

SPEIALPEDAGOGIKK

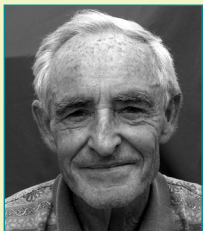
Utfordringer for fengselsundervisningen – et spørsmål om samarbeid

Krise- og akutt-
intervensjon i skolen
side 14

European
Agency
side 22

Er pent utseende
en fordel i skolen?
side 38

Matematikkens
vanskelige verden
side 45



av ARNE ØSTLI

Den besværlige spesialundervisningen

Oppfølgingen av St.meld. nr. 30 (2003-2004) og Innst. S. Nr. 268 (2003-2004) innebærer bl.a. at det atter en gang arbeides med hvordan retten til spesialundervisning skal utløses og administreres. I vårt skolesystem har tilpasset opplæring for alle i det ordinære skolesystemet vært en av bærebjelkene i mange år. Det avgjørende er at alle elever får en opplæring som så langt som mulig er tilpasset den enkeltes behov. For å få det til er det avgjørende å ha et sett av virkemidler, og inntil nå har samfunnet sett det som nødvendig å sikre dette med en egen lovbestemmelse. Med andre ord: Skolen har som system ikke maktet å løse differensieringsoppgavene på slik måte at man føler trygghet for at alle som en selvfølge får tilpasset opplæring.

Det er innlysende at synspunkter fra dem som blir berørt av eventuelle forandringer må veie tungt. Når vi i en enquête i dette nummeret ser at flere aktuelle organisasjoner er bekymret over en del av departementets forslag til endringer i opplæringsloven, er det grunn til å ta dette på alvor. Vi har stor forståelse for at det er behov for å gjøre noe med nåværende praksis. Mye tid går med til byråkratisk arbeid, og slik sett får vi mindre ut av sårt tiltrengte ressurser til dem som trenger særlig tilrettelegging og omtanke. Likevel mener vi at trygghet for dem som blir berørt må være et overordnet mål. Vårt forslag er at man setter i gang forsøk som tar sikte på å få erfaring med mer fleksibel bruk og enklere praktisering av retten til spesialundervisning.

Å gi et tilpasset og godt tilbud til elever med særlige behov, og å skape en inkluderende skole, er en utfordring vi har felles med mange land. Vi er klar over at vi må finne våre egne løsninger, og at utfordringene ligger på den enkelte skole og i møtene med den enkelte elev. Likevel tror vi at impulser fra andre – også fra andre land – kan være med å bringe oss videre. Reportasjen fra Hårstad skole er et tydelig eksempel på det. Spesialpedagogikk ønsker å bidra til større erfaringsutveksling også i forhold til det som foregår i andre land, og i dette nummeret har vi trukket fram European Agency for Development in Special Needs Education som siden starten i 1996 har samlet mye informasjon om mange forhold som berører spesielle undervisningsbehov. Institusjonen har et unikt kontaktnett i hele Europa. Det er opp til oss å bruke det.



- 4 **Utfordringer for fengselsundervisningen
– et spørsmål om samarbeid**
EINAR M. SKAALVIK OG LIV FINBAK
- 14 **Krise- og akuttintervensjon i skolen**
ARNE TVEIT
- 20 **Alltid noe å lære**
ARNE ØSTLI
- 22 **European agency for development in special
needs education**
MARIT HOGNESTAD
- 25 **Inkludering i praksis**
ARNE ØSTLI
- 27 **Kritikk mot endringsforslag**
BITTEN MUNTHE-KAAS
- 30 **Elever med lese- og skrivevansker og deres
opplevelse av skolen**
ANNLUG FLEM OG ELEANOR ALLGOOD
- 38 **Er pent utseende en fordel i skolen?**
GUNNAR OPSTAD, JORUNN LINDLAND OG PERNILLE BJORLAND
- 45 **Matematikkens vanskelige verden**
FRITZ JOHNSEN
- 48 **Bokmeldinger**
- 52 **Annonser**

Utfordringer for fengselsundervisningen – et spørsmål om samarbeid

Fengselsundervisningen i Norge har nylig vært underlagt en evaluering som viser at denne undervisningen står ovenfor en rekke utfordringer. En av utfordringene for fengselsundervisningen gjelder samarbeidet, både internt og eksternt. I denne artikkelen retter vi oppmerksomheten mot fengselsundervisningen, men de prinsipielle synspunktene vi her tar opp er ikke begrenset til dette området. De kan gjelde all undervisning og i særdeleshet spesialundervisning.



av LIV FINBAK

Liv Finbak er forsker ved NTNU, Voksne i læring.

Undervisning for innsatte i norske fengsler har en mer enn 350 år gammel historie. Det var likevel først i 1969 at ansvaret for fengselsundervisningen ble overtatt av skoleverket. Etter 1969 har undervisningstilbudene i norske fengsler vært gjenstand for en rask utbygging og har nå en sentral plass i de fleste norske fengsler. Mens det er Utdannings- og forskningsdepartementet som har det faglige og økonomiske ansvaret for fengselsundervisningen, sorterer ansvaret for kriminalomsorgen under Justisdepartementet. Opplæringen av innsatte i norske fengsler må derfor tilpasses retningslinjer og rutiner som knytter seg til to departementer, med de utfordringer dette kan føre med seg.

La oss innledningsvis klargjøre at samarbeid, slik vi oppfatter det, ikke er noe mål i seg selv. Samarbeid er et middel til å nå et mål, i dette tilfellet å gjennomføre soningen på en måte som er til beste for den innsatte, både under og etter soningen. Men også uten å gå på akkord med prinsippet om at soningen skal gjennomføres og at den skal gjennomføres uten at andres sikkerhet settes i fare. Mer snevert betraktet, ut fra et utdanningssynspunkt, må målet være at undervisningen har et klart siktemål, følger en langsiktig plan, gjennomføres uten unødvendige avbrytelser og gir størst mulig utbytte både under fengselsoppholdet og etter dette oppholdet.

Men samarbeid er ikke bare et middel. Det er også en nødvendighet. Skolen i fengslet befinner seg i et skjæringspunkt mellom to systemer: Skolen som system og fengslet som system. Men, slik fengselsundervisningen er organisert i Norge, også mellom to konkrete institusjoner: en videregående skole (hovedskole) utenfor fengselet som skolen i fengslet sorterer under og et konkret fengsel hvor undervisningen foregår.

At skolen og fengslet utgjør ulike systemer betyr blant annet at de er ulike når det gjelder mål, aktiviteter, erfaringer, tradisjoner, rutiner og regler. Det fører til forskjell i tankegang, persepsjon, prioriteringer og reaksjoner. Det overordnede målet med skolen (som system) er at *elevene skal rustes til å ta hånd om sitt liv* (L 97). Det tradisjonelle virkemidlet er opplæring. Det overordnede målet for fengslet er å *sørge for at straffereaksjonen blir gjennomført*, og innholdet i fullbyrdingen skal underordnes dette hensynet (St.meld. nr.

En kan ikke vente samarbeid om en langsiktig plan uten enighet om de målene som ligger til grunn for planen.

I denne artikkelen vil vi drøfte samarbeid og betingelser for samarbeid knyttet til fengselsundervisningen. Et eksempel på nødvendig samarbeid kan være mellom skolen og fengslet eller mellom lærere og fengselsansatte. Et annet eksempel kan være samarbeid mellom fengslet eller skolen i fengslet og arbeidsformidlingen (A-etat) eller andre institusjoner og etater utenfor fengslet. Men denne måten å tenke på blir for snever. Vi må også analysere samarbeidet innenfor etatene eller institusjonene, for eksempel innenfor undervisningssektoren.

Artikkelen er basert på et Keynote innlegg på den 11. nordiske fengselsutdanningskonferansen i Roskilde 2.- 5. september 2004.

27, 1997). Det fremste virkemidlet blir derfor kontroll og det som unyansert kalles «sikkerhet».

Skolen i fengslet befinner seg mellom disse systemene. Den er en del av skolesystemet og hører til en videregående skole utenfor fengslet. Det norske systemet er at skolen er en importert tjeneste i fengslet, og de fleste skolene i fengsel er avdelinger ved en videregående skole utenfor fengslet. Dels har skolen i fengslet derfor mål, aktiviteter og prioriteringer felles med skolen utenfor fengslet. Men den har også erfaringer, rammevilkår, elevgrunnlag og mål som skiller seg fra skolen utenfor fengslet og som gjør at den ikke bare kan bli en kopi av skolen utenfor. I forhold til skolen utenfor fengslet må den utvikle seg på egne vilkår og ut fra de forutsetninger og rammevilkår den arbeider under.

For skolen i fengslet utgjør dernest fengslet, med sine regler, rutiner og prioriteringer den konteksten som undervisningen settes inn i. Skolen i fengslet må derfor samarbeide både med fengslet og med skolen utenfor fengslet. Den kan bli klemmt mellom to systemer og institusjoner, samtidig som den har behov for å fungere på egne vilkår, ut fra egne erfaringer og de spesielle behovene som innsatte har.

Det er i dette perspektivet vi må betrakte spørsmålet om samarbeid. Samarbeid er et middel, det er nødvendig, og det kan bli vanskelig. Først og fremst er det et middel for å gi en best mulig og mest mulig meningsfylt undervisning. Vi vil derfor *ikke* begynne med å analysere samarbeid. I stedet vil vi begynne med å reflektere over innsattes *behov* og over *målsettingen* med fengselsundervisningen. Det er nød-

vendig når en skal vurdere samarbeid, fordi det er for å nå en målsetting en trenger samarbeid. Det er for å kunne ivareta viktige behov hos de innsatte en trenger samarbeid. Merk at vi viser til de innsattes behov, ikke deres ønsker. Det kan være to forskjellige ting.

Innsattes behov

La oss reflektere litt over de innsattes behov. Vi bør i utgangspunktet slå fast at innsatte i fengsler ikke er noen homogen gruppe. De er forskjellige og de behovene de har varierer. Som gruppe er det likevel mulig å peke på noen karakteristika, selv om hver enkelt beskrivelse ikke passer på alle. Noen sentrale behov som innsatte har eller vil ha etter løslatelsen er en følge av noen gjennomgående problemer som gjelder:

- formell utdanning
- studiekompetanse
- å få arbeid
- å finne bolig
- sosialt nettverk
- å være stoff-fri
- å ha positive forventninger
- å ha tro på seg selv og egne muligheter
- å verdsette seg selv
- å ha evne til selvregulering

For flere av disse behovene er det vist at innfrielsesgraden har klar betydning for hvordan det går med de innsatte etter løslatelsen, blant annet for graden av tilbakefall eller residiv (Skaalvik og Stenby, 1981). Flere av behovene er også ganske avgjørende for evnen til å



av EINAR M. SKAALVIK

Einar M. Skaalvik er professor ved pedagogisk institutt, NTNU.

gjennomføre en utdanning, for læring, utholdenhet, og for de valgene den enkelte gjør. Et viktig poeng her er at en vil oppnå lite med å konsentrere seg om ett av disse problemene og behovene. Problemene og behovene må ses i sammenheng hvis en vil oppnå endringer på lang sikt. Det kan ikke skolen i fengslet gjøre alene. Det kan ikke fengslet gjøre alene heller. Det betinger et samarbeid både mellom ulike grupper i fengslet og mellom fengslet og skolen, i fengslet på den ene siden og etater utenfor fengslet på den andre siden. Et godt samarbeid mellom yrkesgrupper og etater, men også innenfor yrkesgrupper, krever videre at det er utviklet *en helhetlig og langsiktig plan* og at det er *enighet* om denne. En helhetlig og langsiktig plan krever igjen at det er utkrystallisert *klare mål* og at det er *enighet* om målene. En kan ikke utarbeide langsiktige planer uten å ha en klar målsetting. En kan

Målene for undervisningen

Vår drøfting av mål for undervisningen er basert på den undersøkelsen vi gjorde i tre norske fengsel (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2002, 2003). Det vi kan finne av offisielle mål for fengselsundervisningen i Norge viser at den har både kortsiktige og langsiktige mål. Vi kan nevne:

- Å ruste elevene til *å ta hånd om sitt liv* (se L 97)
- Å *motvirke ny kriminalitet* (se Straffegjennomføringen) (se Straffegjennomføringsloven)
- Å *minske skadevirkningene av fengselsoppholdet* (se Forskrift til lov om straffegjennomføring, 2002).

