

05 spesialpedagogikk

2014

årsabonnement kr 450,-

04 «Fuck you» i systemperspektiv 12 For første gang har jeg fått en venn! 14 Hva inviterer elevene oss til å se? 29 Hvorfor urolig, frustrert eller sint?



Tidlig innsats for barns psykiske helse



Ellen B. Ruud

Flere av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om barn og ungdom som har eller har hatt, en vanskelig skolehverdag. Flere har slitt med psykiske vansker i årevis og har manglet noen som virkelig har sett dem og tatt dem på alvor. Mye kunne kanskje vært annerledes hvis noen på skolen hadde henvendt seg direkte til dem og satt seg ned for å snakke om hvordan de virkelig har det.

I den første artikkelen i dette nummeret skriver Svein Erik Jensen om en frustrert mor som uttaler at «mer av det samme er ikke godt nok». Hennes sønn har opplevd å få de samme tiltakene iverksatt både på barneskolen og på ungdomsskolen, mens situasjonen til gutten har bare blitt verre og verre. Også et dokument fra psykiatrien da gutten gikk i åttende klasse konkluderte på samme måte «... tiltakene som har vært prøvd ut har hatt liten eller ingen effekt».

I en travel hverdag i skolen er det svært mye å ta tak i. Det kan nok da kan være fristende å lukke igjen øynene å forsøke å overse elever som ikke klarer seg så bra faglig og/eller sosialt. Man kan ønske at det går over, eller man kan tenke at dette skal jeg ta tak i senere når jeg har mer tid. Det kan også hende at man litt for raskt setter inn tiltak – for i alle fall å gjøre noe. Men hvis ikke de «riktige» tiltakene blir satt inn, kan tiden gå og vanskene kan eskalere istedenfor å bli redusert.

I en undersøkelse NIFU har gjennomført for Utdanningsdirektoratet i år fant de at nesten én av to lærere ikke syntes at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for elever som strever med psykiske vansker. Omtrent én av tre opplevde at de manglet tid og ressurser. De aller fleste lærerne var positive til at skolen bør arbeide for å fremme god psykisk helse, men de fant også en uro blant mange lærere for at dette arbeidet vil kunne ta fokus fra skolefag

Likevel vet vi at ubehandlet psykiske vansker fører til konsentrasjonsvansker, lærevansker, mis-trivsel og en følelse av mislykkethet. Kanskje kunne det faktum at nesten en av tre elever dropper ut av videregående vært forebygget hvis man fokuserte vel så mye på psykisk helse og trygghet som på matte- og norskkunnskaper gjennom hele skoleløpet.

Det er fortvilende at det skal ta så lang tid når vi vet at ubehandlet vansker setter spor langt inn i voksenlivet. Det koster også langt mer å reparere skadete barnesinn enn å sette inn tiltak tidlig nok. James Heckman, nobelprisvinner i økonomi, har påvist at investeringer i barns oppvekst slår børsen mange ganger.

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@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7500 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 79
ISSN 0332-8457





Vår antakelse var at dersom elevene bedret sin sosiale kompetanse, så ville de også profitere på det faglig.

artikkel side 14



Tilbaketrekningen kan skyldes at barnet føler at det ikke mestrer språket godt nok til å delta i lek med andre.

artikkel side 31

04 – «Fuck you» i systemperspektiv

Svein Erik Jensen

14 For første gang har jeg fått en venn!

Svein Bøe, Mariann Mustvedt, Heidi Ellefsen Moen, Gro Helen Vegelbo og Kjetil Lie.

24 Hva inviterer elevene oss til å se?

René Kristensen

30 Hvorfor urolig, frustrert eller sint?

Språk- og atferdsvansker sett i et minoritetsspråklig perspektiv

Hege Christin Eknes

36 Vil du vise meg stjernehimmelen?

Roy Gundersen

41 Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis

Monica Helland Tøsse

58 Bokmeldinger

60 Annonser



Gapet mellom prestasjonspresset og hans opplevelse av egne ferdigheter synes å ha fungert konfliktoppbyggende.

«Fuck you» i systemperspektiv

Denne artikkelen belyser og drøfter den konfliktfylte skolehistorien til en elev med sterkt grensebrytende og marginaliserende atferd. Moren til gutten det her handler om, er fortvilet over at hennes sønn gjennom hele skoleløpet kun blir tilbudt «mer av det samme», istedenfor et mer tilpasset metodisk opplegg. Artikkelen tar for seg tidsspennet fra første til medio åttende klasse.



Svein Erik Jensen arbeider som seniorkonsulent i Statped nord avd. Finnmark og i PP-tjenesten i Hammerfest.

I mitt første møte med eleven befant han seg i korridoren utenfor klasserommet. Han satt delvis liggende i en sofa med hettegenseren trukket nedover ansiktet. Det blinket i metall som var piercet i underleppa. En gullring var festet i nesevingen. I overkant av skjortekragen fanget en fargesterk tatoivering oppmerksomheten min. Bena var plassert på et bord. Da jeg nærmet meg, løftet han litt på hetta, zoomet meg inn, pekte på bena og sa: «Fuck you, ka kan du gjør med det hær?»

Dette er den første av to artikler i tilknytning til et FOU-prosjekt i Statped Nord. Prosjektet er en casestudie (Gall mfl., 1996) over fire og et halvt år fra medio åttende klasse og ut andre året i videregående skole. Artikkelen er en kritisk gjennomgang og analyse av arbeidet med en elev med sterkt grensebrytende og marginaliserende atferd i ungdomsskolen. Min interesse for gutten ble vekket av en konkluderende formulering i et dokument fra psykiatrien; «...og tiltakene som har vært prøvd ut har hatt liten eller ingen effekt». Han gikk da i åttende klasse. Rapporter og dokumenter viste, over en periode fra første til medio åttende klasse, til en kontinuerlig forverring av situasjonen. Tiltakene hadde samlet fungert konfliktopptrappende, men uten at tiltakenes karakter og individfokus ble endret.

Problemstilling og metode

Jeg ønsket innsikt i problemforståelse, strategier og metoder som lå til grunn for tiltaksarbeidet fra utredning til implementering. Særlig interessert var jeg i spennvidden, egen-skapsforklaringer versus et systemperspektiv hvor atferd blir forstått relasjonelt i et samspill mellom individet og omgivelsene. Spørsmål jeg søkte svar på, var blant annet hvorfor arbeidet fungerte konfliktopptrappende og ikke avhjelpende. Jeg ønsket å evaluere gjeldende praksis opp mot en systemteoretisk tilnærming i arbeid med sterkt grensebrytende elever – en tilnærming jeg hadde forholdsvis lang erfaring med.

Sentrale evalueringsområder i prosessen var:

- graden av skriftlighet
- skriftlig presisjonsnivå i utredning og evaluerbare tiltaksformuleringer
- elev og foreldredeltagelse
- ansvarlige lærernes medvirkning i prosessen
- konsensus i tiltaksprosessen. Privatpraktiserende kontra kollektiv forankring
- elevens skolefaglige prestasjonsprofil og tilpassa læring.
- suksessfaktorer som element i det tilpassa undervisningstilbudet
- sosiale ferdigheter/grensebrytende atferd og tiltakenes karakter
- systematikk og kompetanse i veiledningen
- tidsplan og tempo i implementeringsarbeidet

Jeg ønsket å evaluere gjeldende praksis opp mot en systemteoretisk tilnærming ...

Som arbeidsform valgte jeg en casestudie. Datagrunnlaget ble forankret i en metodetriangulering med dokumentanalyse, femten timer observasjon, intervju av foresatte, eleven, og ansvarlige lærere i barne- og ungdomsskolen.

Denne dokumentasjonen skisserte omrisset av en gutt med betydelig grensebrytende atferd gjennom skolekarrièren. Han hadde gjort hærverk på skolebygningen. Siste året i barneskolen truet han medelever med slagvåpen. Rapportene fra både barne- og ungdomsskolen beskrev fysisk konfrontasjon med voksne og medelever. Han nektet å utføre skolefaglig arbeid på skolen og hjemme. Han skrev ikke, og han leste ikke. Foresatte fortalte om elevens betydelige somatiske plager med periodisk store utslett i ansiktet, smerte i nakke, mage og hode, og at han opplevde angstreaksjoner i klasserommet. Selv beskrev han redselen eller angsten som en opplevelse av at *«veggene og taket kom mot mæ.»*

Teoretisk plattform

Min kartlegging og utredning av skoletilbudet fra barneskolen og fram til første møte i ungdomsskolen ble gjennomført på et systemteoretisk grunnlag (Bronfenbrenner, 1979). Systemteorien viser til at atferd kan forstås relasjonelt ved at den formes i et kontekstuellt samspill med omgivelsene i form av individer, organisatoriske strukturer, forventninger og utfordringer. Implisitt ligger det en *fenomenologisk* tilnærming som setter søkelyset på hvordan enkeltindividet skaper, tolker og oppfatter egen virkelighet. Man går til fenomenene slik de framstår i en gitt naturlig, samfunnsmessig eller kulturell kontekst, og søker individets tolkning og opplevelse av den verden det betrakter. Bakgrunn for denne tilnærmingen er at hendelser oppfattes, tolkes og forstås forskjellig fra individ til individ (Uljen, 1988).

Dette fenomenologiske perspektivet ligger tett opp til en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme der verden passerer gjennom et filter før den går inn i vår bevissthet gjennom individuelle, kulturelle og biologiske silingsmekanismer (Helmersen, 1998; Hoffman 1992, her i Lundby, 1998). Menneske konstruerer sin egen virkelighet, og man er kritisk til det som oppfattes som selvsagt, absolutt eller objektiv kunnskap. Den måten vi forstår verden på, blir skapt og opprettholdes av sosiale prosesser. Ut fra et mangfold av individperspektiv forhandler man om virkeligheten og kon-

struerer felles «sannheter.» Overordna i dette arbeidet er at eleven selv skal være en sentral kompetanseleverandør på eget liv.

Med denne teoretiske plattformen var det en overordna målsetting å lytte til alle som var berørt av skolehverdagen. Utfordringen var om jeg ut fra mangfold av privatiserte konstruksjoner av virkeligheten, maktet å arbeide fram en kollektiv forståelsesplattform som grunnlag for tiltaksutviklingen. En kamp om virkeligheten ville låse prosessen.

Datagrunnlag og vurdering

Samlet beskriver rapportene og dokumentene i denne studien en bredspektret tilnærming til de utfordringene eleven representerte for skolen. De omfatter utredninger av fagvansker, psykiske/emosjonelle problem, hyperaktivitet, konsentrasjon og oppmerksomhet, evneprofil, eksem og søvnvansker. Møtereferatene viste til observasjon av læringsmiljøet, samtale med foresatte, lærerne og spesialpedagogisk ansvarlige ved skolen. Imidlertid forelå ingen skriftlig dokumentasjon på innholdet eller konklusjoner av samtalene. Mangel på skriftlighet omfattet også observasjonene.

Skolen

I 2. klasse ble det beskrevet generelle faglige arbeidsmål for eleven. Han skulle lære å sitte rolig på stolen, øve på mellomrom mellom ordene, gjøre ferdig oppgavene og å skrive tallene rett vei. I andre klasse ble han henvist til PPT. Henvisningen beskrev eleven:

«... han har sosiale vansker med konflikter og trusler mot medelever, han boikotter arbeidsoppgaver og nekter i perioder å utføre oppgaver på skolen. Han blir hengende etter skolefaglig.»

Eleven ble stående på PPTs venteliste i over et år, og ved skifte av lærere ble henvisningen kansellert. I denne perioden beskrev rapportene en gutt som trivdes godt i skolen, fungerte sosialt i friminuttene og var stille og rolig i timene. Samtidig ble det påpekt at han hadde behov for ekstra hjelp og støtte i områdene matematikk, norsk, motivasjon, konsentrasjon, utholdenhet og arbeidsinnsats. Når det gjaldt elevatferden, rapporterte skolen:

«... kan bruke uakseptabelt språkbruk dersom han blir korrigert for å gjøre en bedre arbeidsinnsats, trenger veiledning til å løse konflikter.»

Samlet hadde skolen en sprikende framstilling av eleven. Han ble beskrevet som en elev med skolefaglige problem. Samtidig som han hadde betydelige vansker i samspill med andre elever, ble han opplevd å fungere godt sosialt. Han anvendte uakseptabelt språk mot lærere og medelever, men ble samtidig betegnet som rolig og stille i timene. Siste året i barneskolen ble det utformet en ny oppmelding til PPT. Vanskeområdene som ble beskrevet, var i all hovedsak de samme som lå til grunn for den første oppmelding i andre klasse.

I dokumentene som fulgte oppmeldingene både i andre og sjuende klasse, var det ingen tiltaksplan eller rapport som presist beskrev elevens utfordrende atferd i kontekst, eller med hvilken frekvens den forekom. I intervjuet viste likevel foresatte til en tiltakspraksis hvor eleven ved konflikt ble hentet av mor eller far, bortvist fra klassen, brakt til rektor, ignorert, og at han i vanskelige situasjoner på eget initiativ kunne forlate klasserommet. Det mest karakteristiske ved rapportene var mangelen på skriftlighet som kunne dokumentere faktisk atferd eller tiltak skolen hadde iverksatt og eventuelt evaluert. Med et så betydelig sprik i generelle beskrivelsene av eleven, er det rimelig å anta at arbeidet i vesentlig grad har vært basert på subjektive skjønn. Min forståelse av dette datagrunnlaget er at arbeidet inn mot eleven har vært privatisert, og ikke forankret i kollektive refleksjoner og beslutninger.

Helsesøster

På foreldrenes initiativ ble helsesøster kontaktet i 5. klasse. De var bekymret for elevens manglende trivsel i skolen. Da framsto skolesituasjon i perioder som angstfull for han, og de psykosomatiske reaksjonene forsterket seg. Det strammet seg til i halsregionen, og han fikk vansker med å puste. I perioder opplevde han at veggene i klasserommet kom mot han, og han hadde problemer med å oppfatte hva læreren sa. Søvnvanskene forverret seg, og periodisk hadde han omfattende utslett på hele kroppen. Foresatte var spørrende til at utredningene og tiltakene så ensidig var rettet

mot eleven. De tvilte på om skolen og hjelpesystemene som var involvert, hadde kompetanse til å møte sønnens særskilte behov.

Helsesøster beskrev i sin rapport at:

«Eleven trives dårlig på skolen og gir uttrykk for at han hater skolen. Han har fysiske plager med hodepine, eksem, magesmerter, stiv nakke og søvnvansker. Han har en tiltagende utagerende atferd i forhold til medelever, voksne og materiell. Skolen opplever at han tidvis mister besinnelsen, og må da holdes fysisk.»

Foresatte opplevde en fastlåst skolesituasjon. De hadde søkt hjelp hos helsesøster, men også hun vendte blikket inn mot eleven. Han ble definert til å ha et terapeutisk behov, og det ble søkt om hjelp i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Ut fra elevens psykosomatiske vansker syntes henvisningen relevant. Det karakteristiske var likevel at også i denne situasjon ble vanskene forstått som en egenskap eller ferdighet ved eleven. Guttens atferd ble heller ikke i denne sammenheng problematisert opp mot læringsmiljøet.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Det siste året i barneskolen mottok PP-tjenesten en ny henvisning vedrørende eleven. I overgangen til ungdomsskolen ble det skrevet sakkyndig vurdering basert på tidligere utredninger og PPTs erfaring i arbeid med eleven. Vurderingen skisserte flere prioriterte tiltak:

- gode strukturer og rutiner, klare avtaler, spilleregler og konsekvenser
- organisering av faglig tilrettelegging i gruppe- og prosjektarbeid
- tilrettelegging for sosial mestring
- konkretisering av fagstoff
- gi anerkjennelse, tilhørighet
- behov for tilpassa opplæring i flere fag
- tydelige voksne i læringsmiljøet
- vektlegging av overlæring og drill
- så få forstyrrende elementer som mulig i læringsmiljøet
- trygghet

Selv om tiltakene ikke ga positivt resultat, fortsatte man med den samme «medisineringen».

Tiltakene framsto som målformuleringer. Som strekpunktene viser, var de generelle og ikke operasjonalisert eller konkretisert slik at de kunne evalueres i forhold til implementerings- eller gjennomføringsgrad av konkrete handlinger.

BUP

Ved oppstart i ungdomsskolen mottok BUP en ny henvisning fra helsesøster og lege. De sentrale momentene i denne henvisningen var søvnvansker og atferdsproblematikk. Anamnesen beskrev en elev som fra skolestart hadde hatt vansker med å rette seg etter voksne autoriteter i skolen, følge regler, og å håndtere uforutsette endringer av planer og rutiner. BUP oppsummerte at:

«de to siste årene i barneskolen utagerte han mer fysisk ved å knuse ruter, slenge stoler, han sloss med andre elever, truet elev med slagvåpen og han gikk fysisk løs på lærer. Der er ingen indikasjoner på angst, depresjon eller annen psykiatrisk diagnose. Kartleggingen støtter diagnosen om atferdsforstyrrelser.»

Foreslåtte tiltak var individualterapi med fokus på sinne- mestring og empatiutvikling, og det skulle gjennomføres foreldre- og elevsamtaler. I sluttrapporten i åttende klasse konkluderte BUP med at:

«tiltakene så langt har ikke har ført til noen endring hos eleven. Han ønsker ikke å møte til samtaler.»

Rapporten oppsummerte videre at familien trengte et tettere tilbud enn polikliniske samtaler. Det ble sendt bekymringsmelding til barneverntjenesten med anbefaling om å gjennomføre et regel- og konsekvensorientert tiltaks- og opplæringsprogram for foreldrene, MST; multisystemiske tiltak. Problemforståelsen var fortsatt forankret i egenskapsforklaringer, men nå var den flyttet over på foresattes egenskaper som oppdragere. Foresatte aksepterte ikke BUPs anbefalinger og søkte en ny sakkyndig vurdering utenfor kommunen.

Foresatte

I intervjuet med de foresatte skisserte de en skolehistorie

som hadde vært problemfylt og utfordrende allerede fra skolestart. Eleven kom tidlig med negative utsagn om at han ønsket å flytte til et sted hvor man ikke måtte gå på skole. De trakk ikke i tvil skolens beskrivelse av elevens utfordrende atferd. Også de opplevde sønnen utfordrende, men ikke i den grad som skolen. De beskrev han som rimelig harmonisk i hjemmemiljøet, og de hadde vansker med å forstå hva som utløste problemene i skolen.

De to første årene opplevde foresatte at skolen forsto elevatferden som et tilvenningsproblem med forventning om at den ville endre seg positivt over tid. Likevel reagerte de på at skolens oppmerksomhet i all hovedsak var rettet mot at eleven skulle lære å oppføre seg.

Mor: «...dæm så en gutt som måtte oppdras og lære å oppføre sæ. Fokus va på oppførselen og ikke ka som hadde skapt den situasjon han va kommet i.»

Far: «...de skulle kna han inn i en klassisk skolesituasjon og få han til å sitte der om han satt aldri så skeivt.»

Far: «...men når det ikke virke, ka gjør du da? Da gjør dæm bare mer av det samme.»

Mor: «Mer av det samme e ikke godt nok.»

Vanskene i skolen skapte forvirring og usikkerhet hos foreldrene. Samtidig som de stilte seg tvilende til individfokuseringen i tiltakene, hadde de underveis et håp om at skolen og hjelpesystemene besatte en samlet kompetanse til å ivareta sønnen. De oppsummerte likevel med en skolehistorie som i for stor grad hadde vært individretta og lytepreget, og at de profesjonelle i all hovedsak hadde forsøkt å tilpasse eleven til systemet. Ikke systemet til eleven.

Eleven

Så tidlig som i 2. klasse siteres eleven i en rapport på at «han liker ikke å arbeide.» I intervjuet i åttende klasse var han retrospektiv og tydelig på hva som var problematisk i barneskolen:

«Matte var det værste faget i barneskolen, det va så mye skit. Æ forsto ingenting. Dæm va så dårlig å forklare. Dæm sa bare at du skal gjøre det hær. Problemet i norsk va skrivninga. Det va jo skriveoppgava alt sammen. Det va forferdelig.»

«Det va mye det at æ ikke forsto og at dæm alltid masa på dæ om å fortsette. Masa og masa om at du må gjøre det hær ... men æ kan jo ikke»... men du ska kunne det hær.»

«Det va det som va problemet. Æ ble monsterhælvete forbanna. Går på auto og ødelegg mest mulig på den tida æ e sinna. Æ løfta stola og slo alt rundt mæ. Knuste næst mulig.»

Eleven beskrev vanskene hovedsakelig som et skolefaglig problem:

Det eneste problemet æ hadde va skriving og matte. Dæm gjorde ikke forskjell. Når eleva e superflink. Så ser dæm på de hær elevan og trur at de andre også kan gjøre det superlett. Dæm masa og masa på at du må gjøre de hær og de hær oppgavan. Men æ kunne jo ikke. Dæm skulle bare fjærna skriving og matte, det va det eneste problemet æ hadde.»

Av et intervju på 3 ½ time har jeg trukket ut fire sitat som beskriver hvordan eleven opplevde sine problemer. Han viste til fagvansker og at det ikke var samsvar mellom skolens forventninger og det han selv mente han kunne prestere. Gapet mellom prestasjonspresset og hans opplevelse av egne ferdigheter synes å ha fungert konfliktopptrappende, og det kan ha vært en utløsende faktor med hensyn til hans utagerende atferd.

Det er nærliggende å tolke elevatferden som en negativ mestringsstrategi (Lazarus & Folkman, 1984) der eleven viker unna integritetskrenkende prestasjons- eller tapsområder. Forstår man atferd som språk, hadde eleven gjennom sin utfordrende atferd og psykosomatiske vansker vært overtydelig på at skolen ikke hadde lyktes med å imøtekomme hans faglige og sosiale behov. Utsagnene i intervjuet kan tolkes som at hans stemme i liten grad har blitt hørt, og hans kompetanse om eget liv har vært en perifer faktor i arbeidet.

Overføring barneskole – ungdomsskole

Overføringsmøtene fra barne- til ungdomsskolen ble beskrevet i to rapporter. De fremhevet de samme mål- og tiltaksområdene som den sakkyndige vurderingen hadde skissert. Ingen av rapportene viste til konkrete tiltak som operasjonaliserte de formulerte målene og tiltaksområdene. Foresattes kommentarer til overføringsmøtene var:

Far: «...og den læreren skjønte ka det dreide sæ om. Det va å kjøre hårdt ut å få det hær på plass. Det skar sæ fra dag en. Den hær læreren tenkte ikke annerledes enn dæm hadde tenkt alle åran før. Nu skulle kruttet oppfinnes og nok en gang skulle han oppdrages.»

Mor: «...det va ei grusom tid. Egentlig trengte skolen hjelp til å møte han med den hjelpen han trengte.»

Eleven beskrev oppstarten i ungdomsskolen som en kopi av barneskolen og sa:

«det va fortsatt det normale som på barneskolen, og æ blei fly forbanna.»

Ved oppmelding til Statped var det ikke utviklet en IOP eller en skriftlig tiltaksplan med hensyn til elevens grensebrytende atferd. De målformulerte tiltaksbeskrivelsene og praksis fra barneskolen ble i all hovedsak kopiert og overført til ungdomsskolen. Eleven hadde forlatt klasserommet. Han hadde opphørt å prestere skolefaglig. En ny tilleggs-vanske hadde utviklet seg i form av skolenekting (Holden & Sällman, 2010). Mors utsagn om at «*mer av det samme er ikke godt nok*», ble bekreftet.

Refleksjon over datagrunnlaget

Ut fra egne erfaringer og med støtte i forskning (Greene, 2011) om elever med store atferdsutfordringer i skolen, vil det være vanskelig å lykkes uten en aksjonsrettet tilnærming. Det er nødvendig med systematiske observasjoner, skolefaglige utredninger, skriftlighet, konkrete og målbare tiltak, høyfrekvent evaluering, samt at ansvarlige lærere, foresatte og elev er involvert i prosessen (Metner & Storgård, 2012). Dette vil gi en systemisk tilnærming som bidrar til en betydelig kontekstuell kunnskap.

Bare med en så bred tilnærming mener jeg det er mulig å skape en felles oppfatning og meningsdannelse som grunnlag for en kollektiv tiltaksutvikling. En mer distansert ekspertposisjon hvor meningsdanning og problemforståelse utvikles i lukkede rom utenfor den kontekst eleven befinner seg i, har liten styringskraft når en ønsker å få til varige endringer. Tiltaksfokusering på egenskaper, reparasjon og utslukking bærer i seg disiplinerende element,

men medfører sjelden en permanent atferdsendring basert på ny innsikt og utvidet problemforståelse. Den individretta tilnærmingen fører ofte, som i denne saken, til en konflikt-opptrapping mellom elev/foresatte og skolen.

Individ i systemperspektiv

Dokumentene viste at eleven i løpet av barneskolen hadde gjennomgått en bred utredning i spennvidden fagvansker, atferdsproblematikk, konsentrasjon/oppmerksomhet, evneprofil, emosjonelle vansker og helse. Ved skolestart ble den utfordrende atferden forklart med manglende tilvenning og ferdigheter som han ville vokse av seg. Denne problemforståelsen og samtlige videre utredninger satte søkelyset på egenskaper og manglende ferdigheter hos eleven. Utredningene var lyteorientert og styrte tiltakene inn mot eleven. Til slutt også mot foresatte som oppdragere.

Praksis bar preg av en disiplinerende oppdrager- og tiltakskultur. Tilnærmingen var vinklet mot å utslukke uønsket atferd. Den var i liten grad fundamentert på en systemisk forståelse der atferden forstås i kontekst og utformes i et samspill mellom individ og omgivelsene. Arbeidet var gjennomgående symptomorientert, og konturene av barnet bak eleven var til dels fraværende. Elevens interesseområder og positive ferdigheter var ikke dokumentert.

Den skisserte tilnærmingen til eleven er i tråd med Fylling og Handegårds konklusjoner i sin forskning vedrørende PPTs individrettede problemforståelse og tiltakstradisjon (Fylling & Handegård, 2009).

Individperspektivet forsterkes ved at skole og barnehager i all hovedsak foretar oppmeldinger på individnivå og i liten grad setter et kritisk søkelys på læringsmiljøet. Casestudiet er i så måte en dokumentasjon og bekreftelse av Fylling og Handegård sin forskning der skolen og PPT tradisjonelt retter oppmerksomheten mot elevenes ytre atferd. Skolen har i den sammenheng ikke tradisjon for å objektivere seg selv ved å studere egen praksis i samspill og møte med marginaliserte elever. Arbeidet styres tradisjonelt mot at eleven skal innordne seg normaltilbudet. Det var nettopp denne drøftingen foresatte ønsket å sette på dagsorden. De ble ikke hørt. Systemperspektivet var fraværende.

Dokumentasjon, tiltak, evaluering og implementering

Selv om eleven hadde vært en utfordring for skolen fra første klasse fram til medio åttende klasse, forelå det ingen skriftlig dokumentasjon på konkrete observasjoner. Man hadde dermed ikke datagrunnlag til å utforme skriftlige presise og evaluerbare tiltak. Evaluerings- og implementeringsarbeidet ble i det vesentlige basert på skjønn, og det forelå ingen plan med hensyn til tid, tempo og deltagelse i arbeidet. Møtene ble i all hovedsak avholdt når det oppsto et problem.

Det framkom av rapportene at foresatte deltok på møter med skolen og hjelpeapparatet, men de viser i liten grad til en reell innflytelse eller konsensus i beslutningene. Foreldrene ga imidlertid uttrykk for at de var til stede, men at de ikke ble hørt. Som tidligere nevnt ønsket foresatte at skolen i større grad burde evaluere egen praksis og ikke så ensidig ha oppmerksomheten rettet mot elevens atferd. I så måte opplevde jeg ikke foreldrene som reelle samarbeidspartnere og kompetanseleverandører på eget barn (Nordahl, 2003, 2007). Sammen med sønnen ble også de en del av marginaliseringsprosessen. Selv om møtereferatene bar preg av generelle formuleringer og skjønn, viste foresatte i intervjuet til en tiltakspraksis med organisatoriske grep, negative konsekvenser/straff og belønning. Eleven hadde vært plassert på enerom, grupperom, bakerst i klassen, fremst i klassen, og sammen med den roligste jenta. Skolen hadde anvendt ignorering og bortvising fra klassefellesskapet som tiltak. Ved større konflikter ble foreldrene ringt opp for å bringe eleven bort fra skolen.

