. I tillegg driver mange med nettbaserte spill og sosiale medier hjemmefra, og har samtidig kontakt med venner. En rapport fra Norsk institutt for naturforskning (NINA) (Skår, 2014) viser dessuten at ungdom driver med friluftaktiviteter som sykling, ski og turer både alene og sammen med andre.

Ungdom med utviklingshemming deltar i færre fritidsaktiviteter enn annen ungdom, og de har færre venner (D'Haem, 2008; Oates mfl., 2011). En norsk studie av fritidsaktivitetene til en gruppe med fjortenåringer med Downs syndrom, basert på foreldreintervju, fant store individuelle forskjeller (Dolva, Kleiven & Kollstad, 2014). Det var likevel klart at mange drev med de samme aktivitetene som annen ungdom. Men denne gruppen var sjelden sammen med venner hjemme. De møtte vanligvis annen ungdom i lag og foreningsaktiviteter, og vennene var oftest andre med utviklingshemming. I tillegg var ungdommene ofte avhengige av individuell støtte både til å velge aktiviteter, og for å kunne delta. Hjelpen ble ofte gitt av foreldre.

Det finnes lite forskning om hvordan unge med utviklingshemming selv forstår og snakker om sin fritid (Arvidsson, Granlund & Thyberg, 2008). Årsakene kan være flere. Forskning om fritid inngår ofte i mer generelle studier av hverdagslivet og framstår sjelden som eget forskningsområde. Blandede informantgrupper, med barn og unge i ulik alder og med ulike funksjonsvansker, inkluderer også

rent fysiske funksjonsnedsettelse. Siden slike grupper gir begrenset kunnskap om fritiden til ungdommer med mer like funksjonsvansker, har blant andre Harding mfl. (2009) etterlyst forskning på mer homogene grupper. Også begrensede kommunikasjonsferdigheter og vansker med forståelse kan være utfordringer når en søker kunnskap om erfaringer og opplevelser fra personer med utviklingshemming (Berge & Ellingsen, 2015; Glenn & Cunningham, 2001). Vi vil derfor se på hvilken kunnskap som finnes om fritiden til denne gruppen, og på de metodiske tilnærmingene som har vært brukt for selvrapportering.

En norsk rapport om selvbestemmelse og medborgerskap hos utviklingshemmede (Sandvin & Hutchinson, 2014) brukte livsløpsintervjuer for å få kunnskap om informantenes egne opplevelser i blant annet fritiden. En av gruppene som ble intervjuet, hadde syv personer i 20-årene, som hadde vokst opp etter ansvarsreformen. Disse hadde fått mange bekjente gjennom deltakelse i fritidsaktiviteter, og de beskrev også familien som viktig i det sosiale nettverket. Flere brukte mye tid på data og sosiale medier og holdt kontakt med venner og familie med mobiltelefon og sms. Mange var generelt opptatt av selvbestemmelse, men aksepterte at de ikke kunne bestemme alt.

Kollstad (2008; 2011) studerte fritid hos fire jenter midt i 20-årene med lettere utviklingshemming. Intervju og observasjon ble brukt. Jentene beskrev fritiden som sin «frie tid», den tida utenom arbeidet hvor de var frie til å gjøre som de ville. De valgte fritidsaktiviteter som var knyttet til interesser, til mestring og til muligheter til å treffe venner. Fritidsaktivitetene ga jentene glede, sosiale fellesskap, læring og utvikling. De syntes det var fint å få hjelp når de trengte det, og omtalte ikke seg selv som utviklingshemmet.

Kittelsaa (2008) utforsket fritiden til unge voksne med lettere utviklingshemming. Blant syv informanter (18–30 år) hadde én Downs syndrom. Disse så seg selv i hovedsak som vanlige mennesker som var sammen med venner og kjente i fritiden. De prøvde å gi et positivt bilde av hvem de var, og fortalte hva de kunne, hva de likte og hvem de pleide å være sammen med. Men Kittelsaa viser også at informantene var klar over at de var forskjellige fra andre på noen måter. De kunne f.eks. ha behov for hjelp og støtte-

kontakt, og de deltok i spesielt tilrettelagte fritidsaktiviteter.

Av internasjonal forskning er særlig en australsk studie relevant. Den undersøkte hva 12 unge voksne (18–30 år) med Downs syndrom mente med et godt liv (the meaning of a good life), og brukte individuelle samtaler og gruppediskusjoner (Scott, Foley, Bourke, Leonard & Girdler, 2014). Deltakerne var samstemte i at de hadde et godt liv. Når det gjaldt fritid, var det sport og det å være med venner som ble framhevet, mens noen heller foretrakk rolige alene-aktiviteter som spill og TV.

En annen studie brukte en survey (n=284) til å undersøke selvpoppfattelse i hverdag og fritid hos ungdom med Downs syndrom (Skotko, Levine & Goldstein, 2011). Gjennomsnittsalderen var 23,4 år, med noen ned i 12-årsalder. Ungdommene syntes de levde lykkelige liv, de likte hvem de var, og de fleste (86 %) opplevde at de hadde lett for å få seg venner. Også annen forskning har vist at selvbildet til unge med Downs syndrom framstår som godt, og at mange gjerne legger mer vekt på hva de mestrer enn på det de ikke får til (Glenn & Cunningham, 2001, 2004; Huck, Kemp & Carter, 2010). Bevissthet om Downs syndrom ser ikke ut til å ha særlig betydning for unge med dette kromosomavviket, og det ser heller ikke ut til å prege deres selvpoppfattelse i negativ forstand (Cunningham & Glenn, 2004). Men Finlay & Lyons (2000) fant at godt selvilde og god selvpoppfattelse trolig blir opprettholdt ved å sammenligne seg med andre som er mindre kompetente.

Skipnes & Kambo (2013) utforsket framtidsdrømmer, blant annet knyttet til fritid, hos unge voksne med lettere utviklingshemming (23–47 år). De brukte gruppeintervju. Et hovedfunn var at framtidsdrømmene hadde sammenheng med tidligere mestringserfaringer. Flere skilte mellom realistiske og urealistiske drømmer, men understreket at drømmer ga motivasjon. Informantene understreket også at det ikke er ønskelig at andre skal fortelle en hva en kan og ikke kan gjøre. Glenn & Cunningham (2004) har dessuten beskrevet at spesielle interesser og ønsker hos unge med Downs syndrom kan være knyttet til både yngre og eldre utviklingsalder. For eksempel kan noen ha ønsker og drømmer som å ta sertifikat, og andre kan fantasere om å gifte seg med en TV stjerne.

Det synes altså å være relativt få studier med selvrapp-

portering av fritiden til ungdom med Downs syndrom, selv om metoden synes å være en kilde til viktig kunnskap.

En norsk studie har fulgt en alderskohort barn med Downs syndrom siden de var 5 år (Dolva, Coster & Lilja, 2004), og fritiden til disse har tidligere vært beskrevet fra et foreldreperspektiv da ungdommene var 14 år gamle (Dolva mfl., 2014). Med fortsatt tilgang til dette utvalget, var det en unik mulighet til å innhente informasjon om deres fritid gjennom selvrappotering.

Forskningsspørsmålene er: Hvordan formidler ungdom med Downs syndrom sine erfaringer og opplevelser av sin fritid, hva formidler de, og hvordan samsvarer bildet de gir med intensjonen om en meningsfylt fritid?

Metode

Informanter

Informanter ble derfor rekruttert fra et longitudinelt prosjekt som har fulgt et årskull med Downs syndrom helt fra fem års alder (se Dolva mfl., 2004). Data ble samlet inn da ungdommene var i sitt 17. år. De bor spredt over hele landet, by som bygd. Alle har gått i vanlig barnehage, og med få unntak går de fleste på sin lokale skole, enten i ordinær klasse, en spesialklasse eller -gruppe. Noen svært få går på spesialskole. Det er store variasjoner i funksjonsnivå i gruppen.