Men disse målene er relativt generelle og gir derfor ikke klare føringer med hensyn til konkrete mål og til form og innhold i undervisningen. I tillegg kommer at undervisningen og andre aktiviteter i fengslet, som vi allerede har nevnt, skal underlegges hensynet til straffegjennomføringen eller det upresise begrepet «sikkerhet».

Når skolen bringes inn i fengslet, står den derfor i en spesiell og vanskelig situasjon. Den skal arbeide med sin primære målsetting, men innenfor et system hvor skolens målsetting er sekundær. Det kan skape problemer knyttet til samarbeid. En institusjons primære målsetting vil alltid prege tenkingen og perspsjonen til de som arbeider i institusjonen. I tillegg kommer at skolens primære målsetting, livsmestring, *ikke gir klare føringer for hva en skal prioritere*, for hvilket *innhold* en skal legge i skolen eller for hvilke *delmål* en skal arbeide mot.

Det ene premisset for samarbeid, en felles oppfatning av mål og virkemidler, kan derfor vise seg å være vanskelig å oppnå. I vår undersøkelse så vi derfor spesielt på de ulike aktørenes oppfatning av målene for fengselsundervisningen.

INTERVJUSTUDIE OM OPPFATNING AV MÅL

Både til lærerne i fengslet, til rektorene ved hovedskolene og til fengselsansatte stilte vi åpne spørsmål om hva de oppfattet som målene med fengselsundervisningen.

LÆRERNES SYN PÅ MÅL

En analyse av lærernes svar ledet oss fram til fem hovedkategorier av mål som lærerne hadde for sin undervisning (Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003):

- Faglige kunnskaper og ferdigheter
- Selvverd og mestringsforventning
- Mestre hverdagen ute
- Motivasjon
- Trivsel og fortrolighet

Målene må variere fra elev til elev, men for den enkelte elev bør det være konsensus om hva som er målet for arbeidet.

heller ikke vente samarbeid om en langsiktig plan uten enighet om de målene som ligger til grunn for planen. Det kreves i tillegg en felles oppfatning av hva som er *gode virkemidler* for å nå målene. Det er nødvendig hvis en skal kunne starte med utkrystallisering av mål, og deretter utvikle en plan for å nå disse.

Vi trenger med andre ord konsensus om:

- Mål
- Virkemidler

Basert på en slik konsensus bør det for den enkelte innsatte som går på skole i fengsel, settes opp en langsiktig plan. Også den bør det være enighet om.

Konsensus om mål må gjelde både mål for undervisningen eller opplæringen og mål som går ut over selve undervisningsmålene. Det at alle medarbeidere i fengslet bør ha en felles oppfatning av målene, er imidlertid ikke det samme som at målene skal være de samme for alle innsatte eller for alle elevene. Tvert imot, de innsatte har svært ulike behov. Det er derfor nødvendig å utarbeide individuelle mål. Med andre ord: målene må variere fra elev til elev, men for den enkelte elev bør det være konsensus om hva som er målet for arbeidet.

Det var få lærere som nevnte mer enn to kategorier og det viste seg store forskjeller i synet på hva som var målet for undervisningen.

Den første kategorien, som knytter seg til *skolefaglige mål*, nevnes av bare 4 av 18 lærere. Alle fire lærerne ga dessuten uttrykk for sterk tvil om hvorvidt det var mulig å nå de skolefaglige målene under fengselsoppholdet for flertallet av elevene. Det illustrerer behovet for å sette fengselsundervisningen inn i en større og mer langsiktig ramme, der opplæringen starter i fengslet og følges opp utenfor fengslet etter løslatelsen. Andre lærere legger vekt på trivsel og på å styrke elevenes selvverd, forventninger om å mestre en utdanning og motivasjon for utdanning. Disse målene kan forstås som å bedre elevenes *forutsetninger* for å gjennomføre en utdanning. Noen av lærerne har som målsetting å gi elevene en beredskap til *å mestre av hverdagen utenfor fengslet*. Denne målsettingen er klart framtidsrettet og kunne betegnes som livsmestring. Hva som skal til for å fremme livsmestring er det ulike oppfatninger av.

Resultatene viser at det ikke foreligger noen felles oppfatning av målsettingen med det pedagogiske arbeidet i fengslet, ikke en gang blant lærerne i fengslet. Resultatene tyder på at lærerne langt på vei etablerer sine egne, private mål, og at skolen derved kan utvikle seg uten noen felles målsetting.

Kvantitativ undersøkelse

For å utfylle bildet ytterligere ba vi lærerne ved alle fengslene i Norge om å fylle ut et enkelt avkryssingsskjema hvor de tok stilling til en rekke mulige mål for fengselsundervisningen. Denne undersøkelsen viser at tre mål skiller seg ut som de lærerne legger størst vekt på:

- motivasjon
- tro på seg selv
- sosial utvikling

Her ser vi at det ikke er de faglige målene som vurderes som de viktigste. Det er i tråd med intervjudelen av undersøkelsen.

REKTORENES SYN PÅ MÅL

Så langt har vi sett på lærernes oppfatning av mål med fengselsundervisningen. Hva med skolelederne? I Norge er skolen i fengslet organisert som en avdeling ved en videregående skole. Rektor ved de aktuelle videregående skolene har derved ansvaret for fengselsundervisningen. De tre rektorene som var involvert i vår undersøkelse hadde heller ikke noe enhetlig syn på målene for denne undervisningen. En av rektorene la

hovedvekten på «livsmestring» og fortolket det slik at fagkunnskap fikk mindre betydning. De to andre rektorene la hovedvekten på fagkunnskap og på formell kompetanse og vurderte fengselsundervisningen ut fra antall avlagte eksamener. I motsetning til lærerne, som la hovedvekten på å skape *forutsetninger* for å gjennomføre et utdanningsløp, la disse rektorene hovedvekten på den formelle kompetansen, dvs. at utdanningen eller deler av denne faktisk *ble gjennomført* under fengselsoppholdet og at *eksamen ble avlagt*.

Vi ser et klart behov for forpliktende tverretattlig samarbeid som ivaretar den innsattes behov etter løslatelsen.

FENGSELSANSATTES SYN PÅ MÅL FOR UNDERVISNINGEN

Vi intervjuet også 15 fengselstjenestemenn om målene for fengselsundervisningen. Tre hovedkategorier pekte seg klart ut:

- Sysselsetting under fengselsoppholdet
- Mestre livet utenfor fengslet
- Styrking av basisferdigheter (spesielt lesing og skriving).

Her vektlegges konkrete ferdigheter, mens de motivasjonelle, emosjonelle og sosialpedagogiske målene ikke er framtrepende.

Drøfting av formål

Vi påpekte innledningsvis at en av forutsetningene for samarbeid er at det er enighet om målene for arbeidet. Resultatene viser at denne forutsetningen ikke helt ut er til stede. Et sentralt spørsmål er hvorfor avstanden er så stor mellom de ulike gruppene. En mulig forklaringsmodell på dette er å forstå forskjellen mellom gruppene som en konsekvens av *tre ulike systemer*.

Det ene systemet er skolen utenfor fengselet. Skolen (som system) har flere formål og legger vekt på utvikling av hele mennesket – kognitive – så vel som sosiale og emosjonelle prosesser. Tradisjonelt kan det likevel hevdes at skolen, særlig ungdomstrinnet og videregående skole, legger stor vekt på formalkompetanse bygd på skolens læreplan. Derved framstår prøver, prøveresultater og eksamener som sentrale for skolen.

Det andre systemet er fengselet. I dette systemet er straffegjennomføringen den sentrale målsettingen. Det er det fengselet er opprettet for. Sikkerheten betones derfor sterkt og kontroll blir et viktig virkemiddel. I tillegg betones (re-)habilitering, forebygging av ny kriminalitet eller livsmestring som tilleggsmål. I de senere årene har fengselet søkt å nå disse målene gjennom programvirksomhet. Programmene er konkrete og kortvarige kurs rettet mot å øke domfeltes kompetanse og stimulere til holdningsendringer. Disse er ikke knyttet til skolens læreplan. Programmene har en klar sosialpedagogisk karakter.

Det tredje «systemet» er skolen i fengselet. Skolen utøver sin virksomhet i spenningsfeltet mellom de to førstnevnte systemene. Den utøver sin virksomhet inne i fengselet og i stor grad på fengselets premisser. Lærerne har daglig kontakt med ansatte i fengselet. Kontakten med hovedskolen er mer sporadisk. Likevel har skolen i fengselet sin administrative og faglige forankring i skoleverket. Men lærerne arbeider under rammevilkår og har erfaringer som er ulike de daglige erfaringene ved hovedskolen. Som eksempler kan nevnes:

- skolen i fengselet har ofte elevene i kort tid
- midlertidige eller permanente skoleavbrudd og spontane fravær av ulike grunner er mer vanlig i skolen i fengselet enn i skolen utenfor
- mange av elevene i skolen i fengselet har negative skoleerfaringer fra før
- mange av elevene i fengselet har derfor i utgangspunktet lav motivasjon for skolearbeid
- mange av elevene i fengselet har mangelfulle grunnleggende ferdigheter
- mange av elevene i fengselet har liten selvtilit og liten tro på sine egne evner i skolesammenheng.

Disse ulikhetene i erfaringer, tradisjoner og perspektiver kan bidra til å forklare forskjellene i synet på målsetting. For å forklare dette kan vi tenke oss en tidslinje (figur 1). Tidslinjen starter med *forutset-*

ningene for en vellykket opplæring og ender med *de langsiktige målene*. Mellom disse ytterpunktene ligger ulike *delmål* eller konkrete mål.

Som viktige forutsetninger for opplæring kan vi nevne trivsel, motivasjon og tro på seg selv. Langsiktige mål er blant annet livsmestring og unngåelse av framtidig kriminalitet. Dette er mål som ligger i etterkant av fengselsoppholdet. Mellom disse ytterpunktene kan vi sette opp ulike delmål, dels formelle mål som eksamen og kursbevis, og dels mindre dokumenterte, men viktige mål som kunnskaper, ferdigheter, sosial utvikling, holdninger og evne til adekvat problemløsning.

En mulig tolking er at det langsiktige målet, som en gjerne finner i offisielle dokumenter, er det samme for både lærere, skoleledere og fengselsansatte, men at gruppene skiller seg når det gjelder to forhold. De skiller seg for det første når det gjelder *hvor* på tidslinjen de befinner seg i sin tenking. *Lærerne* ser ut til å befinne seg langt til venstre på tidslinjen, med vekt på å skape gode forutsetninger for undervisning og læringsarbeid. Deres erfaringer er at forutsetningene ofte svikter. I beste fall representerer dette et langsiktig perspektiv hvor opplæringen i fengselet bare er begynnelsen på et opplærings- eller utdanningsforløp. Men det krever en langsiktig planlegging hvor undervisningen i fengselet inngår som et av flere elementer. Skolelederne har hovedskolen som sin erfaringsbakgrunn og referanseramme og opplever trolig ikke behovet for å bygge opp forutsetninger for opplæringen like sterkt som lærerne i fengselet. De ser ut til å være opptatt av delmål lenger ut på tidslinjen. De kan derfor i større grad komme til å overse betydningen av å arbeide med forutsetningene for en vellykket opplæring i fengselet. *Fengselsansatte* ser også ut til å være opptatt av mer konkrete delmål lenger ute på tidslinjen, men betoner under intervjuene sterkt sammenhengen mellom slike delmål og et mer langsiktig livsmestringsperspektiv.



Figur 1. Formål med fengselsundervisningen sett i et tidsperspektiv.

Gruppene skiller seg også når det gjelder *hvilke delmål* som betones. Her er det skolelederne som er mest opptatt av formelle eller synlige delmål – dvs. eksamener og kursbevis. Lærerne er mer opptatt av sosiale og emosjonelle delmål, mens fengselsansatte er mest opptatt av ferdigheter, i særlig grad grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving.

Poenget her er at det ikke er enkelt å få til et godt fungerende samarbeid når det er så ulike oppfatninger av formål, behov og prioriteringer. Det blir nødvendig å starte samarbeidet med en avklaring av mål – med en prosess hvor en søker å komme fram til en felles forståelse av målet med arbeidet.