Når arbeidet i så stor grad har vært basert på skjønn, generelt formulerte tiltak og mangel på skriftlighet, er det uforenlig med et systematisk og kvalitativt endrings- og implementeringsarbeid uansett fagfelt (Greene, 2011; Metner & Storgård, 2012).

Med en slik tilnærming har det ikke vært mulig å etablere en baseline basert på en numerisk og presis beskrivelse av den negative atferdens frekvens, karakter og kontekst. Grunnlaget for å utvikle tiltak og foreta en kvalitativ evaluering av effekt, har vært fraværende. Datagrunnlag for systematisk evaluering, korrigering og implementering av tiltak (Greenberg mfl., 2001) har ganske enkelt ikke vært tilgjengelig.

Foresatte var spørrende til at utredningene og tiltakene så ensidig var rettet mot eleven.

Sakkyndig vurdering

Overføringsmøtene til ungdomsskolen videreførte hjelpeapparatets og barneskolens forståelse og praksis. Den sakkyndige vurderingen skisserte et høyt antall læringsmål med hensyn til sosial kompetanse og tilpassa undervisning. På linje med foresatte opplevde også de ansvarlige lærerne ved ungdomsskolen at vurderingen framsto med generelle målformuleringer hvor de ikke så konturene av elevens særskilte behov, eller ungdommen bak elevrollen. At den sakkyndige vurderingen påpekte elevens behov for struktur, ga ingen informasjon om elevens særskilte behov og utfordringer overfor pedagogiske, organisatoriske eller sosiale strukturer.

Situasjonsbeskrivelsen jeg har beskrevet, er på linje med Riksrevisjonens funn i undersøkelsen av spesialundervisningen i grunnskolen (Riksrevisjonen, 2010–2011). Der konkluderte revisjonen med at den sakkyndige vurderingen fra PPT framstår som for generell med «*mangelfull konkretisering av opplæringstilbudet...*». Rapporten (kap. 6, s. 56) pekte på at den manglende konkretiseringen kan bidra til å svekke skolens muligheter til å gi et tilpasset opplæringstilbud for elever med særskilte behov.

For vår elev fungerte den sakkyndige vurderingen negativt ved at barneskolens praksis ble kopiert av ungdomsskolen. Elevatferden ved oppstart i åttende klasse ble tilnærmelsesvis en kloning av vanskene i barneskolen. Han forble verbalt og fysisk utagerende. Han presterte ikke skolefaglig, og han tok et steg videre bort fra fellesskapet ved å forlate klasserommet og ta permanent opphold i korridoren.

Riksrevisjonens konklusjoner var på linje med foresattes opplevelse av at den sakkyndige vurderingen ga føringer som en lærebok som skulle passe til alle elever i skolen. De så ikke konturene av sin egen sønn i dokumentet.

Mor: «Kossen tolke man gode strukturer og rutiner. Det vi opplevde på møtet var at her skulle det ikke være noen slinger i valsen. Det skulle være klare regler fra dag én.»

Far: «Maksimalt tilpassa opplæring og struktur, kossen får du det ...»

Mor: «Alle må jo ha anerkjennelse osv. men det forklare ikke hennes spesielle behov. Når æ læste denne sakkyndigheta så ser den ut som hovedmålan for grunnskolen i Norge.»

Hva som er funksjonelle «gode strukturer og rutiner» når det gjelder de fleste elevene i norsk skole, er det forholdsvis stor enighet om. Problemet er at for barn med særskilte behov, varierer behovet fra individ til individ. En type ytre atferd har ikke nødvendigvis den samme årsak og krever ikke de samme tiltakene. På linje med at barn og unge ikke er sine diagnoser og derfor ikke automatisk bør utløse like tiltak, er det heller ikke symptomene som bør styre tiltakene. Det er kunnskapen om individet bak symptomene som bør legge føringer for tiltakenes karakter og utforming (Greene, 2011). Tiltaksutvikling innenfor denne forståelsesrammen krever et presisjonsnivå langt utover generelle formuleringer som gode strukturer og rutiner. En kollega konstruerte en god metafor da han beskrev prosessen fra utredning til implementering av tiltak som presisjonsarbeidet på nivå med hardangersøm.

Skole-hjem-samarbeid

Foresatte ga uttrykk for å ha blitt møtt på en vennlig og ikke krenkende måte av skolen og hjelpeapparatet. Likevel opplevde de ikke å bli hørt når de stilte spørsmål ved fagpersoners kompetanse i møte med de utfordringene deres sønn representerte. Særlig gjaldt det den massive individfokuseringen i utrednings- og tiltaksarbeidet. Kontakten mellom hjem, skole og støttesystemene bar i så måte ikke preg av et reelt samarbeid der foresattes holdninger og tanker kunne spores i tiltakene. Samordning der foresatte utførte «pålagte» arbeidsoppgaver som å hente eleven ved konflikter, er mer dekkende for samspeillet. I så måte er dette på linje med de funn Nordahl har gjort i sin forskning på skole-hjem-samarbeid (Nordahl, 2007).

Tilpassa undervisning

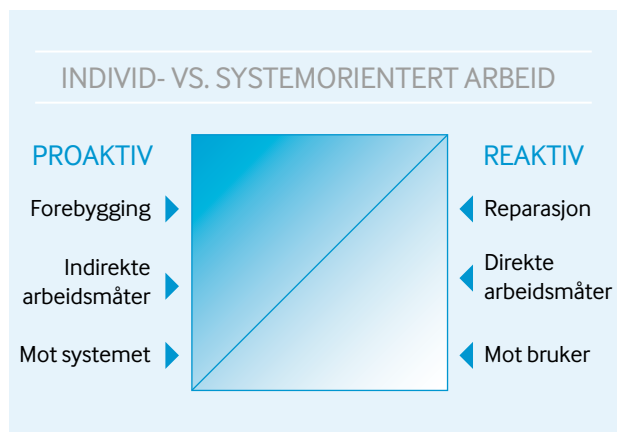
Skolen og hjelpeapparatet hadde forsøkt å tilpasse undervisningen, men hadde i liten grad truffet med hensyn til fagnivå, læringsmiljø, læringsstrategier, og elevens interesse- og suksessområder. I intervjuet refererte eleven til opplevelsen av å ha mislyktes skolefaglig. Han mistrivedes i skolemiljøet, og allerede i første klasse ønsket han å flytte fra hjemstedet og skolen. Dette ble understøttet av foreldrene.

I lys av at eleven nektet å skrive, lese og lytte til lærerens formidling fra kateteret, er det nærliggende å konkludere

med at skolen ikke hadde evnet å møte elevens særskilte behov. Tar vi utgangspunkt i at eleven hadde opphørt å prestere skolefaglig, og at han oppholdt seg utenfor klasserommet i alle femten observasjonsøktene vi gjennomførte, var denne atferden et overtydelig bilde på at undervisnings-tilbudet burde blitt satt under debatt. Det paradoksale var likevel at gutten hjemme leste og skrev på et privat prosjekt. Jeg har lest deler av dette skriveprosjektet hvor drivkraften og motivasjonen var knyttet til interessefelt, selvvalgt tempo, form og innhold som han behersket. Han hadde utviklet et eget optimalisert tilpassa og skolepreget aktivitetsregime utenfor skolen.

Arbeidets dynamikk, hierarki og kulturelle arv

Figur 1: Reparasjon og forebygging



Tilnærmingen hadde i hovedsak vært reaktiv og reparasjonspreget. Jeg fant ingen klare data på at systemperspektivet med en proaktiv og forebyggende tilnærming hadde vært vektlagt i vesentlig grad. Innenfor denne artikkelens tidsakse endret ikke tiltakenes karakter og målsetting seg. De var overfokusert på eleven og utslukking av uønsket atferd. Selv om tiltakene ikke ga positivt resultat, fortsatte man med den samme «medisineringen». Variasjonen lå i økt dosering med høyere trykk på negative konsekvenser. Fra å ha blitt bortvist fra klasserommet til et grupperom ved konflikt, ble han nå vist bort fra skolen. Overføringsmøtene til ungdomsskolen sementerte en praksis som foresatte beskrev som:

Mor: «...ensidig disiplinerende med et plagsomt normaliseringsstrøkk. De har ikke oppfattet at mer av det samme ikke er godt nok.»

Foreldrenes utsagn var da på linje med barnepsykiatrien som i åttende klasse konkluderte med at tiltakspraksis i barneskolen ikke hadde virket. I søken etter en ny tilnærming vendte de likevel ikke blikket mot skolen som system. De valgte å definere foresatte som hjelpetrengende i sin oppdragerrolle, og oversendte saken til barnevernet som bekymringsmelding. De skulle skolerens i forelderrollen gjennom PMT (Parent Management Training).

Slik jeg vurderte situasjonen, ble de utsatt for og konfrontert med et kulturelt etterslep med ekspertrollens definisjonsmakt. Makt til først å forklare problemene med elevens egenskaper, for så å peke på foresattes manglende kompetanse som oppdragere. Dette skjer uten at foresatte har vært involvert i refleksjon over egen rolle (Lundby, 1998). Betrakter man denne prosessen i lys av den generelle samfunnsutviklingen, er den nærmest uforståelig og lite tillitvekkende. De fleste hierarkiske makt- og kompetansestrukturer har endret profil fra det stupbratte vertikale til en mer horisontal kompetanseforståelse. Det er en forståelse der individer oppleves å ha kompetanse på egne liv, og at de som er berørt skal bli hørt; også barn. Foresatte motsatte seg psykiatriens konklusjoner. De nektet å akseptere ekspertenes problemforståelse og løsningsforslag, og tok selv initiativ til og få gjennomført en ny vurdering utenfor egen kommune. De profesjonelles håndtering av saken fungerte konfliktopptrappende.

Oppsummering

Fra mitt ståsted opplevde jeg skolens og hjelpesystemenes handlingsmønster som en rest fra konsekvenspedagogikkens dominans i arbeid med grensebrytende elever på 1970-tallet. Arbeidet bar også da preg av egenskapsforklaringer ved elev eller foresatte samt disiplinering gjennom straff; verbalt kamuflert som negative konsekvenser. For vår elev bar rapportene preg av denne kulturelle arven.

Det forelå ingen rapporter eller utredningsdokument som problematiserte elevatferden som en mestringsstrategi med fluktatferd fra en skolefaglig taperrolle. Hans markante psykosomatiske plager med nakke-, hode- og magesmerter,

hyppige eksemutbrudd og angstopplevelser i undervisningssituasjon, endret ikke hjelpesystemenes perspektiv. Det var først når eleven totalt hadde opphørt å prestere skolefaglig, var isolert seg i en korridor, ødela materiell, og kom i fysisk konfrontasjon med medelever, at foresatte fikk gjennomslag for å innhente kompetanse utenfor kommunen.

Jeg har prøvd å tegne et bilde av en skolehistorie fra første klasse og ut første halvdel av åttende klasse i ungdomsskolen. Det er imidlertid ingenting som tyder på at dette kun er en enkeltstående fortelling eller isolert historie. Jeg mener den i det vesentlige er representativ for en eksisterende tiltakskultur overfor de mest grensebrytende og marginaliserte barn og unge. Ut fra egen erfaring samt med støtte i forskning (Fylling & Handegård, 2009), er dette en tilnærming man i varierende grad finner igjen i et stort antall skoler og hjelpetjenester. For meg er det nærliggende å antyde en manglende systemteoretisk forståelse og handlingskompetanse som grunnlag for utredning og tiltaksutvikling. Det kan være forklaringen på en dominant lyteorientert tilnærming hvor reparasjon og utslukking overskygger det forebyggende perspektivet.

Fra dette ståstedet i åttende klasse fulgte jeg eleven gjennom ungdomsskolen og to år i videregående skole. Samtlige involverte opplevde en positiv vending i denne prosessen. Den delen av casehistorien vil bli presentert i en etterfølgende artikkel.

Foresatte til gutten denne artikkelen omhandler, har lest og godkjent artikkelen.



GREENBERG, M.T., DOMITROVICH, C.E., GRACZYK, P. & ZINS, J. (2005). A conceptual model for the implementation of school-based preventive interventions: Implications for research, practice and policy. The Center for Mental Health Services.

HOLDEN, B. & SÅLLMAN, J. I. (2010). Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling. Kommuneforlaget AS, Oslo.

LUNDBY, G. (1998). Historier og terapi; om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier. Tano Aschehoug.

NORDAHL, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. Novarapport 13/2003.

NORDAHL, T. (2007). Mellom hjem og skole. Hvordan skape et bedre SAMARBEID. UNIVERSITETSFORLAGET.

RIKSREVISJON (2010–2011). Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Dokument 3:7.

STORGÅRD, P. & METNER, L. (2012). KRAP: kognitiv, ressourcefokuseret og anerkennende pædagogik. Dafolo forlag

ULJENS, M. (1989). Fenomenografi – forskning og oppfatninger. Lund: Studentlitteratur.

REFERANSER

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

FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L. (2009). Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. Nordlandsforskning rapport 5/2009.

GALL M.D., BORG, W.R. & GALL, J.P. (1996). Educational research: an introduction. NY Longman.

GREENE, R.W. (2005). Eksplosive barn. Pedagogisk Forum.

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



«For første gang har jeg fått en venn!»

Denne artikkelen er en oppsummering av et samarbeidsprosjekt mellom flere ulike yrkesgrupper i grunnskolen. Temaet var spesialpedagogisk arbeid i skolen, og tiltaket som ble iverksatt, var Uteskole. En av konklusjonene var at elever som sto i fare for å bli, eller allerede var marginalisert, trivdes bedre og fikk et bedre tilpasset tilbud på skolen.

Av Svein Bøe, Mariann Mustvedt, Heidi Ellefsen Moen,
Gro Helen Vegelbo og Kjetil Lie.

Prosjektet som omtales i denne artikkelen, startet på en felles planleggingsdag som Borge skole i Porsgrunn kommune arrangerte. Temaet var «Spesialpedagogisk arbeid i skolen». Deltagerne diskuterte temaet livlig, og noen av oss fant ut at vi hadde lyst til å samarbeide på tvers av våre profesjoner. Vi som hadde lyst til å samarbeide, var lærere, vernepleiere og barnevernspedagoger. Vi hadde registrert at enkelte av våre elever sliter, ikke bare faglig, men også sosialt. En prosjektgruppe ble nedsatt der lærere, vernepleiere og barnevernspedagoger bestemte seg for å undersøke dette nærmere.

Gjennom diskusjonene i prosjektgruppa kom vi fram til følgene problemstilling: *Hvordan kan tverrprofesjonelt samarbeid i skolen bidra til et bedre tilpasset opplæringstilbud for elever?*

Vi innså at vi trengte ressurser, ikke bare i form av midler, men også faglig kompetanse. Vi utarbeidet derfor en prosjektbeskrivelse, fordelte oppgaver og ansvarsområder og søkte Høgskolen i Telemark, Fakultet for helse- og sosialfag om samarbeidsmidler.

Faglig og sosial kompetanse er kompetanser som vi mener henger sammen og som dermed kan ses som komplementære. Vår antakelse var at dersom elevene bedret sin sosiale kompetanse, ville de også profitte på det faglig. Ved å fokusere på tverrprofesjonalitet mente vi at vi kunne utnytte ressursene bedre og bidra til en helhetlig opplæring, der elevens sosiale og faglige utvikling sto i fokus.

Men tverrprofesjonalitet innebærer også at ulike profe-

sjoner i skolen tydeliggjør og definerer egen profesjon. Hva kjennetegner skolens ulike profesjoner, ulike roller? Hva menes egentlig med et tverrprofesjonelt samarbeid? Hva vet de ulike profesjonene om hverandre, og hvordan utvikler vi et tverrprofesjonelt samarbeid i skolen?

Skolen som læringsarena

Borge skole i Porsgrunn kommune har utarbeidet en håndbok der spesifikt læringsfremmende atferd og sosial kompetanse er fokuserte målsettinger. Målene bygger på formålsparagrafen, der særlig verdier som fellesskap, likeverd, mangfold og raushet blir vektlagt. Ut fra disse verdiene har skolen utarbeidet en pedagogisk plattform. Arbeidsmåtene som danner rammen om praksis, kommer tydelig fram i tre verdier: *respekt, forutsigbarhet/struktur og teamsamarbeid*. Den sosiale kompetansen er delt inn i sju målområder: *empati, positiv selvhevdelse, selvkontroll, prososial atferd, glede og humor, ansvarsfølelse og gode arbeidsvaner*.

Skolen er en viktig sosialiseringsarena der elevene både skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som forberedelse til voksenlivet, slik formålsparagrafen i opplæringsloven formulerer det. Men det er ikke alle elevene som har utbytte av den undervisningen som gis. Ifølge opplæringsloven § 5–1 har disse elevene rett til spesialundervisning:

«Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.»

Ved å samarbeide på tvers av våre profesjoner, mener vi å ha klart å innføre et mer helhetlig perspektiv på enkelteleven.

Av skolens styringsdokumenter ser vi at elevene ikke bare skal utvikle faglige kunnskaper og ferdigheter, men også praktiske, personlige og sosiale ferdigheter. Som sosialiseringsarena representerer skolen på den ene siden en form for innordning. Elevene må lære mye for å kunne bli fullverdige samfunnsborgere. De må tilegne seg basiskunnskaper og ferdigheter. De må utvikle verdier som gjør at de kan foreta fornuftige valg.

På den andre siden må elevene også få anledning til å prøve seg ut i ulike sosiale settinger. Dermed blir skolen en viktig sosial læringsarena der barn kan eksperimentere og øve seg på sosiale ferdigheter innenfor trygge rammer. Nordahl (2005) peker på hvor viktig det er at elevene kan utvikle gode relasjoner til andre klassekamerater og -veninner. Utvikling av sosiale ferdigheter blir dermed en viktig forutsetning for elevenes faglige utvikling.

Utenfor–innenfor

Ønsker vi at alle skal være med i skolen? Politikere ønsker det, foreldrene ønsker det, lærerne, vernepleierne og barnevernspedagogene ønsker det. Vi ønsker at barna skal trives, at de jobber med fagene sine, og vi ønsker at barna opplever mestring og tilhørighet på skolen. Men trives alle? Føler alle mestring og tilhørighet? Er alle med?

Mange barn trives i skolen, men ikke alle. Noen av barna som opplever vansker i skolen, får hjelp. Noen blir kartlagt og utredet og kan få en diagnose og en individuell opplæringsplan. Noen barn henger med, på tross av vanskelige læreforutsetninger. De er blitt fanget opp av systemet fordi deres konkrete utfordringer blir satt i sammenheng. Betyr det at alle blir fanget opp? Blir alle sett? Svaret er dessverre nei.

Vi har på den ene siden den stille og innadvendte jenta. Hun som alltid er pliktoppfyllende, som gjør leksene sine, jobber systematisk og aldri forstyrres. Blir hun bedt om noe, så gjør hun det. Hun oppfattes sjelden som et problem, men blir hun integrert i skolesamfunnet?

På den andre siden har vi klassens klovn. Han som hele tiden må ses og høres. Han har en kommentar til de fleste situasjoner, og mange av elevene opplever ham som morsom, men ikke alltid. Han jobber lite med fag og er ofte i konflikt med en eller annen lærer. Han blir sett og hørt, men

som regel på en negativ måte. Han har opplevd mye og lar sin frustrasjon gå utover omgivelsene. Eller han velger heller å la aggresjonen gå innover i stedet for utover. Hva gjør skolens ulike profesjoner for å møte slike elever?

Tverrprofesjonelt samarbeid

Skolens profesjoner består av utøvere av ulike roller som for eksempel lærere, logopeder, spesialpedagoger, vernepleiere og barnevernspedagoger. For å kunne gi elevene et best mulig tilpasset opplegg, må disse ulike profesjonene kunne samarbeide. Det gjelder ikke bare med hensyn til fagene, men også på områder som har med relasjoner, strukturer og samspill å gjøre. Et tverrprofesjonelt samarbeid kan metaforisk sammenlignes med et symfoniorkester der de ulike instrumentgruppene har sin egen klang og tone, og som hver for seg spiller en viktig rolle. Men det er først når vi hører de ulike rollene samlet at vi at kan få en helhetlig musikalsk opplevelse (Willumsen, 2009). Slik kan vi også tenke om tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. De ulike yrkesrollene utgjør viktige enkeltbidrag, men det er først når de klarer å samarbeide på tvers av profesjonene, at målet om en best mulig tilpasset opplæring kan realiseres. Vår tese er at utvikling av et tverrprofesjonelt samarbeid vil øke kvaliteten på undervisningen og læringen og dermed bidra til at den enkelte elev får et kvalitativt bedre tilpasset opplæringstilbud. I tverrprofesjonelt samarbeid vil det faglige og sosiale læringsutbyttet bli større enn hver enkelt yrkesutøvers innsats. Samarbeidet vil dermed kunne gi en synergi-effekt (Vangen & Huxham, 2009).

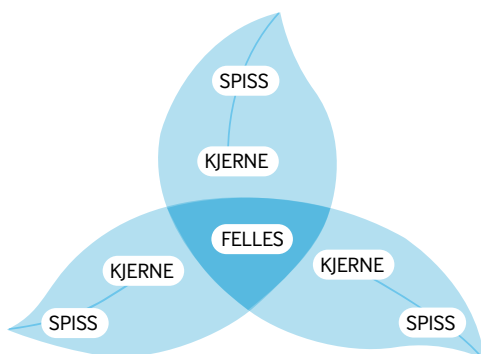
Hva er tverrprofesjonelt samarbeid? CAIPE (1997) definerer tverrprofesjonell utdanning som «occasions when two or more professions learn from and about each other to improve collaboration and the quality of care». I tillegg til *care* kan vi føye til *education*. Skolen har selvsagt en omsorgsfunksjon, men den har også en utdanningsfunksjon der læring og undervisning står sentralt.

Willumsen (2009) beskriver tverrprofesjonelt samarbeid som integrering av kompetanser som ulike profesjoner besitter, og hun skiller mellom kjernekompetanse, felles kompetanse og spisskompetanse.

Kjernekompetanse er den kompetansen som en profesjon har og som er spesifikk for akkurat denne profe-

sjonen. *Felles kompetanse* er en type kompetanse som flere kan ha, men ikke nødvendigvis alle. *Spisskompetanse* er en spesifikk kompetanse som profesjonen har utviklet i forbindelse med videreutdanning eller spesialisering utover grunnutdanning. De ulike profesjoners kompetanser kan igjen framstilles som i figur 1:

Figur 1: Kompetanseblomsten – framstilt som profesjonenes (lærer, vernepleier og barnevernspedagog) ulike kompetanser.



Profesjoner i skolen

Kunnskap om hverandres kompetanse er viktig for å kunne utfylle hverandre. I et tverrfaglig perspektiv er det viktig å fokusere både på likheter og forskjeller. Fokus på likheter for å styrke den tilliten man har til hverandre som kolleger, fokus på ulikheter fordi man må ha tillit til at andre har kunnskaper som man selv trenger.

Åpenhet overfor hverandres profesjon er derfor viktig i skolen. Vi må kunne bruke hverandres kunnskap og arbeide mot et felles mål. Det å ha åpenhet rundt egne og andres profesjoner, krever dessuten ydmykhet. Elevene vil vinne på at ulike profesjoner jobber tett sammen.

For oss voksne er det viktig å være *trygg i egen rolle*. Er vi som voksne trygge, smitter det over på både på kolleger og elever. Når vi er trygge i vår egen rolle, vil vi også lettere kunne samarbeide og lære av hverandre. Samtidig som man utviser respekt for hverandres profesjonalitet, så er det viktig med en bevissthet og forventning til hva samarbeidet skal inneholde.

Eleverollen

Det er mange forhold som påvirker elevers oppvekst. Elevene kommer fra ulike hjem, med ulik påvirkning når det gjelder både omsorg, miljø og erfaringer. Noen elever har andre utfordringer som påvirker skolegangen, som manglende sosial utvikling eller diagnoser som vanskeliggjør hverdagen. Elever med utfordringer i hverdagen som begrenser evnen til gode opplevelser faglig og sosialt, er elever som kunne hatt et større utbytte av et tverrfaglig samarbeid mellom lærere, barnevernspedagog og vernepleier.

Med en tverrprofesjonell tilnærming antar vi at elevene vil føle seg bedre ivaretatt enn de gjør i dag. De vil ikke bare bli sett, men de vil også kunne kjenne seg bedre forstått. Elevrollen oppleves kanskje som mer og mer utfordrende for hvert år som går, særlig med tanke på hva som kreves for å følge med på alle de forventninger og krav som stilles i samfunnet (jf. ny teknologi som internett, sosiale medier etc.). Det sosiale statusjaget og skolens krav gjør at det er mye barna skal hevde seg i.

Lærerrollen

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelse av læreryrket. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere seg til å følge, og de definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Lærere må imidlertid også forholde seg til de forventningene som foreldre, elever og andre profesjoner i skolen har.

Ifølge opplæringsloven, læreplaner og forskrifter, kan vi sammenfatte følgende kjernekompetanser: For det første *fag og grunnleggende ferdigheter* der læreren skal kunne tilrettelegge for elevenes læring, gi god undervisning i fagene og dessuten skape et best mulig grunnlag for videre læring.

For det andre skal læreren kunne bidra til å utvikle *elevenes forståelse og evne til å handle i samsvar med skolens målsettinger og verdigrunnlag*.

For det tredje skal læreren kunne *planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere* på en slik måte at hver enkelt elev får et best mulig tilpasset opplæringstilbud.

For det fjerde må læreren kunne *skape ro og orden* og ha den nødvendige autoritet som skal til for å kunne lede læringsarbeidet i en mangfoldig og sammensatt gruppe.

I tillegg har læreren felles kompetanse med andre yrkesutøvere i skolen. Eksempler på felleskompetanse er for det første at læreren sammen med andre spiller en viktig rolle i å forberede barn for deres framtidige møte med samfunnet, både med hensyn til utdanning og yrke. Den andre felleskompetansen er knyttet til *samhandling og kommunikasjon*. Som lærer må du kunne kommunisere med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. *Gode relasjoner* mellom dem som arbeider i skolen og med personer og instanser utenfor skolen, er derfor en sentral felleskompetanse som læreren bør inneha. Den tredje felleskompetansen henger sammen med det foregående og handler om *lærers evne til endring og utvikling* i et samfunn som hele tiden er i endring. Det gjelder både på skolenivå, kommunalt, nasjonalt og globalt nivå (St.meld. nr. 11 (2008–2009)).

Lærerrollen forutsetter med andre ord både kjernekompetanse, spisskompetanse og felles kompetanse. Summen av disse kompetansene danner grunnlaget for utøvelsen av lærerrollen. Spisskompetansen utvikles gjennom videreutdanninger der lærere i tillegg til grunnutdanningen spesialisere seg på ulike områder (spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, skoleledelse etc.). Kompetansene vil dessuten utvikles gjennom lærerens daglige virke, der teori og praksis går hånd i hånd.

Barnevernspedagogrollen

Barnevernspedagogen er en sosialarbeider som har sitt fokus rettet spesielt mot utsatte barn og ungdom, deres familier og øvrige omgivelser. Barnevernspedagogens kjernekompetanse er basert på sosialpedagogikk og teori om sosialt arbeid. Som barnevernspedagog har man særskilt kompetanse på å sette barns beste i fokus, basert på vurdering av barnets totale livssituasjon. En barnevernspedagog skal kunne kartlegge, analysere og iverksette tiltak for barn som lever i utsatte livssituasjoner.

Barnevernspedagogen er kjent med ulike sosialfaglige metoder og teknikker på individ- og gruppenivå og arbeider med å inkludere barnet i det sosiale fellesskapet. I samarbeid med barnet og hans eller hennes familie arbeider barnevernspedagogen med sikte på å utvikle barnets sosiale ferdigheter. Barnevernspedagogen kan arbeide med barnet på et individuelt plan, men i tråd med et sosioøkologisk per-

spektiv må det også arbeides med å utvikle et godt faglig og sosialt læringsmiljø. Sentrale begreper for en barnevernspedagog er tilhørighet og mestring. Ved å styrke barnets sterke sider vil sjansen være større for at barnet aksepterer seg selv og trives.

En barnevernspedagog har kunnskap om omsorgssvikt, og kan derfor bidra til å avdekke dette. Foreldresamarbeid er en viktig forutsetning og å kunne etablere en relasjon til barnet og andre viktige samarbeidspartnere i skolen. Barnevernspedagogen har dessuten kompetanse på barn og familier i krise. En slik kunnskap kan vise seg å være av avgjørende betydning for å kunne finne ut hvorfor barnet ikke fungerer sosialt eller faglig i skolen.