I den opprinnelige alderskohorten var det 43 personer, og etter noe frafall kunne 38 inviteres til å delta. I invitasjonsbrevet ble foreldrene bedt om å gi sin ungdom tilpasset informasjon om studien, for å sikre et forsvarlig grunnlag for et eventuelt samtykke fra ungdommen. Det ble ikke satt spesielle inklusjonskriterier, men vi overlot til foreldre og ungdommen selv å vurdere deltakelse i studien. Tre foreldre svarte på vegne av sine ungdommer at de ikke kunne delta. Ett avslag var begrunnet i helseproblemer, og to med at foreldrene mente at ungdommene ikke ville forstå en intervjusituasjon. Tjueto informerte samtykker ble mottatt, underskrevet av både ungdom og foreldre.

Tretten av de inviterte responderte ikke på invitasjonen. Som er grov kontroll på om dette var ungdommer som ikke ville forstå situasjonen, brukte vi testdata fra Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI) (Haley mfl., 1992). Resultater som viste ungdommenes språk-

ferdigheter og sosiale ferdigheter fra utvalget (n=22) og i den gruppen som ikke deltok (n=16), ble sammenlignet. Gjennomsnittsskårene for de to gruppene (60,5 og 59,3) var ikke signifikant forskjellige. Det er derfor lite sannsynlig at frafallet skyldes svakere språklige- og sosiale ferdigheter.

Datainnsamling

Alderskohorten har vært fulgt i forskning over flere år. Det var derfor kjent at flere hadde språk- og kommunikasjonsvansker og at det var betydelig variasjon i formidlingsevne. Det var derfor ønskelig å ha en fleksibel datainnsamling med til dels individuell tilnærming, som ga alle mulighet til å uttrykke seg.

Flere forskere har rapportert problemer med å intervjuere personer med utviklingshemming, til tross for at de er villige til å delta (Barron, 1999; Biklen & Moseley, 1988). Mange kan for eksempel ha lett for å gi bekreftende svar, velge det siste av flere kjente svar, eller ha vansker med å svare i det hele tatt (Finlay & Lyons, 2001). Erfaringer viser likevel at bruk av kvalitative metoder, kontakt over tid, utgangspunkt i konkrete hendelser og visualisering ved hjelp av bilder kan gi god informasjon om hvordan mennesker med utviklingshemming selv oppfatter sin livssituasjon (Folkestad, 2000; Kittelsaa, 2008; Kollstad, 2011).

Til sammen tilsier dette en metodologisk tilnærming som fanger nyanser og ulikheter i uttrykksmåtene hos informanter med utviklingshemming. Denne studien er derfor basert på anbefalinger fra forskning om mulige metodevalg med informanter med slike utfordringer (Gjærum, 2010; Ottman & Crossbie, 2013). Samtidig har også etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 2010) vært en inspirasjon. Semistrukturert intervju med flere åpne spørsmål (Finlay & Lyons, 2001) ble derfor valgt som hovedmetode for datainnsamlingen. Til samtalen var det derfor utviklet en enkel intervjuguide med spørsmål om hva ungdommene holdt på med på fritiden, hvilke aktiviteter, hvor og med hvem, og opplevelser og erfaringer knyttet til disse. Som Flynn (1986) tilrår, brukte vi imidlertid denne guiden på en fleksibel måte og kunne følge opp assosiasjoner og temaer i ungdommenes svar. I tillegg ble ungdommenes egne bilder brukt som hjelpemiddel i intervjuet (Folkestad, 2000), og mange intervjuer ble sup-

plert med informasjon fra feltobservasjoner (Bogdan & Biklen, 2003) av aktuelle fritidsaktiviteter.

Prosedyre

Etter at informert samtykke var mottatt, ble tid og sted for intervju avtalt pr. telefon. Ungdommene ble møtt på sitt hjemsted. De bestemte selv hvor intervjuet skulle foregå og hvem de ville ha med seg dersom de ønsket det. På forhånd var de oppmuntret til å ha seg med bilder av fritidsaktiviteter som de holdt på med. De var også spurt om de ønsket at vi skulle observere en eller flere fritidsaktiviteter som de deltok i, og eventuelt planlegge for dette.

De fleste valgte å bli intervjuet i hjemmet sammen med en eller begge foreldre, men to ønsket å bli intervjuet alene. De fleste hadde bilder de ønsket å vise fram og snakke om, enten på PC eller nettbrett, eller i album og utklipp. Mange hadde også planlagt en eller flere fritidsaktiviteter de ønsket å vise fram eller ta oss med på.

Alle ungdommene ble intervjuet av samme forsker. For å sikre at både intervju og observasjon ble gjennomført som planlagt, deltok dessuten en ekstra forsker på de 14 første intervjuene. I denne fasen ble møtene evaluert, og små justeringer ble gjort. Intervjuene varte fra en til to timer, og også observasjonene hadde ulik varighet. Intervjuene ble tatt opp på bånd og ble deretter skrevet ut ord for ord. Observasjonsrapport ble skrevet kort tid etter hvert møte. I tillegg skrev begge forskerne egne refleksjonsnotater. Intervjuutskriften, observasjonsnotatet og refleksjonsnotatene utgjør datagrunnlaget for hver ungdom. Alle data ble anonymisert. Sitater som brukes, er derfor knyttet til fiktive navn, og dialektuttrykk er endret til bokmål.

Etiske vurderinger

Flere forhold av etisk betydning har vært vurdert. Ett gjaldt informert samtykke. Foreldrene ble bedt om å gi sin ungdom tilstrekkelig og tilpasset informasjon som grunnlag for eventuelt samtykke til deltakelse. Det er likevel vanskelig å vite i hvilken grad den enkelte ungdom forsto hva deltakelse ville innebære. Intervjueren innledet derfor hvert møte med tilpassede spørsmål om deltakelse, for å sikre at den enkelte visste hva vi skulle snakke om og se på, og at de faktisk hadde lyst til det. Dette innebar også

at de fikk muligheten til å trekke seg. Et annet forhold gjaldt maktforholdet mellom intervjuer og informant. Vi fulgte anbefalingene om å legge vekt på å møte ungdommene med respekt og interesse, og vise at de var betydningsfulle for intervjueren, og signalisere likeverd (Ellingsen, 2010; Kittelsaa, 2010). Dataene ble innhentet på en avslappet, uformell og lite truende måte. En annen viktig utfordring var å tilpasse seg informantens språk og kommunikasjons-evner (Guneriusen, 2010). Det ble derfor brukt en erfaren intervjuer som både er vant til å kommunisere med barn og unge med utviklingshemming, til å bruke bilder som verktøy og til å understøtte kommunikasjon med tegn til tale om nødvendig.

Etiske spørsmål og personvernforhold ble vurdert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i 2013.

Analyser

De transkriberte intervjuene ble først samordnet med observasjons- og refleksjonsnotater til et tekstgrunnlag på mer enn 500 sider i Word-format. Alt dette ble så eksportert til MAXQDA (VERBI Software, 2013), et analyseprogram for kvalitativt materiale. Det videre analysearbeidet fulgte den prosedyren for kvalitativ analyse som er beskrevet av Hammersley og Atkinson (2010).

I det første steget i analysen leste to forskere gjennom hele materialet flere ganger, for å danne seg et foreløpig bilde av sentrale temaer. Disse to drøftet deretter mulige koder, og prøvde dem ut på datagrunnlaget fra en av informantene. Alle de tre forskerne i prosjektgruppen diskuterte deretter resultatene fra denne første kodingen, og ble enige om regler for den videre kodingsprosessen. Når denne var gjennomført, ble det holdt et flere dagers arbeidsseminar der flere koder og mulige kategorier ble utprøvd og diskutert.

I denne prosessen ble det tydelig at ungdommene formidlet seg på svært ulike måter, og formidlingsformen ble et sentralt spørsmål. Noen ga kortfattet og konkret informasjon, andre utdypet med fyldigere «narrativer» om fritiden. Enkelte evnet også å reflektere over ulike forhold til sin fritid, for eksempel hva de gjorde før og hva de gjør nå.