Samarbeid

La oss derfor gå over til å se litt på samarbeidet i fengslene, slik vi observerte det i tre norske fengsler.

SKOLEN I FENGSELET OG HOVEDSKOLEN

Siden skolen i fengslet er en avdeling ved en ordinær videregående skole utenfor fengslet, kan det bli et skjønnsspørsmål om vi kan snakke om et samarbeid mellom hovedskolen og avdelingen. Vi velger her å betrakte det som et samarbeid.

På ett punkt var det hovedskolens tradisjon som ble gjort gjeldende også for avdelingen i fengslet. Det gjaldt timeplanleggingen. Hovedskolen hadde en sentral rolle i planleggingen av tilbudene, som i tråd med skolens tradisjon ble planlagt for ett skoleår av gangen. Det til tross for at bare få elever ved de fengslene vi observerte har så lang soningstid at de er ved skoleavdelingen et helt skoleår. Det vanlige var i stedet at elever startet og sluttet som elever ved skoleavdelingen helt uavhengig av skoleårets struktur. Lærernes timeplaner var organisert etter skoleåret. Ifølge lærerne ble planene bare i liten grad endret i løpet av skoleåret. Dette førte til at skolene hadde begrensede muligheter til å skreddersy opplærings-tilbudet til den enkelte elev, fordi skolens tilbud var avhengig av kompetansen til de lærerne som var ansatt i fengselet for skoleåret.

Ut over dette, som en av rektorene sa, levde skolen i fengslet sitt eget liv. Når nye undervisningsbehov oppstod, koblet man i liten grad inn hovedskolen for å øke fleksibiliteten i tilbudene. Hovedskolen har langt flere lærere og større bredde i den faglige kompetansen. Derfor har de i teorien mye større mulighet til å ivareta undervisningsbehov som oppstår i løpet av skoleåret. Selv om det var variasjoner fengslene imellom, fant vi at hovedskolen bare i liten grad ble brukt for å øke fleksibiliteten. Her ser vi et område hvor et bedre samarbeid ville kunne gi stor gevinst.

Når dette ikke skjer, kan det være grunn til å stille spørsmål ved organiseringen av fengselsundervisningen som en avdeling ved en videregående skole utenfor fengslet.

SAMARBEID MELLOM SKOLEN OG FENGSELET

Behovet for samarbeid mellom skolen og fengslet gjelder en rekke områder. Vi skal nevne noen:

- Skolen og arbeidsdriften
- Opptak av skoleelever
- Koordinering av aktiviteter (eks. programvirksomhet og undervisning)
- Soningsplaner/framtidsplaner
- Overganger og planlegging av løslatelsen

I tillegg kan det nevnes en rekke områder hvor det må samarbeides i det daglige, og hvor samarbeidet ikke kan formaliseres. Det blir avhengig av respekt, felles forståelse og felles målsetting. Men la oss kommentere noen konkrete områder.

Skolene hadde begrensede muligheter til å skreddersy opplæringstilbudet til den enkelte elev fordi skolens tilbud var avhengig av kompetansen til de lærerne som var ansatt for skoleåret.

SKOLEN OG ARBEIDSDRIFTEN I FENGSELET

Som hovedregel skal alle innsatte gis passende arbeid eller få opplæring og undervisning mens de er i fengsel. Fengslene har derfor arbeidsdrift med egne verksteder, der innsatte deltar i produksjon, men også i den daglige drift av fengselet. Fengslene vi observerte hadde ikke tatt i bruk arbeidsdriften til systematisk opplæring. Ikke en gang de mekaniske verkstedene i fengslene brukes systematisk til opplæring, til tross for at skolen gir undervisning i mekaniske fag. Verkstedene drives isteden som produksjonseenheter. Derfor kan det også oppstå situasjoner hvor innsatte ikke kan få opplæring i skolen, fordi de trengs som arbeidskraft i verkstedet. Det indikerer at verkstedenes egentlige målsetting er produksjon, ikke opplæring.

OPPTAKET AV SKOLEELEVER.

Prosedyrer for hvordan innsatte blir opptatt ved skolen i fengslene, berører flere forhold:

Informasjon

- Hvilken informasjon innsatte får om skoletilbudene,
- Når de får informasjonen og
- Hvem som gir informasjonen.

Prioritering

- Hvilke innsatte skal prioriteres hvis en ikke kan ta opp alle interesserte på skolen
- Hvem skal ta avgjørelsen

Når det gjelder informasjonen om skolen, synes den å være tilfeldig og mangelfull. De første opplysningene om skolen gis ikke av lærerne, men av vakthavende fengselsbetjent ved enheten i fengselet som tar imot den innsatte (mottaket). Opplysningene vil derfor måtte bli preget av vedkommendes kunnskap om, og holdninger til skoletilbudene og av bemanningssituasjonen i fengselet. Vi kjenner ikke til at det er utviklet noen standard for den muntlige informasjonen.

De tre fengslene har svært ulike prosedyrer når det gjelder hvordan og hvem som har det avgjørende ordet når det gjelder opptak av elever til skolen. I to av fengslene er det lederen for arbeidsdriften som har det avgjørende ordet. Det kan ha både fordeler og

ikke samordnet og deler av programvirksomheten legges tidsmessig til skoletiden også for skoleelevene. Elevene hentes da ut fra skolen for å delta i programvirksomheten. Det ene tiltaket forstyrrer det andre.

SONINGSPLANER/FRAMTIDSPLANER.

Vi har flere ganger pekt på betydningen av at det utarbeides en langsiktig plan for den enkelte innsatte og at opplæringen i fengslet er et ledd i en slik langsiktig plan. I den perioden vi observerte fengselsundervisningen var det mye snakk om soningsplaner og framtidsplaner. Hensikten med soningsplaner eller framtidsplaner er å sikre en målrettet og strukturert gjennomføring av soningen ut fra den enkeltes behov. En god soningsplan/framtidsplan må se innholdet i soningen i et langsiktig perspektiv som også inkluderer tiden etter løslatelsen. På tidspunktet for datainnsamlingen var arbeidet med soningsplaner/framtidsplaner ikke kommet i gang i alle de tre fengslene. Der dette arbeidet var kommet i gang, var skolen eller lærerne ikke involvert i arbeidet. For innsatte som går på skole i fengselet, er skolearbeidet den strukturerte aktiviteten som fyller mest tid, og må kunne karakteriseres som en hovedbeskjeftigelse under fengselsoppholdet. Som tidligere vist er soningstiden for de fleste innsatte så kort at den påbegynte utdanningen ikke kan fullføres under oppholdet. Til tross for dette hadde skolen ingen rolle i utformingen av elevenes soningsplaner/framtidsplaner. I ett av fengslene arbeidet lærerne med parallelle planer: de satte opp utdanningsplaner eller «kvalifiseringsplaner». Intensjonen var at eleven skulle ha et dokument der hele utdanningsløpet, både under og etter soning, var skissert.

OVERGANGER

Både overganger ved overflytting til andre soningsforhold og overgang fra fengsel til løslatelse bør planlegges og forberedes. For skoleelevene bør skolen delta i denne planleggingen. Dette er imidlertid enda et område hvor vi kan registrere at det mangler et systematisk samarbeid. Våre observasjoner tyder på at overganger til andre fengsler og til andre soningsforhold ofte skjer plutselig og uten nærmere forberedelser. Ved ett av fengslene innebar overflytting fra lukket til åpen avdeling at innsatte som var i et utdanningsforløp før flyttingen, ikke kun fortsette utdanningen etter flyttingen. Innsatte ble i slike situasjoner stilt overfor et valg: å fortsette utdanningen på lukket avdeling eller å arbeide i produksjonen på åpen avdeling.

Løslatelse fra fengsel skjer ofte uten noen adekvat forberedelse. Samarbeidet med skolen er mangelfullt,

Strukturelle endringer skaper bare muligheter.

Utnyttelsen av mulighetene er langt på vei et spørsmål om verdier, holdninger og målsettinger.

ulempen, og spørsmålet blir hvilke hensyn som vil veie tyngst ved opptak. En kan etterlyse klarere retningslinjer både for prioriteringene og for prosedyrene knyttet til opptaket. Men også dette kan bli et spørsmål om respekt for hverandre, om smidighet og om en har felles mål.

SKOLEN OG PROGRAMVIRKSOMHETEN

Mangel på samarbeid og samordning framtrer tydelig når en ser undervisningen i skolen og programvirksomheten i fengselet i sammenheng. Både programvirksomheten, som administreres og drives av fengselsansatte, og undervisningen, som administreres og gjennomføres av lærere ansatt i skoleverket, har sosialpedagogiske siktemål. Disse aktivitetene er likevel

selv for de innsatte som har gått på skole under fengselsoppholdet. Det er vanskelig å se at skolen i fengslet da kan bli et ledd i en langsiktig plan.

Innsatte med kort soningstid, som ofte løslates etter full tid, så ut til å komme i en spesielt uheldig situasjon ved løslatelsen. Dette hadde i hovedsak bakgrunn i tre forhold. Siden de sonet kort tid hadde de (1) ikke kontaktbetjent som kunne hjelpe dem i forhold til løslatelsen, (2) de hadde ikke framtidsplan, og (3) de ble heller ikke fulgt opp av friomsorgen siden løslatelsen skjedde etter full soningstid. Alle gruppene vi intervjuet (fengselsansatte, lærere og elever) ga uttrykk for bekymring over at innsatte ble løslatt uten nærmere forberedelser.

SKOLEN/FENGSELET OG INSTITUSJONER UTENFOR FENGSELET
Kriminalomsorgen er forpliktet til å bistå innsatte med å forberede løslatelsen. Dette inkluderer å legge til rette for at den innsatte selv kan ordne med bolig, arbeid eller andre tiltak som kan fremme en lovlydig livsførsel. Hvis dette skal fungere godt, krever det et samarbeid mellom fengslet, skolen i fengslet og institusjoner utenfor fengslet. Dette gjelder blant annet boligformidling, arbeidsformidling, behandlingstilbud, sosialstøtte og skolegang eller studier. Så lenge vi snakker om *forberedelse* av løslatelsen må dette samarbeidet starte mens den innsatte er i fengslet. Våre observasjoner gir et nedslående bilde av forberedelsene (eller mangel på forberedelse) og viser at det nødvendige samarbeidet fortsatt ikke er godt utviklet. Boligsituasjonen etter løslatelsen er bare ett eksempel på mangel på tilrettelegging. Ikke sjelden løslates innsatte uten et sted å bo, uten arbeid og uten forberedelse av at den skolegangen som startet i fengslet kan fortsette etter løslatelsen. Vi har også eksempler på at dette har gått bra. Flere av disse eksemplene kan føres tilbake til private initiativ fra lærere som har benyttet sine kontakter utenfor fengslet. Vi kan derimot ikke se at det er utviklet et system for samarbeid om forberedelsen til løslatelsen.

Etter løslatelsen stiller innsatte som ikke følges opp av friomsorgen, på lik linje med andre i samfunnet. De må selv ta kontakt med en rekke institusjoner og kontorer. Innsatte vi har intervjuet etter løslatelsen uttrykker fortvilelse over dette. Enkelte vegrer seg for å oppsøke offentlige kontorer og føler det som en psykisk belastning.

Slik situasjonen er i dag opplever mange av skoleelevene at de har stort utbytte av skolegangen i fengslet. Utbyttet er særlig stort under fengselsoppholdet, hvor innsatte selv framhever at de får økt kunnskap, soningen blir lettere, den emosjonelle

gevinsten framheves som stor og elevene får økt tro på egne muligheter. Derimot kunne utbyttet etter løslatelsen økes betraktelig gjennom en bedre og mer koordinert tilrettelegging og oppfølging.

En endring av situasjonen krever en mer helhetlig tenking. Vi ser et klart behov for en bedre utvikling av et forpliktende tverretattlig samarbeid som ivaretar den innsattes behov etter løslatelsen. Hvordan dette skal organiseres krever etter vår mening en egen utredning. Det som synes klart, er at en for å lykkes med dette trenger faste kontaktpersoner i de ulike etatene som har ansvar for dette samarbeidet. Kanskje kan det også være en god ide at det etableres en koordineringsinstans eller at ansvaret for koordineringen legges til en av de sentrale etatene, men da til en etat som ikke assosieres med kriminalomsorgen.