Barnevernspedagogen har også kompetanse i arbeid med barn med relasjons- og samspillsforstyrrelser. Barnevernspedagogen vil først og fremst fungere som et supplement til læreren i skolen. Slik økes muligheten for en bedre forståelse av barnet og dets handlinger. Dette kan også føre til en bedre hverdag for både medelever og lærere, noe som igjen vil virke positivt inn på elevenes skolemiljø (Storø, 2009).

Barnevernspedagogens *felles kompetanse* er å se utsatte elever og vite hva man skal gjøre. *Spisskompetansen* innebærer å kunne møte elever med vansker av ulik art og dessuten ha kunnskap om hvordan skolen fungerer og hvor det er mulig å samarbeide på tvers av profesjonene.

Vernepleierrollen

Vernepleierens kjernekompetanse er å utføre miljøarbeid sammen med mennesker med fysiske, psykiske og/eller sosiale funksjonsvansker. Vernepleieren er forpliktet til å ta utgangspunkt i den enkelte elevs ressurser, med sikte på å tilrettelegge for utvikling og vekst. Faktorer som høy grad av livskvalitet, selvbestemmelse og helhetlig innfallsvinkel står sentralt i utdannelsen. Vernepleieren har kunnskap og ferdigheter i kartlegging av behov. Fokus vil være på hva som kan understøtte en positiv utvikling. Oppmerksomheten til vernepleieren er rettet både mot rammefaktorer i miljøet og individuelle forutsetninger. Kartlegging av disse faktorene vil være avgjørende for elevenes utviklingsmuligheter. Dette gjelder særlig de elevene som har behov for særskilt tilrettelegging. Vernepleieren kan bidra til å avdekke slike spesielle

Vår antakelse var at dersom elevene bedret sin sosiale kompetanse, så ville de også profitere på det faglig.

behov tidlig i et pedagogisk miljø.

Vernepleieren skal ha analytiske ferdigheter som bygger på teoretisk og praktisk kunnskap. Det er vesentlig både i den enkelte samhandlingssituasjon og for å planlegge og gjennomføre endringsarbeid. Med utgangspunkt i kartleggingsarbeidet og analysen formuleres det individuelle og konkrete målsettinger. Vernepleieren har god kompetanse i å utarbeide individuelle opplæringsplaner, og målene forutsetter en faglig, juridisk og etisk forankring.

Sentrale faktorer i vernepleierens tiltaksarbeid er bistand og omsorg, systematisk tilrettelegging og endring av rammebetingelser, opplæring, koordinering, ferdighets- og atferds-læring. I praksis kan det innebære alt fra innlæring av ferdigheter som lesing, skriving og regning, til innlæring av bruk av ulike kommunikasjonsformer som tale, bilder og tegn. Det kan også eksempelvis være innlæring av sosiale ferdigheter som øker muligheten for deltakelse i sosiale sammenhenger (Folkestad, 2009).

Vernepleieren vil først og fremst være et supplement til læreren i skolen. Kombinasjonen av helsefag, sosialfag, pedagogikk og psykologi gir vernepleieren en mulighet til å se utfordringer tverrfaglig, og er derfor et unikt utgangspunkt for tverrfaglig arbeid. Vernepleieren vil kunne bidra til å tilrettelegge læringsmiljøet på en måte som vil kunne optimalisere læringsbetingelsene, både for elev og lærer. I skolen er dette en felleskompetanse, da også andre profesjoner innehar denne kompetansen. Videre er vernepleierens spisskompetanse i skolen godt egnet til trening av sosial kompetanse hos elever med ulike former for atferdsproblematikk. Vernepleieren vil se eleven i en større sammenheng og bidra til god koordinering og kompetanseoverføring mellom elevenes ulike arenaer.

Samarbeidets synergi

Målet med tverrprofesjonelt samarbeid er å kunne tilby elevene et best mulig tilpasset opplæringstilbud. Et undervisningsopplegg som tar hensyn til hele eleven, slik den generelle læreplanen skisserer. Tilpasset opplæring innebærer læring og utvikling av både faglige og sosiale ferdigheter.

Skal de ulike rolleutøvere som arbeider i skolen, realisere slike målsettinger, må de kunne *differensiere* undervisningen. De må ta hensyn til elevenes ulike læreforutset-

ninger og møte eleven der han eller hun er. Det vil si etablere gode relasjoner til den enkelte elev. Videre må aktørene i skolesamfunnet kunne samarbeide og samhandle med sikte på å utvikle forutsigbare og trygge rammer rundt elevens skolehverdag.

Differensiering innebærer også at de ulike rolleutøvere i skolen videreutvikler sin spisskompetanse, samtidig som de må kunne samarbeide med sikte på å *koordinere og integrere* skolens totale virksomhet. Faglige og sosiale mål forutsetter hverandre og må derfor gå hånd i hånd.

Ved at hver enkelt profesjon i skolen i større grad bevisstgjøres sin egen rolle og funksjon, vil det kunne øke motivasjonen for den enkelte rolleutøver. Vår tese er at dette igjen vil føre til et bedre utgangspunkt for tverrprofesjonalitet og dermed gi synergieffekt (Vangen & Huxham, 2009).

Uteskole som tiltak

Et tverrprofesjonelt samarbeidsprosjekt trengte en konkret tilnærming, og uteskole ble det elevbaserte tiltaket som skulle fremme et tverrprofesjonelt fokus. Uteskole skulle være et tilbud til elever som strevde faglig og/eller sosialt. Ved å dra ut i naturen var vår tanke at elevene ville kunne få andre impulser og skaffe seg nye og viktige erfaringer. En arena der elevene kunne utvikle vennskap, tillit, selv-tillit, mestring og tilhørighet. Vi ønsket også å legge til rette for at lærer og elev kunne utvikle en ny relasjon gjennom prosjektet, der læreren kunne se elevene i et nytt lys og i en annen sammenheng.

Forberedelser

Prosessen ble startet i referansegruppen der vi diskuterte og kom fram til en felles plattform. Vi ønsket å vise at vi kunne samarbeide om et felles mål og så det som viktig at prosjektet ble forankret i ledelsen. Vi søkte derfor Høgskolen i Telemark, Fakultet for helse- og sosialfag om midler til prosjektet. Høgskolen innvilget søknaden, vi fikk en kontaktperson, og dermed var vi i gang.

Referansegruppen besto av ansatte med helse- og sosialfaglig bakgrunn ved skolen, men det var ikke de som skulle drive uteskolen. De skulle være veiledende og støttende og delta i evalueringer. Referansegruppen og vernepleier som var prosjektleder holdt et informasjonsmøte for lærerne.

De ble informert om prosjektet, prosjektets form og hvilke elever som kunne være aktuelle i tiltaket.

De aktive uteskoledriverne var en barnevernspedagog og en vernepleier. De skulle ha ansvar for driften gjennom hele skoleåret. Barnevernspedagogen og vernepleieren var opptatt av å få vist at barnevernspedagoger og vernepleiere har ulike fagbakgrunn. Vi ville vise styrken og mangfoldet i de ulike profesjonene, og samarbeide slik at vi kunne bli bedre sammen. Vernepleieren var leder av prosjektet og hadde ansvar for kontakt mellom ledelsen ved skolen, Høgskolen i Telemark, lærerne, referansegruppen og de andre profesjonene ved skolen. Vi hadde tro på et felles eierskap til utfordringene og var opptatt av å skape en arena der tillit og god informasjonsflyt sto sentralt.

Gjennomføring

Læreren utarbeidet de faglige oppgavene til elevene. Oppgavene ble utformet slik at man kunne benytte skogen som læringsarena. Lærerne var særlig opptatt av at elevene fikk med seg mestringserfaringer herfra. Det faglige innholdet ble derfor praktisk og konkret utformet. Elevene jobbet mye i grupper på uteskoledagen, og samarbeidet dem imellom ble et gjennomgående tema, både faglig og sosialt. På hver tur arbeidet vi med målene og la opp til en differensiert tilrettelegging for alle elevene. Noen elever hadde samtale med barnevernspedagog eller vernepleier, mens andre elever arbeidet med oppgaver eller fikk andre utfordringer. Uteskelegruppen hadde også utviklingsmål, både individuelt og i gruppe.

To bolker på uteskolen inneholdt sosial kompetanse-trening. En bolk var preget av lek og moro, der vi hadde fokus på at alle elevene skulle delta og at alle bidro med det de hadde mulighet til. Dessuten fulgte vi de regler vi hadde blitt enige om. Det var viktig at alle følte seg trygge i gruppen, slik at vi kunne gripe fatt i eksisterende konflikter og håndtere dem. Tillit til hverandre var viktig å utvikle for å forstå at det finnes mange ulike årsaker til at konflikter oppstår. Dessuten var det viktig å skape et miljø der alle kunne føle seg trygge.

Den andre bolken med sosial kompetansetrening var av en annen art. Den var oppbygd med ulike elementer, en teoridel, aktive elever, rollespill og loggskrivning. Vi tok utgangspunkt i gruppeprosessen og hver enkelt elevs indivi-

duelle utvikling. Vi var opptatt av at elevene skulle reflektere over hvordan de kunne overføre kunnskaper og ferdigheter som de hadde tilegnet seg på uteskolen til klasserommet. I denne bolken fikk elevene også mulighet til å gi tilbakemelding på hva de ønsket å ha mer av på uteskolen. Barnevernspedagogen og vernepleier sto for oppleggene i begge bolkene.

Evaluerings

Uteskole som tiltak i vårt tverrprofesjonelle samarbeid har vært en særdeles viktig erfaring, både for de ulike profesjonene og skolen som institusjon. Vårt ønske med tiltaket uteskole var å sette tverrfaglig samarbeid i fokus, til elevenes beste. Vi ønsket å danne en samarbeidsplattform mellom lærer, vernepleier og barnevernspedagog som kunne vise seg fruktbar, utviklende og utfyllende for de ulike profesjonene.

Det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom lærer, vernepleier og barnevernspedagog på uteskolen har fortont seg som en døråpner, og bidrar til økt samarbeid mellom ulike profesjoner i skolen. Ved å samarbeide på tvers av våre profesjoner så mener vi å ha klart å innføre et mer helhetlig perspektiv på enkelteleven. Vi mener også at de enkelte profesjonene har lært mye om og av hverandre i prosjektet. Flere lærere gir også uttrykk for at de nå blir sett og forstått i en ellers vanskelig hverdag. Vernepleiere og barnevernspedagoger mener også at de nå blir verdsatt. Det skjer i form av positive tilbakemeldinger fra lærere og ledelse ved skolen (Kvarnström, 2009).

Analyse og drøfting

– Jeg lærer mer ute i naturen (enn i klasserommet).

Lærerne tok ansvar for å planlegge det faglige opplegget til uteskolen. Et viktig poeng var at oppgavene ikke skulle være altfor krevende, da oppbygning av elevenes mestringsopplevelse var det viktigste.

Vi mener at dette momentet ble godt ivaretatt og at elevene arbeidet godt med det faglige opplegget. I mange tilfeller mener vi elevene hadde mer skolefaglig utbytte av opplegget på uteskole enn de ville hatt på skolebenken. Som en elev uttrykker det: «Jeg lærer mer ute i naturen, for det er ikke så mye som forstyrrer meg der.» En annen elev formulerte det slik: «Det er lettere å lære ute i naturen».

– For første gang har jeg fått en venn!

Kari (12 år) var en av de stille elvene som vanligvis ikke gjorde så mye ut av seg. I denne uteskoletimen var temaet samarbeid og betydningen av det i gruppearbeid. Vernepleieren som hadde ansvaret for gjennomføring av opplegget, startet med en kort innføring i viktigheten av samarbeidet, og understreket også hver enkelt elevs bidrag i denne sammenhengen. Det ble særlig lagt vekt på at de som samarbeidet, måtte være trygge i rollen som deltaker i gruppen, og at man ga tilbakemeldinger på en respektfull og høflig måte. Etter dette hadde elevene rollespill der de fikk øve seg på viktige elementer i temaet. Til slutt skulle elevene oppsummere og gi tilbakemelding på hva de hadde gjennomgått og øvd på. Kari oppsummerer hva hun har lært og konkluderer på følgende måte: «For første gang har jeg fått en venn!».

Kari opplevde å bli sett og ivaretatt, og dessuten behandlet med respekt av de andre i gruppa. Dette ga henne økt selvrespekt og sannsynligvis også økt motivasjon for videre faglig arbeid. Det faktum at hun også for første gang opplevde å ha fått en venn, ble en viktig erfaring for henne.

– Dere har forandret livet mitt!

Petter (11 år) var en elev som ofte havnet i konflikt med sine medelever og lærere. I friminuttene endte det som oftest med slåssing, tårer og tenners gnissel. Slik var han også da han ble tatt ut og begynte på uteskole. Men her skjedde det noe merkelig. Etter tredje dagen virket det som om Petter roet seg ned og fant sin plass. Han begynte til og med å hjelpe andre elever og så ut til å trives, ja han kunne til og med smile til de andre elevene. Også lærerne i klasserommet merket denne endringen i væremåte, og deltakerne i uteskolen kunne nesten ikke tro det de observerte. På en tilbakemelding i uteskoleprosjektet, tok Petter ordet og oppsummerte: «Dere har forandret livet mitt!».

Uteskole var ment å være et sted der elevene skulle føle seg ivaretatt og sett, et sted der de kunne oppleve personlig utvikling og faglig vekst. Vi mener at dette målet ble nådd, først og fremst ved at vi brukte tid på å bygge relasjoner til elevene og mellom elevene. Gjennom lek og felles aktiviteter, samt fokus på elevenes styrker og interesser, ble vi bedre kjent med dem.

Når relasjonen var etablert, ble det viktig for oss å for-

midle hvilke forventninger vi hadde til elevene. Ved å fokusere på hvilken betydning hver enkelt elevs valg og handling hadde, så bidro vi til en bevisstgjøring rundt den betydningen som den enkelte elev hadde for hele gruppa. I ettertid ser vi også at det hadde vært mer ønskelig med større kontinuitet og flere timer i dette arbeidet.

I prosjektet uteskole har de ulike profesjonene hatt forskjellige roller. Lærerens rolle har bestått i å lage det faglige opplegget, delta på møter i etterkant av uteskole, videreføre elevers læringsutbytte fra uteskole, samt å delta så ofte de kan på selve uteskole-dagen. Barnevernspedagogens oppgave har vært å delta på uteskole-dagen, delta på møter i etterkant, samt å delta på planleggingsarbeid med vernepleier tilknyttet uteskoledagen. Vernepleieren har i prosjektet vært fungerende leder og har hatt hovedansvar for hele prosessen. Vernepleieren har deltatt på uteskole, deltatt på møter i etterkant, deltatt på planleggingsarbeid med barnevernspedagog, og vært kontaktperson for ledelsen på skolen, samt kontaktperson mot høyskolen.

Alt i alt er konklusjonen at uteskole har vært en døråpner for et større fokus på tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Vårt mål om at de ulike profesjonene skulle utfylle hverandre til barnets beste, har vært vellykket. Barn som blir sett og hørt trives i større grad, og det har også virket positivt faglig. Økt fokus på tverrprofesjonelt samarbeid over tid vil derfor kunne gi flere elever et bedre tilpasset opplegg i skolen.

Flere lærere ga tilbakemelding om at de elevene som deltok på uteskole, fungerte bedre både sosialt og faglig (jf. Kari). Det styrker vår antakelse om at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og faglige ferdigheter.

Profesjonenes erfaringer

I hvilken grad har de ulike profesjonene utviklet kunnskaper om hverandres roller gjennom Uteskoleprosjektet? En oppsummering av hva profesjonene visste om hverandres roller før og etter, kan oppsummeres slik:

Lærere om vernepleierrollen: Før uteskole svarer en av sju lærer at hun visste mye, tre sier de visste passe mye og tre visste lite om vernepleierrollen. Etter uteskole svarer fire av sju lærere at de nå vet mye og tre sier de vet passe mye om vernepleierrollen.

Kunnskap om hverandres kompetanse er viktig for å kunne utfylle hverandre.

Lærere om barnevernspedagogrollen: Før uteskole sier fem lærere at de visste passe mye, to lærere svarer at de visste lite om barnevernspedagogrollen. Etter uteskole sier tre lærere at de nå vet mye og fire lærere vet passe mye om barnevernspedagogrollen.

Barnevernspedagogen om lærerrollen: Før uteskole sier en barnevernspedagog at han visste passe mye om lærerrollen. Etter uteskole svarer barnevernspedagogen at han nå vet mye om lærerrollen.

Barnevernspedagogen om vernepleierrollen: Før uteskole sier barnevernspedagogen at han visste passe mye om vernepleierrollen. Etter uteskole svarer han at han nå vet mye om vernepleierrollen.

Vernepleierne om lærerrollen: Før uteskole sier to vernepleiere at de visste passe mye om lærerrollen. Etter uteskole svarer to vernepleiere at de nå vet mye om lærerrollen.

Vernepleierne om barnevernspedagogrollen: Før uteskole svarer to vernepleiere at de visste passe mye om barnevernspedagogrollen. Etter uteskole sier to vernepleiere at de nå vet mye om barnevernspedagogrollen.

Selv om utvalget i denne spørreundersøkelsen blant profesjonene som deltok i prosjektet er lite, ser tendensen ut til å være klar. Deltakerne i det tverrprofesjonelle samarbeidet har økt kunnskaper om hverandres profesjoner og lagt et godt grunnlag for et videre samarbeid. Resultatet fra undersøkelsen ser også ut til å samsvare med prosjektdeltakernes loggbøker og de uformelle tilbakemeldinger som ble gitt. Her går det dessuten fram at flere av elevene som var med i uteskole, hadde utviklet gode relasjoner, både til hverandre som elever og til de voksenpersonene som var drivere av prosjektet.

Avslutning

Innledningsvis stilte vi spørsmålet om hvordan tverrprofesjonelt samarbeid kunne bidra til et kvalitativt bedre tilpasset opplæringsstilbud for elevene ved Borge skole. Uteskole som tiltak førte til at elever som sto i fare for å bli, eller var i ferd

med å bli marginalisert, fikk et bedre tilpasset tilbud. Det var lærerne som valgte ut elevene, og deres (elevenes) oppfatninger av Uteskole, var ubetinget positive.

Uteskole har særlig hatt betydning for enkelte elever. Når Kari (12 år) sier at hun for første gangen i skolen har opplevd å få en venn, så er det en milepæl i hennes liv. Det er et vitnesbyrd fra en elev som tidligere har slitt og hatt problemer med å knytte kontakt til medelever. Det å få en relasjon til en annen elev var nok til at hun nå opplevde livet på skolen annerledes, en viktig erfaring som også bidro til å øke hennes motivasjon for skolen.

Tverrprofesjonelt samarbeid har i vår sammenheng betydd at skolens ulike profesjoner har gått sammen og lært om og av hverandre med sikte på å utvikle elevenes sosiale og faglige kompetanser. I dette samarbeidet har profesjonene måttet tydeliggjøre og definere hva som var deres kompetanser, noe som førte til større bevissthet om egen profesjon. Hva er min kjernekompetanse og spisskompetanse? Hva er de ulike profesjonenes felleskompetanser i skolen?

En bevisstgjøring av slike forhold har bidratt til at profesjonene også har økt sin yrkesstolthet og trygghet i utøvelsen av yrket. Tryggheten har ført til at profesjonene har åpnet seg for hverandre og erkjent hva man kan, men man har også tort å etterlyse hva man trenger hjelp til. På denne måten har respekten for hverandres kompetanser økt, og de som deltok i prosjektgruppa har dermed innsett at de faktisk kan lære av hverandre.

Prosjektgruppa la også vekt på at Uteskole måtte forankres i ledelsen ved skolen og at den hele tiden ble informert og var aktiv deltaker i referansegruppa. Prosjektgruppa, lærere, ledelse og skolens elever har gjort viktige erfaringer som kommer godt med i det videre arbeidet med å utvikle et tverrprofesjonelt samarbeid. Et tverrprofesjonelt samarbeid som ser ut til å ha kommet for å bli på Borge skole. ■

Svein Bøe, førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark, Fakultet for helse- og sosialfag, veileder og koordinator
Mariann Mustvedt, arbeider som vernepleier ved Borge skole, prosjektleder
Heidi Ellefsen Moen, arbeider som vernepleier ved Borge skole, prosjektdeltaker
Gro Helen Vogelbo, lærer ved Borge skole, prosjektdeltaker
Kjetil Aleksander Lie, arbeider som barnevernpedagog ved Borge skole, prosjektdeltaker

REFERANSER

- CAIPE** (1997). Interprofessional Education—A Definition. *CAIPE Bulletin* nr. 13.
- FOLKESTAD, H.** (2009). Vernepleiefaglig arbeid. I: G.S. Hutchinson (red.). *Barnevernpedagog—Sosionom—Vernepleier. Utvalgte temaer*. Oslo: Universitetsforlaget s. 51–68.
- HUTCHINSON, G.S.** (red.) (2009). *Barnevernpedagog—Sosionom—Vernepleier. Utvalgte temaer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSLØFTET.** (2006). Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KVARNSTRÖM, S.** (2009). Samarbeid og læring i det tverrprofesjonelle teamet. I: E. Willumsen (red.): *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T.** (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Novarapport nr. 19. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVEN** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring.
- OGDEN, T.** (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- ROALDSET, D.** (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole*, nr. 1.
- ST.MELD. NR. 11** (2008–2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- ST.MELD. NR. 20** (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- STORØ, J.** (2009). Sosialpedagogisk praksis i barnevernet. I: G.S. Hutchinson, (red.) (2009). *Barnevernpedagog—Sosionom—Vernepleier. Utvalgte temaer*, s. 34–50. Oslo: Universitetsforlaget.
- VANGEN, S. & HUXHAM, C.** (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I: Willumsen, E. (red. 2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. s. 52–66. Oslo: Universitetsforlaget.
- WILLUMSEN, E.** (red. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hva inviterer elevene oss til å se?

Denne artikkelen gir en kort beskrivelse av et pedagogisk kartleggingsmateriale kalt Puma. Artikkelforfatteren er dansk pedagog og lektor, og her redegjør han for bruken av dette materialet som han selv har utviklet på bakgrunn av anerkjente pedagogiske teorier. I september 2013 presenterte han *Puma* på Nordisk Forbund for Spesialpedagogikk konferanse i Turku i Finland som representant for Danmark.

(Denne artikkelen har tidligere vært publisert i det danske tidsskriftet Specialpædagogik. Den er nå oversatt fra dansk til norsk. Red.)



René Kristensen arbeider som lektor ved University College Lillebælt, Odense i Danmark

Intensjonen med foredraget og også denne artikkelen er å inspirere til kreativitet og refleksjon over ulike og nye pedagogiske metoder og måter å tenke på, og å undersøke sammenhenger og oppmuntre til en bredere «nordisk forståelse» av relasjonsutvikling i spesialundervisning og inkludering.

Artikkelen vil gi en teoretisk ramme og samtidig være en presentasjon av noen konkrete ideer og samarbeidsformer i PUMA-materialet. Dette materialet tilstreber å være en allsidig verktøykasse for inkludering og spesialundervisning. Der er imidlertid ennå ikke avgjort om PUMA vil bli oversatt til andre språk enn dansk.

PUMA står for pedagogisk utredningsmateriale. Materialet er tenkt inn i en bevegelse, som nå pågår i Danmark og også mange andre steder i Norden. Det er bevegelsen fra en psykologisk forståelse av elevenes prestasjoner eller mangel på det samme, henimot en pedagogisk forståelse. Psykologien har i mange år vært vår viktigste kilde til forståelse av hvorfor vi gjennomfører spesialundervisning for elever – og det psykologiske språket har dermed influert på hvordan vi vurderer elevene som får spesialundervisning.

Hvis vi beskriver vanskeligheter i en læringssituasjon som basert på feil og mangler hos et enkelt individ, skaper vi samtidig bilder av at ansvaret ligger hos den enkelte elev. Den psykologiske forståelse er opptatt av å finne diagnoser som kan forklare en atferd.

Utgangspunktet for en *pedagogisk utredning* er en forståelse av at egenskaper som tillegges andre, er egenskaper ved relasjoner mellom en gitt elev og den kontekst han/hun er en del av. «Jeg er håpløs i matematikk» kan således forstås relasjonelt og kontekstuel på forskjellige måter. Det kan bety: «Jeg har en lærer som gir meg for vanskelige oppgaver som jeg ikke har lært å utføre» eller det kan bety: «Jeg har så mange problemer i min familie der hjemme at jeg ikke kan konsentrere meg om abstrakt arbeid, fordi jeg har vondt i magen og ikke vet hva jeg skal gjøre», eller kanskje betyr det: «Tall og matematikk er et språk som ikke gir meg noe – gi meg noe mer fornuftig å beskjeftige meg med, så jeg ikke føler meg så mislykket.»

Den pedagogiske utredningen skaper et vitaliserende perspektiv, som stiller spørsmålet i overskriften: *Hva inviterer elevene oss til å se* med deres handlinger og kommunikasjon? Altfor mange reaksjoner overfor elever i undervisningssituasjoner forteller elevene at de er mislykket, fordi de blir sammenlignet med en virtuell utgave av en gjennomsnittselev på det gitte klassetrinn. Dermed blir språket et

.... fra statiske beskrivelser til samskapte forståelser av de potensielle utviklingsmulighetene.

mangelspråk, som har fokus på det eleven ikke kan og det han burde kunne, i stedet for å ha fokus på det eleven kan og så bygge videre derfra. I sistnevnte tilfelle blir språket forandret til et styrkebasert og fremadrettet syn på de muligheter vi kan skape sammen med eleven.

Psykolog Jørn Nielsen (phd) skriver blant annet i forordet: *«PUMA har en helt annerledes tilnærming. Tenkningen og materialet er unikt og nyskapende i dansk allmenn- og spesialpedagogisk praksis. PUMA bidrar til en metateoretisk nytenkning i skiftet fra statiske beskrivelser til samskapte forståelser av de potensielle utviklingsmulighetene. Materialet samler de beste ideer fra store tenkere og omsetter dem til praktisk og pedagogisk anvendelighet. Dette styrker troverdigheten i PUMA».*

Hovedformålet med PUMA er å tilby et redskap til å understøtte denne prosessen sammen med lærere, vernepleiere, konsulenter, psykologer og andre som arbeider med barns læring. PUMA består av en komprimert teoridel som henviser til kjente teoriretninger, så her er det mulighet for ytterligere referanser og studier, hvis det er behov for det. Men det er først og fremst en grunnforståelse av positive relasjoner som det bærende element med professor Daniel Sterns utviklingsmodell som grunnlag. Stern henviser til at i utallige undersøkelser om terapi viser relasjonen seg å være den entydig viktigste faktor, og han konkluderer at det samme må være tilfellet i undervisning (opptak fra konferanse på DVD, 2009).

I PUMA er perspektivet slik at all læring foregår i relasjoner og at økt kvalitet i relasjoner derfor skaper økt læring. Det er derfor ingen form for fasitliste i PUMA-materialet. De 35 oppgavene og modellene, som ligger som en CD bak i materialet, er alle rettet inn mot å skape flere og nye handlingsmuligheter i praksis med utgangspunkt i hva eleven makter her og nå. PUMA benyttes for å hjelpe elever til å skape språk og handlingsmuligheter for å komme videre. Filosofen Wittgenstein understreket at grensene for vårt språk også skaper grenser for våre handlinger, slik at samskapelse av handlingsmuligheter også foregår i språket hos individer så vel som grupper. Ved hjelp av materialet arbeider man derfor både på klasse- og individplan.

Materialet består av en instruksjonsbok på omkring 80 sider med teoretisk bakgrunnsstoff og instruksjoner, samt

en tilhørende CD med 35 intervjuoppgaver, modeller og skjemaer, som kan printes ut og anvendes i det konkrete arbeid med elevene, med kollegene i et team, og til å skape pedagogisk utvikling med utgangspunkt i praksis. Dessuten finnes interaktive utgaver av noen oppgaver som flashfiler, og siste del av verktøykassen er et fargebildeark satt inn forrest i boken. I PUMA legges det opp til samarbeid mellom lærerne for å skape flest mulig nye handlingsmuligheter sammen med eleven og dele ideene med hverandre i forskjellige undervisningssammenhenger. Relasjonen skal ha som mål å skape håp, overskudd og vitaliserende perspektiver, som gjør det meningsfullt for elevene å arbeide ut fra der eleven for tiden er, i stedet for med utgangspunkt i der hvor læreren kanskje mener han burde være kommet til.

Materialet brukes i Danmark i forskjellige kontekster med den samme intensjonen. Det er en bevegelse i de danske skolene imot å få de fleste av elevene ut av segregert spesialundervisning og inn i de ordinære klassene, igjen.