Vi ønsket imidlertid å håndtere alles beretninger på en mest mulig likeverdig måte, enten de formidlet seg selv-

stendig eller måtte ha noe tilrettelegging for å uttrykke seg. Det gjaldt også dem som fortalte ved hjelp av bilder eller fikk betydelig bistand av foreldre til å uttrykke seg. Derfor godtok vi all informasjon fra intervjuet som gjeldende for våre formål, også om den ble formidlet med bistand. Eksempel på dette er enkle bekreftelser etter hjelpende spørsmål fra foreldre, eller nonverbal kommunikasjon rundt bilder som ble vist.

I den videre analysen arbeidet to av forskerne i nært samarbeid. Relevant informasjon fra intervjuene ble først inndelt i informasjonstyper med ulike koder, og så ble koder som handlet om det samme, samlet i overordnede kategorier. Hvilke fritidsaktiviteter ungdommene drev med ble samlet i en kategori, hvem de var sammen med i en annen. Hva ungdommene beskrev at de var gode til, var også en vesentlig side ved fortellingene. Etter gjentatte runder med lesing og kategorisering startet forsøk på å beskrive funn fra materialet. I denne prosessen ble informasjon med samme meningsinnhold samlet i samme kategori, og det viste seg at tre hovedtemaer beskrev ungdommenes forståelse av sin fritid.

Resultat

Vi vil først gjøre rede for datainnsamlingen og for hvordan ungdommenes beretninger kom til uttrykk. Deretter presenteres de sentrale resultatene i form av tre hovedtemaer: 1) Meningsfulle fritidsaktiviteter, 2) Sosial deltakelse og 3) Selvbestemmelse. For hvert tema trekkes de viktigste funnene fram, sammen med eksempler og siteringer.

Ungdommene som formidlere

Informasjonen fra ungdommene ble formidlet på ulike måter. De fleste (n=15) fortalte selv om fritiden sin, men ikke på samme måte. Noen fortalte uoppfordret og utdypende, andre var mer konkrete og kortfattede, mens andre igjen bare svarte avkreftende eller bekreftende. Sju av ungdommene viste seg å være avhengige av bistand fra foreldre. Disse hadde språk- og kommunikasjonsvansker, og noen hadde i tillegg vansker med hørsel og/eller syn. To hadde i tillegg diagnosen autisme.

Foreldrene ga derfor støtte i ulik grad og på ulike måter, tilpasset sin ungdom. Noen bare holdt seg i nærheten,

men fulgte tydelig med og trådte inn i samtalen når det var behov for å oppklare. Andre ga noe mer støtte under intervjuet. Dette kunne gå ut på å gjenta spørsmålet, eller understøtte eller tydeliggjøre med tegn. Også bekreftelser, oppmuntring, innspill og rettelser, og påminnelser om episoder, aktiviteter og opplevelser ble ofte brukt. Noen få ungdommer bidro i hovedsak med samtykker eller bekreftelser.

Ungdommenes bruk av egne bilder viste seg å utvide og støtte deres beretninger. Denne bruken var imidlertid knyttet til de ulike formidlingsformene. De som var selvstendige i dialogen, brukte bildene til å bekrefte sine fortellinger om fritiden. Her underbygget både bilder og bildekommentarer presentasjonen av hvilke aktiviteter de mestret, og styrket inntrykket de ga av seg selv i fortellingene. For eksempel viste Bjørn bilder av seg selv mens han fortalte når, hvor og hvem som var med på aktiviteter som han mestret godt. Flere understreket at de var ungdommer ved å bruke typiske ungdoms-ord eller slang når de kommenterte bildene. Det kom også kommentarer som: «Der er jeg», eller en forklaring om hvem som deltok eller hvor det foregikk. Men noen fortalte også litt mer direkte om opplevelsen, som i Saras kommentar: «Så fin jeg var der. Har solbriller på meg».

Bildene var et godt verktøy for alle, og spesielt for dem som trengte noe hjelp til formidling. Med bilder ble de minnet om aktiviteter og situasjoner, pekte ut seg selv og andre, og kom med korte kommentarer. Ofte var kommentarer som «gøy» og «morsomt» ledsaget av smil og latter. For noen gjorde bildene det mulig å fortelle om mer enn det de uttrykte verbalt. Kari, for eksempel, var ellers ikke særlig meddelsom, men viste ivrig fram bildene sine. Enkelte bilder vekket tydeligvis mer minner enn andre, og noen ganger kom hun med ivrige utrop som: «Jaa. da drakk vi cola på festen» og «Der har vi kjæresten min jo!».

Kombinasjonen av ulike datatyper var altså noe ulik i intervjuene. I noen forklarte ungdommen seg greit og støttet seg kanskje i noen grad på bilder og på visning av konkrete aktiviteter. For andre spilte bilder og foreldrehjelp en større rolle, mens de direkte språklige utsagnene ga noe mindre informasjon. I noen intervjuer var det også klart at den direkte verbale informasjonen fra ungdommen

fortalte mindre og at det var visningen av bilder eller aktiviteter ga mest informasjon. Dette var avhengig av ulikheter både mellom ungdommene, mellom foreldrene, og i hva som ble brukt av bilder og observasjoner. I alle tilfelle var det imidlertid den samlede informasjonsmengden fra intervju og observasjoner som lå til grunn for datagrunnlaget fra hvert intervju.

Meningsfulle fritidsaktiviteter

– «På fritida mi liker jeg å ...»

Ungdommenes formidling var nært knyttet til hva de faktisk gjorde i fritida. Aktivitetene ble omtalt på en konkret måte, gjerne sammen med informasjon om hvor og når – eller om hvem de var sammen med. Det var engasjement i ungdommenes formidling. Der bilder ble brukt eller aktiviteter ble utført kom det spontane utbrudd av kommentarer, latter og gester som fortalte om opplevelser og følelser. Gjennomgående var de positive opplevelsene knyttet til aktiviteter som den enkelte likte og syntes var artig, men også til hva en var flink til og mestret godt.

Ungdommene beskrev et mangfold av fritidsaktiviteter. Begrunnelsene for å drive med dem var allmenne. De fortalte hva de holdt på med, hva de likte og syntes var artig. Når de omtalte favorittaktiviteter, understreket de hva de mestret eller var spesielt gode til. Lag- og foreningsaktiviteter som håndball, fotball og svømming var vanlige, i likhet med musikk og teater knyttet til kulturskole, og ungdoms- og menighetslag. I tillegg beskrev de ting de holdt på med hjemme, enten alene eller med familien. Det meste kan karakteriseres som typiske fritidsaktiviteter for ungdom på deres alder og yngre, og mange brukte TV, data og mobiltelefon. Det var også stor variasjon i hvor mye de holdt på med. Noen var veldig aktive, slik som Lars presenterte seg: «Jeg liker alt mulig. Veldig glad i å drive med masse ting». Andre foretrakk færre aktiviteter eller likte å være mer i ro.

Trivsel og aktivitetsglede preget beretningene om fritid. Gleden over å mestre noe var tydelig, og flere hadde billedlige beskrivelser av aktivitetsgledden. Siri og Lars syntes begge det var kjempeartig å svømme. Lars «liker å svømme som en piraja» og Siri «svømmer som en havfrue». Mange spilte et instrument og uttrykte stor glede over det, og flere demonstrerte både kompetanse og spilleglede under

intervjuet. Turglede ble også spesielt formidlet av mange. Noen fortalte stolt om krevende fjellturer og toppturer, slik som Einar som hadde «sovet ute under åpen himmel på Dovrefjell». Andre trivdes med mer hverdagslige turer. Pia likte «tur og kafé», mens andre koste seg med kveldstur eller tur med hunden.