Konklusjoner

Etter en evaluering av fengselsundervisningen for 25 år siden trakk Skaalvik og Stenby (1981) den konklusjonen at fengselsundervisningen og arbeidet i kriminalomsorgen måtte ses i en større sammenheng. De ulike delene må ses som deler av en helhet. Fengselsundervisningen må være en del av en helhetlig og framtidsrettet plan. Denne planen må inkludere alle sider ved fengselsoppholdet, planleggingen av løslatelsen og oppfølgingen etter løslatelsen. Den samme konklusjonen kan vi trekke i dag. Dette er nødvendig hvis en skal oppnå noe mer med fengselsundervisningen enn å lette soningen. Men en har fortsatt ikke kommet særlig langt i dette arbeidet. Det kan ha ulike årsaker. Vi vil framheve:

(1) MANGEL PÅ FELLES MÅL.

Våre observasjoner viser at det mangler felles oppfatning av mål og virkemidler for fengselsundervisningen. Dette gjelder både lærerne imellom, mellom skolen og fengslet og mellom skolen i fengslet og hovedskolen som har ansvar for fengselsundervisningen. Vi vurderer dette som en stor hindring for det interne samarbeidet.

Et vellykket resultat krever også samarbeid med en rekke etater utenfor fengslet. Vi har ikke undersøkt det, men det er heller ikke noen grunn til å tro at disse etatene deler en felles målsetting med skolen i fengslet eller med kriminalomsorgen. Eksempelvis er det ikke noen grunn til å tro at innsatte utgjør noen prioritert gruppe for A-etat (arbeidsformidling). For 25 år siden, da vi faktisk tok opp spørsmålet, gjorde de i alle fall ikke det.

(2) MANGE PERSONER OG INSTANSER OG MANGE INTERESSER

Hvis vi ser soningen og tiden etter soningen i et helhetsperspektiv, ser vi også at ansvaret fordeles på mange personer og instanser, som igjen kan ha (trolig har) svært ulike interesser å ivareta.

Innad i fengslet har vi

- lærerne, som har ansvar for undervisningen,
- fengselsbetjentene, som har ansvar for sikkerheten, men som også har ansvaret for programvirksomheten,
- verkstedet, som ikke har vist noen stor interesse for opplæring

Utenfor fengslet er en avhengig av en rekke etater som ikke har innsatte i fengsel som den primære gruppen de arbeider med. Alt dette fører til at ansvaret pulveriseres og interessene spriker. Da er det ikke lett å få til samarbeid, selv om en etablerer formelle samarbeidsfora.

(3) SIKKERHET

Hensynet til sikkerheten i fengslene, ulike hensyn som føres tilbake til sikkerheten, virker begrensende for hva det er mulig å gjøre av pedagogisk arbeid. Samtidig ser vi i dag klare tendenser i Norge til at den harde kriminaliteten blir hardere, at den er profesjonell og at den er organisert. Det fører også til kriminalpolitiske utspill om strengere sikkerhet og strengere soningsvilkår for alle innsatte. Nå beveger vi oss inn på kriminalpolitiske vurderinger, som vi ikke har tenkt å utdype. Men for oss synes det klart at fengselsundervisningen vil få enda vanskeligere forhold og rammevilkår hvis vi får en utvikling hvor alle fengsler må bli «fengsel med høy sikkerhet.»

Behov for endringer

I det videre arbeidet med fengselsundervisningen vil vi fremme noen forslag:

(1) LØSRIVE UNDERVISNINGEN I FENGSELET FRA KONKRETE SKOLER UTENFOR FENGSELET

Vi har registrert at fengselsundervisningen ikke ses som en primær oppgave for videregående skoler utenfor fengslet og ikke gis noen høy prioritet. Erfaringene i skolen i og utenfor fengslet er ulike og mål og prioriteringer er lite sammenfallende. Mål og virkemidler i skolen utenfor fengslet kan ikke kopieres i fengslet. Vi tror derfor at fengselsundervisningen i Norge trenger å organiseres på en annen måte.

(2) SENTRAL LEDELSE AV ALL FENGSELSUNDERVISNING

Fengselsundervisningen bør ha en sentral ledelse som har det overordnede ansvaret for all fengselsundervisning. Den koordinerende oppgaven som i dag er lagt til Fylkesmannen i Hordaland, bør utbygges og forsterkes. Gjennom en sterkere sentral ledelse av hele fengselsundervisningen kan en oppnå at den videre utviklingen av dette området skjer målrettet og planlagt. Fengselsundervisningen får en profesjonell ledelse som har fengselsundervisning som sitt særlige arbeidsfelt og kompetanseområde. Det blir enklere å koordinere undervisningen i de enkelte fengslene, noe som vil være en stor gevinst ved overflyttinger av innsatte fra et fengsel til et annet. En kan også unngå at store variasjoner mellom fengslene oppstår tilfeldig og uten adekvat faglig begrunnelse.

(3) REGIONALE UTDANNINGSKONTORER FOR FENGSELSUNDERVISNINGEN

Vi foreslår videre at det opprettes regionale utdanningskontorer for fengselsundervisningen som sorterer under den sentrale ledelsen og som har faglig, økonomisk og administrativt ansvar for fengselsundervisningen i den enkelte region. Den sentrale ledelsen og de regionale lederne bør utgjøre en ledergruppe som legger felles premisser for fengselsundervisningen. Det vil lette koordineringen av fengselsundervisningen mellom regionene. Hver region vil samtidig få en profesjonell og aktiv ledelse som har fengselsundervisningen som sitt arbeidsområde. Skolene i hvert fengsel bør dernest ha en leder som har det daglige ansvaret for all opplæring i det enkelte fengselet og som har løpende kontakt både med fengselsledelsen, lærerne og den regionale avdelingslederen.

(4) SAMLE ALT PEDAGOGISK ARBEID I FENGSELET UNDER SAMME LEDELSE

Et mer kontroversielt forslag vil være å samle alt pedagogisk arbeid i fengslene under samme ledelse. Dette vil gjelde:

- undervisningen
- programvirksomheten
- opplæring i verkstedene (som ikke bør ha produksjon som mål)
- arbeid med framtidsplaner (for skoleelevene)

Slike forslag, som innebærer å endre etablerte strukturer og ansvarsområder, vil alltid møte motstand. Det er imidlertid tjener på en slik samling under en felles ledelse, er å se alle disse aktivitetene i sammenheng. Da er det lettere å unngå at tiltakene forstyrrer hverandre og konkurrerer med hverandre. Forslaget betyr ikke at

vi tar stilling til hvem som skal gjennomføre de ulike aktivitetene.

(5) KOORDINERING AV OPPFØLGINGEN ETTER LØSLATELSEN

Det kanskje vanskeligste problemet tror vi vil være å finne en god løsning på oppfølgingen etter løslatelsen, men også på den delen av forberedelsen til løslatelse som inkluderer etater utenfor fengslet, for eksempel arbeidsformidling, boligformidling, utdanningsinstitusjoner og sosiale tjenester. Det er begrenset hvor mye vi observerte dette i vår undersøkelse, men det er lett å se at det ikke fungerer. Det svikter når det gjelder samarbeid mellom de ulike etatene og mellom etatene og fengslet. Det svikter også når det gjelder hjelp til innsatte og tidligere innsatte med å koordinere kontakten med etatene. Den innsatte befinner seg etter løslatelsen i en situasjon hvor lite er lagt til rette og hvor ulike problemer må tas opp med ulike etater og kontorer. Disse befinner seg i tillegg på ulike nivå, dels kommunalt og dels fylkeskommunalt noe som i tillegg gjør at ansvarsforholdene blir uklare. Også på dette området handler det dels om å utvikle bedre rutiner, formalisere samarbeidet og ha klare kontaktpersoner, og dels om holdninger, mål og prioriteringer. I Norge er det nå et arbeid i gang for å finne bedre rutiner for samarbeid mellom ulike etater. Vårt håp er at dette arbeidet også blir en hjelp for innsatte ved løslatelsen.

(6) STERKERE DIFFERENSIERING ETTER SIKKERHET

Til slutt vil vi peke på at en bør vurdere en sterkere differensiering etter behovet for sikkerhetsmessige tiltak. Det synes nødvendig for å kunne gi adekvate opplæringstilbud til innsatte som ikke utgjør noen stor sikkerhetsrisiko. Det en tjener på det, er at hensynet til sikkerhet og kontroll av de farligste innsatte ikke kan brukes som argument for å ta avgjørelser som virker hindrende på det pedagogiske arbeidet for alle innsatte.

Avslutning

De forslagene vi har fremmet her har en ting felles. De innebærer strukturelle og formelle endringer. I tillegg kunne det være ønskelig at en også analyserte områder det er viktig å samarbeide på eller spørsmål det er viktig å samarbeide om. Det kunne igjen resultere i formalisering av fora for samarbeid og utpeking av kontaktpersoner for samarbeid om ulike spørsmål.

Vi tror alt dette er nødvendig. Men vi tror ikke det er tilstrekkelig. Vi snakker om et reelt samarbeid om gjennomføring av fengselsstraff, inkludert undervisning og opplæring under fengselsoppholdet, planlegging og tilrettelegging av løslatelsen og adekvat

oppfølging etter løslatelsen. Om det skal lykkes er avhengig av at en har felles verdier, felles målsetting, felles interesser og felles syn på virkemidler. Det er langt på vei et spørsmål om verdier, holdninger og målsettinger. I det ligger det også et spørsmål om interesser og mulige interessekonflikter, om beskyttelse av egne roller og posisjoner. Dette er vanskelige spørsmål. Det er spørsmål som det må arbeides aktivt med. Hvis en forsømmer dette arbeidet, tror ikke vi at det er mye hjelp i all verdens arbeid med strukturer og formaliseringer av fora for samarbeid. Når vi foreslår strukturelle endringer, er det fordi vi tror det vil skape bedre rammer eller muligheter for helhetlige løsninger og langsiktige planer. Men strukturelle endringer skaper bare muligheter. Utnyttelsen av mulighetene er fortsatt avhengig av at en greier å utvikle felles verdier, holdninger og mål.

Referanser

Forskrift til lov om straffegjennomføring (2002). Oslo: Justis- og politidepartementet.

L 97 (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

SKAALVIK, E. M., L. FINBAK OG T. PETTERSEN (2002). *Begrunnelse og formål med fengselsundervisningen*. Bergen: Statens utdanningskontor i Hordaland.

SKAALVIK, E. M., L. FINBAK OG T. PETTERSEN (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøl?* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

SKAALVIK, E. M. OG H. K. STENBY (1981). *Skole bak murene*. Trondheim: Tapir.

ST.MELD. NR. 27 (1997-98). *Om kriminalomsorgen*. Oslo: Det kongelige justis- og politidepartement.

STRAFFEGJENNOMFØRINGSLOVEN (2002). *Lov om gjennomføring av straff mv*. Oslo: Justis- og politidepartementet.

En del elever har så store atferdsproblemer at både skolene og lokale støttesystemer kommer til kort. Ressursteam som kan bistå skolene med rask og effektiv hjelp har vist seg å ha god effekt. Skal ressursteam ha god effekt, må tiltakene være preget av lite byråkrati og en bredspektret tilnærming.

Krise- og akuttintervensjon i skolen



Arne Tveit arbeider ved Midt-Norsk Kompetan-
sesenter for Atferd.

Noen større bykommuner, blant annet Oslo, Kristiansand og Trondheim, har etablert byomfattende krise- eller ressursteam rettet mot grunnskolen (Baugstø, 2001; Nordahl, Sørli, Tveit og Manger, 2003a). Til tross for at teamene er ulikt organisert og har noe forskjellig mandat, ser eksistensen deres ut til å ha et felles utgangspunkt. En del elever som viser alvorlige atferdsproblemer representerer så store utfordringer at både skolene og de lokale støttesystemene kommer til kort. Dette har medført kriser og sammenbrudd, med stempling og utstøting av elever som resultat (Arnesen, Ollestad og Tveit, 2001).