Det krever arbeid med aksept av de mange forskjellige behov klassen skal kunne romme. PUMA anvendes i denne sammenheng som en verktøykasse som kan skape språk og handlingsmuligheter som kan understøtte denne prosessen. Silkeborg kommune valgte eksempelvis, som en del av et stort inklusjonsprosjekt, å investere i PUMA-materialet til samtlige ansatte lærere, pedagoger, konsulenter, psykologer for å skape felles språk og handlingsmuligheter på bakgrunn av en inkluderende, pedagogisk tenkemåte, som politikere og PPR-folk hadde igangsatt¹.

AKT er et spesielt dansk begrep som opprinnelig har sin rot i et dansk fokus på den del av spesialundervisningen som har med det relasjonelle snarere enn det faglige å gjøre. Det står for Atferd, Kontakt, Trivsel, og det har vært et nyttig begrep for å fastholde fokus på de relasjonelle aspektene av arbeidet med spesialundervisning. Det er i stigende grad blitt en del av den allmenne skoles grunnlag for arbeidet med å integrere eller holde på elever som tidligere var spesialundervisnings elever i klassene. (Det danske skolesystem er i gang med prosess som beveger seg i retning av det norske med langt færre spesialskoler). Jeg som er forfatter av denne artikkelen, har ansvaret for AKT-utdannelsene ved University College Lillebælt, hvor det hvert år kjøres tre spor med kursdeltakere som gjennomgår 3 moduler på utdan-

I PUMA er perspektivet slik at all læring foregår i relasjoner.

nelsen.² Denne utdannelsen har en relasjonell og anerkjennende (konstruksjonistisk) tilnærming for å skape nye muligheter for elevene. PUMA bygger således på «det beste» fra denne utdannelsen og tar utgangspunkt i tre sentrale teoriområder.

Tina Kammer, som er utdannet AKT-veileder, forteller om hennes bruk av en av oppgavene fra materialet for en gutt i 2. klasse som hadde bruk for hennes hjelp:

«I annen klasse hadde vi en gutt med faglige utfordringer. Når han daglig støtte på vanskelig stoff, ble han svært sint og utagerende og var i det hele tatt lei av å gå på skolen. Lærerne hadde forsøkt alt det de hadde av metoder og gruet seg for den forestående samtale med foreldrene, da de ikke kunne se hvordan de kunne hjelpe gutten til bedre trivsel og læring. Etter avtale med klasselæreren tok jeg kontakt med foreldrene og spurte om jeg kunne filme deres gutt mens han gjennomførte noen oppgaver fra PUMA. Både gutten og foreldrene var straks med på ideen. Jeg brukte billedarket fra PUMA og undersøkte guttens strategier og styrkesider ut fra dette. Deretter ble opptaket vist for elevens lærere og pedagoger, som sammen var «evnespeidere» på videoklippet av guttens arbeid. Ved den etterfølgende foreldresamtale fortalte jeg moren og gutten om alle de ting vi ut fra videoen kunne se at gutten mestret. Klasselæreren deltok og bevitnet dette. Både gutten, moren og læreren var begeistret. Læreren kunne bruke resultatene fra analysen i sitt fortsatte arbeid med gutten, og etter dette endret gutten fullstendig atferd på skolen. Han fikk mot til skolearbeidet og er nå glad i å gå på skolen!»

PUMA er basert på anerkjente teorier og mange års erfaring med både teori, materialutvikling og praksis. En grunnleggende systemisk konstruksjonistisk forståelse av identitet og læring som et relasjonelt fenomen gjennomsyrrer språket og tenkemåtene i materialet. De systemiske konsulentene Peter Lang og Elspeth McAdam har her satt tydelige spor i materialet (McAdam & Lang) som både inspirerer og supplerer tenkningen i PUMA.



Foto: Lea Moesgaard

Når vi med PUMA i hånden arbeider med å se nye perspektiver sammen med elevene, ville det vært et paradoks å låse seg fast i én måte å se verden på. Kognisjonsteoretisk forståelse av elevenes grunnkonstituering og forutsetninger for å inngå i læringsrelasjoner kan også undersøkes med PUMA-materialet. Det er en av de oppgaver, som Tina Kammer omtaler i historien ovenfor. Gutten prøver å huske et antall bilder, og det veilederen spesielt er oppmerksom på, er *hvordan eleven husker*. Hvordan kan vi eventuelt endre oppgaven, så eleven mestrer enda mer? Ved å være undersøkende og prøve nye muligheter, får vi en rekke «pedagogiske hypoteser» – når vi snakker med elevene, heter det bare «gode ideer» – som vi konstruerer sammen med eleven og bevitner³ når de lykkes. Disse hypotesene kan danne utgangspunkt for at lærere og pedagoger tilrettelegger deres differensiering av undervisningen ut fra dette. Samtidig er den verdifulle bevitning uendelig viktig, fordi blant annet positiv psykologi viser at selv enkeltstående beskrivelser, som den i historien ovenfor, kan ha en stor og vedvarende effekt (Fredrickson & Losada, 2008).

Hensikten er at de tre perspektivene skaper supplerende beskrivelser og derfor bibringer nytt grunnlag for anerkjennende forandringer i relasjoner med og omkring eleven. Det siste teoriperspektivet er selvpsykologisk. Det er basert på Jan Tønnesvangs teorier om selvets motivasjonsstrukturer, samt på mange års samarbeid med Jan Tønnesvang, som er professor i psykologi ved Aarhus Universitet. Dette perspektiv gir oss «nye øyne» i form av en antagelse om at vi kan vitalisere elevenes læring ved å ha fokus rettet mot fire sentrale områder, nemlig: selvhevdelse, mestring, samhörighet og idealisering. Arbeidet med dette perspektiv utfoldes ytterligere i NIVID, en nettverksgruppe av fagfolk rundt Tønnesvang som benytter teoriene i vidt forskjellige kontekster (Tønnesvang & Ovesen, 2012).

Pia Christensen, en vitensentermedarbeider i Nyborg, som er utdannet til å bruke PUMA i sin daglige rolle som veileder for en rekke skoler i kommunen, forteller om en gutt i 5. klasse, som hun har valgt å kalle Ivan. Denne gutten har hun arbeidet med gjennom 10 måneder. Lærerne var svært frustrert over at hans atferd ble opplevd som ondskapsfull og manipulerende, og han gjorde det på en måte som var vanskelig å fange opp og håndtere. Dette var så ødeleggende at lærerne helst vil ha han ut av skolen. Veilederen gikk inn i arbeidet med henblikk på å vitalisere og forandre Ivans måte å være på overfor elever og lærere på skolen. Hun brukte en rekke av intervjuformene fra PUMA for å få en forståelse av Ivans forklaring om det som skjer, om hans drømmer for fremtiden og om hans særlige verdier og strategier. Ivan fortalte blant annet at alt skal være perfekt, ellers blir han rasende og slutter å tenke. Han er meget hard med seg selv og opplever selv å ha det vanskelig i konflikter. Pia brukte i samtalen dessuten skalaspørsmål, noe som ga Ivan et redskap til å nyansere sine handlinger og formidle budskapene sine. Det blir tydelig i arbeidet med de selvpsykologiske intervjuoppgavene at Ivan er meget opptatt av å få anerkjennelse fra lærerne, men at hans måte å forsøke å oppnå det på, oppleves som frekkhet fra lærerne. Da lærerne begynte å oppfylle dette behovet, endret adferden seg, og Ivan meldte stolt tilbake at lærerne nå forteller om gode ting de ser og at han nå bedre kan konsentrere seg om det faglige og utestenge forstyrrelser. Da lærerne ender med å si at de allikevel gjerne

vil ha han i klassen med den endrete atferden, skaper det ytterligere overskudd hos Ivan.

Det avtales også spesifikke strategier hvor matematikklæreren, som har en høy stjerne hos Ivan, skaper kontakt og observerer han gjennom dagen samtidig med at de felles repeterer hva han skal etterpå og hvordan det skal foregå. Ivan er nå gladere, med mer overskudd. Han blir derfor ikke så lett sint og utagerende. Han er også selv blitt bedre til å kunne skape forandring og nye handlingsmuligheter. Dette åpnet opp for nytt språk og flere og alternative handlingsmuligheter, så den inkluderende prosessen lyktes uten at noen ble hengt ut som utilstrekkelige.

PUMA er inndelt i sju hovedområder:

1. Undersøkende intervju
2. Narrative undersøkelser (identitetsutvikling)
3. Nettverksundersøkelse og utvikling
4. Kognitive potensialer – analyseevner og læringspotensialer
5. Videoanalyse av komplekse situasjoner
6. Handlingspunkter og forpliktende resultatgangsetting
7. Oppsummering og generalisering



Som det fremgikk av historien om Ivan, vil en veileder som er fortrolig med materialet kunne velge oppgaver og intervjuer ut fra hva som er relevant for den eleven det skal sam-

... økt kvalitet i relasjoner skaper derfor økt læring.

arbeides med. Det første avsnittet av materialet er intervjuformer som gjør det mulig å lære eleven å kjenne og arbeide med hans identitetsfortelling. Dette kan ha helt avgjørende betydning, noe begge historiene i denne artikkelen viser. Det er også sentralt å arbeide med de punktene eleven selv gjerne vil arbeide med, sammen med ressurspersoner – som matematikklæreren som var ressursperson for Ivan. Deretter er det mulighet for å undersøke elevens kognitive kapasitet og strategier. Hvordan tenker, analyserer og husker eleven? Det kan også arbeides med videoanalyse av de samme temaer for de elever som ikke ønsker eller makter å kommunisere verbalt. Og til slutt inviteres det til å sammenfatte alle resultatene og finne ut av hvem som kan fastholde og fortsette læringen og det nysgjerrige perspektivet i arbeidet, så det eventuelt kan spre seg til hele skolen⁴.

Materialet er utviklet av forfatteren av denne artikkelen på bakgrunn av et spesialundervisningsprosjekt ved University College Lillebælts lærerfaglige avdeling i Odense, med inspirasjon fra og et uvurderlig samarbeid med en rekke engasjerte praktikere og anerkjente teoretikere, blant andre professorene Jan Tønnesvang og Barnett Pearce, de systemiske veilederne Peter Lang og Elspeth McAdam og psykolog og supervisor for prosjektet, phd. Jørn Nielsen.

tiansen, B.D. Mårtensson & T. Petersen, (red.). *Specialpædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

KRISTENSEN, R. (2012). «Vitalisering af rettigheder – om pædagogiske interview som psykologiske ilt-udviklere i skolen». I: J. Tønnesvang & M. Ovesen, (red.). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde*. Århus: Forlaget Klim.

LANG, P. & MCADAM, E. (2006). At skabe positive læringsmuligheder i skoler og lokalsamfund – værktøj til anerkendelse i handling. I: R. Kristensen, (red.). *Fantastiske forbindelser Relationer i undervisning og læringssamvær*. Dafolo forlag

LANG, P.W & MCADAM E. (2008) Opfyldelse av drømme i komplekse situationer. *Kognition og Pædagogik nr. 68*. Temanummer om Anerkendelse og læring. København: Dansk Psykologisk Forlag.

MCADAM, E. & LANG P. (2010). *Anerkendende arbejde i skoler – At skabe fælles trivsel*. København: Mindspace.

TØNNESVANG, J. & OVESEN, M. (red.). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbeid*. Århus: Forlaget Klim.

NOTER

- 1 På denne PUMA-oppslagstavlen er det en lenke til kommunens Mindset: kortlink.dk/ea2f
- 2 Hent ev. artikkelen om utdannelsen på PUMA-siden: kortlink.dk/ea2f
- 3 Michael White snakker om å bevitne som et narrativt uttrykk for å få sin fortelling synliggjort og dermed få bekreftet eller justert sin fortelling om seg selv.
- 4 Mange praktikere opplever at PUMA anviser mange gode arbeidsformer som kan inngå i LP-arbeidet. (Thomas Nordahls norske konsept)

Du kan lese mer om PUMA på www.rkris.dk eller: kortlink.dk/ea2f

REFERANSER

FREDRICKSON, B.L. & LOSADA, M.F. (2008). Positiv affekt og den komplekse dynamik i menneskelig trivsel. I: Lyhne, J. & Knoop, H.H. (red.). *Positiv psykologi – positiv pædagogik*, s. 111–127. København: Dansk psykologisk Forlag.

KRISTENSEN, R. (2013). Diversitet og struktureret kompleksitet som pointer i inklusions- og AKT-arbejde. I: Pædagogiske pointer i AKT- og inklusionsarbejde. *Kognition & pædagogik nr. 89*. Dansk Psykologisk Forlag.

KRISTENSEN, R. (red.) (2006). *Fantastiske forbindelser – Relationer i undervisning og læringssamvær*. Dafolo forlag.

KRISTENSEN, R. (2007). *Invitations & Integrity*. Interview-DVD med Jesper Juul og Peter Lang. www.waageproductions.com.

KRISTENSEN, R. (2011a). *PUMA – Et pædagogisk udredningsmateriale til AKT og specialundervisningen*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.

KRISTENSEN, R. (2011 b). «Relationer og anerkendelse i skolen» I: J. Chris-

NASJONALT SENTER FOR MAT, HELSE OG FYSISK AKTIVITET

ÅPNINGSKONFERANSE
FOR NASJONALT SENTER FOR MAT,
HELSE OG FYSISK AKTIVITET
28. & 29. OKTOBER 2014



La oss jobbe
sammen for god
helse og utvikling
hos barn og unge!

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet er et nyetablert ressurscenter, lokalisert ved Høgskolen i Bergen. Den 28.-29. oktober inviterer vi til åpningskonferanse for senteret, ved Høgskolen i Bergens nye lokaler på Kronstad.

MÅLGRUPPER FOR KONFERANSEN

Skoler, barnehager, helsestasjoner, skolehelsetjenesten samt universitetet og høyskoler med relevante utdanninger.

OM SENTERET

Senteret er opprettet som et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet. Senteret skal formidle viktigheten av god ernæring og regelmessig fysisk aktivitet for barn og unges helse og læring.

Målet er at barnehager, skoler og primærhelsetjenesten sammen kan styrke barnehagens og skolens rolle som helsefremmende, forebyggende og inkluderende arena.

KONFERANSEPROGRAMMET

I programmet for konferansen er det samlet en rekke spennende og praksisnære bidrag innenfor temaene mestring og fysisk aktivitet og mat og dannelse for barn og unge.

For mer informasjon om konferansen og senteret se: <http://folkehelsesenteret.no/apningskonferanse/>

Vi håper du kommer!

post@folkehelsesenteret.no

Følg oss på



PÅMELDINGS-
FRIST
1. OKTOBER

Hvorfor urolig, frustrert eller sint?

Språk- og atferdsvansker sett i et minoritetsspråklig perspektiv

Stadig flere barn som begynner i barnehage, har minoritetsspråklig bakgrunn. De fleste av disse barna tilegner seg det norske språket godt nok til at de senere klarer seg igjennom det norske skolesystemet, men ikke alle. De kan dermed stå i fare for å mislykkes i en stadig mer krevende skolehverdag. Denne artikkelen handler om hvordan barnehagen med tidlig og god språkstimulering kan være med på å forhindre dette.



Hege Christin Eknes arbeider som støttopedagog ved Pedagogisk Fagsenter i Fyllingsdalen i Bergen

Som følge av regjeringens satsing på full barnehagedekning får stadig flere barn med minoritetsspråklig bakgrunn plass i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2008). Mange av disse barna sliter språklig og kan av den grunn oppleve frustrasjon fordi de ikke klarer å gjøre seg forstått eller ikke forstår beskjeder som blir gitt. Jeg har selv jobbet som førskolelærer i mange år og har gjennom dette arbeidet møtt mange slike barn. Min erfaring er at mange av dem kan slite, særlig med språkforståelse, og dette vekker bekymring hos meg som pedagog.

Barnehagen som system er ofte lagt opp til å gjennomføre mange aktiviteter i en hektisk hverdag, og det kan være vanskelig for personalet å fange opp om et barn sliter språklig. Personalet er ofte bekymret for hvordan barn med ulike vansker vil klare seg når de begynner på skolen. På skolen er rammene rundt barnet ofte helt annerledes enn i barnehagen, gjerne med flere barn og kanskje bare én lærer i et klasserom. I en skolesituasjon forventes det også at barnet skal sitte i ro i lengre perioder av gangen, og barnet kan heller ikke velge de aktivitetene de selv ønsker i samme grad som i barnehagen. Barn som sliter språklig, kan i tillegg utvikle atferdsvansker, men det er viktig å understreke at minoritetsspråklige barn også kan utvikle atferdsvansker uten at de sliter språklig. Det er derfor svært viktig at man finner ut

hvorfor barnet sliter med atferd og/eller språk og kartlegger hva som forårsaker dette før man setter inn tiltak. Dette vil jeg komme tilbake til seinere i denne artikkelen.

To barn med minoritetsspråklig bakgrunn, to utfall

For å eksemplifisere to ulike tilbud minoritetsspråklige barn kan møte i barnehagen, vil jeg fortelle om Mohammed og Hussein. Dette er barn jeg har møtt gjennom arbeidet mitt som førskolelærer, men navnene og deres videre skolekarrierer er fiktive. Ut fra erfaring er det imidlertid sannsynlig at ulik vekt på språkstimulering i barnehagen kan føre til ulik mestring av skolehverdagen.

Mohammed og Hussein har begge bakgrunn fra Somalia og begynner i barnehage da de er ca. fire år gamle. Mohammed går i en barnehage der de satser mye på språk og språkgrupper, mens Hussein begynner i en barnehage som har andre satsingsområder og ikke har fullt så språklig bevisste voksne. Mohammed utvikler et ganske godt språk og klarer overgangen til skolen bra, mens Hussein etter en stund i barnehagen viser en adferd med oppmerksomhetsvansker og frustrasjon. De voksne i barnehagen tenker at dette er en atferd som kanskje vil endre seg så snart han begynner på skolen og får nye rammer rundt seg. Da han begynner på skolen, viser det seg imidlertid tidlig at han ikke har utbytte av vanlig undervisning på grunn av språkvansker. Det blir derfor søkt om spesialpedagogisk hjelp. Kunne dette ha vært unngått om Hussein hadde fått bedre språklig oppfølging i barnehagen? Jeg vil seinere i artikkelen gjøre rede for hvilke tiltak barnehagen satte i gang for Mohammed, og



Tilbaketrekningen kan skyldes at barnet føler at det ikke mestrer språket godt nok til å delta i lek med andre.

som på denne måten sikret at han hadde med seg en god språklig kompetanse inn i skolen.

Fordi Norge har økende innvandring (Statistisk sentralbyrå, 2012), øker også antallet barn med minoritets-språklig bakgrunn som begynner i barnehage. Tall fra Statistisk sentralbyrå (ibid.) viser at innvandringen til Norge nesten har doblet seg bare i løpet av de siste 10 årene. Mange innvandrere for å jobbe i landet, mens andre er flyktninger fra blant annet Somalia, Eritrea og Afghanistan. Disse landene har språkkulturer som er ulik den vi selv har. Dette kan gjøre det utfordrende når de skal tilegne seg det norske språket. Begrepet norskfødt med innvandrede foreldre er innført av SSB som en kategori for å omtale deler av befolkningen, og denne benevnelsen erstatter det man tidligere kalte annengenerasjons innvandrere eller etterkommer (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Ifølge statistikken er 33 prosent i gruppen norskfødte med innvandrede foreldre under 5 år. Til sammenligning er bare 2 prosent av innvandrere under 5 år (Gjervan et al., 2012, s. 25).

I Mohammed og Husseins tilfeller er begge norskfødte med innvandrede foreldre, og begge har vært sammen med hjemmeverende mødre og kun snakket morsmålet. Mohammed har en storebror som går på skolen. Min erfaring som førskolelærer er at noen av de minoritetsspråklige foreldrene ofte snakker dårlig eller lite norsk, og dette kan ofte

skape misforståelser eller føre til at beskjeder ikke oppfattes. Foreldrene blir da ofte ufrivillige dårlige språkmodeller, selv om de kun ønsker det beste for barnet sitt. Tall viser at ca. 7 prosent av alle barn som går i norske barnehager, har et annet morsmål enn norsk (Gjervan et al., 2012, s. 25). Disse barna skal derfor lære å snakke to språk, noe som både kan være forvirrende og frustrerende for noen av dem.

Atferdsvansker

Begrepet atferdsvansker kan defineres ut fra ulike teoretiske perspektiver og ståsteder. Vanskene bør også tolkes ut fra det miljø og den konteksten de oppstår i. Med det menes at en atferd kan oppleves som problematisk og hemmende i et miljø, men ikke i et annet. I boken *Atferdsvansker* (Aasen, Nortug, Ertesvåg & Leirvik, 2008 s. 33) definerer spesialpedagogen Samuel A. Kirk (1972) atferdsproblemer som avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv. I samme bok definerer pedagogen Harald Rørvik (1976) atferdsproblemer som atferd som er slik at samfunnet eller miljøet ikke kan akseptere den fordi den skaper store vansker for miljøet.

Lisbeth Iglum (2004, s. 95) påpeker «Noen ganger kan atferdsvansker være personens sunne opprør mot et system som ikke fungerer. Jeg selv ville fått akutte atferdsvansker hvis jeg hver dag på jobben skulle utsettes for oppgaver jeg

ikke hadde forutsetninger for å mestre, slik en del barn og unge sannsynligvis opplever skolehverdagen sin».

Når det gjaldt Hussein, ble han ofte urolig og virket ukonsentrert, spesielt i samlingsstundene. Han kunne ofte sitte og plukke på tingene rundt seg og forstyrre barnet ved siden av. I lek med andre ble han ofte frustrert og sint, og leken endte ofte med at et av de andre barna begynte å gråte. At barnet blir sint og utagerende ved for eksempel tilsnakk, er også en atferdsvanske som jeg har erfaring med at blir stadig mer vanlig. Drugli (2008) påpeker at barn i førskolealderen er inne i en periode i livet der evnen til å få kontroll over følelser og atferd er i ferd med å etableres. Dette vil si at barna lærer seg å regulere sinnet sitt f.eks. hvis det blir frustrert over noe. Det kan også være at de ikke reagerer fysisk eller verbalt på tilsnakk. I løpet av barnehagedagen kan alle barn til tider vise en vanskelig atferd. En fredelig rollelek kan plutselig snu til en konfliktsituasjon med biting eller slåing fordi noen av deltakerne plutselig blir uenige om noe. Denne adferden kan ofte være et uttrykk for at barnet ikke får det slik det ønsker, frustrasjon over ikke å bli forstått eller at det ikke klarer å tolke lekekodene. Dette preget barnehagehverdagen til Hussein, der han ofte havnet i konflikter og ble fysisk mot de andre barna. Når de voksne snakket til ham, hadde han vanskelig for å forklare hva som hadde skjedd.

Sosialisering, tilhørighet og tilbaketrekking

Sosialiseringsprosessen er en viktig prosess i barnets oppvekst. (Kvello, 2012 s. 44). Den leder ideelt sett til at mennesker blir selvstendige individer (godt regulert) i et sosialt fellesskap der de både påvirker miljøet rundt seg og selv blir påvirket av det samfunnet de lever i.

Gode relasjoner til jevnaldrende er viktig for å utvikle et godt selvbylde og føle tilhørighet i en sosial gruppe og å danne vennskap. Et karakteristisk trekk for barn med atferdsvanser, er at det kan virke som om de skjærer seg mot kontakt. De trekker seg unna, og de tør ikke være med på ting der de må utfordre seg selv. Tilbaketrekking kan være en atferdsvanske som kan være vanskelig å oppdage. Her velger barnet ofte å leke for seg selv, og dette kan være et signal som er lett å overse eller misforstå for de voksne. De voksne kan tolke dette som om barnet har en selvvalgt lek eller ønsker en pause fra de andre barna. Denne tilbaketrekningen kan

skyldes at barnet føler at det ikke mestrer språket godt nok til å delta i lek med andre, og konsekvensen av dette er at det mister viktig sosialisering og språktilegnelse. Som pedagog ser jeg ofte at språklige utfordringer hos et barn kan påvirke dets sosiale kompetanse. Dette kan føre til at det utvikler liten tilhørighet til resten av barnegruppen. De kan også slite med dårlig tiltro til seg selv. På bakgrunn av dette kan det ofte se ut som disse barna selv velger å isolere seg fra de andre.

Det kan også hende at barnet blir utestengt eller mobbet av andre barn i barnegruppen. Barn med språklige utfordringer kan ofte ha en voldsom eller utagerende lekeatferd. Dette kan medføre at barnet ikke blir valgt som lekekamerat eller at det velger eller blir tildelt roller som krever lite eller ikke noe språk. Typiske roller er superhelter som slåss eller herjer, eller de leker hund eller baby.

Årsaker til atferdsvanser hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn

Raundalen og Schultz (2010) viser til at de fleste barn med minoritetsspråklig bakgrunn som går i barnehage er født i Norge. De har derfor ikke selv opplevd krig eller det å være flyktning. Hvis deres foreldre er flyktninger, kan imidlertid de ha opplevd krig og dens grusomheter på kroppen. Dette kan bety at en del av barna med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha foreldre som sliter psykisk, og kan derfor ha det vanskelig hjemme med en mor eller far som er uforutsigbar i oppførsel og humør. Dette kan igjen påvirke barnet når det er i barnehagen ved at det selv viser sinne og frustrasjon eller at det blir engstelig og redd når noen blir voldsomme eller høylytte. Det kan være vanskelig for barnehagepersonalet å forstå at årsaken til barnets atferd kan være foreldre som sliter.

Barn som selv har opplevd å være på flukt, kan bli traumatisert av det de har opplevd. Traumatiserte barn og unge som møter en norsk hverdag, kjennetegnes ved at de kan ha problemer med å styre og kontrollere følelser og uttrykke dem på en hensiktsmessig måte som er tilpasset tid, sted og situasjon. De kan også lett bli reddet og få panikk eller bli kjempesinte av små bagateller. Noe som er litt trist i utgangspunktet, kan bli til noe som oppleves som veldig trist.

En annen årsak til atferdsvanser hos minoritetsspråklige

Barn som sliter språklig, kan i tillegg utvikle atferdsvansker.

barn kan være at de blir mobbet. Mobbingen kan skje i det skjulte og være vanskelig å oppdage. Fandrem (2013) hevder at mobbingen kan ha ulike former, fra fysisk mobbing, der både dytting og fysiske slag er involvert, til mildere former som for eksempel erting. I barnehagesammenheng kan det å stenge noen ute fra lek eller å snakke nedlatende om andre, være en form for mobbing. Barnet kan bli mobbet for utseende, det kan bli herset med eller de andre barna kan påpeke at de synes barnet snakker rart. Dette kan medføre at barnet blir sint, frustrert eller innesluttet.

Språkvansker i seg selv kan også være en årsak til at barn utvikler atferdsvansker. Det at man ikke forstår språket som blir snakket eller selv ikke har begreper nok til å gjøre seg forstått, kan være frustrerende nok for de aller fleste av oss. Det er derfor som før nevnt så viktig at man finner årsaken til atferdsvanskene før man setter i gang eventuelle tiltak. Å bare anta at en vanskelig atferd skyldes noe uten å gå dypere inn og undersøke underliggende faktorer, kan få fatale følger.

Språkvansker hos minoritetsspråklige barn

Det kan være vanskelig nok for ethvert barn å skulle skifte tilværelse og begynne i barnehagen. Min erfaring etter mange år i barnehage er at mange foreldre med innvandrerbakgrunn av økonomiske grunner velger å holde barna sine hjemme lengst mulig. Det kan føre til at barna mister verdifull språkopplæring og sosialisering inn i det norske samfunnet.

Noen barn med minoritetsspråklig bakgrunn begynner i barnehagen når de er så små at de ikke har noe særlig språk hverken på morsmålet eller på norsk. For noen barn kan det å tilegne seg to ulike språk bli vanskelig. Egeberg (2012) sier at ordforrådet hos flerspråklige barn er mer sammensatt enn hos de med kun ett språk. Hvor stor del av barnets ordforråd som beherskes på flere språk, vil variere veldig. At barnet har et godt ordforråd på ett språk, vil ikke alltid bety at det behersker andrespråket like godt.

Språkutviklingen hos minoritetsspråklige barn går ofte saktere enn hos barn som kun har ett språk å forholde seg til. Det kan være vanskelig å oppdage at de ligger etter. Det man ofte først legger merke til, er at barnet mangler begreper og forståelsen for disse. Selv om barnet har lært hva det skal

gjøre når noen sier «vaske hender», så er det ikke sikkert at det forstår begrepene «vaske» og «hender». Ordene satt sammen med handlingen kan bli en slags rutine for barnet uten at det helt skjønner ordenes betydning. Det er også viktig å tenke over at det er forskjell på ord og begreper. Barnet kan gjerne ikke ordet for «bøtte», men vet likevel hva dette er (begrepet). Hvis ordet så blir satt inn i en annen sammenheng, er det ikke sikkert at barnet forstår hva det skal gjøre og kan bli sint og frustrert, såret eller lei seg.