De fleste formidlet et godt selvbilde og god selvtilit når det gjaldt ting de mestret. Ofte brukte utsagn var «*Jeg kan*» eller «*Jeg er god til*», og til og med «*Ja, jeg kan alt jeg*», som en konkluderte med etter å ha fortalt om flere ting han kunne. Gjennomgående var det gode mestringsopplevelser som ble formidlet: «*Skal jeg fortelle deg en ting som jeg er god til. Jeg er god på svømming*».

Trivsel var ikke bare forbundet med å delta i aktiviteter utenfor hjemmet. Ei av jentene fortalte at hun trivdes godt med å pusle hjemme: «*..jeg liker for eksempel å .. skrive. Skriver fortellinger da. Også liker jeg å lese. For noen på ungdomsskolen har kalt meg for klassens leseløve.*» Og Saras utsagn om hva hun gjerne gjør hjemme, er både allmenne og treffende: «*Ja hvis jeg er sliten ser jeg på pad, og slapper av med TV*». I helgen kunne det være slik Einar beskrev: «*Så er det en ting jeg pleier å gjøre på lørdager. Da pleier jeg å se på film. Og da pleier jeg å kjøpe masse godteri*».

Data, TV og mobiltelefon var en del av fritiden til mer enn halvparten av ungdommene. Noen hadde filmer som de elsket å se igjen og igjen, mens andre søkte opp nytt fra YouTube. Som ei av jentene sa: «*Jeg liker Justin Bieber. Veldig. Jeg er så fan*». Sjangeren varierte mye, mange elsket fortsatt Sabeltann og Hannah Montana.

Når ungdommene var opptatt av musikk og film, var idoler og kjendiser en del av bildet. For mange var favoritter fra barnekultur fortsatt det mest interessante. Når Ida ble spurt om hva hun hørte mest på, stammet hun ivrig «*Kaptein Sabeltann*». Andre snakket for eksempel om Jungelboken, Jul i Blåfjell og Emil i Lønneberget. Men samtidig hadde de også ungdomsidoler. For eksempel ble både Justin Bieber, Adele og Vamp nevnt som favoritter. Ofte ble det vist fram plakater, dvd-er, T-skjorter og andre effekter: «*.. og så jeg har han Justin Bieber.. han har jeg toppen til.. jeg har plakaten hans..*» og «*Jeg har alle cd-ene og jeg har sett filmen og vært på kino*».

Også opplevelser i forbindelse med kino, teater og kon-

serter ble nevnt av flere ungdommer. Siri fortalte om en sterk opplevelse på en konsert: «*..ha masse musikk i hodet. Og så begynne jeg å gråte. Det var så fin musikk*».

Sosial deltakelse – «Jens han bor borti andre veien, og så er det bestemor»

Vennskap og sosial deltakelse knyttet til fritiden ble også utdypet av ungdommene. Det var påfallende hvordan flere av dem ramset opp navn på venner. Etter hvert kom det fram at venner omfattet både naboene i gata, klassekamerater i nåværende klasser og i tidligere klasser. Også noen klassekamerater som faktisk hadde flyttet, nær og fjern familie, og andre bekjente ble inkludert. Det å ha kjennskap til noen, kjenne noen eller være hils med noen syntes altså å være tilstrekkelig til å regne dem som venner.

Møte og samvær med andre ungdommer skjedde helst i forbindelse med fritidsaktiviteter. Disse ble da omtalt som «mine venner». En typisk presentasjon av en slik venn var: «*Tone går jeg på turn sammen med*». I noen aktiviteter hadde deltakerne svært ulik alder. Mange av ungdommene virket uinteressert eller uvitende om aldersforskjeller, mens andre var oppmerksomme på at noen var «større» eller «mindre». En av guttene, for eksempel, fortalte om en av flere venner fra sitt band på denne måten: «*En som heter Martin. Han spiller horn han og. Han er litt mindre enn meg da*». Mens Marit, som snakket om vennene sine i avlastningsboligen, nevnte at «*Morten er voksen*». Noen av ungdommene fortalte at de hadde få eller ingen venner eller bestevenner. En av dem som utdypet dette, var Sara. Hun fortalte at «*Ja men det kommer sjelden noen på besøk for det har ikke vært noen på lenge*». Hun ble spurt om hun hadde vært på besøk hos venner, og da svarte hun at det også var lenge siden. Så sa hun: «*Derfor jeg er nesten helt alene da*», og hun bekreftet at hun følte seg alene. Det var imidlertid ikke mange som hadde Saras evne til å utdype dette temaet språklig.

Mens begrepet «venn» som nevnt ble brukt i vid betydning av ungdommene, så synes «bestevenn» ut til å ha en særlig betydning. Bestevenn var oftest en bestemt person. Denne kunne være en som ungdommen hadde kjent lenge, kanskje fra barnehagen. Eller som en sa: «*Han kjente jeg siden jeg var liten*». Noen få hadde bestevenner som ble med hjem etter skolen eller var på overnattings-

besøk av og til. Mange hadde bestevenner som var litt eldre enn seg selv. På direkte spørsmål kom det fram at ofte var vennen dessuten var en som også hadde Downs syndrom eller en annen funksjonsnedsettelse.

Når ungdommene snakket om sine venner, kom flere inn på kjærester. Noen hadde kjæreste, til og med flere. Andre hadde hatt eller skulle ønske de hadde. En hadde sin femte kjæreste, og hun fortalte om «*mye kyssing og sånt*», men modererte seg kort etter og sa hun ikke hadde kysset dem. Marit derimot fortalte om en god venn som hun trives å være sammen med: «*...det var på ungdomsskolen at noen trodde vi var kjærester, men vi var ikke det*».

Nær familie ble ofte regnet med når ungdommene fortalte om venner. Sverre for eksempel, skulle fortelle hvilke venner han var mest sammen med på fritida og sa det slik: «*Jens han bor borti andre veien ... og så er det bestemor*». Ungdommene fortalte om mye samvær med familien sin. Det gjaldt både foreldre, søsken og besteforeldre. Flere søsken ble omtalt som «bestevenner», men også som noen de kranglet med. De var særlig mye sammen med familien i fysiske aktiviteter, men også i en del hobbyaktiviteter. For eksempel gikk de sammen på tur, ski, skøyter, syklet og spilte fotball hjemme. Liv fortalte: «*Jeg trener av og til med mamma*». Ei anna jente fortalte at «*Mandag går jeg på tur med Eva*», som var moren hennes. Flere gikk jevnlig på kino med foreldre. Familiebesøk var også vanlig, og flere av ungdommene hadde faste dager hos besteforeldrene eller andre slektninger. Ungdommene ga inntrykk av de likte å være sammen med familien, selv om de ikke sa mye direkte om det.

I flere fritidsaktiviteter var assistenter og støttekontakter sammen med ungdommene. Særlig gjaldt dette aktiviteter knyttet til lag og foreninger, og vanligvis en gang i uka. Flere fortalte om godt voksne støttekontakter, men også om ungdom. Noen hadde dessuten støttekontakt som også var familie. Marit fortalte at hun var hos tanten hver tirsdag: «*Så gjør jeg leksene mine og så er det middag. Og så får jeg is hver tirsdag (ler) og kaffe og så ser jeg på TV. Og så har tante lært meg å strikke så det gjør jeg. Jeg strikker julegaver*». Ungdommene fortalte at noen av støttekontaktene var knyttet til grupper. For eksempel fortalte en av guttene at han er med i en støttekontakt-gruppe. Der

var han blitt kjent med nye venner og nye voksne (støttekontakter). Det var imidlertid mer vanlig med individuell støttekontakt. Ei jente fortalte at hun var sammen med sin støttekontakt en gang i uka på kino, på bading og hjemme hos støttekontakten.

Selvbestemmelse

– «*Dem sier at du skal bare gå dit og datt og ditt*».