Trondheim kommune har de siste årene prioritert en omfattende innsats rettet mot å forbedre skoletilbudet på ungdomstrinnet for denne elevgruppen. Mye av dette arbeidet har vært organisert i et utviklingsprosjekt kalt «Ønske om tilhørighet». Det overordnede målet i prosjektet har vært å øke denne elevgruppens muligheter til i større grad å oppleve tilhørighet til sin hjemmeskole. Sentralt i prosjektet har vært utvikling av et byomfattende ressursteam med vekt på krise- og akuttintervensjon i skolen. Midt-Norsk Kompetan-
sesenter for Atferd (MKA) har på oppdrag fra kommunen evaluert prosjektet (Arnesen, Ollestad og Tveit, 2004). Dataene til denne evalueringsstudien er hentet inn gjennom observasjoner, semi-strukturerte intervjuer av et utvalg lærere, rektorer og elever samt medlemmene av teamet. Dessuten er det gjennomført en spørreundersøkelse som omfattet alle ungdomstrinns-
skolene i Trondheim. Denne spørreundersøkelsen var en oppfølging av en tilsvarende undersøkelse som ble gjennomført i forkant av prosjektet (Arnesen m.fl., 2001). I denne artikkelen er det erfaringene med et ressursteam som vil bli presentert.

Ressursteamet ble etablert som et byomfattende tiltak som skulle bistå skolene med sikte på rask og effektiv hjelp i de tilfeller hvor det var en opplevd krise, og hvor eksisterende tiltak var kommet til kort.

Foreldrene blir umiddelbart involvert, og teamet samarbeider med både foreldrene og skolene i tiltaksutviklingen.

Teamene har som sitt primære siktemål å kunne bistå disse elevene og skolene de tilhører ut fra et krise- eller akuttperspektiv, men har også forebyggende, koordinerende og konsultative funksjoner.



The value of an asset is its market value or, if no such value is ascertainable, value is determined in accordance with generally accepted accounting concepts, bases and policies or other generally accepted methods appropriate for insurers.

The amount of any liabilities of an insurer is determined in accordance with generally accepted accounting concepts, bases and policies or other generally accepted methods appropriate for insurers.

The value of any assets of the fund required to be maintained by a registered unit-linked insurer which are matched by long-term liabilities in respect of maturity dates, and which fall within any of the descriptions of approved assets, may be taken to be their maturity value if that value is assigned to them in the accounts and consolidated appropriate by the auditor.

If the Commission consents in writing, the assets and liabilities of an insurer may be taken to include all those assets and liabilities disclosed by group accounts dealing with the state of affairs and the profit or loss of the insurer, and any subsidiary of the insurer which is a Guernsey company not engaged in trading other than by dealing in investments.



I løpet av prosjektperioden var der også et mål at teamet skulle finne sin plass i det kommunale hjelpe- og støttesystem. Etableringen av et slikt team reiser noen sentrale problemstillinger. Hvordan kommer et slikt krise- og akutteam i posisjon til brukerne; elever, foreldre og lærere på en hjelpsom måte? Bidrar bruk av et slikt team til økt segregering av denne

Denne situasjonsbeskrivelsen kunne godt ha vært hentet fra en av de ca. nitti sakene som ressursteamet i Trondheim har vært involvert i i løpet av den to år lange prosjektperioden. Utløsning av innsats fra teamet er å betrakte som et høyterskeltilbud. Den tar utgangspunkt i en subjektiv kriseopplevelse på skolen, som omfatter elever som viser alvorlige atferdsproblemer. Det er rektor som henvender seg til teamet og det skjer telefonisk.

I skolenes vurdering av ressursteamets arbeid er teamets tilgjengelighet framholdt som spesielt positiv. Det at teamet er lett å nå, at de gir rask respons og kan være på plass i løpet av kort tid blir sett på som et klart fortrinn. Dette gjelder både i selve henvendelsesprosessen og i den seinere oppfølgingen. Det er et uttrykt mål at det første avklaringsmøtet mellom teamet og skolen skal holdes i løpet av 24 timer.

Et framtrekkende trekk i evalueringen av teamets arbeid var hvordan de brukte seg selv, samt systematisk refleksjon, i møte med lærere, foreldre og elever. Denne måten å jobbe på bygger på et tydelig relasjonelt perspektiv (Sollesnes, 2004). Når teamet ble opplevd som tilgjengelig og handlende av rektorer og lærere, og når foreldre opplevde at de ble hørt og ivarettatt, hadde dette sammenheng med teamets relasjonelle og kommunikative ferdigheter. En lærer uttrykte dette slik:

«Vi fikk hurtig informasjon og jeg var positivt overrasket over tempoet og åpenheten i innsatsen deres».

De var i stand til på kort varsel å komme i møte og i dialog med de ulike aktørene på en slik måte at de viste innlevelse og engasjement som var relasjonsbyggende og tillitskapende. Spesielt interessant i denne sammenheng er den tydelige forelderinnretningen som teamet har lykkes med. Foreldrene blir umiddelbart involvert, og teamet samarbeider både med foreldrene og skolene i tiltaksutviklingen. I de enkelte sakene utarbeider de foreldrekontrakter hvor foreldrenes ansvar og innsats kommer fram.

Oppstarten av teamets arbeid har ofte et akuttfokus. Det kan ha oppstått en krise eller akutt situasjon hvor de voksne har følt seg tvunget til å handle, og dette danner utgangspunktet for det videre arbeidet. I analysen av teamets innsats mener vi å se at det i mange tilfeller har gått fra et akuttfokus til et læringsfokus på relativt kort tid. Teamet ser ut til å komme i en tett og lærende posisjon til brukerne gjennom bruk av ulike møtestrukturer, kartleggingsmetoder og kontrakter. Eksempler på slike metoder og strukturer er kartleggingsskjema av elevene, foreldre-

Teamets innsats har i mange tilfeller gått fra et akutfokus til et læringsfokus på relativt kort tid.

elevgruppen? Lykkes teamet med å øke og styrke skolenes kompetanse i arbeidet med elever som viser store atferdsproblemer, eller tar de over for skolene og fjerner «problemet»? Hvordan kan et slikt spesialteam integreres i kommunens flerfaglige støttesystem?

Høy grad av tilgjengelighet, relasjons- og refleksjonskompetanse

Petter fra 9 trinn har for tredje gang på kort tid lagt en medelev brutalt i bakken og vist truende atferd overfor lærere som har prøvd å stoppe voldsutøvelsen. Flere av lærerne er redd eleven og frykter hans temperament. Han har hatt en gradvis opptrapping av negativ atferd det siste halvåret, men verken samtaler med gutten eller møter med foreldrene har endret på situasjonen. Foreldrene har liten tillit til skolen og mener Petter ofte blir gjort til syndebukk av lærerne og andre elever. Petter sliter i fagene og har store konsentrasjonsvansker. Skolen har derfor på grunnlag av en utredning fra PPT gitt han ekstra oppfølging med bruk av spesialpedagog og assistent og dessuten lagt om timeplanen hans noe for å gjøre dagene litt mindre stressende og teoretiske. Det er «mistanke» om ADHD og eleven venter på utredning i forhold til denne diagnosen.

Den sterke voldsopptrappingen som eleven har vist de to siste ukene bekymrer skolen og de er i villrede om hva de skal gjøre. Foreldrekontaktene har med utgangspunkt i et hastig innkalt foreldremøte skrevet brev til rektor med krav om at skolen må få kontroll på situasjonen og skape trygghet både for elever og lærere. To av lærerne som har klassen er sykemeldt, og gutten selv virker fortvilet og frustrert, noe som bare ser ut til å øke aggresjonen hans. Situasjonene oppleveres som kriselart fra skolens side. På oppfordring fra skolens sosialpedagogiske team tar rektor kontakt med ressursteamet og ber om assistanse. Rektor ringer teamet og etter en kort samtale blir et møte avtalt neste dag.

kontrakter, avklaringsmøter og tiltaksmøter. Gjennom bruk av disse tilnærmingene blir medlemmene av teamet modeller for kompetent handling. De bidrar til å strukturere, organisere og se helhetlig på noe som i utgangspunktet kan virke kaotisk og fragmentert.

Et annet viktig aspekt ved ressursteamets arbeidsmåte er den åpne og kritiske refleksjon. Det å kunne stille spørsmål til brukerne på en slik måte at det åpner for dialog og økt innsyn, for ettertanke og kunnskap, er viktig i denne sammenheng. Av evalueringen går det fram at en av årsakene til at teamet i mange av sakene har bidratt til at skolene har fått større tillit til egne muligheter og løsninger, henger sammen med denne refleksive praksisen. Informantene peker på at teamet hjalp dem til å fokusere på det som var vesentlig og ha et positivt fokus, på det å se helheten, se på foreldrene som en ressurs og tenke igjennom konkrete mestringsstrategier. De brukte beskrivelser som at teamet var lite byråkratisk, handlingsretta, kritisk reflekterende, bredspektrert i sin tilnærming og hjalp dem med å skifte fokus.

Mindre bruk av segregerte løsninger enn forventet

I prosjektplanen var bruk av baser og skjermede tiltak ansett som en viktig del av teamets innsats. Man så for seg at det for en god del av elevene i målgruppa ville være aktuelt med midlertidig utpasing på utsida av skolen i regi av teamet. En slik utpasing kunne vare i fra noen få dager til flere måneder. Denne pausetida var ment å gi både skolen og eleven en mulighet til å «kjøle seg ned» og reorientere seg. Parallelt med utpasingen skulle det foregå en restrukturering i skolen med sikte på snarlig tilbakeføring av eleven. Teamet skulle i samarbeid med den lokale skolen spille en sentral rolle i dette arbeidet. Denne strategien er helt i tråd med de anbefalinger som er gjort av ulike fag- og ekspertgrupper (Rapport 2000; Sørli 2000; Nordahl, Sørli, Tveit og Manger, 2003b).

Evalueringen viser at det mot forventning var svært sjelden at eksterne baseløsninger ble tatt i bruk. Det er bare i et lite mindretall, i fem av i alt 89 henvendelser, at elever har blitt plassert i tiltak på utsiden av skolen i regi av teamet. I kun ett av disse tilfellene gjaldt dette på heltid. I de andre fire var det for to eller tre dager i uka. Den øvrige tida var elevene på sin egen skole.

Hva kan forklare denne utviklingen? I de opprinnelige planene bestod teamet av fem medarbeidere. Det lyktes kun å framskaffe midler til tre stillinger. Denne stillingsreduksjonen har nok tvunget teamet og styringsgruppa for prosjektet til å tenke i andre baner, men det forklarer ikke alene dette resultatet. Det kan

også tenkes at manglende bruk av base kan skyldes at omfanget av alvorlige krise- og sammenbruddssituasjoner kan ha vært mindre enn forventet og at behovet for denne type tiltak ikke har vært så akutt. Dessuten kan det tenkes at behovet har blitt redusert som en følge av selve intervensjonen fra teamet. Tilgjengeligheten og relasjonskompetansen, som er omtalt i

Evalueringen viser at det mot forventning var svært sjelden at eksterne løsninger ble tatt i bruk.

avsnittet over, spiller sannsynligvis en rolle i å redusere motstand og konflikt i de ulike systemene. Det kan med andre ord være noe ved arbeidsmåten eller tilnærmingen til teamet som gjør at behovet for denne typen mer omfattende utpasinger og skjermings-tiltak blir redusert. Dette utdyper jeg nærmere i neste avsnitt. Videre kan det tenkes at det sterke fokuset som har vært på inkluderende og skolebaserte løsninger har påvirket skolene i retning av å være tilbakeholdne med å anbefale slike segregerte løsninger.

Bistand på lavest mulig nivå

Et annet funn i evalueringen av teamets arbeid var det høye antallet og den sterke økningen i saker hvor teamet kun gikk inn med begrenset bruk av ressurser. Dette gjaldt i over halvparten av sakene og hadde en klar økning fra første til andre prosjektår. Dette innebærer at mange skoler, som i utgangspunktet henvendte seg til teamet i elevsaker hvor de hadde «møtt vegg», i samråd med teamet tok ansvaret for å jobbe videre med sakene på egen hånd eller med bistand fra det lokale hjelpeapparatet. Den konsultative innsatsen fra teamet kunne i disse sakene være intensiv, men den var kortvarig og medførte ikke at teamet ble involvert i selve tiltaksutviklingen rundt eleven.