Hva sier rammeplanen og styringsdokumentene om minoritetsspråklighet?

Når man har barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnegruppen, er det viktig at man har kunnskap om det som står i rammeplanen og de direktiver som kommer fra Stortinget om dette. Det kommer stadig nye stortingsmeldinger og nye rammeverk som sier hvordan barnehagen skal jobbe med barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I Rammeplanen for barnehagen (2006) står det:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 29)

I Stortingsmelding nr. 23, *Språk bygger broer*, blir det hevdet at det er tiden før skolestart som er den aller viktigste for minoritetsspråklige barn fordi de da lærer undervisningsspråket som brukes i skolen. Dette medfører at man bør legge til rette for at barn med minoritetsspråklig bakgrunn får den språkstimuleringen på norsk som de trenger i barnehagen for å være best mulig rustet for skolestart.

Det viser seg at elever i grunnskolen med minoritetsspråklig bakgrunn ofte ikke har gode nok kunnskaper i norsk til å kunne ha tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Gjervan, et al., 2012). Man må da finne ut hvilke faktorer som kan styrke barnas kompetanse i det norske språket, og barnehagen blir sett på som en viktig pedagogisk arena for å sikre gode nok norskspråklige ferdigheter for disse barna. På bakgrunn av dette vises det igjen til hvor viktig det er at personalet har kompetanse på flerspråklig utvikling. De

En annen årsak til atferdsvansker hos minoritetsspråklige barn kan være at de blir mobbet.

må også kunne kartlegge språklige ferdigheter, både på generelt grunnlag og hvis det er mistanke om at barnet har en språkvanske.

Tiltak og tilrettelegging

Mange barnehager har i dag utviklet gode arbeidsmåter for å utvikle og stimulere minoritetsspråklige barns språkforståelse og talespråk, både på norsk og på morsmålet (Gjervan, 2006).

I barnehagen som Mohammed begynte i, gikk det allerede en del barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Noen i personalgruppen hadde gjennomført kurs i flerspråklig arbeid og visste derfor hvordan de skulle kartlegge og tilrettelegge for å kunne arbeide godt med barnas språkutvikling. Kartleggingsverktøy som ble brukt, var blant annet «Språkpermen» og TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling – i daglig samspill) (Espenakk et al., 2011). TRAS er et verktøy som er godt egnet til å registrere hvordan barnet ligger an i forhold til andre barn på samme alder i språkutviklingen. Men når det gjelder barn med et annet morsmål enn norsk, kan det by på utfordringer. Dette er fordi TRAS kun viser hvor langt barnet er kommet med hensyn til norskkunnskaper. «Språkpermen» er en metode for språkstimulering og et kartleggingsverktøy til bruk i barnehagen (Sandvik & Spurkeland, 2012). Den er utviklet på bakgrunn av prosjektet «Lær meg norsk før skolestart!» i Bjerke bydel i Oslo i perioden 2001–2005. «Språkpermen» er mest brukt i arbeidet med språkstimulering og dokumentasjon av språkkompetansen til barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Mohammed ble født i Norge, men hadde vært hjemme sammen med mor som ikke hadde noe norsk nettverk og kunne lite norsk. Da han begynte i barnehagen, merket de ansatte at det norske språket og begrepsforståelsen ikke var særlig god. I starten var han stille og observerte de andre barna i leken. Personalet på Mohammeds avdeling bestemte etter en kort stund å sette i gang språklige tiltak. De fordelte ansvaret mellom seg og hadde en uke hver der de ga han enetrening med ulike språklige stimuli. Det begynte med enkel begrepstrening med dagligdagse og nære begreper som klær han brukte, for så å utvides til hva hans spiste, kroppsdelar, møbler, kjøkkenutstyr med mer. Barnehagen hadde et rikt utvalg av språkkofferter som ble mye brukt i

samlingsstunder og i språkgrupper. Disse er fine å bruke fordi de kan inneholde konkrete (dvs. små miniatyrleker og ting) for å illustrere et tema eller handlingen i ulike bøker. Etter en periode med slike økter kunne personalet merke god fremgang hos Mohammed. Fordi personalet hadde fordelt ansvaret mellom seg, fikk han det samme innholdet, men med litt ulik vinkling. Språkstimuleringsøkter var også lystbetonte for Mohammed. Det ble brukt ulike lotospill, språkkofferter, bøker, språkposer med ulike temaer og tilpassede spill på datamaskinen. I samlingsstunden ble gruppen ofte delt, og det ble brukt mye konkrete, sanger med bevegelse og enkle bøker som ble gjentatt ofte. Dette fordi Mohammed skulle få et gjenkjennende materiale som skulle gjøre det lettere for ham å delta og for å forhindre at han skulle bli frustrert fordi han ikke forsto innholdet.

Barnehagen der Mohammed gikk, søkte også veiledning fra en migrasjonspedagog. Denne pedagogen bidro med veiledning og kompetanseutvikling av personalet innenfor det flerkulturelle området. Migrasjonspedagogen ga personalet verdifull informasjon om hvordan de best kunne tilrettelegge og utvikle barnehagens språkmiljø. Dette var til god hjelp for det videre språkarbeidet med Mohammed. Han kunne etter et halvt år være med i en språkgruppe sammen med andre barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Foreldresamarbeid er viktig enten barnet har vansker eller ikke. Samarbeidet rundt barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan være utfordrende fordi foreldrene ofte snakker lite eller dårlig norsk. Dette kan føre til en dårlig dialog fordi foreldre ikke får med seg beskjeder eller misoppfatter ting som blir sagt. Kanskje noen av foreldrene eller de foresatte vegrer seg for å snakke norsk. Det er kjempeviktig å skape tillit, og en forutsetning for dette er at man må ha evnen til å se og forstå den andre. Man må kunne sette seg inn i hvordan det kan være å bo i et land der de ikke forstår språket og de ikke kan benytte sitt eget morsmål for å gjøre seg forstått. Tolk kan her være et hjelpemiddel for god dialog. Gjervan (2006, s. 41) hevder at «Gjennom å bli kjent med foreldrene og deres tanker og kunnskaper om barna sine, får personalet viktig informasjon om barna som er viktig for å kunne tilrettelegge for det enkelte barn på en god måte».

Foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn blir ofte oppfordret av barnehagepersonalet til å snakke morsmålet

hjemme, og ikke norsk dersom dette er dårlig. Grunnen til dette er at barnet har bedre forutsetninger for å lære andrespråket dersom morsmålet er godt. Det kan være vanskelig for personalet i barnehagen å oppdage hvordan barnet ligger an språklig på morsmålet sitt, derfor er det viktig å ha en god dialog med foreldrene om dette. Det er også viktig å informere foreldrene om hvordan det jobbes med barnet i barnehagen, og det kan gis tips om hvilke aktiviteter som kan gjøres hjemme. Å bli lest for er en ting som ikke så vanlig i alle kulturer. I Mohammeds barnehage hadde de en avtale med det lokale biblioteket, BOKTRAS (Nasjonalt senter for leseutvikling og leseforskning, 2007). Avtalen gikk ut på at biblioteket leverte bøker til barnehagen et par ganger i halvåret. En del av utlånsbøkene var på andre språk enn norsk, og alle de minoritetsspråklige foreldrene ble oppfordret til å låne bøker her og lese for barnet. Dette tilbudet var noe foreldrene til Mohammed benyttet seg av ofte.

God språkstimulering og forskningsresultater

Historiene om Mohammed og Hussein kunne ha vært tatt rett ut av en hvilken som helst barnehage. Tidlig innsats er svært viktig. Jeg har i denne artikkelen prøvd å vise at en av årsakene til atferdsvansker kan være at barnet faktisk sliter med språket. Dersom barnet sliter med språket når det skal begynne på skolen, vil dette ofte føre til at barnet vil utvikle lære vansker. Ofte er det kun enkle tiltak som trengs å igangsettes for å se fremgang. Et godt samarbeid med foreldrene er også viktig for å sikre at barna også har gode språklige støttespillere på hjemmebane.

Gode stimuli i tidlig alder er nødvendig for læring senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerestultater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Alle barnehager burde derfor tilegne seg kunnskap om det å jobbe hensiktsmessig med minoritetsspråklige barns språkkompetanse. På denne måten kan man forebygge vansker og kanskje forhindre at barna trenger spesialpedagogisk oppfølging når de begynner på skolen.

REFERANSER

- DRUGLI, M.B.** (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- EGEBERG, E.** (2012) *Flere språk – flere muligheter. Flerspråkighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- ESPENAKK U., FROST J., FÆREVAAG M., HORN E. & LØGE, I., SOLHEIM R. & WAGNER Å.** (2011) *TRAS. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- FANDREM H.** (2013). *Mangfold og mestring. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- GIJRVAN M.** (red) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapdepartementet.
- GIJRVAN M., ANDERSEN C.E., & BLEKA, M.** (2012). *Se mangfold. Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2008). <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2007/full-barnehagedekning-.html?id=482446> (lesedato: 29.01.14)
- KVELLO Ø.** (red). (2012) *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Akademisk.
- IGLUM L.** (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Gyldendal Akademisk.
- NASJONALT SENTER FOR LESEUTVIKLING OG LESEFORSKNING** (2007). <http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/barnehager/article5814-2906.html> (lesedato: 29.01.14).
- RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN.** (2006) Oslo: Kunnskapdepartementet.
- RAUNDALEN M., & SCHULTZ J-H** (2010) Oppfølgingsgrupper for enslige mindreårige flyktninger. I: Befring E., & Frønes I., & Sørli M-A (red) (2010) *Sårbar unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. (s. 118–137). Gyldendal Akademisk.
- SANDVIK M. & SPURKELAND M.** (2012). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2012). <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvutv/aar/2013-05-02#content> (lesedato: 14.12.13)
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). Kultur for læring. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/10.html?id=404528> (lesedato: 08.01.14)
- ST.MELD. NR. 23** (2007–2008). Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?reg_oss=1&id=512449
- AASEN P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S. & LEIRVIK, B.** (2008). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

– Vil du vise meg stjernehimmelen?

Carolina Øverlien (2012) har skrevet boken «Vold i hjemmet – barns strategier», og hun er guiden min inn i menneskehetens nattemørke. Et mørke som er sortere enn sort, mer trist enn det aller mest triste, og håpløsheten er overalt. Øverlien har dårlig tid, hun løper gjennom nattemørket så jeg ikke klarer å holde følge, men må føle meg fram med hjelp av hendene mine. Med ett kjenner jeg et lite hode, et barns hode hvor gråten tok slutt for mange år siden.



Roy Gundersen arbeider som pp-rådgiver ved Kristiansand PPT

Jeg var liksom tvunget til å passe på mamma hele tiden (...) Mamma fortalte meg sine følelser, men jeg fortalte aldri henne mine følelser. Jeg måtte gå og trøste henne når hun ble sendt inn på rommet, nesten hver dag, og tørket tårene hennes. (Øverlien, 2012:139)

Øverlien vil vise meg samfunnets respons på vold i nære relasjoner, hvordan forholder vi profesjonelle oss i møte med voldsutsatte barn? Hvordan handler vi når volden plutselig får et ansikt? Lar vi være å handle? Øverlien har i en studie fulgt 25 barn tett over tid. I de fleste tilfellene var skole, barneverntjenesten og politi involvert, mens BUP, familievernkontor og Nav var fraværende slik barna opplever det. Ensomheten, fortvilelsen og skammen er overalt, den er gjennomgripende vond og ingenting roper høyere enn stillheten:

Intervjuer: Tenkte du at du kunne ta kontakt med noen, ringe noen, hente hjelp hos noen?

Nina: Egentlig ikke, jeg har aldri tenkt i de banene.

Intervjuer: Så du tenkte ikke på å ta kontakt med noen andre?

Nina: Altså, jeg vet ikke hvem det skulle være.

Intervjuer: Nei?

Nina: Og, jeg har på en måte aldri visst at det finnes noen man kan ta kontakt med, heller. (s. 147)

Grace, 18 år, forteller om en situasjon midt på natten hvor hun står sammen med faren på kjøkkenet hvor han forsøker

å kvele moren. Det var ingen hun kunne gå til, ingen å søke hjelp hos, ingen å ringe. Hun sto der alene med faren, en far som forsøkte å ta livet av moren hennes. Simon, 13 år, har samme erfaring. Faren hans sa alltid at det ikke var noen som kunne hjelpe når faren truet ham til stillhet. Ropet kom ikke ut, fikk ikke lov å komme ut, og det var heller ingen å rope til. Selv om noen barn vet at det er hjelp å få, er man redd for at «tystingen» skal føre til represalier fra voldsutøveren, derfor holdes det innenfor familien. De få som drister seg til å oppsøke hjelp, går nødig til det profesjonelle apparatet, men heller til jevn gamle venner og familiemedlemmer (Janson, et al. 2011; Svedin & Priebe, 2009; Redda Barnen, 2006; Mullender, et al. 2002, her sitert i Øverlien, 2012:149).

Øverlien er ute i et viktig ærend, hun sier at et viktig spørsmål å ta opp, i tillegg til spørsmålet om hvordan samfunnets hjelpeinstanser kan bli flinkere til å nå utsatte barn, er å finne måter å hjelpe de uformelle helperne på. 22 elever i hennes undersøkelse ga informasjon til skolen. Av disse var det 15 som ikke fikk noe hjelp hverken før eller etter at skolen fikk informasjon om situasjonen deres, så hvorfor si fra? Nå er det jeg som får lyst å rope, et høyt hjerteskjærende primal-skrik på mine medmenneskers vegne, men det kommer ikke en eneste lyd. Jeg vakler skadeskutt av sted og skuddet som felte meg, var min egen feighet.

Intervjuer: Og hva var det med henne som gjorde at du kjente at du kunne snakke med henne om disse tingene?

Hanne: Hun fortalte at da hun var liten, så kranglet mammaen og pappaen hennes også. Så, hun syntes ikke det var lett selv, å være barn og være den eneste på en måte.

Intervjuer: Det sa hun til deg?

Hanne: Ja.

Hun var den flinke, den pliktoppfyllende, den som hadde skolearbeidet sitt på stell, den som ikke gir læreren friksjon.

Intervjuer: Og hva tenkte du da?

Hanne: Da tenkte jeg at jeg kunne stole på henne, for da forstår hun hvordan det har vært. Det er liksom ikke noe gøy å ha skilte foreldre og når de krangler og sånn.

Intervjuer: Ja, og var det noe mer hun gjorde som gjorde at du kjente at du kunne snakke med henne?

Hanne: Ja, hun tvang ikke alt ut av meg. Hun sa at jeg kunne si litt etter litt, at ville jeg ikke si noe, så var det greit at jeg ikke ville. Bare si det du vil si, liksom. Hun ble ikke sur eller noe om jeg ikke ville si noe (s. 151).

Her ser vi den kloke lærer viser vei: «nå bygger jeg en bro til deg, hvis du vil, kan vi møtes på broen, hvis du vil gå en annen vei, er det helt ok for meg». Vi ser det er den profesjonelle som tar initiativet, men uten å presse. Den profesjonelle er profesjonell når hun lar den andre bestemme tempo og innhold, men hun er der – er der som lærer, som medmenneske, som oppdrager og veiviser mot den vei man kan ga sammen mot en bedre himmel. Den gode lærer går ikke for henne, men med henne, veien som peker mot Livet selv.

Intervjuer: OK; så han spurte deg?

Simon: Ja, «har det skjedd noe?». Men så sa jeg alltid nei. Men så en dag så orket jeg ikke å holde det tilbake.

Intervjuer: Så han fortsatte å spørre?

Simon: Ja, fortsatte og fortsatte og fortsatte. Så knakk jeg til slutt.

Intervjuer: OK: hvordan gjorde han det?

Simon: Han spurte meg hver gang jeg var litt sånn urolig og, satt litt sånn, så litt trist ut da, så at det kanskje var noe. Han spurte meg, spurte hver gang jeg var litt sånn, spurte, «er det noe». Han tok meg med ut og sa «Er det noe? Du kan si det til meg. Jeg har ikke lov å si det til noen andre hvis du ikke vil. Spurte meg kanskje ti ganger, så knakk han meg til slutt da (s. 152).

Simon følte at en blytung bør falt av skuldrene. Læreren sørget for at han fikk prate med helsesøster, og det føltes godt for Simon å dele sin situasjon med noen. Både lærer og helsesøster lover Simon å ikke fortelle noen om det de snakker om, noe som kan være med på at Simon faktisk forteller sin historie. I denne saken ser vi en dobbelthet: vi tar vekk en blytung bør fra hans skuldre ved at han forteller om sin situasjon, men også at saken ikke kommer videre

grunnet en noe uheldig forståelse av taushetsplikten. Vi har faktisk plikt som profesjonelle til å bryte taushetsplikten når liv og helse står på spill. Skolen kontaktet aldri barnevernstenesten. Hjemme fortsatte den livsfarlige og systematiske volden mot mor og barn med uforminskert styrke. Slik kan resultatet bli når man ikke på forhånd klargjør premisser for samtalen, men er styrt av et ikke-reflektert vitebegjær uten back up. Psykedeliske og grelle neonplakater popper opp i hodet mitt med økende styrke og gjør meg uvel og syk der jeg atter en gang ser filmen «The Wall», min «Wall».

Øverlien vil oss det beste, derfor serverer hun oss det mest grusomme: Grace, 17 år, har lenge båret på familiehemmeligheten. Hun tar ansvar hjemme og opplever at hun er den som kan ta ansvar og stoppe farens vold. Store ambisjoner og hard jobbing med skolearbeidet samtidig som hun tar ansvar for hverdagen og sine søsken, krever sin pris:

Grace: Det siste året har ikke skolen gått noe særlig bra. Det har egentlig gått veldig dårlig.

Intervjuer: Er de noen som har reagert på det på skolen da?

Grace: Ja, kontaktlæreren min. For på ungdomsskolen gjorde jeg det veldig bra, men så kom jeg til videregående, og da begynte jeg å stryke i mange fag. (Jeg) gjorde (det) veldig dårlig. Jeg besto alt til slutt, men jeg gjorde det veldig dårlig.

Intervjuer: Sa han noe om det da?

Grace: Han sa han trodde det var fordi jeg var lat, ikke orket å konsentrere meg om skolen. Men jeg prøvde å gjøre mitt beste. Den siste tiden tenkte jeg at det hadde blitt litt for mye, og da hadde jeg tenkt å gå til rådgiveren på skolen og snakke om det, for jeg orket ikke mer. Jeg hadde hodepine nesten hele tiden, stiv nakke, og orket nesten ikke skolen engang. Den siste tiden begynte jeg å få veldig dårlige karakterer, for jeg klarte ikke å konsentrere meg (s. 153).

Ikke bare beskyttet hun sine søsken, men også rådgiveren fra å høre hennes historie. Hun trodde ikke rådgiveren orket å høre om situasjonen hennes, at det ville bli for mye for henne. Det som skjer i Grace sin familie, skal ikke hende i familier, og følgelig var hun også redd for ikke å bli trodd. Familien havner til slutt på krisesenteret, og Grace tar mot til seg og ber rådgiveren komme til henne på krisesenteret. Hun forteller alt til rådgiveren, og rådgiveren forteller det igjen til lærerne på skolen. Siden det er en tid med mye

Hvorfor skal det være så vanskelig å se? Skyldes det evnen eller viljen?

prøver på skolen, viser rådgiveren handlekraft med informasjon til lærerne om hennes situasjon slik at antagelser og fordommer erstattes med viten.

Intervjuer: Var det bra at hun gjorde det?

Grace: Ja, jeg synes det. Det er bra om lærerne vet det.

Intervjuer: Ja, og hvordan kjennes det, for nå skal du begynne igjen på mandag?

Grace: Jeg føler at de forstår meg, at jeg slipper å sitte der med alle tankene alene. At om jeg vil snakke med noen, så finnes det noen jeg kan snakke med.

Intervjuer: Har rådgiveren sagt til deg at du kan komme om du trenger det?

Grace: Ja, hun ringer og sender melding og spør hvordan det går.

Intervjuer: Ja, så bra, så du kjenner at du blir ivaretatt?

Grace: Ja, jeg føler jeg blir passet på (s. 154).

Grace er helt nede på grunnfjellet: hun som alle andre mennesker trenger å ha noen som passer på seg. Hun er 17 år, men dette behovet er like sterkt hos henne som hos små barn, i hennes situasjon kanskje enda sterkere til stede. Skal vi bryte ned et menneske, er det bare å ta fra det dets ansikt og stemme. Skal vi bygge opp et menneske, skal vi se deres ansikt og høre deres stemme. Grace hadde ingen stemme i hjemmet; hun måtte passe på sine foreldre og sine søsken, men hun var selv lydløs. Lydløs hjemme, lydløs på skolen. Hun var den flinke, den pliktoppfyllende, den som hadde skolearbeidet sitt på stell, den som ikke gir læreren friksjon. Læreren så ikke ropet hennes for bare stillhet. Ingenting roper høyere enn stillheten. Likevel er det skolen som institusjon hun går til, til en rådgiver hun har vært i kontakt med før og som tidligere har hørt hennes stemme. Skolen som «belønner» henne med strykarakterer når hun fortjener det motsatte grunnet lærers antagelse om latskap og konsentrasjonsvansker. Han stiller ikke spørsmål om hva dette kan skyldes utover nevnte latskap. Han ser ikke et menneske, men unnaluring og motivasjonssvikt. Ansiktet er blitt visket ut. Men rådgiver ser, rådgiver handler. Ikke som en psykolog, men som et medmenneske som passer på henne, ser henne og gjerne vil hjelpe. Hjelpe henne mot en bedre himmel ved å sende en sms, en telefonsamtale en gang iblant og være en

bauta når stormen røsker tak i Grace sitt skjøre liv. Rådgivers blick gir Grace sitt blankskurte grunnfjell mening, tro og håp. Slik kan skolen også være. Rådgiveren blir «a key adult» (Stern, 2010 sitert Øverlien, 2012:155).

Det er ikke meningen at nøkkelpersonen skal drive terapi eller annen form for behandling, men være en støtte for barn som lever med vold. Sammen med barnet skal man identifisere problemområder i skolehverdagen og finne løsninger på disse. Noen ganger må man også samarbeide med krisesentre for å garantere skolegangen alle elever har rett til. Grace viser oss at skolen med sitt faste repertoar, faste timeplan og innhold, faste struktur, er med på å holde mange elevers liv sammen, nettopp fordi skolen er så forutsigbar, positivt ment. Skolen er limet i manges liv, noe jeg merker i mitt daglige virke. For Grace er skolen veiviseren for håp og støtte.

Hvorfor skal det være så vanskelig å se? Skyldes det evnen eller viljen? Øverlien er optikeren som holder opp for oss våre unnlattelssesynder. Flere av ungdommene i studien opplever at de sendte signaler til omgivelsene om at de ikke hadde det bra. Disse signalene ble aldri oppfattet og fulgt opp av de voksne. Ronny har levd et liv med alvorlig omsorgssvikt med narkomane og voldsomme foreldre. Spurte skolen noen gang om hvordan han hadde det hjemme?

Ronny: Nei, ikke på ungdomsskolen og ikke på barneskolen.

Intervjuer: Og var du et barn som kom i tide, men ordentlige klær og hadde matpakke med deg?

Ronny: (Han smiler). Nei, jeg hadde ingenting av det. Jeg kom på skolen, gjorde ikke lekser, satt der bare. Så gikk jeg når jeg ville, så kom jeg tilbake, sånn var jeg da jeg var liten.

Intervjuer: Og hvordan så du ut, og hadde du matpakke?

Ronny: Ja, det hadde jeg, men den spiste jeg før jeg kom til skolen, så jeg hadde ingenting der. Så hadde jeg ingen penger, så gikk jeg til butikken og tok mat, selv om jeg ikke fikk lov til det. Jeg viste dem bare fingeren og bare gikk videre, så gjorde de ingenting (s. 156).

Optikeren har funnet fram de sterkeste linsene til oss og ber oss se en gang til: hvor tydelige må signalene være for at vi skal reagere? Ronny viser en oppførsel som er langt unna det vi forventer. Han viser en destruktiv atferd med kriminelt innhold og sjuskete klær. Når det er så tydelig at han

Å dele en vanske føles godt og gir næring til å holde ut, sier mange.

ikke får oppfølging av hjemmet, burde signalene være mer enn sterke nok. Eller er det slik at det er mest behagelig å ikke se? Ikke bli «innblandet». Ikke å gi Ronny et ansikt og en stemme? Her blir situasjonen den omvendte av hvordan det var for Grace. Ronnys kraftige rop om en utstrakt hånd veksles inn av lærer til stillhet, til unnvikelse, til overseelse.

Det er ikke alltid like lett å se signalene som sendes. Studien viser at ungdommene skjønner at det ikke var lett for lærerne å vite hvor vanskelig de kunne ha det hjemme. De mente jo signalene burde vært oppfattet, men som Grace viser oss, kan man sende et skyggelagt budskap som et vern for lærer og hva denne kan klare å ta inn over seg. De gir nærmest læreren en tilgivelse for at de ikke så det, men er takknemlige for de som likevel så at de ikke hadde det bra. Å dele en vanske føles godt og gir næring til å holde ut, sier mange. De unge legger ansvaret på seg selv når budskapet ikke oppfattes. Isabell, 18 år, har kommet fram til at hvis budskapet sies på en mild måte, er folk for blinde til å legge merke til deg som barn. «Lærere ser ikke barn» sier hun, «man må bare si det».

Barn på krisesentre utgjør ofte en spesiell utfordring for skolen. Mange har større eller mindre hull i sin skolegang, noen er traumatiserte og ukonsentrerte grunnet søvn-mangel og uro. For barn som lever i skjul, kan skolen gi dem følelsen av å være utestengt og sårbar. Flere barn kan daglig være redd for kidnapping i skoletiden og er i konstant frykt. Noen barn bor på hemmelig adresse, noe som kompliserer hverdagen deres og forholdet til andre barn og voksne. På den annen side kan skolen bidra med å være et fristed for voldsutsatte barn, og er en viktig faktor for barnets innlæringsevne og mulighet for læring. Øverlien peker på nødvendigheten av å utarbeide en sikkerhetsplan som klarlegger hvor farlig og omfattende volden er og hva som skal til for å beskytte barnet mot ytterligere vold. Vi må f.eks. være ekstra påpasselige når det gjelder publisering av fotografier av barnet og navn. Hvem som har rett til å hente barnet etter skoleslutt og SFO, må også avklares.

Øverlien ser at skolen er nøkkelen til en adekvat framtid, også for voldsutsatte barn. Hun er låsesmeden som filer nøkler til gode opplevelser og læringsarena mellom barn og voksne. Her kan skolen være den eneste arena for voksenkontakt utenfor hjemmet. Skolen får slik sett en viktig rolle

som hjelpeinstans, altså noe mer enn det vi forbinder med skole. Skolen blir redningsvesten som holder barnet flytende i opprørt hav.

Øverlien er demonstranten som går først i lærertoget og bærer fanen høyt og stolt. Jeg lar hennes ord avslutte denne artikkelen:

Lærere som gruppe har generelt sett et stort engasjement – ikke bare for barns læring, men også for barns velferd. Jeg tar meg den friheten å påstå at de aller fleste lærere vil gjøre det han/hun kan for å forbedre livssituasjonen for utsatte barn, selv om oppfatningene om læreren yrkesrolle varierer. Det er ikke viljen og engasjementet som mangler, men uten kunnskaper, støtte og riktig verktøy mister viljen sin kraft. En forskningsstudie fra 2007 viser at lærere under utdanning i liten grad blir undervist om vold og overgrep mot barn og om barnekonvensjonen (Øverlien & Sogn, 2007). Her hevder lærerstudenter selv at de har et behov for mer teoretisk kompetanse, handlingskompetanse og kunnskaper om samtalemotodikk. Dermed er det ingen overraskelse at studier, som Dybsland (2007), finner at lærere har vanskelig for å ta steget fra bekymring for et barn til et bevisst refleksjonsnivå der bekymringene fører til handling. (...) Lærere er verken terapeuter eller barnevernspedagoger, men de bør vite hva de har plikt og evne til å gjøre når barnets hjemmesituasjon setter en stopper for læring og utvikling. (...) Uten kunnskaper om barn og sosiale spørsmål som vold og omsorgssvikt, har læreren ikke tryggheten til å handle, og barnet risikerer å oppleve svik fra den personen som kanskje har størst mulighet til å forandre livet hans eller hennes (s. 159–160).