Noen reflekterte over det å velge og bestemme selv hva en skal gjøre, eller å bli bestemt over. De fleste ga inntrykk av at de bestemte selv av og til, mens de andre ganger aksepterte at andre bestemte. Noen få fortalte om testing av grenser for hva de fikk bestemme selv. En av jentene, for eksempel, fortalte at hun gjorde noe hun ikke hadde lov til: «*For noen dager siden, før jeg sov, så sjekka jeg på YouTube. Og der lå Kaptein Sabeltann. For jeg så litt på det før jeg sov (ler litt)*». Det førte til at nettet ble slått av på natten hjemme hos dem, men av og til ble det glemt. Roar hadde også testet grenser, og bekjente: «*Jeg ringte til politiet jeg på mobilen. Jeg gjorde det før jeg. Det får jeg ikke lov av mamma. Nå skal jeg slutte*».

Flere fortalte om ting som andre bestemte. Sara, for eksempel, fortalte at foreldrene bestemte at hun skulle gå eller sykle en tur hver dag. Selv om hun ikke likte det, så godtok hun det: «*Så bare ok jeg må gjøre det*». Hun innrømmet dessuten at det var ganske godt etterpå å ha vært ute. Et annet eksempel var Anders. Han ville ikke lenger ha mor med på trening fordi han opplevde i den situasjonen at: «*Hun er så masete på meg*». Mange følte seg dirigert av andre, slik som dette utsagnet viser: «*Dem sier at du skal bare gå dit og datt og ditt*». Flere reagerte slik, for eksempel Tone som uttrykte hvor sint hun kunne bli: «*Hvis det er noen som maser skikkelig, da kan jeg bli ille sint. Bli helt rød. Nesten et vulkanutbrudd*».

Ungdommene fortalte også om ønsker og framtidsdrømmer om fritid. Noen hadde lyst på nye aktiviteter, og noen ønsket seg for eksempel en hund. To av jentene kunne tenke seg å begynne med fotball, og Roar ønsket å begynne med boksing. En av de mest aktive guttene, som deltok i mange fritidsaktiviteter, sa: «*Jeg kommer til å fortsette å være aktiv*».

En del av ungdommene syntes å ha en viss bevissthet

om egen alder og det å være ungdom, selv om andres alder generelt sett ikke så ut til å ha særlig betydning. Noen drømte om aktiviteter de kunne gjøre på fritida når de fylte 18 år. Flere uttrykte ønske om å ta førerkort. Som ei av jentene sa: «Jeg kan prøvekjøre, men ikke skjedd enda. Hm.. kult. Jeg vil ha motorsykkellappen». En annen ting som flere nevnte, var at når de ble 18 år kunne de drikke øl og vin.

Diskusjon

Målet med denne studien var å få kunnskap både om hvordan ungdommene formidlet sine beskrivelser og opplevelser, hva de formidlet og hvordan bildet de ga, samsvarer med intensjonen om en meningsfylt fritid. Resultatet tyder på at den brede tilnærmingen ga tilgang til både personlige opplevelser og erfaring, samtidig som den ga innblikk i konteksten der den enkeltes fritid utspant seg.

Samlet sett formidlet ungdommene trivsel med sin fritid. De fleste drev med mange aktiviteter og uttrykte stor grad av mestring og glede over dette. Det sosiale nettverket på fritid besto av venner, bekjente, assistenter eller støttekontakter og familie, men noen fortalte også om få nære venner og om ensomhet. Flere opplevde at de ønsket seg mer selvbestemmelse.

I det følgende vil vi drøfte studiens hovedfunn basert på de tre hovedtemaene, meningsfulle aktiviteter, sosial deltakelse og selvbestemmelse.

Meningsfulle aktiviteter

Ungdommenes beskrivelser av egen fritid var nært knyttet til deres deltakelse i aktiviteter. Tilnærmingen var konkret, med hvilke aktiviteter, hvor de foregikk, og hvem de drev dem sammen med. Formidlingen var preget av engasjement, et positivt selv bilde med tro på egen mestring og at de holdt på med aktiviteter som de likte. Vi forstår ungdommenes aktiviteter som meningsfulle for dem på bakgrunn av deres beretninger.

Flere har beskrevet at unge med utviklingshemming eller Downs syndrom har en sterk tendens til å presentere seg selv positivt (Glenn & Cunningham, 2004; Skotko mfl., 2011) gjennom å løfte fram hva de kan og hva de liker (Huck mfl., 2010; Kittelsaa, 2008; Kollstad, 2011). Forståelse

av egen kompetanse har derimot ikke innflytelse på selv bildet (Glenn & Cunningham, 2001). Flere har dessuten påpekt at et godt selv bilde og god selvpoppfattelse kan opprettholdes ut ifra effekten av å sammenligne seg med andre som er mindre kompetente (Finlay & Lyons, 2000). Ungdommene i vår studie omgikkes både yngre og eldre, både mer og mindre kompetente, men ingen viste til slike direkte sammenligninger. Det er imidlertid sjelden at barn under mental alder 6 til 7 år sammenligner seg med andre. Glenn og Cunningham (2001) mener at et fåtall unge med Downs syndrom viser slik sammenligning, men at deres selvpoppfattelse likevel synes å følge en typisk utvikling.

Ungdommene holdt på med et mangfold av fritidsaktiviteter. Hovedsakelig var det aktiviteter som også ungdom generelt holder på med, og som beskrives i rapporten «Ungdata. Nasjonale resultater 2013» (NOVA, 2014). Det var ulike lag og foreningsaktiviteter innen idrett, kultur, ungdomsklubber og religiøse foreninger, og bruk av mobiltelefon, data og tv. Om aktivitetene var for ungdom med funksjonsnedsettelse eller ikke, ble sjelden nevnt, men ut av sammenhengen viste det seg at det ofte var det. Det var også kjente aktiviteter som har vist seg å inngå i andre studier (Scott mfl., 2014; Skotko mfl., 2011) slik som både sportsaktiviteter og mer rolige hjemmeaktiviteter. Vi fant dessuten at når ungdommene gikk nærmere inn på hva de så når de så video, på nettet, på kino, eller leste, avdekket en del av dem at de fortsatt var sterkt engasjert i barneklassikere som for eksempel Kaptein Sabeltann og Emil i Lønneberget. En kan derfor få inntrykk av at noen av ungdommene fortsatt hadde en fot i sin barnlige verden.

Det var mestring av aktiviteter som framsto som det betydningsfulle og meningsbærende for ungdommene. De berørte i liten grad hva de ikke mestret eller syntes var vanskelig. Det er i samsvar med annen forskning (Glenn & Cunningham, 2001, 2004; Huck mfl., 2010). Vi fant videre at ungdommene oftest presenterte seg gjennom utsagn som «jeg kan» eller «jeg er god til». En måte å forstå ungdommenes mestringsberetninger på er ut fra Banduras teori om mestringsforventning (1997). Han benytter termen «self-efficacy» som et samlebegrep om et individs forventninger og tro på muligheten for mestring. Troen på egen evne til å mestre i kombinasjon med positiv for-

ventning om resultat av aktiviteten kan dessuten bidra til en oppfattelse av at aktiviteten er meningsfull. Bandura betoner også at oppmuntring og direkte støtte kan ha stor betydning for hvilke forventninger man har til å mestre en aktivitet. Ungdommene i vår studie kan ha fått slik støtte fra sitt sosiale nettverk i tilknytning til fritiden, men de har fortalt relativt lite om dette.