Det er sannsynligvis flere forhold som har bidratt til en slik utvikling. I vår evaluering mener vi imidlertid å kunne se en klar sammenheng mellom det høye antall av elevsaker som har blitt jobbet med på lavest mulig nivå og de beskrivelsene skolene har gitt av et team som hjalp dem med å sortere og rydde i en uoversiktlig og vanskelig situasjon, som raskt var på banen og bekreftet og støttet dem og som var tilgjengelige for konsultasjon og råd. Denne konsultative innsatsen dreide seg i noen tilfeller om noen telefonsamtaler, i andre tilfeller om intens møtevirk-somhet i løpet av kort tid. Det teamet tydeligvis har lyktes med i mange av disse sakene er å bidra til at

de involverte på skolen fikk økt klarhet og tiltro til egne muligheter og løsninger. Dette skjedde gjennom å ta skolens ståsted på alvor, gjennom tilstedeværelse og bekreftelse. Samtidig er dette også et uttrykk for at de ressursene som lå i skolen ble utløst og forsterket gjennom ekstern innsats og påpekning. Men først og fremst mener vi å se en sammenheng mellom skolens opplevelse av mestring i disse sakene og teamets relasjonelle kompetanse.

Ressursteamets betydning i forhold til økt mestring av atferdsproblemer

I en spørreundersøkelse til alle skolene våren 2004 går det fram at et klart flertall mener de mestrer elever med alvorlige atferdsproblemer bedre i 2004 enn i 2001. Samtidig er det en klar reduksjon i antallet elever som beskrives som elever med alvorlige atferdsproblemer i den samme perioden. På hvilken måte har prosjektet generelt, og etableringen og utviklingen av teamet spesielt, påvirket denne utviklingen? Evalueringen viser at det er grunnlag for å hevde at det er en sammenheng mellom teamets virksomhet og det at skolene gir uttrykk for at de i mindre grad enn før kommer til kort overfor elever med store atferdsproblemer. Det er også grunnlag for å hevde at det er en

teamet. Teamet har vært involvert i arbeid med 50 % av de elevene skolene oppgir at de kommer tilkort overfor. Brukerevalueringen viser at et flertall av skolene opplever teamet som tilgjengelig og kompetent. Samt at bistand fra teamet har styrket skolens mulighet til å håndtere eleven selv. Denne endringen av praksis som indirekte beskrives fra skolene, er det rimelig å hevde at ressursteamet har vært en viktig premissleverandør for.

Samtidig er det viktig å understreke at påpekningen av sammenheng har klare begrensninger. Det er en hel rekke forhold som i tillegg kan ha bidratt til at skolene opplever at de makter utfordringene bedre. Det kan dreie seg om endring av holdninger, økt kompetanse, endring i elevsammensetning, utvikling av egne tiltak, generelt utviklingsarbeid osv. Likefullt er teamets innsats en sentral faktor som er felles for dem ettersom alle ungdomstrinnskolene bortsett fra en, i større eller mindre grad, har vært i kontakt med teamet i denne perioden.

Faren for «overkjøring»

I evalueringen fra skolene kommer det fra enkelte informanter også fram kritikk av teamets arbeidsmåter. Denne kritikken kom til uttrykk blant annet ved at det ble hevdet at tiltakene som ble iverksatt i for stor grad var «eid» av ressursteamet og ikke av skolen. Det ble også fra enkelte gitt uttrykk for at teamet ikke var hjelpsomme nok i oppfølgingen. Lærerne ble «bombardert» med ulike verktøy og metoder, men fikk ikke tilstrekkelig konkret veiledning i den praktiske metodeutprøvingen.

Disse to eksemplene illustrerer en utfordring for denne typen innsatsteam. Jeg har tidligere positivt framhevet teamets høye tilgjengelighet og relasjonelle kompetanse. Men for noen av brukerne kan denne tilgjengeligheten kanskje oppleves som overkjøring. Det høye tempoet og den store intensiteten som legges for dagen fra teamets side bidrar muligens til at ikke alle klarer å henge med. Når kartleggingsarbeidet og tiltaksutviklingen skjer i stort omfang og på kort tid, er det en fare for at brukerne ikke får et eiendomsforhold til de tiltakene som foreslås, eller fullt ut er inneforstått med de krav og forventninger som stilles til egen innsats og rolle. De relasjonelle ferdighetene som å skape dialog og entusiasme og åpne for refleksjon, må kanskje i større grad kobles med evnen til å lytte, øke medvirkningen og involveringen fra alle brukerne. Disse relasjonelle områdene utfordres selvsagt av at sakene i utgangspunktet kan ha et krise- og akuttpreg og at teamets innsats og tilstedeværelse er av midlertidig karakter. På den annen side vil tiltak som ikke er

Tiltak som ikke er forankret blant brukerne har dårlige forutsetninger for å lykkes og bli videreført den dagen teamet trekker seg ut.

sannsynlig sammenheng mellom skolenes opplevelse av at antallet elever med alvorlige atferdsproblemer har gått ned og det fokus på arbeid med denne elevgruppa som ressursteamet spesielt og prosjektet som helhet generelt har bidratt til. Ved målingen i 2001 opplevde skolene at det var langt flere elever med store atferdsproblemer som de kom til kort overfor enn i 2004. Tallet på elever med store atferdsproblemer som får tilbud ved egen skole har også økt i samme periode. Bruk av eksterne segregerte løsninger som plassering i alternativ skole er redusert i perioden. Denne reduksjonen henger også sammen med en omlegging av den alternative skolen i retning mer forebyggende og utadrettet innsats.

Teamet ble opprettet i 2002 og er den tydeligste ytre endringsfaktoren. Alle skoler med ungdomstrinn i kommunen, bortsett fra en, har vært i kontakt med

forankret blant brukerne ha dårlige forutsetninger for å lykkes – og bli videreført den dagen teamet trekker seg ut.

Ressurssenteret for barn og unge

For å møte behovene til de mest utsatte barn og unge hadde prosjekterfaringene med ressursteamet vært med å bane vei for en ny byomfattende organisasjon som fikk navnet Ressurssenteret for barn og unge, RBU. Dette senteret, som trådte i kraft 01.04.04, er en alternativ måte å organisere krise- og akuttarbeidet i kommunen på. Målet for virksomhetene er å «sam-ordne og bedre innsatsen rundt de mest utsatte barn og unge for å sikre at de beholder eller forsterker tilknytning til hjem, skole og nærmiljø og at det arbeides for tilbakeføring i de tilfeller hvor denne kontakten er brutt.» (Busch, Isaksen Landås og Mostad, 2003 s. 2). Et sentralt mål i prosjektet «Ønske om tilhørighet» var å finne en organisatorisk tilhørighet og tilknytning for ressursteamet i det kommunale tiltaksapparatet. Nyskapningen RBU ble løsningen. Fra 01.08.04 har ressursteamet dessuten skiftet navn til skoleteamet i RBU. RBU inngår i kommunens Barne- og familietjeneste, som omfatter oppgaver innefor barnevern, PPT og helse, og er en nyorganisering av alt arbeid rettet mot hjelpetrequende barn, unge og deres familier.

I tillegg til skoleteamet inngår det kommunale alternative skoletilbudet, Dagskolen, i RBU. Sammen med skoleteamet utgjør de den skoleretta virksomheten. RBU omfatter dessuten kommunens barnevernvakt og Catharinaseret, et barneverntilbud med krisehjelp og korttidsopphold. Et kvalifiseringsprosjekt for unge innvandrere og et barnevernfaglig nettverks-team utfyller bildet av RBU som et tverrfaglig senter rettet mot kriseintervensjon og tiltak rundt de mest utsatte barn og unge.

Erfaringene med denne nyorganiseringen er ferske og de inngikk ikke i vårt evalueringsdesign. Men det er en klar erkjennelse i kommunen at prosjektet «Ønske om tilhørighet», ikke minst gjennom opprettelsen av ressursteamet, nå skoleteamet i RBU, har vært en viktig inspirasjon og pådriver i å utvikle nye modeller i arbeidet med de mest utsatte barn og unge og i å finne nye flerfaglige løsninger.

Små team med komplementær kompetanse

Helt fra starten av, gjennom en omfattende tilsettingsprosess, ble det lagt vekt på at teamet måtte settes sammen av medarbeidere med komplementære ferdigheter og kompetanse. Alle de tre ansatte i teamet er pedagoger, men med svært ulik praksis. Leder for teamet har lang barnevernfaglig bakgrunn, blant annet

som leder av en barneverninstitusjon. Teamet har en klar aldersmessig spredning og består av to menn og en kvinne, og de har brukt tid på å jobbe seg sammen som team og på å utnytte hverandres kompetanse og sterke sider. Den relasjonelle, refleksive og analytiske kompetansen, som teamet har benyttet i arbeidet mot brukerne, har også vært av stor betydning innad i teamet. Teamet har dessuten hatt ekstern veiledning i hele prosjektperioden.

Erfaringene med å sette sammen denne typen små team med stor handlekraft og et klart mandat bør studeres videre. Dette gjelder i første rekke den høye tilgjengeligheten og teamets relasjons- og refleksjonskompetanse. Det er grunnlag for å hevde at dette er erfaringer som kan ha overføringsverdi i arbeidet mot andre marginale og utsatte grupper av barn og unge.

Litteraturliste

- ARNESSEN, B., A. OLLESTAD OG A. TVEIT (2001). «Ønske om tilhørighet – skolerettet innsats for ungdom med atferdsproblemer» Kartleggingsrapport – Trondheim kommune - <http://www.mka.no/prosjekter>.
- ARNESSEN, B., A. OLLESTAD OG A. TVEIT (2004). *Evalueringsrapport i prosjektet «Ønske om tilhørighet» – Et utviklingsprosjekt for ungdomstrinnselever med store atferdsproblemer 2002-2004*. Trondheim kommune – <http://www.mka.no/prosjekter>.
- BAUGSTØ, B. (2001). Et ressursteam for barn og unge med store atferdsvansker. *Spesialpedagogikk*, 1, 27-33.
- BUSCH, H. J., L. ISAKSEN, L. LANDAAS OG L. MOSTAD (2003). *Alternativ organisering av krise og korttidstiltak for barn og unge i Trondheim kommune*. Avd. Oppvekst- Trondheim kommune.
- NORDAHL, T., M-A. SØRLIE, A. TVEIT OG T. MANGER (2003a). *Alvorlige atferdsvansker- effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skoleeiere og skoleledere. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T., M-A. SØRLIE, A. TVEIT OG T. MANGER (2003b). *Alvorlige atferdsvansker- effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for lærere. Oslo: Læringscenteret.
- RAPPORT 2000. *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av KUF og BFD.
- SØRLIE, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis Forlag.
- SOLLESNES, T. (2003). Det er bedre med en lærer som snakker med deg enn ti som snakker til deg. *Spesialpedagogikk*, 9, 28-34.



ALLTID NOE Å LÆRE

- også av internasjonalt samarbeid

Vi bør samarbeide internasjonalt, og vi bør være ute for å *lære bort og lære av*. Vi skal ikke kopiere. Men det er mulig å få små biter her og der. Du kan få en idé som kan tilpasses dine egne forhold. Selv i land som ikke er kommet så langt som oss, kan det være noe å hente, sier utdanningsminister Kristin Clemet.

Av ARNE ØSTLI

Spesialpedagogikk har et ønske om å bringe mer stoff om spesialundervisning i andre land, og om samarbeid mellom land. I den forbindelse har vi ønsket å trekke fram European Agency for Special Needs Education fordi denne institusjonen nettopp er en samarbeidsplattform for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vi viser til egen artikkel om European Agency og til en reportasje fra Hårstad skole som her vært med i et av deres prosjekter om inkluderende klasseromspraksis. Når det gjelder internasjonalt samarbeid, er departementene i en avgjørende posisjon. Det er derfor av interesse å få vite hvordan statsråd Kristin Clemet vurderer betydningen av internasjonalt samarbeid på spesialundervisningsens område, og hva hun mener er viktig ballast når vi skal møte kolleger fra andre land.

Spesialundervisning må ikke oppfattes for firkantet
– *Spesialundervisning og spesialpedagogikk kan kanskje sies å være et smalt område i det totale bildet?*

– Jeg synes ikke den spesialpedagogiske sektoren er så smal. Jeg mener at våre oppfatninger om spesialundervisning har vært for rigide. Vi har sett det i skoler, og vi har sett det blant foreldre som vil sikre ressurser til sitt barn. Det er glidende overganger mellom idealet om tilpasset opplæring for alle og spesialundervisning, sier Clemet. Norge anses for å ligge relativt langt fremme når det gjelder tanken om inkludering. Dette

er et ideal for alle land vi liker å sammenligne oss med. Praksis er mer varierende, og det er vel slik at vi har noe å skryte av, men det er også noe igjen som det kan være verd å tenke mer på.