Denne artikkelen er inspirert av og skrevet på grunnlag av lesing av boken:

CAROLINA ØVERLIEN
**Vold i hjemmet
– barns strategier**
Universitetsforlaget, 2012
ISBN: 9788215020365





Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Tidlig innsats for livslang læring

– teori og praksis

Sammendrag

Hensikten med artikkelen er å belyse hvordan de juridiske og nasjonale skolepolitiske føringene for tidlig innsats har implikasjoner for arbeidet i barnehager og skoler. Til tross for føringene som ligger fra nasjonalt hold, kan det se ut til at dette arbeidet bør vies stor oppmerksomhet også i årene fremover. Artikkelen innledes med et case som er ment å belyse mulige konsekvenser av manglende tidlig innsats på individnivå. Videre er det fokus på nasjonale skolepolitiske og juridisk føringer for tidlig innsats, og hvilke barn som kan ha behov for særlig hjelp og støtte. Siste delen omhandler implikasjoner for dette i arbeidet i barnehager og skoler. Det blir også pekt på mulige utfordringer i arbeidet med tidlig innsats.

Summary

The purpose of this article is to illustrate how the legal and national school policy guidelines for early intervention, has implications for work in kindergartens and schools. Despite directives given from the national level, it may appear that it must be a strong focus also in the years ahead on this work. The article begins with a case study intended to shed light on the possible consequences of a lack of early intervention at the individual level. Moreover, the article focuses on the national schoolpolitical and legal guidelines for early intervention, and the children who may need special help and support. The last part deals with the implications of this work in kindergartens and schools. It is also pointed on possible challenges in working with early intervention.

Nøkkelord

TIDLIG INNSATS
LIVSLANG LÆRING
KVALITET I SKOLEN
BARN I RISIKO

Monica Helland Tøsse, høgskolelektor NLA Høgskolen i Bergen

Hensikten med denne artikkelen er å klargjøre det juridiske og formelle ansvaret pedagogisk personale har for å utøve sin praksis etter de nasjonale føringene for tidlig innsats, samt rette fokus på noen implikasjoner for pedagogisk praksis.

Artikkelens forskningsspørsmål er: Hvordan har de juridiske og nasjonale skolepolitiske føringene for tidlig innsats implikasjoner for pedagogers arbeid i barnehager og skoler?

Aller først vil jeg imidlertid eksemplifisere hva manglende tidlig innsats kan bety for en elev og hans foresatte.

Gråtende fortalte Jens om en barndoms-, ungdoms- og skoletid som hadde vært vanskelig. Han fortalte at han tidlig hadde opplevd å komme til kort i samhandling med jevnaldrende, og dette hadde ført til at han hadde trukket seg tilbake i sosiale sammenhenger. Jens fortalte at han aldri ble invitert hjem til noen. Heller ikke ble han spurt om han ønsket å være sammen med noen på fritiden. Den nesten voksne gutten brøt helt sammen, – og hulket: «Hva er det som er galt med meg? Jeg vet at det er noe ...» En tid senere ble Jens diagnostisert for å ha Asperger-syndrom.

Jens gikk andre året på videregående skole da han ble tilvist pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for lese- og skrivevansker. Tilvisningsbrevet fra skolen inneholdt en pedagogisk rapport, som var langt fra utfyllende. Det fremkom ikke hva skolen hadde gjort av tiltak for å tilpasse undervisningen til Jens, og det var heller ikke gjort noen undersøkelser fra skolens side med hensyn til antagelsen om lese- og skrivevanskeproblematikk. I tillegg til den pedagogiske rapporten var det lagt ved en håndskrevet prøve i norsk, som var ment å dokumentere skolens oppfatning av at Jens hadde lese- og skrivevansker. Prøven viste at han hadde nærmest uleselig håndskrift, men utover det var det ingenting som tilsa at han hadde vansker med rettskrivning. PPT fant det nødvendig med mer utfyllende opplysninger, og det ble også gjort observasjoner på skolen. Gjennom samtaler med Jens, moren til Jens og kontaktlærer kom det frem at han var faglig sterk, med femmere og seksere i flere fag, men at han hadde

vansker med abstrakt lærestoff. De fortalte også at han ofte trakk seg unna kommunikasjon og samhandling med jevnaldrende. Voksne, derimot, kunne Jens ha lange diskusjoner med, gjerne om geografi eller vitenskapelige tema.

Jens ga uttrykk for å være komfortabel med skolens antagelse om at han hadde lese- og skrivevansker. Han kjente til flere som hadde denne vansken og som av den grunn hadde fått hjelp og tilrettelegging på skolen. Resultatet av utredningen bekreftet imidlertid PPT sin antagelse om at det ikke primært var lese- og skrivevansker Jens hadde. Det ble et vanskelig tilbakemeldingsmøte, hvor den nitten år gamle gutten brøt sammen og ba om hjelp til å finne ut hva som da kunne være årsaken til hans opplevelse av å være annerledes.

Senere samme dag som tilbakemeldingsmøtet med Jens hadde vært, ringte moren til Jens. Hun virket svært opprørt og ute av seg og sa:

Kan du si meg ... Kan det være at Jens har noe autismelignende? Jeg har lest om det, og tenkt på det skjønner du, men har beroliget meg selv med at hvis det var slik, så ville de oppdaget det på skolen. Selv om jeg var bekymret for at Jens var annerledes enn de andre barna i nabolaget, har jeg hatt full tillit til at personalet i barnehagen eller lærerne på skolen ville melde fra til oss om de var bekymret for Jens sin utvikling ...

Tilpasset opplæring og tidlig innsats for den enkelte elevs læring og utvikling er tydelig presisert i opplæringsloven § 1-3, St. meld. nr. 16 (2006–2007) og St.meld. nr. 31 (2007–2008). Her er det juridiske presisert, samt fokus på tidlig innsats som sentralt ved skolens systematiske vurdering om hvorvidt elevene har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Skolen skal drive forebyggende arbeid og gi mulighet for at den enkelte elev får best mulig utviklingspotensial. I skolen vil en viktig del av dette arbeidet være tiltak som kan forebygge vansker, eller avdekke dem slik at adekvate hjelpetiltak kan settes inn. Befring påpeker at: «Forebygging som spesialpedagogisk arbeidsområde kan karakteriseres som tidlig innsats for å gi best mulige vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle» (Befring, 2012: 22).

Tidlig innsats er de senere årene formulert som et

viktig utdanningspolitisk anliggende og skal ha høy prioritet i norske barnehager og skoler. Hensikten er å skape gode muligheter for alle barn og unge; at alle så tidlig som mulig inkluderes i et fellesskap med andre, og at de kommer inn i gode læringsprosesser. Dette ansees å være av betydning for sosial utjevning (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006–2007; Wollscheid, 2010). Forskning som er gjort i løpet av de siste 40 årene, understreker mulighetene som ligger i tidlig innsats, og de utdanningsøkonomiske beregninger som er gjort, vurdert både i humankapital og i kroner og øre, sannsynliggjør at forebygging er lønnsomt (Kunnskapsdepartementet 2006–2007).

Da det ser ut til at forskjeller i læringsutbytte starter tidlig, synes det viktig at arbeidet i tråd med prinsippet om tidlig innsats starter allerede i barnehagen og fortsetter i skoleløpet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006–2007; Wollscheid, 2010). Tidlig innsats fordrer at samarbeidet mellom foresatte, lærere og skoleledere er konstruktivt og at det bygger på gjensidig tillit (Rambøll & Nova, 2010). Lærerne vil likevel være i en særlig posisjon, da de skal lede elevene i deres læreprosesser (Bjørnsrud, 2012). Til tross for føringer fra nasjonalt hold om tidlig innsats som et viktig og prioritert arbeid for å fremme læring og utvikling hos barn og unge, kan det se ut til at dette arbeidet er av varierende kvalitet i praksis. Den økende frafallsprosenten i videregående opplæring kan tyde på at føringene om tidlig innsats for livslang læring ikke gir de ønskede resultatene (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006–2007; Universitetet i Oslo, 2012; Wollscheid, 2010). Historien til Jens kan også illustrere hvilke konsekvenser det kan ha for enkeltpersoner, om pedagoger ikke arbeider i tråd med intensjonen om tidlig innsats.

Sammenhengen mellom tidlig innsats og gjennomføring av videregående opplæring kan være vanskelig å påvise. Men forskning har vist at vanskene elever i videregående opplever, oftest er et resultat av problemer som er akkumulert gjennom oppveksten (Rambøl & NOVA, 2010; Wollscheid, 2010). St. meld. nr. 16 og St.meld. nr. 31 peker også på sammenhengen mellom ferdigheter i grunnopplæringen, gjennomføring av videregående opplæring og deltagelse i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet 2006–2007; 2007–2008). Ut fra dette perspektivet vil en kombinasjon av

tiltak ha bedre forutsetning for å lykkes enn isolerte enkelttiltak (Wollscheid, 2010). Opplæringen er ment å gjøre barn og unge i stand til å klare seg selv, og delta i samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Med samfunnets stadig økende krav til formell kompetanse blir det viktig å avdekke vanskeområder hos barn og unge, og sette inn adekvate hjelpetiltak tidlig. De som i dag er ufaglærte, står i fare for å falle utenfor arbeidsmarkedet, fordi kompetansekravene til de ulike yrkesgruppene har økt betydelig (Wollscheid, 2010).

I dagens samfunn er det stort fokus på prinsippet om tilpasset undervisning i en inkluderende skole, og respekt for mangfoldet i barne- og ungdomsgruppen (Opplæringsloven §1-3). I et demokratisk samfunn er dette et selvsagt prinsipp. Men om en ikke har en mer inngående forståelse av hva som ligger i disse intensjonene, vil det kunne føre til en forståelse av inkludering som noe rent fysisk. Ulike oppfatninger av, og/eller manglende kunnskap om hva som er innenfor normal utvikling og hva som er avvikende utvikling, kan i noen tilfeller også tilsløre fokuset på at noen barn og unge kan ha behov for særskilt støtte i opplæringsløpet.

Bjørnsrud & Nilsen hevder i en artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 03/2013 at noe av forklaringen på den varierende kvaliteten på arbeid med tidlig innsats kan ligge i at det faktisk er uklare eller manglende presiseringer i de norske læreplanverkene om hvem som skal ha ansvaret for, – og hvordan arbeidet med tidlig innsats skal drives. De konkluderer med at den nasjonale læreplanen mer tydelig må markere en allsidig tidlig innsats som viktig for læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Samtidig presiserer de at de nasjonale skolemyndighetene må sørge for at rammefaktorer for dette arbeidet tilrettelegges (ibid.). Ansvaret for konkretisering av innholdet i læreplanen er fra statlige myndigheter overlatt til det lokale nivået. Mye kan tyde på at det ikke evnes å følge opp godt nok, og at det er behov for en klarere retning, og for veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Metode

For å finne svar på problemstillingen *Hvordan har de juridiske og nasjonale skolepolitiske føringene for tidlig innsats implikasjoner for pedagogers arbeidet i barnehager og skoler?* er det gjort en kvalitativ innholdsanalyse av ulike skriftlige kilder som kan belyse de nasjonale skolepolitiske føringene for tidlig innsats i Norge, samt et utvalg kilder som kan belyse noen implikasjoner disse føringene har for det pedagogiske arbeidet i barnehager og skoler. I tillegg er det presentert et case fra egen praksis. Caset er i hovedsak ment å ha en utdypende funksjon (Befring, 2010).

De skriftlige kildene er av tre typer:

- gjeldende regelverk og premisser for dette
- forskningsrapporter
- fagartikler og – bøker

Den første typen som er brukt, er regelverk og premisser i opplæringsloven, stortingsmeldinger, rammeplan for barnehage og læreplanverk for skolen. Dette er normative kilder, som ikke viser hvordan noe er, men hvordan noe skal eller bør være (Kjeldstadli, 2005). De andre skriftlige kildene som er brukt, er forskningsrapporter, fagartikler og bøker. De er i hovedsak deskriptive og beskriver hva som er, eller det som noen sier at er.

Det finnes etter hvert flere studier i Norge og internasjonalt som belyser dette temaet, noe som gir visse utfordringer ved valg av kilder. Fokuset her er på tidlig innsats i Norge, og kildene som er brukt, er i all hovedsak norske. De skriftlige kildene som er brukt, belyser i hovedsak ikke hvordan praksis er, men hvordan intensjonene om tidlig innsats er uttrykt gjennom utdanningspolitiske føringer, samt hvordan arbeid med tidlig innsats er ment å drives. Det er ikke gjort en uttømmende analyse av kilder som finnes i tilknytning til temaet, men en analyse av et utvalg artikler, bøker og andre relevante kilder.

Befring (2002) mener at kildeanalyse har stor relevans, for eksempel ved studier som undersøker offentlige dokumenter. Ved kildeanalyse vil det alltid være viktig å gjennomføre kritiske vurderinger med tanke på kildenes autensitet og pålitelighet (Befring, 2002). Lovverk og kilder fra departement, storting og regjering kan normalt regnes å

være pålitelige (Ibid.). Likevel kan det i noen sammenhenger være at politiske interesser gir en ensidig fremstilling som fordreier eller også dekker over viktige fakta (Ibid.). I denne sammenhengen vil de skolepolitiske dokumentene og lovverket knyttet til pedagogisk virksomhet uansett være viktige, i den forstand at de gir premisser for – og er retningsgivende for arbeidet som skal utføres i barnehager og skoler.

Det også gjort en gjennomgang og utvelgelse av aktuelle deskriptive kilder som har fokus på arbeid med tidlig innsats. En svakhet ved at den som gjør undersøkelsen, også velger kildene, er at utvelgelsen da er basert på forskerens subjektive skjønn (Befring 2012). Likevel mener Befring (2010) at litteraturstudium kan ha grunnleggende verdi, om forskeren som utfører arbeidet har god fagkompetanse og evne til å vurdere kvaliteten og troverdigheten til publikasjonene som er valgt. Kvaliteten og troverdigheten til kildene er vurdert ut fra at forfatterne av de fleste kildene er anerkjente og sentrale innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet i Norge, og at de har publisert artikler og bøker som er særlig aktuelle for å aktualisere og belyse ulike sider ved arbeidet med tidlig innsats (Befring, 2012; Bjørnsrud & Nilsen, 2010; Drugli, 2010; Engh, 2010; Groven, 2013; Hagtvatn & Horn, 2012; Håstein & Werner, 2003; Kaland, 2013; Kinge, 2008; Häustatter, 2010; Skogen & Holmberg, 2002; Tøssebro & Ytterhus, 2006). Ut fra dette er det grunn til å vurdere dem som sentrale. På bakgrunn av at de tidligere har gått gjennom kvalitetsvurdering i forlag eller gjennom fagfellevurdering, er det rimelig å anta at de også har høy troverdighet.

For å belyse hvordan føringer og intensjoner ikke alltid blir gyldige i praksis, er det innledningsvis presentert et case fra egen praksis. Caset er gitt en form som gjør at det ikke er mulig å identifisere personen det gjelder, og navnet til gutten er fiktivt. Dette er bare ett av mange lignende case. Nettopp dette caset ble valgt fordi Asperger-syndrom er en diagnose som ikke har ytre karakteristiske kjennetegn, og som av den grunn kan oversees om en ikke har kunnskap om tilstanden. Da mennesker med denne diagnosen har evner innenfor normalområdet, eller over, vil tilstanden lett kunne oversees med tanke på vanskebildet, noe som i opplæringssammenheng, og også i andre sammenhenger, kan få negative følger (Martinsen mfl. 2006). Tidlig innsats for

mennesker med Asperger-syndrom kan ha stor betydning for å hindre sekundære vansker (Øzerk & Øzerk, 2013). Dette vil også kunne gjelde for andre grupper der vanskebildet ikke er klart. Historien til Jens er ment å illustrere konsekvenser det *kan ha* for enkeltpersoner, om ikke pedagoger tar arbeidet med tidlig innsats på alvor.

Caset illustrerer ett enkeltstående tilfelle, og utfordringen ved en slik tilnærming er å få frem essensen i det ene tilfellet og gjøre det generaliserbart (Lund mfl., 2002). Likevel vil bruk av case, særlig innenfor det spesialpedagogiske feltet, kunne bidra til forståelse av andre lignende tilfeller, noe som kan innebære en generaliserende kunnskapsoverføring (Befring, 2010).

I profesjonell yrkesutøvelse ventes det at handlingene som utføres, er resultat av bevisste valg og begrunnede vurderinger. Men det vil alltid være sider ved praksis som ikke er resultat av refleksjon og godt begrunnede vurderinger (Thornquist, 2003). Thornquist (2003) påpeker også at om sentrale sider ved kunnskap som viser seg i praksis, skal sees på som viktige og få noen gyldighet, må de trekkes frem i det offentlige og få «virkelighetsstatus». Ved å synliggjøre enkeltpersoners opplevelser, har en mulighet for å få frem sider ved praksis som ikke er heldige, samt rette fokus på eventuelle potensialer for forbedring (Ibid.).

Utfordringen med case fra egen praksis er at egne opplevelser danner et subjektivt utgangspunkt for skrivearbeidet. Likevel kan en spørre seg om det er mulig å få frem et budskap uten at det subjektive kommer til uttrykk på ett eller annet vis. Merriam (2002) fremhever narrative utgangspunkt som viktig for hvordan det hjelper oss å konstruere samfunnskritikk. Vi starter fra den enkelte som utgangspunkt for forskning, men fokus ligger ikke der. Snarere må den enkelte forstås som et sosialt vesen som har erfaringer mediert av, og i sin tur formidlet til, den sosiale verden der han/hun bor. Fortellinger kan belyse hvordan, i et individuelt liv, ulike dominerende ideologier og maktforhold i samfunnet opprettholdes, reproduseres eller undergraves.

Tilnærmingen er hermeneutisk idet det er gjort forsøk på en helhetlig forståelse og fremstilling av hvordan intensjonen om og viktigheten av tidlig innsats kommer til uttrykk i de ulike kildene, samt hvordan dette bør ha implikasjoner for pedagogisk praksis (Befring 2010).

Nasjonale føringer for tidlig innsats

I Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* ligger det en presisering av skolens rolle og verdi i samfunnet:

Skolen er en bærehjelpe i det norske samfunnet. Høy kvalitet her er avgjørende både for den enkelte og for samfunnet. Menneskets kunnskaper og evner er den viktigste delen av nasjonalformuen, En aktiv, nasjonal skolepolitikk må ha som sitt fremste mål å sikre alle like muligheter, realisere skolens samfunnsmandat og sikre god forvaltning og videreutvikling av kunnskapsformuen. Kunnskapsformuen er både de holdninger og verdier som opplæringen formidler, og de ferdigheter og kunnskaper elever tar med seg videre i livet. (Kunnskapsdepartementet, 2007–2008:11)

Kvalitet i skolen er uttrykt som avgjørende for videreutvikling av kunnskapsformuen. Det tales om at menneskets kunnskaper og evner er den viktigste delen av nasjonalformuen. Dette må forstås som at hvert enkelt individs kunnskaper og evner har stor verdi. Det presiseres også at kunnskapsformuen består både av holdninger og verdier som formidles i opplæringen. I neste omgang vil det legges grunnlaget for elevenes videre liv.

I Norge er forebyggingstanken et aktivt politisk grep. Tidlig innsats kan sees som en politisk «kur» med start i førskolealder (Hagtvet & Horn, 2012). Forebyggingsaspektet gjennomsyrrer flere stortingsmeldinger fra 2006 og frem til i dag; St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen*, St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer*, St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*, og St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*.

Tidlig innsats er en målsetting fra nasjonalt hold, og som konsekvens av dette er det lagt føringer for hvordan barnehager og skoler skal drive arbeidet med tanke på å avdekke eventuelle hjelpebehov hos barn og unge (Utdanningsdirektoratet 2011; 2012). I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen* introduserte departementet tidlig innsats som:

... en nøkkel i arbeidet med å fange opp og følge opp de som trenger særskilt hjelp og støtte. Tidlig innsats må på den ene siden forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og

på den andre siden som tiltak som settes inn når problemer avdekkes eller oppstår i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder. (Kunnskapsdepartementet, 2010–2011).

Slik det er definert i St.meld. nr. 16 er det presisert at arbeidet med tidlig innsats ikke bare gjelder for barn i barnehage eller tidlig skolealder, men også for voksne (Kunnskapsdepartementet 2006–2007). Ut fra dette kan en også forstå det som like viktig å oppdage og kartlegge elever som strever sent i utdanningsløpet. Slik sett blir tidlig innsats noe som kan sees i et livsperspektiv.

Det er også lagt klare føringer for barnehagens innhold og oppgaver. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) blir det poengtert at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker, samt å oppdage barn med særskilte behov. Det fordrer at personalet bruker sine kunnskaper for å oppdage barn som strever, slik at det kan settes i verk tiltak dersom det er behov for det. Barnehager må tilrettelegge for gode utviklingsmuligheter, og barnets trivsel og utvikling er et felles ansvar for foreldrene og barnehagens ansatte. Betydningen av at det etableres samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre i god tid før skolestart, poengteres også (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ifølge opplæringsloven § 1–3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats påpekes skolens ansvar for å drive undervisning ut fra evner og forutsetninger hos den enkelte elev. Dette er således en lovpålagt oppgave for skolene, og elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær tilpasset undervisning, har rett til spesialundervisning etter § 5.1 (Opplæringsloven, 1998). Her heter det at for å kunne sette inn tiltak tidlig må det på alle nivåer i utdanningssystemet «legges vekt på å identifisere barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling. Slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling, og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007).

Grunnleggende ferdigheter som det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne, samt bruke digitale verktøy, er integrert i kompetansemålene i alle fag

(Kunnskapsdepartementet, 2007–2008). En forutsetning for å kunne utvikle fagkunnskaper og få fagkompetanse er at de grunnleggende ferdigheter er på plass. «Hele læreplanverket er forskrift med hjemmel i opplæringsloven og er således forpliktende for grunnopplæringen» (Ibid.).

Prinsippet og visjonen for arbeidet i utdanningssystemet er at alle barn og unge skal oppleve seg inkludert. Skolene er pålagt å drive en inkluderende praksis med rom for alle og blick for den enkelte. Undervisningen skal drives på en måte som fremmer den enkeltes utvikling gjennom arbeid i et inkluderende fellesskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2010). For å drive en inkluderende praksis er det nødvendig at den enkelte i det pedagogiske personalet har god kunnskap om normal utvikling hos barn og unge. Like viktig er det at de har god kompetanse om avvikende utvikling og ulike årsaker til det. Ansvar for utdanningspersonalet har, ikke bare ut fra ut fra føringer og lovverk, men også i kraft av sin rolle som profesjonsutøver, fordrer at de har generell kompetanse om barn og unge og om vansker som kan komme som følge av lite tilfredsstillende oppvekstvilkår. Like fullt fordres det at de har spesifikk kompetanse om ulike utviklingsforstyrrelser eller funksjonsnedsettelse som barn og unge kan ha. De må kunne bruke sine kunnskaper og sitt profesjonelle skjønn for å bestemme tiltak som kan bidra til bedret læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet 2010–2011).

Det er gjennom Kunnskapsløftet og nasjonalt system for kvalitetsvurdering lagt sterkere vekt på elevenes utbytte av opplæringen enn tidligere. Læreplanene har kompetansemål, og det er innført grunnleggende ferdigheter i alle fag. I perioden 2005–2008 ble det gjort en betydelig satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere for å støtte innføringen av reformen. For å legge til rette for bedre elevvurdering som grunnlag for god faglig utvikling, ble et omfattende arbeid satt i gang (Kunnskapsdepartementet 2007–2008). De positive erfaringene med prosjektet kan være årsaken til at Utdanningsforbundet i 2010 gikk i gang med en ny fireårig satsing på vurdering for læring. I St.meld. nr. 31 *Kvalitet for læring* fremheves den enkelte profesjonsutøvers kompetanse og praksis betydning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet 2007–2008). I St.meld. nr. 18 (2010–2011) understrekes også det gode læringsmiljø, med lærere som skaper motivasjon og forebygger vansker,

og som evner å møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring. I St. meld.nr. 18 om tidlig innsats og læringsmiljøer for barn understrekes det at:

Alle har potensial for læring. Ikke alle kan nå de samme målene, men alle skal få et best mulig grunnlag for læring gjennom hele livet. Om manglende læring utelukker barn, unge og voksne fra å delta aktivt i utdanning, arbeidsliv og samfunn, viser det at utdanningssystemet ikke fungerer godt nok. Det rammer særlig de barn og unge som i utgangspunktet har behov for hjelp og støtte, og de som ikke har foreldre som kan kompensere for svakheter i utdannings-systemet. For at alle skal ha mulighet til å lykkes, er det nødvendig at hele utdanningssystemet forbedrer tilbudet til barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet 2010–2011).

For å møte kravet om en pedagogisk praksis hvor tidlig innsats er noe den enkelte pedagog i barnehager og skoler har et eierforhold til, er det nødvendig å vite noe om hvilke barn og unge som kan ha behov for særskilt støtte.

Barn og unge som kan ha behov for særskilt støtte

Barn som av en eller annen grunn kan ha behov for særskilt støtte, er ikke en homogen gruppe. Barn med ulike typer funksjonsnedsettelse vil ofte kunne trenge tiltak og støtte i barnehage og skole for å få gode utviklingsbetingelser (Bonnievie & Pålerud, 2005; Tøssebro & Ytterhus, 2006). Men det kan også være andre grunner til at barn trenger tiltak eller ekstra oppfølging. Barn som har hatt en lite gunstig oppvekstssituasjon, som har psykisk syke foreldre eller foreldre som ruser seg, er også utsatte grupper (Helsedirektoratet 2011). Likeledes barn som har opplevd vold og trusler, og/eller mobbing (Roland, 2014). Barn med kroniske og/eller alvorlige sykdommer kan også være risikoutsatt om en ikke tar hensyn til at de kan ha særlige behov (RBUP Øst og Sør, 2012). Forskning viser at minoritetsspråklige også er en sårbar gruppe (Wollscheid, 2010), og de senere årene har det vært et økende fokus på særlig evnerike barn og unge som en tapende gruppe elever, fordi de ofte ikke får tilpasset opplæring ut fra evner og behov (Lie, 2014).

I tillegg vil barnets møte med skolen i stor grad kunne

være avgjørende for i hvilken grad barnet trenger særskilt støtte, uavhengig av funksjonsnedsettelse eller andre faktorer. I noen tilfeller vil det være innlysende at barnet trenger noe ekstra i form av spesialundervisning etter § 5-1, eller andre tiltak som praktisk tilrettelegging av uteareal, heis eller andre tilpasninger. Andre ganger vil det ikke være like åpenbart hva barnet har behov for av tilpasninger.

Barn med ulike vansker, og da særlig barn som har en avvikende atferd, og hvor det ikke er definert en forklaring på hva som er årsaken til den avvikende atferden, vil kunne oppleve krav som ikke er forenlige med deres kognitive stil. Eksempel på dette kan være barn og unge som har utviklingsforstyrrelser og atferdsrelaterte diagnoser som ADHD, Asperger-syndrom, Tourettes syndrom og OCD, men som ennå ikke har vært til utredning og heller ikke har fått avklart en eventuell diagnose (Kvilhaug, 2011; Nyheim, mfl., 2013; Rønhovde, 2007; Strand 2009; Øzerk & Øzerk, 2013). Barn og unge med diagnoser som ikke gir synlige ytre kjennetegn i form av karakteristisk utseende, kan komme til å bli sett på som vanskelige og håpløse. Atferden deres kan virke provoserende for omgivelsene, fordi de ikke forstår at de har en funksjonsnedsettelse (ibid.).

Atferden til barn med atferdsrelaterte kjennetegn som Asperger-syndrom, ADHD, Tourettes syndrom og OCD bryter ofte med det som er normen og forventningen til aldersmessig fungering, både i barnehagen og ikke minst i skolen (Haugland & Tangen, 2012; Kvilhaug, 2011; Nyheim mfl., 2013; Rønhovde, 2007; Strand, 2009; Øzerk & Øzerk, 2013). Gapet mellom forventninger og krav, og kapasitet til å innfri forventningene og kravene, vil kunne øke betydelig om vanskene ikke identifiseres og hensiktsmessige hjelpetiltak settes inn (Briseid, 2006). Om barnets omgivelser ikke forstår hvorfor barnet har avvikende atferd, er det overhengende fare for at de mistolker og gir responser som ikke er gode. Barnet kan komme til å bli hyppig korrigert, og bli «stilt til rette for» atferd som det ikke kan noe for. Pedagogisk personale kan komme til å føle seg maktesløse og slitne, og kan være svært oppgitt over dette barnet som de «ikke får til». Barnehagen og skolen kan på denne måten være med på å gjøre et barn med funksjonsnedsettelse funksjonshemmet i kraft av manglende tilrettelegging (Tøssebro & Ytterhus, 2006).