Sosial deltakelse

Ungdommene holdt på med fritidsaktiviteter sammen med venner og familie, noen likte best å holde på med aktiviteter alene, mens enkelte opplevde seg ensomme. Venner og bekjente ble typisk omtalt med navn, men om det var venner med funksjonsnedsettelse eller ikke, ble ikke nevnt spesielt. På direktespørsmål bekreftet noen at en venn hadde Downs syndrom. For øvrig brukte mange «mindre enn» og «større enn» seg selv om venner, og det virket som det refererte til alder. Flere har hevdet at begrepet *utviklingshemming* ikke inngår i identiteten til de som har den type funksjonsnedsettelse (Cunningham & Glenn, 2004, Kittelsaa, 2008; Kollstad, 2011). Det ser også ut til å gjelde for presentasjon av venner og bekjente. Dersom en hovedsakelig omgås andre med funksjonsnedsettelse på fritiden (i lag og foreningsaktiviteter som er tilrettelagte), og i tillegg blir fulgt tett opp av foreldre og andre omsorgspersoner, vil mulighetene være begrenset for utvikling av andre identiteter. En må også være klar over at noen kan mangle vesentlige forutsetninger for å gå inn i gjensidig valgte relasjoner.

Familien spilte en avgjørende rolle i ungdommenes fritid, og familiemedlemmer ble omtalt som venner. Familien var ofte sammen om fysiske aktiviteter, og ikke minst foreldre og besteforeldre deltok også i andre deler av ungdommenes hobbyer og rekreasjon. Familiemedlemmer kunne også være støttekontakter. Sandvin og Hutchinson (2015) framhever også familiens betydning i fritiden til sine noe eldre informanter. Betydningen av foreldres involvering er et viktig funn i vår studie. Med tanke på ungdommenes løsriving og selvstendighet vil det være naturlig å stille spørsmål om hvem som skal yte hjelp og støtte i tiden framover. Et slik spørsmål berører blant annet bruk av assistenter på fritid og inkludering i lag og foreninger.

Fritid og aktiviteter med venner har vært sentralt i andre studier med ungdommer og unge voksne med utviklingshemming (Kittelsaa, 2008; Kollstad, 2008, 2011; Sandvin & Hutchinson, 2015). Ensomhet og mangel på venner har tidligere hovedsakelig vært beskrevet fra et foreldreperspektiv (Dolva mfl., 2014). Det var imidlertid bare noen få i vår studie som selv berettet om dette. Én grunn til at mange ikke opplevde mangel på «venner», kan imidlertid være at ungdommene ikke legger det samme som foreldrene i begrepet. Det kan være en forskjell mellom foreldrenes og ungdommenes forståelse av vennskap på fritiden. Den subjektive opplevelsen er imidlertid avgjørende for den enkelte. En forståelse av slike variasjoner kan trolig være til hjelp for å kunne vurdere beskrivelser og opplevelser av ensomhet hos ungdommer med utviklingshemming og deres foreldre.

Mange har forsket på vennskap hos unge med utviklingshemming, men få har utforsket hvordan individer med Downs syndrom kan oppfatte fenomenet «vennskap». Watt, Johnson & Virji-Babul (2010) gjorde dette, og fant at mange med Downs syndrom har en tendens til å beskrive voksne omsorgspersoner som sine venner, slik som Sverre som definerte sin bestemor som venn. Det samme gjaldt personer med vennlig atferd. Slik oppfatning kan også ligge til grunn for at noen av våre informanter ramset opp mange bekjente som sine venner. Watt mfl. (2010) konkluderte med at mer forskning trengs på spesifikke områder av sosial kompetanse slik som blant annet theory of mind, empati og tur-taking for å forstå en «annerledes» persepsjon av vennskap som mange med Downs syndrom viser.

Hvis fritiden skal være en arena for fellesskap og vennskap (Grue, 1999; Øia, 1998), burde man trolig vite mer om vennskaps betydning for oppvekst, hverdagsliv og fritid for barn og unge med utviklingshemming. I den forbindelse bør en også problematisere i hvilken grad fritidens kontekst kan være en barriere for utvikling av vennskap i seg selv, og se på hvilke muligheter som faktisk finnes for å erfare ulike typer vennskap i den enkeltes fritidsmiljø.

Selvbestemmelse

Å bestemme over eget liv er en viktig forutsetning for utvikling av identitet og et positivt selvbylde. Noen fortalte

om opplevelsen av å ikke kunne bestemme eller velge selv. Den kom når de reagerte på å bli fortalt hva de skulle gjøre, eller ble mast på. Flere erkjente også at det var greit å bli bestemt over. Tone for eksempel, reagerte på masing med å bli «nesten vulkanutbrudd». Abel derimot hadde argumentert for at moren ikke skulle være med han på trening lenger fordi han syntes hun maste. Ungdommenes beretninger skiller seg ikke fra hva andre ungdommer kunne fortalt. Heller ikke når det gjelder opponering og prøving av grenser slik ungdommene i denne studien fortalte om. Når ungdommene sa relativt lite om selvbestemmelse, er det i samsvar med at foreldre til denne gruppen beskrev at de trengte hjelp til å velge aktivitet og til å delta (Dolva mfl., 2014). Ellingsen & Kittelsaa (2010) har også hevdet at mange med utviklingshemming ikke nødvendigvis bestemmer selvstendig, men spør seg for, og gjerne velger det trygge og kjente slik som tilrettelagte fritidsaktiviteter. Sandvin & Hutchinson (2015) fant at mange kan være opptatt av selvbestemmelse, men at de aksepterer at de ikke kan bestemme alt, slik også våre resultater viste. Det kan tyde på at informantene i vår studie, i en alder av 17 år, fortsatt er uerfarne med å ta egne avgjørelser og bestemme selv.

En meningsfylt fritid?

Ungdommenes beretninger om fritid er preget av trivsel. De driver med velkjente fritidsaktiviteter som de liker og mestrer, og de formidler stor grad av engasjement og tilfredshet. Når beskrivelsene av fritidsaktiviteter viser både mestringsfølelse og god selvfølelse så synes dette å være i tråd med intensjonen i Stortingsmelding 45 (2012–2013) som en *meningsfylt fritid*.

Det er likevel grunn til å spørre seg om ungdommenes opplevelse opprettholdes av etablerte holdninger og praksiser. Hovedinntrykket er at de omgås mange andre med funksjonsnedsettelse på fritiden, og står i et avhengighetsforhold til foreldre for å få den hjelpen de trenger for å delta. Er ungdommenes beretninger et resultat av det Gustavsson (2001) kaller hverdagslivets naturlige segregering, nemlig at mennesker søker seg til eller får hjelp til å søke seg til likesinnede for å få bekreftet og forme sin identitet og oppleve mestring?

Denne studien har gitt innblikk i subjektive forståelser

og beskrivelser av fritid uten refleksjon over hvordan ting kunne vært annerledes. Studien gir ingen svar på i hvilken grad ungdommene har tilgang til et likeverdig tilbud om kultur og fritidsaktiviteter som andre, ei heller hvorfor bruk av støttekontakter har gått ned. Framtidige studier bør ta sikte på å utforske rammebetingelser for deltakelse på fritid for barn og unge med utviklingshemming, og helst sammen med dem. Målet må være at mulighetene bør reflektere mangfoldet i denne gruppen.

Studiens begrensninger og styrker

Denne studien har flere begrensninger som må nevnes. Det er få informanter, og ikke alle gir like grundig og detaljert informasjon. Ungdommenes beretninger er først og fremst deres egne, og de er til dels svært ulike. Generalisering fra resultatene er derfor vanskelig, men en viss overførbarhet bør være mulig. Studiens styrke er trolig den fleksible og kvalitative tilnærmingen. Den har gjort det mulig å se og beskrive nettopp det mangfoldet som tilsier varsomhet i tolkning og bruk av resultatene.



Takk

En stor takk til ungdommene som deltok og som lot oss få ta del i deres fritid! En takk også til Norsk Nettverk for Down syndrom og Høgskolen i Lillehammer for økonomisk bistand til datainnsamlingen.