Likeverd er grunnleggende

– *Kan du gi noen eksempler på noe som bør få mer omtanke?*

– I Norge er man relativt villige til å forklare problemene og utfordringene knyttet til inkludering: «Det er ikke så lett!». Det er mindre refleksjon rundt hva som er positivt med inkludering, for eksempel hvilke verdier man da signaliserer at man står for, hvordan man kan utnytte det i opplærings situasjonen osv. Jeg har alltid ment at likeverd tanken står ganske svakt i Norge. Det er likhet tanken som står sterkt. Dypere refleksjon om likeverd ser ut til å være lite fremme. Noe av det samme ser ut til å gjelde mangfold, bl.a. knyttet til minoritetselever. Vi tenker for lite over hvordan dette kan utnyttes til å lære mer.

– *Dette gjelder vel ikke bare skolen?*

– Nei, dette er et samfunnsfenomen i Norge. I så måte er skolen en speiling av samfunnet. Man studerer ikke konsekvensen av likhet stankegangen. Mye av debatten i Norge har dreiet seg om rettferdighetsbegreper. Rettferdighet betyr likhet. Et viktig spørsmål blir *hva som skal være likt* for at det skal være rettferdig. Jeg har som utdanningsminister blitt møtt



Våre oppfatninger om spesialundervisning
har vært for rigide, sier utdanningsminister
Kristin Clemet.



med at noen formoder at jeg er mot inkludering. Det opprører meg, for jeg har gått dit jeg har gått på grunn av likeverdstanken. Men en slik formodning bunner i noen tanker om likhet som finnes i samfunnet.

Gode grunner til å samarbeide internasjonalt

– Vi er som andre nasjoner preget av bestemte holdninger og verdier. Nettopp derfor kan det kanskje være bra at vi kommer i kontakt med folk fra andre miljø, bl.a. for å få bedre og bredere grunnlag for refleksjon om vår egen praksis?

– Det er viktig det du trekker fram. Min generelle holdning er at vi bør samarbeide internasjonalt. Vi bør være ute for å lære bort og lære av. Vi møter kritikken om at vi skal kopiere andre land, men jeg har ikke hørt om et eneste «skoleland» som tror det er mulig eller ønskelig å kopiere et annet land. Tradisjoner og kultur lar seg ikke kopiere. Men det er mulig å få bittesmå biter her og der. Du kan få en idé som kan tilpasses dine egne forhold. Selv i land som ikke er kommet så langt som oss, kan det være noe å hente.

– Et annet perspektiv handler om at når vi kommer ut, så ser vi hvor heldige vi er, og vi ser en del livsholdninger hos andre som er uten det hellet vi lever med. Noe vi kan lære av, er den respekt for annerledeshet man ofte kan finne i fattigere samfunn og også i samfunn som er mer mangfoldige enn vårt eget. Dette

kan etterlate seg tanker om respekt for forskjellighet. Det dreier seg ikke bare om den annerledesheten man kan se. Det å ta høyde for at det kan skjule seg noe som er annerledes bak ethvert ytre er også viktig å få med seg.

Norge i førersetet

– Vi hadde et innslag i vårt siste nummer i fjor om at Norge har tatt initiativ til mer internasjonalt samarbeid om mobbing og vold i skolen.

– Ja, det er et godt eksempel. Vi har kommet litt i førersetet når det gjelder dette fordi vi har gjort mye. Bakgrunnen var som kjent en internasjonal konferanse i Stavanger sist høst. Jeg satt og hørte på i mange timer. Det var mye skryt til Norge, men likevel fikk jeg mange idéer mens jeg satt og hørte på.

– Det ble lagt merke til av de utenlandske deltagerne at både statsministeren og utdanningsministeren ønsket å stille opp i en slik konferanse.

– Det var en av grunnene til at vi fikk til noe der. Saken ble vist politisk oppmerksomhet. Kanskje hadde deltagere fra en del andre land ikke nådd fram til sine politikere, men jeg kunne jo sitte der å notere – så det var jo bra for fortsettelsen av saken, avslutter utdanningsminister Kristin Clemet.



European Agency for Development in Special Needs Education

Internasjonalt samarbeid på det spesialpedagogiske området har ofte bestått av enkeltprosjekter eller delprosjekter innenfor en videre ramme. Med opprettelsen av European Agency har vi fått en institusjon som kan arbeide helhetlig med informasjonsformidling og konkrete prosjekter i et lengre tidsperspektiv.



av MARIT HOGNESTAD

Marit Hognestad er rådgiver i Utdanningsdirektoratet og nasjonal koordinator for Norge i European Agency.

FAKTA:

- European Agency for Development in Special Needs Education er en uavhengig og selvstyrt organisasjon
- European Agency er støttet av utdanningsdepartementene i 22 europeiske medlemsland
- Norge har vært medlem siden starten i 1996
- De siste årene har stadig flere europeiske land sluttet seg til organisasjonen
- Flere land har observatørstatus og ønsker medlemskap i løpet av 2005
- I tillegg til 19 EU-land er også Island, Norge og Sveits i dag medlemmer av European Agency
- European Agency samarbeider med en rekke internasjonale organisasjoner på utdanningsområdet
- Hovedmålet for organisasjonen er å arbeide for økt kvalitet på tilpasset opplæring og spesialpedagogisk praksis
- Den inkluderende skolen er en overordnet målsetting



Organisasjonens historie er kort og begivenhetsrik. Etter avslutning av EU-prosjektet HELIOS tidlig på 90-tallet, tok det danske Utdanningsministeriet sammen med sentrale personer i Danmark initiativ til et nytt internasjonalt prosjekt om spesialundervisning. Resultatet ble i første omgang et treårig forsøksprosjekt. Danskene sto for all finansiering i denne forsøksperioden. Fyns Amt stilte lokalene til det gamle statshospitalet i Middelfart til rådighet for prosjektet. Målet med prosjektperioden var å motivere andre europeiske land for ideene om å etablere et samarbeidsnettverk for å fremme kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet. Det viste seg at alle landene som var involvert i prosjektperioden, deriblant Norge, ga sin støtte til en videreføring. I november 1999 ble European Agency offisielt etablert som selvstendig institusjon med styringsgruppe og faste årlige tilskudd fra medlemslandene.

Organisering

SEKRETARIAT

Jørgen Greve var den første direktøren i European Agency, en stilling han har innehatt til det siste. Ved årsskiftet overtok nederlenderen Cor Meijer direktørstolen. Foruten direktør og andre medarbeidere som har sine lokaler i den danske byen Middelfart på Fyn, sitter det faste medarbeidere i England, Nederland, Tyskland og i Belgia, der European Agency har kontorer i Brussel.

STYRINGSGRUPPE

De grunnleggende retningslinjene for organisasjonen er bestemt av styringsgruppen. Medlemmene av styringsgruppen er utpekt av utdanningsdepartementet i de enkelte medlemslandene. Norges styremedlem er Ida Drage i UFD.

NASJONAL KOORDINATOR

Alle land har utpekt en nasjonal koordinator som landets faglige ekspert. Nasjonal koordinator er sammen med medlem i styret ansvarlig for å representere sitt lands interesser, bl.a. ved å sikre at landets perspektiver blir ivare tatt i European Agency. Videre har Nasjonal koordinator ansvar for at alt praktisk arbeid blir utført. Det dreier seg om innhenting av nasjonale data, oversettelse og distribusjon, igangsetting og oppfølging av prosjekter nasjonalt, deltakelse i European Agencys nettverk og, sist men ikke minst, å bringe internasjonale erfaringer inn i det nasjonale arbeidet og debatten. I Norge ivaretas denne funksjonen av Utdanningsdirektoratet, og Marit Hognestad er Norges nasjonale koordinator.

FINANSIERING

Virksomheten finansieres delvis gjennom deltagerlandenes utdanningsdepartementer. I tillegg gjennomfører European Agency prosjekter og andre oppgaver på oppdrag fra EU-kommisjonen. Eksempel på dette kan være flere evalueringer av SOKRATES-programmet, med tanke på deltagelse, inkludering av mennesker med behov for tilpasset opplæring i form av spesialundervisning.

Gleden var stor da European Agency, som den eneste organisasjonen innenfor opplæring, var blant de sju organisasjonene som Europa-Kommisjonen har gitt tilsagn om støtte fram til 2008. Dette innebærer et helt klart prestisjeløft for organisasjonen og det arbeidet den gjør. I tillegg gir denne støtten arbeidsro og økonomisk forutsigbarhet i flere år framover.

Mål og oppgaver

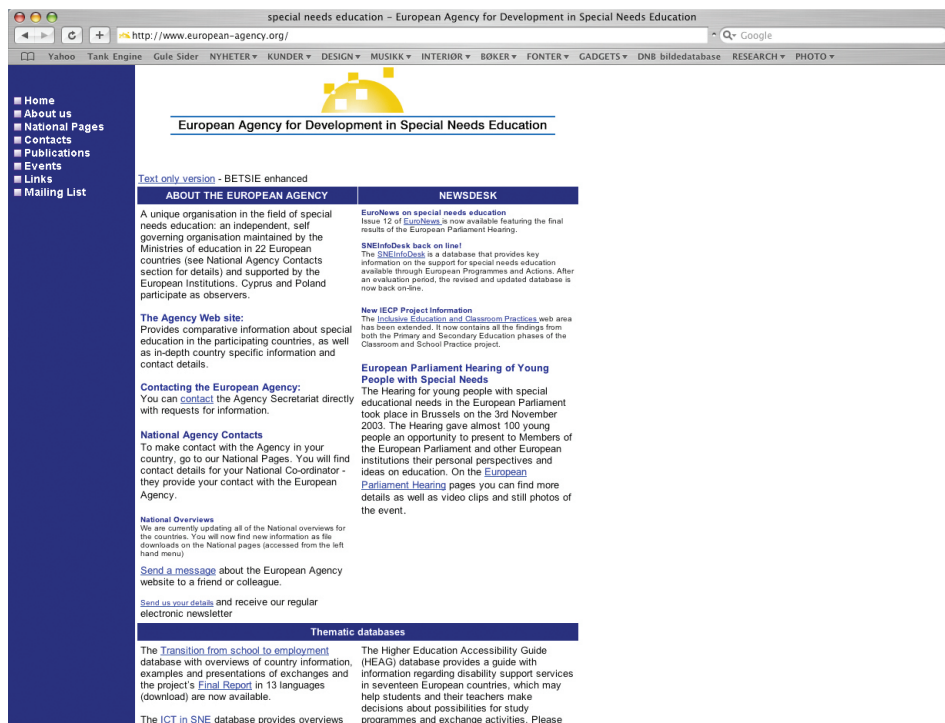
European Agency fungerer som en samarbeidsplattform innenfor området *tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Hovedmålet for organisasjonen er å arbeide for økt kvalitet på tilpasset opplæring og spesialpedagogisk praksis, med den inkluderende skolen som en overordnet målsetting.

Hovedoppgaven for European Agency er å tilby et effektivt system for innsamling, bearbeiding og formidling av informasjon og kunnskap om nye og nyskapende forhold innenfor fagfeltet. I dette arbeidet er både forskningsmiljøer, praksisfeltet og utdanningsmyndigheter bidragsytere. Informasjonsspredningen forgår via organisasjonens nettsider (european-agency.org), nyhetsbrev, publikasjoner og rapporter. European Agency legger også til rette for kontakt mellom ulike brukergrupper og arrangerer seminarer, konferanser og utvekslingsprogrammer for profesjonelle på ulike nivå. Arbeidsspråket er engelsk, men en stor del av informasjonen blir oversatt til deltagerlandenes språk.

Målgruppen for European Agency er i hovedsak mennesker som er bidragsytere, premissleverandører til handlingsprogram og til praktisk tilpasset opplæring for elever med behov for spesiell tilrettelegging. Det vil si skoleeiere, skoleledere, fagpersoner på ulike nivåer.