Det kan også være utfordringer med å tilpasse undervisningen til barn som har sykdommer av alvorlig og/eller kronisk art. De kan ha hyppige og lange fravær fra undervisningen, og når de er på skolen kan de ofte være preget av sykdommen, behandlingen og medisinene de får. I skolen vil det være barn som innimellom har kortere eller lengre sykehusopphold, og noen er avhengig av daglig ressurskrevende trening. Det er naturlig å tenke at over tid vil dette kunne få konsekvenser for læringsutbyttet. I tillegg kan en del av disse barna ikke delta på aktiviteter som er naturlig ut fra alder, og de mister således viktig sosial læring (Frambu, 2000). Selv om barnet i utgangspunktet ikke har en diagnose som predikerer at barnet har vansker sosialt, eller med å tilegne seg fagene, vil de likevel kunne ha rett til spesialundervisning fordi de ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Om barnet er borte fra skolen i lengre perioder, kan det ha rett til hjemmeundervisning, da det i opplæringsloven § 1–2 er lovfestet rett og plikt til opplæring (Opplæringsloven, 1998). I lys av dette er det viktig at skolen ikke bare har som mål å ivareta det faglige, og utelukkende er opptatt av faglig prestering i møte med eleven. Det sosiale aspektet må også prioriteres for å minimalisere sosial stigmatisering.

Barn og unge som blir plaget og mobbet på skolen, står også i fare for å miste faglig og sosial læring. Roland (2014) viser til at over 60.000 barn og unge blir plaget daglig eller ukentlig. Dette er et paradoks når det i opplæringsloven § 9a-3 lovfestes at skolen har plikt og ansvar for aktivt og systematisk å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998). Også barn i barnehagen kan oppleve ekskludering og plaging. Barneombudet fremhever viktigheten av at det er nulltoleranse for mobbing, fordi mobbing kan ødelegge muligheten for en god utdanning, og i verste fall for et godt liv (Barneombudet, 2008). Roland peker videre på at også mobberne er en utsatt gruppe (Roland, 2014). Tidlig innsats med hensyn til mobbing fordrer at barnehager og skoler har gode rutiner og tiltak for å hindre at mobbing skjer i skolen (ibid.). Men like viktig er det at personalet tar på alvor barn og/eller foreldre som melder fra om mobbing, og setter i verk nødvendige tiltak for å stoppe denne type atferd (Opplæringsloven, 1998).

Minoritetsspråklige med dårlige skoleprestasjoner er i særlig risiko for å ikke gjennomføre videregående opplæring, og særlig gjelder det for dem som ikke er født i Norge (Kunnskapsdepartementet 2007–2008; Wollscheid, 2010). Denne gruppen barn og unge bør av den grunn vies særlig oppmerksomhet med tanke på tidlig innsats, særlig med tanke på om de har språklige forutsetninger for å følge ordinær undervisning (Opplæringsloven, § 2-8).

Forskning viser at en del elever med spesielt gode ferdigheter eller evner ikke opplever å få tilstrekkelige faglige utfordringer i skolen, og som av den grunn står i fare for å miste motivasjonen for videre opplæring (Lie, 2014; Skogen & Idsø, 2011). Myten om at de klarer seg uansett, er i stor grad gjeldende også i dagens skole, selv om forskning viser at underyting er utbredt i denne gruppen. På bakgrunn av dette må også denne gruppen barn og unge være i fokus for tidlig innsats (Ibid.), selv om de etter opplæringsloven ikke har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, § 5).

Eksempelene på barn og unge som kan ha behov for særskilt støtte i barnehage og skole, er basert på studier av større grupper barn og unge. Det vil dermed ikke være en automatikk i at alle barn og unge i de ulike gruppene vil trenge støtte utover det ordinære opplæringstilbudet (Drugli, 2010). Sammenhenger som finnes når en undersøker på gruppenivå kan ikke automatisk overføres til individnivå (ibid.). Tidlig innsats bør ut fra dette sees både i lys av det enkelte barnet eller den unge, og i et samfunnsperspektiv. Ut fra dagens situasjon i Norge, hvor det kan synes som om arbeidet med tidlig innsats er av varierende kvalitet, kan det være hensiktsmessig å rette fokus på hvordan pedagoger i barnehager og skoler bør drive dette arbeidet i tråd med utdanningspolitiske føringer og lovverk.

Noen implikasjoner for pedagogisk praksis

Ut fra planer, meldinger og lovtekst fremkommer rimelig klare målsettinger nasjonalt for hva barnehagens og skolens prioriterte arbeidsområder skal være. Utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for at den enkelte skal få utnytte sitt potensial for læring, både for eget beste og til det beste for samfunnet (Skogen, 2004). Tidlig innsats er fremhevet som et viktig satsingsområde i arbeidet for å hjelpe barn og unge til best mulig utvikling.

Den gode skolen blir ofte karakterisert som en organisasjon i utvikling, som er endringsdyktig med hensyn til lovverk og planer, men også med hensyn til den til enhver tid mangfoldige elevmassen (Skogen & Holmberg, 2002). Et av karaktertrekkene ved å være endringsdyktig, er at en hele tiden oppdaterer seg på ny forskning og utvikler sine kunnskaper i tråd med samfunnet en er en del av (Ibid.). Dette fordrer kunnskap om ulike samfunnsvilkår som kan påvirke barn og unge på godt og vondt. Men det fordrer også kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse og sykdomstilstander som barn og unge kan være rammet av, samt prinsipper for tiltak, faglig og sosialt, for elever som strever i skolen.

Videre vil det bli tatt opp et utvalg momenter som synes å være viktige i arbeidet med tidlig innsats. Utvalget er ikke uttømmende, og det kan selvsagt være andre momenter som er viktige i dette arbeidet, uten at det spesifikt blir belyst her. Momentene som tas opp, er valgt fordi de er generelle, og ikke knyttet til en bestemt diagnose eller et bestemt vanskeområde, og noen av dem er også del av lovpålagte oppgaver for pedagoger i barnehager og skoler.

Ulike former for tidlig innsats

Tidlig innsats kan bestå av spesifikke læringsstimulerende tiltak i form av støtte til språklig og intellektuell utvikling, hvor barnehagen har et sentralt mandat (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I skolen handler det om en generell tilrettelegging av undervisningen, slik at alle kan få et læringsutbytte ut fra sine forutsetninger, og det handler om å arbeide for å motvirke barrierer for læring. Det handler også om å oppdage barn og unge som strever med læring og som ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det handler om å avdekke årsaken til at læringsutbyttet ikke er tilfredsstillende, og om å ha kunnskap om ulike vanskeområder (Ibid.). Barn og unge som strever sosialt, må også få tidlig hjelp og støtte for å få bedret sosial kompetanse for å unngå skjevutvikling og /eller isolasjon (Engh, 2010; Martinsen mfl., 2006; Martinsen & Tetzchner, 2007; Nyheim mfl., 2013).

Ulike former for tidlig innsats kan være:

- «allmennforebygging» (primærtiltak), som er innsikt på alle barn
- «problem-innsiktet forebygging» (sekundærtiltak) som

er innsats en iverksetter for barn i risiko for forsinket eller avvikende utvikling

- «vernetiltak» (tertiærtiltak) som er beskyttende tiltak og lærings- og stimulerings tiltak for å utvikle motstandsdyktighet hos barn og unge hvor problemtilstander er identifisert (Befring, 2012; Hagtvet & Horn, 2012)

For barn og unge som har funksjonsvansker, som eksempelet om Jens illustrerer, eller som av ulike grunner opplever større utfordringer i opplæringen, vil tidlig innsats være å avdekke eventuelle vanskeområder og sette i verk spesifikke læringsstimulerende tiltak. Det kan også være nyttig med tiltak for å fremme sosial forståelse (Kaland, 2003; Nyheim mfl., 2013). Tidlig innsats er tiltak en setter inn i barnehagen eller på alle trinn i barne- og ungdomsskole når elever har problemer eller viser uønsket atferd (ibid.). Etter vanlig oppfatning har den allmenne forebyggingen, den primære, vært å oppfatte som den allmennpedagogiske. Den sekundære og den tertiære, som oftere er rettet mot enkeltpersoner, har derimot blitt oppfattet som spesialpedagogikk (Hagtvet & Horn, 2012). Ut fra prinsippet om tidlig innsats og tilpasset opplæring i en inkluderende skole, kan denne oppdelingen være uheldig ved at en organiserer undervisningen til eleven ut fra hvilken «kategori» han/hun tilhører. Elever som tilkjennes rett til spesialundervisning, havner lettere i segregerte tilbud enn andre elever (Håstein & Werner, 2003). Noen elever har behov for segregerte tilbud, men som hovedregel skal spesialundervisning foregå innenfor rammene av allmennpedagogisk organisering (Hagtvet & Horn, 2012).

Bonnevie & Pålerud (2005) fremhever at deres erfaring er at enhver barnehage kan bygge kompetanse, uavhengig av barnets vanske eller funksjonsnedsettelse, på å møte barn som har behov for særskilt hjelp og støtte. Det som synes å være vesentlig, er at barnet trenger tett oppfølging av en voksen. Mange forbinder tett oppfølging med at en voksen skal befinne seg i barnets umiddelbare nærhet til enhver tid. Muligens trengs det en mer nyansert tenkning. Bonnevie og Pålerud problematiserer erfaringene de har gjort med personale som har en oppfatning av tett oppfølging som at den voksne skal være i umiddelbar nærhet av barnet hele tiden. De mener at tett oppfølging like mye handler om obser-

vasjon, refleksjon og kunnskapsoppbygging. Tett oppfølging vil i noen tilfeller handle om at det er en voksen i umiddelbar nærhet som kan hjelpe og støtte barnet i situasjonen. Like fullt kan tett oppfølging være å trene barnet til selvstendighet, ved å legge til rette for situasjoner hvor det kan oppleve mestring uten den voksnes hjelp og støtte (ibid.).

Pedagogens rolle og egenskaper

Ofte fremheves de voksnes rolle som svært viktig for et barns utvikling, og de voksne er viktige. Uten trygge omsorgspersoner som kan bekrefte barnet, og som kan spille barnet, vil utviklingen kunne påvirkes negativt (Imsen 2005). Barn vil gjennom samspill med tilknytningspersoner, både med foreldre, og personale i barnehagen eller skolen, etablere mentale representasjoner (indre arbeidsmodeller) om seg selv og egen fungering i relasjon til andre mennesker (Bowlby, 1973). Arbeidsmodellene utvikles som et resultat av de erfaringene som barnet får i samspill med nære omsorgspersoner. Ansatte i barnehagen må derfor være observant på egne, indre arbeidsmodeller for å være bevisst på sine samspillsmetoder (Drugli, 2010).

Nyere utviklingsteori har vist at det foregår en gjensidig påvirkning mellom barnet og de nære omsorgspersonene (Drugli, 2010). Det viser at barn med problematisk atferd, eller atferd kjennetegnet av svak eller manglende respons, vil stå i fare for å havne i negative samhandlingsmønstre. Likevel vil barn som har utviklet en negativ indre arbeidsmodell, basert på manglende eller negativ respons fra nære omsorgspersoner, kunne endre sin indre arbeidsmodell som følge av positive samspillserfaringer med sensitive voksne som gir gode responser til barnet (ibid.). Av den grunn er det viktig at personalet i barnehager og skoler er innstilt på at om en skal oppnå å snu negative samspillsmønstre, vil det ta tid, og alle i personalet må arbeide bevisst med sitt eget samspill med barnet. Å arbeide bevisst for at alle barn og unge skal utvikle hensiktsmessige arbeidsmodeller vil utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor, da dette også vil utvikle barnets sosiale utvikling, og gi positive effekter på sikt. Kvaliteten på samspillet mellom de voksne i barnehagen og i skolen er av uvurderlig betydning for barnets utvikling, og av den grunn må de voksne ha et bevisst forhold til egne arbeidsmodeller. Om de sliter med egne problemer, er stresset, eller er veldig

fokusert på sitt eget liv, må de overlate ansvaret for barnas og de unges emosjonelle oppfølging til noen andre (Drugli, 2010; 2012).

I vurderingen av barn og unges reelle behov vil pedagogens evne til empati være av stor betydning. Den profesjonelles evne til empati og tillit til barnets iboende muligheter, ressurser og vilje til positiv og kreativ samhandling kan vanskelig overvurderes (Kinge, 2008). Empatiske evner må da ikke forstås som en metode eller en bestemt væremåte, men heller forstås som det å utvikle evner til å utvikle egne holdninger, sin egen forståelse og sin egen evne til å se den andre (ibid.). Forskning viser også at lærerens oppfatning om elevens læringspotensial har betydning for elevens faktiske resultater (Kunnskapsdepartementet 2007-2008).

Det sosiale samspillet

Forskning viser at en av de viktigste ressursene i arbeidet med barn, og kanskje særlig i arbeid med barn med spesielle behov, er samspillet med andre barn (Bonnievie & Pålerud, 2005). Samspillet som foregår mellom barn, gir unike utviklingsmuligheter som samspill med voksne ikke kan erstatte. Mangfoldet i væremåte i en barnegruppe gir også unike muligheter når det gjelder aksept og respekt for mangfoldet (ibid.). Om barnet har vansker med sosial samhandling med andre barn, eller grunnet sykdom går glipp av den viktige sosialiseringen som foregår i barnehagemiljøet, vil det kunne føre til at de tidlig mister viktig læring og sosialisering. Det kan da være avgjørende at de voksne som er rundt dem er bevisst dette, og søker å gi støtte, – og noen ganger kompensere for det som barnet strever med. Likevel kan voksne aldri erstatte barns samværsformer. For noen barn kan det likevel være avgjørende at de får oppfølging av voksne for å utvikle seg optimalt ut fra forutsetningene de har, og ut fra forholdene i omgivelsene (ibid.). Bjørnsrud & Nilsen (2012) påpeker at økt lærertetthet for tett oppfølging er et viktig tiltak, og en forutsetning for praktisering av tidlig innsats i skolen. Økt lærertetthet vil sannsynligvis ha positiv betydning for alle elever. Men for elever med ulike utfordringer kan det være avgjørende for gode utviklingsmuligheter.

Vurdering som pedagogisk virkemiddel

De siste årene har det kommet et økt fokus på hvordan en kan vurdere elevene slik at de blir mer motiverte og får bedre tilpasset opplæring. Tidligere har vurdering i Norge foregått gjennom eksamener og karakterer, men de senere årene har det i tillegg kommet eksterne tester, som nasjonale prøver, PISA, TIMSS, og lokalt gitte tester. Denne utviklingen er et uttrykk for at samfunnet ønsker å måle norske barns ferdigheter med barn fra andre land og få overblikk over hvor det må settes inn økt innsats for å opprettholde velferden i fremtiden. Men det kan også være et uttrykk for et utdanningspolitisk ønske om å tidlig fange opp elever som strever i opplæringen, og sette inn gode hjelpetiltak. Spørsmålet er hvilken vurdering som gir de beste forutsetningene for at elevene skal få økt læringsutbytte, mestring og kompetanse. Engh (2011) peker på at vurdering for læring er en tretrinnsprosess hvor man samler inn dokumentasjon på elevenes kompetanse for så å klargjøre hva som er målet med det som skal læres, og til slutt avgjøre hva som må gjøres videre for å få en bedre måloppnåelse. Dette arbeidet er en naturlig konsekvens av opplæringsloven § 1–3 om rett til tilpasset opplæring, men det forutsetter samtidig at det er ressurser i skolen til å følge opp hver enkelt elev, og at det er et godt samarbeid mellom skole og hjem, og ikke minst mellom lærer og eleven selv. Det er også viktig å være bevisst hvilke tilbakemeldinger en gir til elevene, da barn og unge lett mister motivasjonen om de stadig får høre hva de ikke mestrer. Læreplanverket for Kunnskapsløftet sier at «Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner» (Kunnskapsdepartementet, 2006:12). Fokus på hva eleven mestrer, og samtaler underveis i opplæringen, både om fag og om trivsel på skolen, er viktig i arbeid med tidlig innsats.

Observasjon i pedagogisk arbeid

Om en tar arbeid med tidlig innsats på alvor, må en ha rutiner for hvordan en identifiserer barn som er i risiko eller har avvikende utvikling. For pedagoger er observasjon en profesjonell ferdighet tilknyttet arbeidsoppgavene en er satt til å utføre (Bjørndal, 2002). Observasjon i pedagogisk sammenheng er å forstå som oppmerksom iakttagelse (ibid.). En

kan forstå det som en konsentrert måte å forsøke å se noe som kan ha pedagogisk betydning. Observasjoner av enkelt-personer kan gjøres systematisk eller usystematisk (Groven, 2013). Usystematisk observasjon kjennetegnes av at pedagogen samhandler med barnet eller eleven i en spesifikk setting samtidig som hun observerer hvordan barnet/eleven er i aktivitet eller holder på med en oppgave. Usystematisk observasjon er samtidig observasjon av miljøet som barnet er en del av, enten det er i barnehagen eller i skolen. Det er viktig at pedagoger har trening i å observere, og nytteverdien er avhengig av at pedagogen har et teoretisk bakteppe til å analysere barnets/elevens uttrykk i situasjonen (ibid.).

Kunnskap om språkutvikling, sosial utvikling, lese- og skriveutvikling og andre viktige områder i barns liv, er en forutsetning for bearbeiding av resultatene en får ut av observasjonene. Det kan også være nyttig å ha fokus på forskjellen mellom beskrivelse av observasjoner og tolkning av observasjoner. Som observatør er det viktig å være klar over at subjektivitet vil ha betydning, og det er viktig å være bevisst egne fordommer eller forutinntatthet, for ikke å sementere et inntrykk av barnet. Sist men ikke minst er kunnskap en forutsetning for å analysere og trekke slutninger av det som er observert. Groven (2013) peker på at slutningen av analysen kan være at det trengs ytterligere observasjon og kartlegging av mer individuell karakter. Om det kommer frem at eleven har vansker som pedagogen ikke har kunnskap om, eller vet for lite om, må det henvises videre til andre instanser som kan utrede dette nærmere (Tøsse, 2011; 2012).

Tverrfaglig samarbeid

For barn som strever, eller er i risiko for negativ utvikling, vil det være behov for en helhetlig forståelse av barnets vansker, og tiltak gjennom et samarbeid mellom ulike fagpersoner kan være hensiktsmessig (Drugli, 2010). Om flere aktører hadde samordnet sine anstrengelser tidlig, er det sannsynlig at en kunne avdekket eventuelle behov på individ- eller gruppenivå tidligere, og at en raskere kunne satt inn tiltak (Rambøll & NOVA, 2010). Samarbeid av slik karakter kan være mellom barnehage, skole og hjem og det enkelte barnet eller ungdommen eller samarbeid mellom offentlige statlige aktører, eller på tvers av forvaltningsnivå. I arbeidet med tidlig innsats, hvor det handler om å identifisere vanskeom-

råder så tidlig som mulig og forebygge negativ utvikling, kan pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) være gode samarbeidspartener. Helsestasjonen skal også arbeide forebyggende og kan være aktuell samarbeidspart for barnehager og skoler (Haugland & Misvær, 2004; Misvær & Oftedal, 2002). Ofte settes spesialpedagogisk hjelp inn på et sent tidspunkt, gjerne etter at barnet har slitt med problemer i flere år (Hagtvet & Horn, 2012). Dette er problematisk, da tiltakene får preg av «reparering», og det kan påføre barnet unødig slitasje. Likevel må en ikke underkjenne effekten av spesialpedagogiske tiltak, også sent i utdanningsløpet, da den om den gjennomføres med kvalitet, har dokumentert god virkning (ibid.).

Individuell opplæringsplan og Individuell plan

Noen barn og unge vil ha rett til en individuell opplæringsplan (IOP) som følge av at de har rett på spesialundervisning etter § 5-1 eller § 5-7 (Opplæringsloven, 1998). Noen vil også ha en plan for de koordinerte tjenestene (IP), fordi de har behov for tjenester av langvarig karakter, og fra flere aktører enn barnehage eller skole (Kjellelvold, 2009). Innimellom kan det oppstå utfordringer ved at aktørene har ulik måte å tolke regelverket på, og det kan også være ressursmessige hindringsfaktorer. Det å koordinere samarbeidet og samordne tjenesten for å skape forutsigbarhet, kan også by på utfordringer når ulike hjelpeinstanser er involvert. Effektive virkemidler for å unngå store utfordringer i samarbeidet er å ha en åpen dialog med fokus på den en skal hjelpe, samt at en gjør klare avtaler om hvem som skal gjøre hva, og hva som forventes av den enkelte. For å unngå uoverensstemmelser knyttet til lovverk og profesjonsinteresser, er det også av stor betydning at de involverte aktørene har et klart fokus på hva som er barnets/den unges beste (Kjellelvold, 2009; Rambøll & NOVA, 2010).

Utfordringer

Tilpasset opplæring og inkludering er et overordnet mål og rettesnor for all pedagogisk virksomhet (Opplæringsloven, 1998). Likevel vil ikke nødvendigvis den ordinære undervisningen gi alle barn et tilfredsstillende utbytte, og de vil da ha rett til spesialundervisning (§ 5-1). Også barn i førskolealder

har rett til spesialpedagogisk hjelp (§ 5-7) om de har vansker som gir grunnlag for det.

Hensikten med lovverk, meldinger og planer er å gjøre utviklingsmulighetene til barn og unge gode, samt sørge for at de får utvikle seg ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Men hensikten er også å «fange opp» barn og unge som ikke utvikler seg i tråd med det som er regnet for å være innenfor normen. Spesialpedagogikken legitimeres ofte ut fra diagnosenetknning og manglende måloppnåelse. Haustätter (2010) påpeker at en ved å diagnostisere barn og unge, og kategorisere dem med betegnelser som eleven med språkvansker, eleven med ADHD, de som er inkluderte og de som er ekskluderte, skaper og opprettholder den spesielle eleven gjennom betegnelser. Likevel understreker han at det er viktig å opprettholde den spesialpedagogiske kunnskapsutviklingen, nettopp for å kunne bistå barn og unge som har behov for noe utover det som det allmennpedagogiske gjør oss i stand til.

Det kan være betimelig å spørre seg om spesialpedagogikken faktisk kan legitimeres ut fra det faktum at pedagoger i barnehager og skoler skal arbeide i tråd med føringene om tidlig innsats. Det stilles store krav til pedagoger, og om de skal klare å innfri kravene de stilles overfor, er det nødvendig med kunnskap om ulike vanskeområder og diagnoser som kan ramme barn og unge. Motsatt vil flere barn og unge kunne oppleve det samme som Jens, eller enda verre; å falle utenfor i et skolesystem som er ment å være for alle. Spørsmålet er om pedagoger i barnehager og skoler er rustet til oppgaven med å «fange» opp og følge opp barn og unge som trenger noe mer enn det som det ordinære pedagogiske tilbudet kan gi dem. Både personlige forutsetninger hos den enkelte pedagog, kapasitet og ressurser i skolen vil ha betydning for hvorvidt pedagogene kan makte oppgavene de stilles overfor. Og kanskje like viktig er det i hvor stor grad de ulike utdanningsinstitusjonene som utdanner pedagoger, gir studentene opplæring og innsikt i hvordan en kan utføre dette arbeidet i praksis.

Drøfting

Det påhviler undervisningspersonell en stor oppgave å skulle sørge for å legge til rette for optimale læringsbetingelser for alle, samt å ha kunnskap om og kunne avdekke ulike utfordringer og vansker som kan hemme læring for enkelte elever. Å være en skole for alle handler om noe mer enn at alle har tilgang. Det dreier seg om å gi den enkelte et godt læringsutbytte ved å møte mangfoldet i elevgruppen. Det dreier seg også om å se sammenhengen mellom undervisning og spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Motsatt vil manglende innsikt og forståelse for barnets utfordringer og behov kunne føre til at en tyr til enkle råd og lite egnete løsningsforslag (Kinge, 2009).

Sett i et livsperspektiv kan undervisningspersonell ha stor innflytelse på hvordan barnet kommer ut av utdanningsløpet. Forenklet handler det hele tiden om å søke å forbedre praksis, og samtidig lære av prosessen for stadig å være i utvikling og heve kompetansen (Skogen, 2004). Spørsmålet er hvorvidt det er mulig for pedagoger i barnehagen og lærere i skolen å praktisere etter intensjonene, ut fra alle oppgavene de er pålagt, og ut fra prioriteringene som gjøres i den enkelte barnehage og på den enkelte skole. Det at arbeid for tidlig innsats ikke er godt nok presisert i læreplanene, kan også utviske ansvaret som påhviler skoleeiere og den enkelte pedagog. Muligens kan det synes uklart for noen hvilke barn og unge som er i risiko, i tilfeller der det ikke umiddelbart kommer frem i form av karakteristisk utseende og synlige funksjonsnedsettelse.

En kan også spørre seg om føringene om tidlig avdekking av vanskeområder kan bli en belastning for elever og pedagoger. Det kan fort bli stort fokus på å finne mangler og avvik. Om pedagoger har et problemfokus i søken på å finne ut om barn og unge har vansker som kan hemme utviklingen på noe vis, kan det gå på bekostning av andre ting i undervisningen. Problemfokuset kan også overdimensjonere vansker som normalt finnes i ethvert barns utvikling. Det at selvbildet i stor grad dannes i møte med signifikante andre (her pedagoger), har stor betydning for hvordan en møter barnet, på godt og på vondt. Av den grunn bør det vises stor romslighet for at barns utvikling kan gå i ulikt tempo. Barnet bør ikke stilles overfor urimelige krav og bli urettmessig korrigert for ting som det ikke kan noe for.

Det å få en diagnose kan være stigmatiserende for barnet, og en bør trå varsomt. Likevel vil det oftest være svært uheldig om barnet må vente så lenge som Jens før en diagnose blir satt. Det kan være stigmatiserende for et barn om det føler seg annerledes, og stadig opplever å komme til kort faglig og/eller sosialt. Det er også stigmatiserende å ikke få hjelp til å redusere negative konsekvenser av vansker de opplever i møte med barnehage og skole. I tilfeller der det er tvil om barnet kan ha spesifikke vansker eller andre utfordringer som virker negativt inn på utviklingen og opplæringen, bør det henvises videre til andre instanser, som for eksempel PPT eller BUP, slik at en kan få utført nødvendig kartlegging og utredning. Tidlig innsats i skolen, på alle trinn, synes å være viktig for å hindre at stadig flere barn og unge faller utenfor i et samfunn hvor kunnskap vektlegges i stadig større grad.

Det kan være en stor utfordring for pedagoger, med dagens ressursituasjon, å håndtere alle krav som stilles dem. Kan hende står valget mellom å bruke ressursene en har til rådighet overfor hele klassen, eller overfor enkelt elever. Store klasser og mange oppgaver er hverdagen til de fleste pedagoger, og for noen kan det kanskje bli så overveldende at de resignerer, og konsentrerer seg om oppgaver som; å lage planer, forberede undervisning og utføre undervisningen. Manglende ressurser kan i verste fall føre til redusert fokus på tidlig innsats. Men også her har pedagoger et stort ansvar: Om manglende ressurser er årsak til at en ikke makter å drive opplæring med fokus på tidlig innsats, må dette meldes til barnehage-/skoleeier. Læreplanverket og opplæringsloven er forpliktende for grunnopplæringen, og dermed forpliktende for pedagogers praksis (Kunnskapsdepartementet, 2007–2008).

I Jens' tilfelle kan det være en mulighet for at pedagoger han har hatt, har valgt (bevisst, eller ubevisst) å ikke fokusere på det som han hadde vansker med, men på det som han mestret; skolefag og karakterer. Å ha fokus på hva elever mestrer, er en god innfallsvinkel for positiv utvikling. Og i lys av de nasjonale føringene har faglig prestering stor verdi. Muligens kan dette fokuset tilsløre fokus på andre vansker, som også faglig sterke elever kan ha. Det kan se ut til at det i barnehager og skoler som Jens hadde gått på, ikke var tilstrekkelig kunnskap om diagnosen Asperger-syndrom. Jens hadde i hele oppveksten strevet med det sosiale, og hadde

hatt en opplevelse av at han var annerledes enn de andre. Foreldrene hadde også hatt en opplevelse av at det var noe med Jens, men hadde hatt tiltro til at barnehage og/eller skole hadde tilbakemeldt om de opplevde bekymring for utviklingen hans. Sannsynlig har Jens' høye karakternivå tilslørt det faktum at han hadde vansker av en annen karakter. Elever som har gode karakterer, men som strever med det sosiale, uten at det er noe problematferd som bryter med det som er akseptabelt, er kanskje lett å overse. De krever ofte lite og klarer seg godt faglig.