REFERANSER

- ARVIDSSON, P., GRANLUND, M. & THYBERG, M. (2008). Factors related to self-rated participation in adolescents and adults with mild intellectual disability – A systematic literature review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(4), s. 216–224.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

- BARRON, K.** (1999). Ethics in qualitative social research on marginalized groups. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1(1), s. 38–49. doi: 10.1080/15017419909510736
- BERGE, K. & ELLINGSEN, K.E.** (2015). *Selvbestemmelse og bruk av tvang og makt*. Trondheim: Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming – NAKU, Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- BIKLEN, S.K. & MOSELEY, C.R.** (1988). «Are you retarded?» «No I'm catholic»: Qualitative methods in the study of people with severe handicaps. *The Journal of the Association for People with Severe Handicaps*, 13(3), s. 155–162.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K.** (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- CHAPMAN, R.S. & HESKETH, L.J.** (2000). Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(2), s. 84–95.
- CUNNINGHAM, C. & GLENN, S.** (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), S. 335–361.
- D'HAEM, J.** (2008). Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down syndrome Research and Practice*, 12(2), s. 107–111.
- DOLVA, A-S., COSTER, W.J. & LILJA, M.** (2004). Functional performance in children with Down syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(6), s. 612–629.
- DOLVA, A-S., KLEIVEN, J. & KOLLSTAD, M.** (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(2), s. 159–175.
- ELLINGSEN, K.E.** (2010). Begrensninger og forskningsmetodiske kneiker. I: R.G. Gjærum (Ed.), *Usedvanlig kvalitativ forskning*. (s. 209–240). Oslo: Universitetsforlaget.
- ELLINGSEN, K.E. & KITTELSAA, A.M.** (2010). Å velge det trygge. Utviklingshemmede og selvbestemmelse. *Fontene Forskning*, 2, s. 4–16.
- FINLAY, W.M.L. & LYONS, E.** (2000). Social categorizations, social comparisons and stigma: Presentations of self in people with learning difficulties. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), s. 129–146.
- FINLAY, W.M.L. & LYONS, E.** (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessments*, 13(3), s. 319–335.
- FLYNN, M.** (1986). Adults who are mentally handicapped as consumers: Issues and guidelines for interviewing. *Journal of Mental Deficiency Research*, 30, s. 369–377.
- FOLKESTAD, H.** (2000). Getting the picture: Photo-assisted conversations as interviews. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2(2), s. 3–20.
- GJÆRUM, R. G.** (Ed.). (2010). *Usedvanlig kvalitativ forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GLENN, S. & CUNNINGHAM, C.** (2001). Evaluation of self by young people with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), s. 163–177.
- GLENN, S. & CUNNINGHAM, C.** (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: II. Self-understanding. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), s. 363–381.
- GRUE, J.** (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GUSTAVSSON, A.** (1998). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Lund: Studentlitteratur.
- GUNERIUSSEN, W.** (2010). *Samtale, språkhending og sosialt liv*. I: R.G. Gjærum (Ed.), *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s. 34–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P.** (2010). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HALEY, S.M., COSTER, W.J., LUDLOW, L.H., HALTIWANGER, J.T. & ANDRELLOS, P.J.** (1992). *Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI)*. Version 1.0. Bosteon: New England Medical Center Hospitals.
- HARDING, J., HARDING, K., JAMIESON, P., MULLALLY, M., POLITI, C., WONG-SING, E., ... PETRENTCHIK, T.** (2009). Children with disabilities' perceptions of activity participation and environments: A pilot study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(3), s. 133–144.
- HUCK, S., KEMP, C. & CARTER, M.** (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(3), s. 141–154.
- KITTELSAA, A.M.** (2008). *Et ganske normalt liv*. (Doktorgrads-avhandling). Trondheim: NTNU.
- KITTELSAA, A.M.** (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I: R.G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning* (s. 162–189). Oslo: Universitetsforlaget.
- KOLLSTAD, M.** (2008). *Klare seg selv? Faglige utfordringer i arbeid med unge funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KOLLSTAD, M.** (2011). Fritidens muligheter. *Fontene Forskning*, 1, s. 32–44.
- MELD, ST. 45** (2012–2013) *Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming*. Oslo.
- MOLDEN, T.H., WENDELBOG, C. & TØSSEBRO, J.** (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- NOVA.** (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. (Vol. 10/14). Oslo: NOVA.
- OATES, A., BEBBINGTON, A., BOURKE, J., GIRDLER, S. & LEONARD, H.** (2011). Leisure participation for school-aged children with Down syndrome. *Disability & Rehabilitation*, 33, s. 1880–1889.
- OTTOMAN, G. & CROSSBIE, J.** (2013). Mixed method approaches in open-ended, qualitative, exploratory research involving people with intellectual disabilities: A comparative methods study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17(3), s. 182–197.
- ROIZEN, N.J. & PATTERSON, D.** (2003). Down's syndrome. *The Lancet*, 361 (12), s. 1281–1289.
- SANDVIN, J.T. & HUTCHINSON, G.S.** (2014). *Selvbestemmelse og medborgerskap for mennesker med utviklingshemming; et livsløpsperspektiv*. Bodø: Universitetet i Nordland.

- SCOTT, M., FOLEY, K.R., BOURKE, J., LEONARD, H. & GIRDLER, S.** (2014). «I have a good life»: the meaning of well-being from the perspective of young adults with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 36 (15), s. 1290–1298. doi: 10.3109/09638288.2013.854843
- SKIPNES, I. & KAMBO, I.** (2013). *Framtidsdrømmer. En kvalitativ studie av mennesker med lett grad av utviklingshemming og deres drømmer for framtiden.* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.
- SKOTKO, B.G., LEVINE, S.P. & GOLDSTEIN, R.** (2011). Self-perceptions from people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 155, s. 12609–12369.
- SKÅR, M.** (2014). *Barn og unge. I: B.K. Dervo, (red.). Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer.* Lillehammer: Norsk Institutt for Naturforskning, NINA, s. 50–70.
- SØDERSTRØM, S. & TØSSEBRO, J.** (2011). *Innfridde mål eller brutte visjoner?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- TØSSEBRO, J.** (1996). *En bedre hverdag?: Utviklingshemmedes levekår etter HVPU-reformen.* Oslo: Kommuneforlaget.
- TØSSEBRO, J. & LUNDEBY, H.** (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- VERBI SOFTWARE.** (2013). *Consult. Sozialforschung.* Berlin: GmbH. www.maxqda.com
- WATT, K.J., JOHNSON, P. & VIRJI-BABUL, N.** (2010). The perception of friendship in adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (11), s. 1015–1023
- WENDELBOG, C. & YTTERHUS, B.** (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten. I: J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming, politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 165–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- ØIA, T.** (1998). *Oppvekst i Skien. Et forebyggende perspektiv.* Oslo: NOVA-rapport 13/98.

Bot og betring?

Er det mulig å drive opplæring i fengsel? Vil ikke undervisning og opplæring basere seg på verdier som kan komme på kollisjonskurs med fengselssystemet? Vil ikke skole i fengsel bidra til å legitimere et system som mange samfunnsforskere og andre ser på som inhumant og skadelig for den enkelte innsatte? Eller kan undervisningen få så stor betydning for den enkelte at den også kan føre til et bedre liv etter løslatelse?

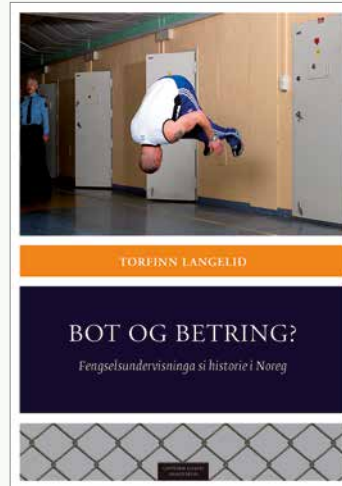
Dette er noen av de spørsmål som Torfinn Langelid drøfter i en historisk gjennomgang av fengselsundervisningen i Norge. Langelid har vært involvert i fengselsundervisning siden 1974 som lærer ved Ullersmo og Oslo fengsel, som tilsatt i det nå nedlagte Rådet for videregående opplæring med blant annet fengselsundervisning som arbeidsområde. Siden 1993 har han som seniorrådgiver hos Fylkesmannen i Hordaland hatt hovedansvaret for å følge opp og drive tilsyn med fengselsundervisning på landsbasis. Som pensjonist tok han på seg å skrive ned historien om opplæring i fengsel.

Det er blitt et ruvende verk på over 400 sider.

Boka er delvis bygget opp i kronologisk rekkefølge med start på 1700-tallet, hvor innføring av konfirmasjon i 1736 også fikk betydning for opplæring i tukthusene (kap. 2). Deretter kommer et kapittel om utviklingen fra 1900 til 1965 hvor behandlingstankegangen gradvis gjør seg gjeldende. Dette fører til spenninger hvor straff og krav om sikkerhet blir utfordret av humanistiske strømninger som særlig kommer til syne i Botsfengslet (kap. 4). Det neste kapitlet handler om det store hamskiftet omkring 1970: skoleverket gjør nå sitt inntog i fengslene ved å

tilsette sine egne lærere og administrerer opplæringen gjennom den såkalte importmodellen. Denne ordningen utvikles videre og gjøres gjeldende også for andre sektorer som helse og sosialtjeneste (kap. 6). Epokegjørende er det også at Statens utdanningskontor i Hordaland (seinere Fylkesmannen i Hordaland) får nasjonalt ansvar for virksomheten i 1993. Nå skjer det mye: Det gjennomføres et omfattende forskningsprosjekt, det skrives en stortingsmelding (kap. 7–9). Kapittel 10 er viet opplæring etter endt soning, som det tok tid å få på skinner og som fortsatt har trange kår etter de første forsøk omkring 1980. Kapittel 11 er viet internasjonalt samarbeid, hvor det går fram at Norge langt på vei har vært en spydspiss, ikke bare i Norden, men også i Europa. Boka avsluttes i kapittel 12 hvor forfatteren sterkt understreker retten til opplæring som et velferdsgode for alle.

Boka starter imidlertid med en prinsipiell drøfting av et sentralt gjennomgangstema i norsk og internasjonal fengselsundervisning, nemlig spenningen mellom straff og opplæring. Forskning viser at innsatte i et lukket og straffende system, som kjennetegner et fengsel,



TORFINN LANGEID
Bot og Betring
Fengselsundervisninga si historie i Noreg
Cappelen Damm Akademisk, 2015
ISBN/EAN: 9788202442965

gjernar har valgt mellom tre strategier: isolering/flukt, tilpasning og opprør. Det mest skadelige for den innsatte er isolasjon og flukt. Det er mye som tyder på at skole og opplæring til en viss grad kan motvirke skadene av ekstrem isolasjon. Derimot har Langelid et godt poeng i at skole i fengsel ikke i seg selv skal legitimere at det er ok at unge mennesker blir satt i fengsel. Det er likevel et tankekors at flere elever i fengselsundervisningen opplever at skole i fengsel er den beste skolen de har gått på, og da vurdert ut fra læringsutbytte. Dette sier jo også noe om vanlig skole, som ikke makter å være en skole for alle.

Som nevnt var skoleverket den første av de offentlige tjenestene som kom inn i fengslene. Det er ikke til å stikke under en stol at fengselssystemet følte sin posisjon truet og møtte de nye aktørene med motstand, ofte med argumenter som hadde med sikkerhet å gjøre. Det kunne vise seg ved inntak av elever i skolen, ved overføringer til andre fengsler uten at skolen ble informert eller ved interne straffetiltak i form av isolering slik at elevene gikk glipp av undervisning. Langelid avslutter kapitlet med en viss optimisme: fengselssystemet har tatt innover

seg at skoleverket har en selvstendig oppgave å gjøre, og skoleverket på sin side har også innsett at ansvaret for sikkerhet er fengslets oppgave. Men uenighet og konflikt om enkeltsaker er ikke til å unngå og bør heller ikke feies under teppet. Langelid viser hvordan konflikter mellom fengsel og skole fantes på alle plan: på departementsplan, på direktoratsplan og på institusjonsplan, ofte ikledd finurlige språklige vendinger.

Boka om fengselsundervisningen i Norge er en grundig og leseverdige bok som bør interessere alle i profesjoner som har med mennesker å gjøre. Langelid er en forfatter som makter både å beskrive byråkratiets irrganger og å få fram hvem som er de egentlige skadelidende når viktige reformer eller prosjekter ikke kommer i gang eller treneres. Lojaliteten ligger hos elevene, de innsatte, nederst på rangstigen. Slik sett kombineres et ovenfrablikk med blikk sett nedenfra. Langelid får tydelig fram at endringsprosesser ikke bare tar tid, men at det altfor ofte tar unødvendig lang tid.

Torfinn Langelid ble i 2012 utnevnt til ridder av 1. klasse av St. Olavs Orden for sitt arbeid med opplæring i kriminalomsorgen.



Interkommunal PPT for Modum, Sigdal og Krødsherad søker PP-rådgiver



**MODUM
SIGDAL
KRØDSHERAD**

100 % FAST STILLING SOM PP-RÅDGIVER, fra 01.08.16

For nærmere opplysning se:
www.modum.kommune.no

For mer informasjon, ta kontakt med leder
Nina Dokken Nesheim, tlf. 32 78 93 73.

Elektronisk søknad med kopi av attester og
vitnemål sendes: Modum kommune, Postmottak,
Postboks 38, 3371 Vikersund,

innen 07.03.16.

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN 2016

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	12. januar	12. februar
2	23. februar	1. april
3	26. april	3. juni
4	16. august	16. september
5	20. september	28. oktober
6	8. november	9. desember

Høgskolen i Lillehammer Masterstudier 2016



Special Education: Practical Skills Transformative Learning

Frå høsten 2016 tilbyr Høgskolen i Lillehammer, i samarbeid med Ruskin Mill (England), en ny unik engelskspråklig master i spesialpedagogikk.

Studiets organisering og arbeidsform vektlegger studentenes egne praktisk-estetiske erfaringer/ferdigheter. Gjennom en kombinasjon av teoretiske, praktiske og eksperimentelle tilnærminger, søker masteren å legge tilrette for kritisk diskusjon, evaluering og utvikling av nye tilnærminger i utdanningsfeltet, spesielt med referanse til barn og unge med lærevansker og/eller spesielle behov.

Masteren er to-årig, organisert med 6 samlinger (4 to-ukers samlinger og 2 en-ukes) lokalisert vekselvis i Nailsworth (England) og Lillehammer.

For utfyllende informasjon:

hil.no/studiekatalog/special_education_practical_skills_transformative_learning

Søknadsfrist: 1.mars 2016

Kontaktinformasjon:

rune.hausstatter@hil.no

jenny.steinnes@hil.no

synnove.myklestad@hil.no



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no



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

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

Tegn abonnement nå!

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

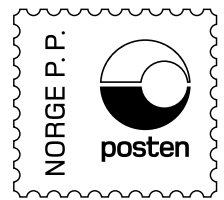
Kr 450,- for ordinært abonnement.

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



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Skogens magi lokker frem skjulte talenter: Jorge R. Navarro Fica har skrevet en artikkel om hvordan turer i skogen kan inspirere barn til å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap ved hjelp av lek. ***Særskilt tilrettelagt opplæring ved Røros videregående skole:*** av Ivar Andreas Vaa og Harald Vingelsgaard. ***Dysleksi:*** Jan Erik Klinkenberg drøfter i sin artikkel muligheter for forebygging og tidlig intervensjon. ***Elektroniske lærebøker – et reelt alternativ for elever med synshemming?:*** av Tore Pukstad og Tore Johnny Bråtveit. ***En undersøkelse av lese- og skriveferdigheter blant unge voksne: skiller innsatte seg fra andre med sammenlignbart utdanningsnivå?:*** fagfelleurdert forskningsartikkel av Annbjørg Kobbervik, Ingvild Åsmul, Lise Ø. Jones og Arve Asbjørnsen

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