Ut fra lovverk og føringar kan foreldre få inntrykk av at barnehager og skoler har kompetanse til å oppdage de ulike vansker som barn og unge kan ha. Tanken bak lovverk og føringar er å kvalitetssikre tilbudet til barnet/den unge, og foreldre skal kunne stole på at barnet deres blir godt ivaretatt i barnehager og skoler. Spørsmålet er om føringene er mulig å gjennomføre i praksis ut fra dagens ressursituasjon. Det er også et spørsmål om pedagogene etter endt utdanning er rustet til oppgaven de er satt til ut fra føringar og lovverk. Det å ha generell kompetanse i pedagogikk vil ikke automatisk gi kompetanse til å avdekke vansker som er mer subtile. Likevel skal pedagoger ved endt utdanning ha kompetanse om barns utvikling generelt, og de skal vite om barnet/den unge bør meldes videre til PPT ved mistanke om at barnet strever på noe vis. I Jens' tilfelle ble saken tilvis PPT for lese- og skriveutredning. Selv om denne antagelsen var feilslått, kan en si at skolen gjorde en tidlig innsats. Jens ble henvist til en instans som kunne utrede mer, og slik fikk Jens svar på spørsmålet sitt og på hvorfor han hele tiden hadde strevet med det sosiale. Det uheldige for Jens var at han hadde strevet lenge med tanker om at det var noe galt med han, uten at noen i omgivelsene gjorde noe med det. Også mor til Jens formidlet at det var sårt at hun hadde stolt så mye på pedagogene at hun hadde underkjent sin egen uro.

Om det er slik at lovverk og føringar krever noe som pedagoger vanskelig kan innfri i dagens skolehverdag, er det et stort etisk dilemma. Ikke bare overfor elever som ikke får tilpasset undervisningen til sine forutsetninger. Like fullt er det et etisk dilemma om de som styrer og har makt til å bestemme, ikke lager gode rammevilkår for dem som skal utføre dette i praksis. Resultatet kan bli at kravene til den enkelte pedagog blir av en karakter som fører til at dette blir

et nedprioritert yrkesvalg. Og enda verre; barn og unge kan gå hele opplæringsløpet uten å få den tilpasningen de har krav på ifølge opplæringsloven. Det bør snarlig gjøres undersøkelser på om det faktisk er mulig å arbeide etter prinsippet om tidlig innsats i barnehager og skoler ut fra rammene som er i dag. Og det må også, som Bjørnsrud & Nilsen hevder i sin artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 03/2013, komme mer tydelige presiseringer i de norske læreplanverkene om ansvar for, og hvordan arbeidet med tidlig innsats skal drives. Dette er et ansvar som de som gjør bestemmelser og lager rammer og lover for pedagogers arbeid i barnehager og skoler, må ta på alvor.

Oppsummering og konklusjon

Formålet med undersøkelsen var å finne ut hvordan de nasjonale føringene for arbeid etter prinsippet om tidlig innsats har implikasjoner for pedagogisk praksis i barnehager og skoler. Viktigheten av å arbeide i tråd med prinsippet om tidlig innsats kommer tydelig frem gjennom lovverk, meldinger og andre viktige dokumenter knyttet til barnehage og skole. Funnene i denne studien viser at arbeidet med tidlig innsats krever pedagoger som er bevisst sitt ansvar, og som ser på dette som en faktisk lovpålagt oppgave. Viktige momenter for å praktisere etter disse føringene var; at pedagogen har kunnskap om ulike former for tidlig innsats, at pedagogen er seg bevisst sin egen rolle, sine egenskaper og evne til empati, at de har trening i å observere, samt har teoretisk bakteppe til å analysere det som observeres, slik at de kan vurdere om barn og unge strever faglig og/eller sosialt, samt at de har god evne til å samhandle med foreldre og andre aktuelle instanser, og hente inn ytterligere hjelp og kompetanse i tilfeller der det er nødvendig.

Studien viste også noen utfordringer ved dette arbeidet som; dilemmaet ved å «fange opp» og diagnostisere barn og unge som ikke utvikler seg i tråd med forventningen, og slik opprettholde den spesielle eleven gjennom diagnoser og betegnelser, samt hvor stor betydning den enkelte pedagogs personlige forutsetninger, og skolens kapasitet og ressurser, har for hvorvidt pedagogene kan makte oppgavene de står overfor. Det kan også være en utfordring om utdanningsinstitusjonene som utdanner pedagoger, ikke gir studentene god nok opplæring og innsikt i hvordan en kan arbeide i tråd

med prinsippet om tidlig innsats i praksis.

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) pekes det på at grunnlaget for læring legges tidlig. Som følge av dette må oppmerksomheten rettes mot barn i førskole- og grunnskolealder. Ferdigheter og erfaringer barnet tilegner seg tidlig i livet, vil ha betydning for læringsmuligheter senere i livet. Læringsutbyttet vil være ulikt fra førskolealder, fordi barna vil komme til barnehagen og skolen med ulike forutsetninger for læring. Noen vil profitte på at de har blitt rikelig stimulert og har gode forkunnskaper og ferdigheter både språklig og sosialt. Andre kan ha utviklingsforstyrrelser, sykdommer eller andre utfordringer som kan hemme en god utvikling. Tiltak tidlig viser seg å ha stor betydning for senere læringsutvikling og læringsutbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Om en følger intensjonen fra nasjonalt hold, er tidlig innsats ment å skape bedre muligheter for læring for alle elever, også for dem som ikke har utviklet god sosial- og/eller språklig kompetanse før de begynner på skolen. Alle elever er unike og har rett til et godt læringsmiljø. Det er viktig å komme inn i et læringsfellesskap så tidlig som mulig, hvor inkludering er et selvfølgelig prinsipp. Om elever strever, er det en plikt for undervisningspersonalet å sørge for nødvendig kartlegging, og tilpasse undervisningen ut fra elevens forutsetninger. Kunnskaper, holdninger og motivasjon hos den enkelte profesjonsutøver kan ha mye å si for om elever får den tilnærming som de har behov for og krav på. Manglende forståelse for barn som strever, og kunnskap om hva årsaken kan være, kan føre til at elever som har rett til spesialundervisning ikke får det. Kunnskap om ulike former for tidlig innsats ser ut til å ha stor betydning.

Det må, som Bjørnsrud & Nilsen (2013) påpeker, markeres tydelig i læreplandokumentene en allsidig tidlig innsats som viktig for læring. Likevel er undervisningspersonell forpliktet med hensyn til opplæringsloven. Om en skal oppfylle lovteksten, er det avgjørende at en driver etter prinsippet og intensjonen om tidlig innsats. Ressurser kan aldri være en sovepute for pedagogisk personale med hensyn til lovpålagte oppgaver. Det kan likevel være betimelig å stille spørsmål ved om den ressursmessige situasjonen i barnehager og skoler er god nok for å imøtekomme alle krav som pålegges den enkelte pedagog. Bonnevie og Pålerud (1998) understreker at tett oppfølging ikke handler om at en voksen

er i barnets umiddelbare nærhet hele tiden. Men likevel vil det å følge barn og unge tett opp, innebære en viss voksentetthet. Om manglende ressurser er årsak til at en ikke makter å drive opplæring med fokus på tidlig innsats, må en melde dette til barnehage-/skoleeier. Det er viktig at foreldre opplever seg trygge på at barnehagen og skolen ser hvert enkelt barn; at det enkelte barn hjelpes og stimuleres og opplever å møte forutsigbare og trygge voksne som har tro på dem. Moren til Jens hadde tillit til at barnehagen og skolen ville oppdaget, og fulgt opp om det «var noe» med Jens. Hun underkjente egen urolighet med denne tilliten. I barnehager og skoler må det være god kunnskap om barns utvikling, og om hva som regnes som avvikende utvikling. Pedagoger må kunne vurdere om det er behov for ekstra tiltak for barn og unge som trenger det. Tidlig innsats forutsetter involvering og krever innsats på alle nivå i samfunnet. Det vil fordre innsats og vilje fra alle som arbeider med barn og unge, til å se det enkelte barnet og den enkelte ungdommen som et unikt menneske med utviklingspotensial. Det stiller også krav til utdanningsinstitusjonene. Og det fordrer vilje fra storting og regjering til å se på rammene for dette arbeidet. Ut fra både individperspektiv og samfunnspektiv vil alternativet være et svik mot den kommende generasjon.

REFERANSER

- BARNEOMBUDET** (2008). *Temasider. Skole og mobbing*. Hentet 30.5.2013 fra: http://www.barneombudet.no/temasider/skole_og_b/mobbing/
- BEFRING, E.** (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- BEFRING, E.** (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I: H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, (red) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm.
- BJØRNDAL, C.R.P.** (2011). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Forlag
- BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S.** (2010). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S.** (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm.
- BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S.** (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? *Spesialpedagogikk* nr. 03, s. 40–52.
- BONNEVIE, K. & PÅLERUD, T.** (2005). *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- BOWLBY, J.** (1973). *Attachment and loss. Separation* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- BRISEID, L.G.** (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- DRUGLI, M.B.** (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- DRUGLI, M.B.** (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- ENGH, R.** (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ENGH, R.** (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskolebokforlaget.
- FRAMBU** (2000). *De glemte elevene – en artikkel om sykehusundervisning*. Hentet 30.5.2013 fra: http://www.frambu.no/trykksak/trykksak_list.asp?mids=a187a531a&Trykksaktype=Dianoserelatert
- GROVEN, B.** (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAGTVET, B.E. & HORN, E.** (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I: E. Befring & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- HAUGLAND, Y. & TANGEN, R.** (2012). *Barn med ADHD i barnehagen. Tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- HAUGLAND, S. & MISVÆR, N.** (red) (2004). *Håndbok for skolehelsetjenesten. – 10. klasse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- HÅUSTATTER, R.S.** (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken. Et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I: Reindal, S.M. & Haustätter, R.S. (red). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskolebokforlaget.
- HELSEDIREKTORATET** (2011). God helse – gode liv. Hentet 26.2.2014 fra: <http://helsedirektoratet.no/Om/nyheter/Sider/nye-tall-om-barn-som-lever-medforeldresom-er-psykisk-syke-eller-har-rusproblem.aspx>
- HÅSTEIN, H. & WERNER, S.** (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- IMSEN, G.** (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KALAND, N.** (2003). *Asperger syndrom. Historier fra hverdagslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- KALAND, N.** (2013). Diagnostisering og motvilje i hjelpeapparatet. *Spesialpedagogikk* nr. 01, s. 30–34. Oslo: Utdanningsforbundet.
- KINGE, E.** (2008). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- KINGE, E.** (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- KJELDSTADLI, K.** (2005). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

KJELLEVOLD, A. (2009). *Retten til individuell plan*. Bergen. Vigmostad & Bjørke AS.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 10.7. 2013 fra: http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnsapsloftet_midler-tidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006-2007). *St.meld. nr. 16 (2006-2007)... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 26.2.2014 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/1/3.html?id=441399>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2007-2008). *St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Hentet 26.02.2014 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDPDFS.pdf>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010- 2011). *St.meld. nr. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 26.2.2014 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st18-20102011/4.html?id=639540>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010- 2011). *Meld. St. 22 (2010-2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet 29.5.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 6.8. 2013 fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmalRammeplan_2011_web.pdf

KVILHAUG, G. (2011). *Barn og unge med Tourettes syndrom*. Oslo: Kommuneforlaget.

LIE, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever. – Begavede elever og begavete elever med læreversker*. Oslo Cappelen Damm AS

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Hentet 19.2.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-0717-61>

LUND, T., KLEVEN, T. A., KVERNBekk, T. & CHRISTOPHERSEN, K-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo. Unipub forlag.

MARTINSEN, H., NÆRLAND, T., STEINDAL, K. & TETZCHNER, S. (2006). *Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

MARTINSEN, H. & TETZCHNER, S. (2007). *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

MERRIAM, S.B. (red) (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

MISVÆR, N. & OFTEDAL, G. (red) (2002). *Håndbok for helsestasjoner 0–5 år*. Oslo. Kommuneforlaget AS.

NYHEIM, M., TANGVOLD, K., BEGHDAI, M. & KALAND, N. (2013). *Sosiale historier som metode. Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming*. Oslo:Kommuneforlaget.

RAMBØLL OG NOVA (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Sluttrapport.

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

RØNHOFDE, L.I. (2007). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

SKOGEN K., & HOLMBERG, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.

SKOGEN, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKOGEN, K. & IDSØE, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

STRAND, G. (2009). *ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

THORNQUIST, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Berger: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

TØSSE, M.H. (2011). *Det er noe med barnet vårt. Foreldre til barn med Asperger-syndrom i møte med hjelpeapparatet*. Masteroppgave, NLA Høgskolen i Bergen.

TØSSE, M.H. (2012). *Det er noe med barnet vårt... Spesialpedagogikk nr. 08*, s. 36–49.

TØSSEBRO, J. & YTTERHUS, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

UNIVERSITETET I OSLO (2012). *Frafall i videregående skole: Hvordan kan læreren bidra til å redusere frafall gjennom undervisningen i samfunnsfag?* Hentet 29.5.2013 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/34125>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2011). *Generell del av kunnskapsløftet*. Hentet 1.3.2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidandemennesket/#a4.7>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.5.2013 fra: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-1--Barnehagens-samfunnsmandat/Kapittel-1---Barnehagens-formal-verdigrunnlag-og-oppgaver/19-Inkluderende-fellesskap-med-plass-til-det-enkelte-barn/>

WOLLSCHIED, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. En kunnskapsoversikt. Rapport nr. 12/10. NOVA.

ØZERK, M. & ØZERK, K. (2013). *Autisme og pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Bokpakken

Vonde hemmeligheter



Bokserien *Vonde hemmeligheter* er et pedagogisk verktøy bestående av åtte nydelige bøker rettet mot barn og ansatte i barnehage og småskolen.

Bøkene gir voksne et viktig verktøy for å snakke om vanskelige tema som vold i hjemmet, seksuelt misbruk, rus, alkoholmisbruk, skilsmisse, psykisk sykdom, tvangsekteskap og mobbing.

Barna får nyttige begreper og tro på at det går an å få hjelp når man har det "vondt inni seg". Slike begreper, sammen med troen på at det har en hensikt å fortelle, setter barn i stand til både å beskytte seg selv og til å hjelpe andre barn.

Bøkene selges samlet med veiledningshefte som ett produkt.

Forfatter: Sølvi Schei ISBN: 978-82-99931-60-1 Ill. Anders Emil Sommerfeldt.
Pris 2700,-



KURS - DEN VIKTIGE BARNESAMTALEN

Kurset er basert på Bokpakken "Vonde hemmeligheter" og gir kunnskap om hvordan man kan jobbe forebyggende og gi tidlig hjelp til utsatte barn. Kurset er praksisnært og kan hjelpe voksne til å forstå når barn har det vanskelig og gjøre dem bedre rustet til å hjelpe barn på en trygg og god måte. Den voksne får kunnskap til å snakke med barn om vanskelige tema eksempelvis som vold i hjemmet, seksuelt misbruk, rus, alkoholmisbruk, konfliktfylt skilsmisse og mobbing.

KURS - BARNES EMOSJONELLE SPRÅK

Barn har mange og sterke følelser som oss voksne, men uten samme ordforråd og ferdigheter i å kjenne igjen, plassere, regulere og håndtere følelsene. Barn kan ha aggressive utbrudd uten å ha ferdigheter i å formidle, eller forstå selv de sterke følelsene de opplever. Å gi barn et emosjonelt språk og veiledning i å gjenkjenne og håndtere følelsene, gir barna viktig støtte i den sosiale og emosjonelle utviklingen.

Gjennom kurset kan de voksne få hjelp til å holde fokus på barns emosjonelle uttrykk og hvordan en kan gi barn ferdighetstrening i konflikthåndtering, empati og sinnemestring.

Ta kontakt for mer utfyllende informasjon eller se våre nettsider www.infovestforlag.no/kurs

Telefon: 922 43 859
E-post: heidi@infovestforlag.no

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

Se også spennende produkter på www.infovestforlag.no

Relasjoner med barn



Om åpne og ærlige relasjoner som bidrar til å skape bedre kontakt mellom voksne og barn.

En koffert full av følelser



Materiell som er utformet for å støtte den sosiale og emosjonelle utvikling av barn i alderen 2-7.

Småsteg



Dette programmet har som mål å gi barn mulighet til å lære og trene på viktige og nyttige sosiale ferdigheter og øke sin sosiale kompetanse.

INFOVEST

Rom for læring

AV ARNE ØSTLI

I drøye 10 år har tidligere Lillegården kompetansesenter, nå Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, arbeidet med den såkalte LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Det har det blitt bok av.

På mange måter dreier LP-modellen seg om skoleutvikling. Den handler om hva gode lærere kan gjøre for å påvirke læring i positiv retning, skriver direktør ved «Læringsmiljøsentret» Einar Christiansen i en hilsen til leserne først i boka. Og det er lærerne og andre som har med skolen å gjøre, boka henvender seg til.

Utvikling av et godt læringsmiljø fordrer bidrag fra flere hold: fra lærerne, fra skoleledelsen, fra skolens støtteapparat og fra skoleeier. Dessuten vil oppdatert kunnskap fra forskning bety mye for å være på høyden på en faglig trygg og profesjonell måte. I tråd med dette består boka av fire hoveddeler som hver har fire kapitler.

Praksis og teori hånd i hånd

Elin Kragset Vold er redaktør for boka, og hun har fått med seg fagfolkene fra tidligere Lillegården kompetansesenter som forfattere. Ambisjonen har vært å få fram noe om skoleutvikling og læring generelt og LP-modellen spesielt, gjennom en veksling mellom dokumentarfortellinger der viktige aktører i skolesamfunnet kommer til orde og rene fagartikler som sier

noe om grunnlaget for modellen og som tar for seg aktuell teori. I de teori-riplegede artiklene er det dessuten ikke langt mellom referanser til «reportasjen» som innleder de tre første delene av boka.

I del 1 tas det utgangspunkt i klasserommet, hvor det særlig er en innadvendt elev læreren ikke finner helt ut av. Her blir det blant annet vist hvordan lærere gjennom analyse av egen praksis kan ta fatt i situasjoner hvor egen erfaring og rutine ikke strekker til.

I del 2 er det skolen som system som blir viet særlig oppmerksomhet. Skoleutvikling og skolekultur blir grundig behandlet, og teori blir knyttet til samtaler redaktøren har med en rektor og skolekoordinator ved en skole som har arbeidet med LP-modellen i flere år. Her blir det også drøftet hvordan man kan få til varig endring. En utfordring som er vel kjent fra mange skoleprosjekter.

I del 3 kommer skoleeier og PP-tjenesten sterkere inn i bildet. En PP-rådgiver forteller bl.a. om hvordan de aktivt bruker nettverk i Ofotenregionen. Inkludering er blitt et honnørord og alle synes å være enige om at det er både riktig og viktig. I en egen artikkel kommer man inn på hvordan skoleeier kan bidra til utvikling av en inkluderende skole.

I del 4 får vi en innføring i selve LP-modellen og dessuten i en analysemodell som er sentral i modellen. Det er også lagt vekt på at det å sette

seg inn i forskning og kunnskap som fører til læring, er av stor betydning for et vellykket resultat. I den sammenhengen er det fristende å trekke fram en artikkel av Kirsti Tveitereid som skriver interessant om å la seg inspirere av god faglitteratur og det å ta i bruk ny kunnskap. Hun trekker også fram flere bøker som etter hennes mening er gode eksempler på relevant faglitteratur.

Boka avsluttes med et kapittel om evaluering som en viktig del av skolens utviklingsarbeid. Kapitlet er skrevet av Ann Margareth Aasen som arbeider ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark, og det er dette senteret som har gjennomført kartleggingsundersøkelsene som «LP-skolene» har forpliktet seg til å gjennomføre. Målsettingen med kartleggingen er ikke bare å måle eventuell fremgang. Det er enda viktigere å få fram informasjon som kan brukes til videreutvikling av praksis.

Bokas utforming

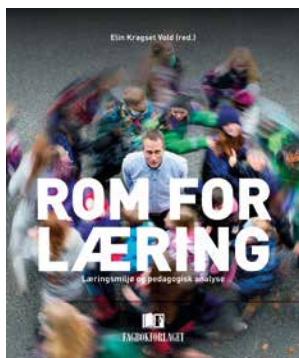
Det er tydelig at det er lagt mye arbeid også i selve utformingen av boka, som har en tydelig struktur og gode illustrasjoner og figurer som bidrar til å tydeliggjøre stoffet. Hver del innledes med en kortfattet fremstilling av hva som behandles. Dessuten får vi med noen stikkord om hva man har fått vite noe om når man har lest denne delen. I en forholdsvis bred marg er det flere steder gitt nyttige referanser til hvor

Sosiale antenner har mange frekvenser

AV TORILL FJÆRAN-GRANUM

man ellers i boka kan finne mer stoff om et bestemt tema eller uttrykk i artikkelen. Vi finner dessuten en fyldig referanseliste og kortfattet presentasjon av alle forfatterne. På mange måter en mønstergyldig oppbygning av en fagbok.

Boka bør leses av alle som er interessert i læring og betingelser for god læring. Uansett hva slags posisjon du har, vil du sikkert få noen nye tanker og høyst sannsynlig lyst til å følge dem opp på en eller annen måte.



ELIN KRAGSET VOLD (RED.)

Rom for læring
Læringsmiljø og
pedagogisk analyse
 Fagbokforlaget Vigmostad
 og Bjørke AS
 ISBN: 978-82-450-1219-4
 244 sider

Denne boken av Lisbeth Iglum Rønhovde og Ellen Ekevik er den tredje i bokserien «På baklomma», som fra før har en bok om ADHD og en om Tourette syndrom. Alle bøkene er skrevet med ungdom som har disse diagnosene selv som primær målgruppe.

Boken handler om høytfungerende autisme/Aspergers syndrom og henvender seg til ungdom med disse tilstandene. Boken kan imidlertid med fordel også leses av venner, slektninger og andre som ønsker en innføring i temaet.

Boken tar på en enkel og grunnleggende måte opp sentrale temaer knyttet til autismspektertilstander (ASD) og forsøker å forklare hva ASD er, krydret med sitater fra unge med ASD. Boken inneholder også enkle «tips» for å klare hverdagen bedre, samt noen sider som kan kopieres og brukes som huskelister eller korte påminnere til seg selv og andre.

Noen av forklaringene og løsningene kan nok virke vel enkle, men kan fungere godt som «førstegangsinformasjon» og bidrar til å holde en positiv og optimistisk tone i boken. Fordi hvert tema i boken er kokt ned til det aller mest sentrale, får man plass til mange tema uten at boken blir for stor og uoverkommelig for leseren. Boken fungerer derfor godt som «oppslagsverk» for sentral informasjon for og om ungdom med ASD og som en kilde til forslag om gode strategier i hverdagen.

Den viktigste funksjonen boken har er likevel, etter min mening, å vise den enkelte unge med ASD at han/hun ikke er alene, at det er flere som har det på samme måte og at det er mye man kan gjøre for å få en lettere hverdag. Boken er støttet av Leser søker bok.



LISBETH IGLUM RØNHOVDE
 OG ELLEN EKVIK
Sosiale antenner har mange
frekvenser
 InfolitenBok, 2013
 ISBN: 9788293245032
 96 sider

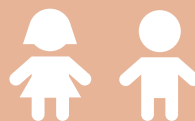
Spesialpedagogen 2014

Konferansen for deg som vil gi muligheter
for alle barn og unge

10. år på rad med
fornøyde deltagere

Ved samlet
påmelding av
3 eller fler gis det
15% rabatt

- » Slik kan du forbedre elevenes sosiale ferdigheter
- » Hvordan bruke nye Statped best mulig
- » Forebygging og tilrettelegging i språkarbeidet
- » Hvordan lykkes Dovre med å redusere spesialundervisningen



KONFERANSE / 20. – 21. NOVEMBER 2014 / confex.no/spesped



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



Spesialpedagog

NAV Arbeidsrådgivning Hordaland har ledig eit vikariat spesialpedagog-rådgjevar/seniorrådgjevar for rettleiing av brukere med lese-og skrivevanskar og andre lærevansker knytta til yrkesretta aktivitet.

Kvalifikasjoner: Master i spesialpedagogikk eller tilsvarende og erfaring frå utgreiingsarbeid og rettleiing.

Arbeidsstad: **NAV Arbeidsrådgivning Hordaland**

Ref.nr. **1296-2014-03**

Søknadsfrist: **30. september 2014**

Full utlysing: www.nav.no/navstillinger eller ring: 800 33 166

NAV er Noregs arbeids- og velferdsforvaltning med 19 000 medarbeidarar. Vi leverer tenester og stønader til 2,8 millionar menneske. Gjennom innsatsen vår skal fleire få moglegheit til å vere i arbeid, delta i samfunnet og vere sikra inntekt. Vi ser etter deg med pågangsmot og engasjement, og som ønskjer å gjere ein forskjell.

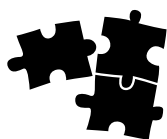
spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2014

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	7. februar
2	11. februar	14. mars
3	1. april	9. mai
4	13. mai	13. juni
5	12. august	12. september
6	16. september	17. oktober
7	28. oktober	21. november
8	25. november	19. desember



ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement.

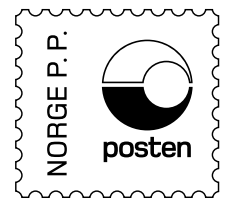
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Svein Erik Jensen** er utdannet lærer, har hovedfag i spesialpedagogikk og har i to tiår vært leder av PP-tjenesten i Hammerfest. Han har i tillegg skrevet en rekke artikler og aviskronikker om atferdsproblematikk i et system- og samfunnspolitisk perspektiv. Sentrale tema har vært voksenrollen/lederrollen, elevrollen, makt og hierarkiutvikling i samfunn og skole.. **Svein Bøe, Mariann Mustvedt, Heidi Ellefsen Moen, Gro Helen Vegelbo og Kjetil Lie** har alle bidratt på ulike måter i det tverrprofesjonelle prosjektet om uteskole for elever med spesielle behov ved Borge skole i Porsgrunn kommune. **René Kristensen** har master i systemisk ledelse og organisasjonsstudier og han har gitt ut flere bøker og artikler. Temaene han er opptatt av og underviser i er blant annet inklusjon, relasjonell pedagogikk, prosessforløp og klasseledelse. **Hege Christin Eknes** og er utdannet førskolelærer og har jobbet som støttepedagog siden 2001. Hun har også videreutdanning i emnene «Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk for barn» og «Atferdsvansker». **Roy Gundersen** er cand.polit. og spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning. Han har også tidligere skrevet artikler i Spesialpedagogikk og i flere andre tidsskrifter. **Monica Helland Tøsse** er utdannet allmennlærer og har mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk og har også videreutdanning i pedagogisk/psykologisk praksis. Hun har tidligere arbeidet i barnehage og skole og som rådgiver i PPT både på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Hun underviser nå i spesialpedagogikk på NLA Høgskolen i Bergen. **Torill Fjæran-Granum** er utdannet cand.paed.spec. og arbeider som daglig leder i SPISS forlag. **Arne Østli** er utdannet cand.paed.spec. og har tidligere vært redaktør av Spesialpedagogikk.

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

«Gjentatt høytlesing og dialog som forarbeid» *Espen Egeberg har skrevet en artikkel om ord- og kunnskapslæring for minoritetsspråklige, og barn med språklige og kognitive vansker.* «Enkel, effektiv og målbar» *Marit Haugens artikkel omhandler strukturert begrepstrening for elever med spesielle behov.* «Spesifikke lærevansker i DSM-5» *Jan Erik Klinkenberg tar for seg endringer i den nye diagnosemanualen og drøfter disse.* «Hvem skal bryte tausheten i rommet?» *Kristin Skoug Haugens artikkel handler om ungdom med en progredierende synssvekkelse.* «Biologisk slektskap og utvikling av relasjoner» *artikkel av Kristin Vonheim.* «Fra Early Intervention til tidlig innsats» *Stine Vik og Rune Hausstätter har skrevet en forskningsartikkel om utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk.*