Prosjekter

Hvert år fokuseres det på ulike prioriterte temaområder som organiseres som prosjekter der medlemslandene deltar. Sentrale elementer i prosjektarbeidet er innsamling og synliggjøring av forskning på området, beskrivelse av god praksis, samt utvekslingsbesøk. Et viktig mål er å knytte ulike fagmiljøer sammen i nettverk som kan leve videre ut over selve prosjektperioden.



www.european-agency.org

«Inkluderende klasseromspraksis», «Overgang mellom skole og arbeidsliv» og «Tidlig intervensjon» er eksempler på prosjekter som nå er i sin avsluttende fase. Det vil foreligge sluttrapporter i løpet av 1. halvår 2005. Spredning av erfaringer fra prosjektene er ett viktig virkemiddel i European Agencys arbeid. I disse dager samles det inn data fra alle medlemslandene om dysleksi. Det samles blant annet inn data om innholdet i dysleksibegrepet, om hvordan det arbeides med dysleksi i det enkelte land, kartleggingsverktøy, metodebruk og rettigheter. Resultatene fra datainnsamlingen vil bli publisert i løpet av våren 2005. En vil videre vurdere om en skal sette i gang et prosjekt innenfor dette temaområdet.

Vurdering i opplæringen som fremmer kvalitet og inkludering er ett av satsningsområdene for perioden 2005 – 2007. Et overordnet mål for prosjektet vil være å studere hvordan vurdering kan fremme tilpasset opplæring og inkluderende praksis. Prosjektet vil se på hvordan policy og praksis på området støtter opp under effektiv læring innenfor inkluderende rammer.

Noen sentrale tema vil være: Elevers deltagelse i vurdering, foreldres deltagelse og rolle, hvordan virker de generelle vurderingsprosedyrene sammen med spesifikk vurdering av elever med behov for tilpasset opplæring i form av spesialundervisning.

I første omgang vil en rette fokus mot vurdering i klasserommet innefor barnetrinnet. Norge har vedtatt å delta i dette prosjektet.

Et annet satsningsområde de nærmeste årene vil være elever med minoritetsspråklig bakgrunn, som samtidig har behov for spesialundervisning.

Samarbeid med andre organisasjoner

European Agency har et nært samarbeid med andre sentrale europeiske og internasjonale organ og organisasjoner innen området for allmenn- og spesialpedagogikk. Til disse hører blant annet: Europakommisjonen, UNESCO, European SchoolNet og Nordisk Råd.

European Agency samarbeider og utveksler regelmessig data med EU-institusjonene Eurodice og Eurostat. Det er for øvrig også etablert samarbeidslenker med disse to institusjonene. I alle deler av arbeidet knytter European Agency for Development in Special Needs Education seg til de overordnede internasjonale erklæringene som omhandler spesialundervisning, tilpasset opplæring som for eksempel FN sine standardregler, Salamancaerklæringen og Madriddeklarasjonen. Disse erklæringene utgjør det begrepsmessige rammeverket for organisasjonen.



Da European Agency for Development in Special Needs Education skulle velge ut skoler over hele Europa for å finne eksempler på godt arbeid med inkludering, var Hårstad skole i Trondheim blant de skolene som ble valgt ut. Skolen har en åpen løsning og lever opp til sin visjon om å ha barn og voksne som i fellesskap undrer, våger, skaper og mestrer.

Av ARNE ØSTLI

Kort om prosjektet

«Inkluderende klasseromspraksis»:

Startet av European Agency i 2001

Hovedmålet med prosjektet har vært å få fram:

- hva som gagnar inkludering
- hvordan inkluderende undervisning virker og
- hvorfor og under hvilke forhold inkludering lar seg gjennomføre

Metode:

- Gjennomgang av internasjonal litteratur om inkludering
- Beskrivelse og analyse av god praksis i 15 land (Case-studies)
- Utveksling av eksperter som har evaluert eksempler på god praksis

Viktige funn:

- Problematferd og sosiale og emosjonelle problemer er den største utfordringen for en inkluderende skole
- Å mestre de store forskjellene mellom elevene er et problem
- Det som er bra for elever med særlige behov er godt for alle elever
- Lærersamarbeid, elevsamarbeid, felles problemløsning, heterogene grupper og effektiv undervisning bidrar til å realisere inkludering

Mer informasjon:

- www.european-agency.org

INKLUDERING i praksis

- Åpen skole hvor alle blir sett



Foto: Grethe Naalsund

Hårstad skole i
Trondheim.

På spørsmål fra Spesialpedagogikk om hvordan det kunne ha seg at nettopp Hårstad skole ble valgt ut, sier rektor Grethe Naalsund at det nok hadde sammenheng med at det var lagt ut en rapport om skolen på internett. Rapporten som var skrevet av forsker Annlaug Flem ved Universitet i Trondheim, ble lagt merke til av Læringscenteret som var anmodet av European Agency om å finne fram til en skole i Norge som kunne brukes som "case" i et større europeisk prosjekt om inkluderende klasseromspraksis.

Krevende elever

– Skolen som er fra 1997 hadde relativt mange elever med problematferd da skolen startet, og nettopp det var noe av det man ønsket å se nærmere på, forteller Naalsund. Elevene var krevende i den forstand at de representerte stor variasjon i elevutfordringer. I det kullet som ble viet spesiell oppmerksomhet i prosjektet, hadde 10 av 37 spesifikke behov. Helt fra starten av satset vi på å bygge kompetanse, og nå føler vi oss godt skodd, fortsetter hun. Naalsund legger videre vekt på at inkludering også handler om flinke elever.



Foto: Alda Bye

Grethe Naalsund, rektor på Hårstad skole



Foto: Grethe Naalsund

Åpent landskap på Hårstad skole.

Åpen løsning

Naalsund mener at den gode arkitekturen med åpne løsninger har vært avgjørende for å fremme inkludering.

– Skolen innbyr til en ny type pedagogikk. Vi må samarbeide, vi må forplikte hverandre og vi legger stor vekt på fellesopplevelser. Alle blir synlige, og alle lærer av hverandre. Det gjør noe med oss. Vi blir snillere mot hverandre, og vi har lite atferdsproblemer nå, sier hun.

Spennende med besøk

Som et ledd i prosjektet fikk skolen besøk av skoleeksperter fra 8 forskjellige land i Europa.

– Det ga oss et lite kick å få være med i prosjektet. Når vi skulle fortelle om hva vi driver med, ga det oss øket bevissthet om egen praksis. Ting som vi tar for selvsagte, er kanskje ikke like opplagte for andre.

– Det var også veldig stimulerende å lese rapporten som blant annet bygde på at de hadde vært på besøk på vår skole en hel dag. Det er ikke så ofte skoler får en slik grundig gjennomgang av fagfolk utenfra, påpeker Naalsund og oppfordrer oss til å lese rapporten om besøket på internettsidene til European Agency. Vi lar gjerne oppfordringen gå videre, for rapporten inneholder mye om viktige forutsetninger for inkludering. (Se også det siste punktet under «Viktige funn» i faktaboksen som for en stor del er hentet fra rapporten om Hårstad skole).

Varige kontakter

Prosjektet innebar også at rektor sammen med eksperter fra andre land var med på et tilsvarende besøk. Den gruppen hun var med i besøkte Luxemburg.

– Det var tankevekkende å få innblikk i en skole med andre utfordringer enn våre egne, sier Naalsund. Hun trekker fram at de fleste elevene snakker et annet språk enn skriftspråket skolen. De hadde også et stort innslag av elever fra språklige minoriteter. Noe som i stigende grad er en utfordring også for oss. Et slikt besøk bidro også til god kontakt med skolefolk fra flere forskjellige land.

– Vi har gjennom dette fått et nettverk som gjør det lett for oss å holde kontakten med andre land, understreker hun.

Avslutningskonferanse i Trondheim

Avslutningskonferansen for hele det europeiske prosjektet ble holdt i Trondheim. Delegater fra 22 land deltok. I konferansen var det mulig å få et glimt fra alle land, og det var tydelig at man var kommet ulike langt i veien mot inkludering. Vi er nok på forskjellig nivå, men det er selve prosessen som er viktigst, avslutter rektor Grethe Naalsund.

Kritikk mot endringsforslag

Fristen de ca. 60 høringsinstansene fikk for å sende merknader til Utdannings- og forskningsdepartementets forslag til endringer av opplæringsloven og friskoleloven gikk ut før jul. Forslaget er i hovedsak en oppfølging av Stortingsmelding 30 (2003-2004) «Kultur for læring» og Innst. S. Nr. 268 (2003-2004) fra Stortingets Utdanningskomite. Ikke minst organisasjonene for funksjonshemmede har engasjert seg og sendt sine merknader. De er spesielt opptatt av at forslagene til endringer i saksbehandlingsreglene, som de mener vil gå ut over elever med rett til spesialundervisning.

Av BITTEN MUNTHE-KAAS

HANDIKAPPEDE BARNES FORELDREFORENING (HBF)

Fraråder forslagene

– De foreslåtte endringene av opplæringsloven legger til grunn at vi allerede har fått god effekt av den nylig lanserte Kunnskapsløft-reformen. Forslaget tar utgangspunkt i en utvikling av den norske skolen som er bygget på et ideal – som er langt fra den realiteten elever med funksjonshemninger opplever i sin skolehverdag.

Leder av Handikappede Barns Foreldreforening, Trond Morten Osvold, viser til at hans organisasjon ikke var blant høringsinstansene. – Vi oppfattet likevel høringen som åpen og har valgt å avgi en omfattende uttalelse ettersom denne saken er så viktig for våre medlemmer.

Osvold viser til at HBF sier nei til de fleste forslagene som gjelder saksbehandlingsregler for spesialundervisning. – Vi kan for eksempel ikke støtte forslaget om å oppheve kravet om sakkyndig vurdering før det blir fattet enkeltvedtak om spesial-

undervisning. Dette vil føre til dårlig og mangelfull saksbehandling som igjen vil svekke rettsikkerheten. UFD sier riktignok at retten til spesialundervisning skal opprettholdes og at kvaliteten skal heves. Forslaget om at enkeltvedtak også skal betraktes som individuell opplæringsplan står i kontrast til det. Vi stiller spørsmålstegn ved hvordan man har tenkt å heve kvaliteten på opplæringen ved å fjerne det viktigste verktøyet for å planlegge og nettopp oppnå bedre kvalitet på undervisningen.

HBF finner heller ingen gode argumenter for at elever og foreldre ikke skal være med i utformingen av tilbudet om spesialundervisning. Vi mener derfor at den foreslåtte lovteksten i § 5.2. om at «Tilbud om spesialundervisning skal så langt mulig utformast i samarbeid med eleven og foreldre, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» er utilstrekkelig. HBF har i stedet foreslått følgende lovtekst: «Tilbud om spesialundervisning skal alltid utformast i samarbeid med eleven og foreldre, og det skal leggjast stor vekt på deira

syn». Vi håper at vi får gjennomslag for det, understreker Trond Morten Osvold.



Leder av Handikappede Barns Foreldreforening, Trond Morten Osvold.

– Tilrettelegger for utstøting

– Med departementets endringsforslag vil det bli enda lettere enn i dag å sette elever som ikke mestrer det ordinære utdanningsløpet i kjølvannet av manglende oppfølging på alternative opplæringsplaner. Dette er etter vår oppfatning helt på tvers av intensjonene i opplæringsloven. Den slår både fast at alle har krav på tilpasset opplæring og at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har krav på spesialundervisning.

Generalsekretær Marianne Grønner i Norsk Dysleksiforbund mener at departementets lovendringsforslag vil gi en åpning for et system som tilrettelegger for utstøting og ikke inkludering i skolen. – Det kan ikke være meningen, presiserer hun.

Hun viser til forbundets høringsuttalelse der det blant annet kommer fram at mange elever med lese- og skrivevansker ikke blir utredet. – Hvis de kommer så langt som til ungdomstrinnet uten utredning, får de ofte store problemer på skolen. Disse elevene utvikler i mange tilfeller tilleggsvansker som mangel på selvtillit, angst, depresjoner osv. Mange av dem har også dysleksi i kombinasjon med andre diagnoser, og opplever at de ikke får hjelp for noen av problemene sine.

Grønner minner ellers om at kunnskapen om lese- og skrivevansker varierer svært mye både blant skoleeiere og ansatte i PP-tjenesten. – Det er fortsatt slik at altfor mange skoleeiere er ute av stand til å gi et tilfredsstillende undervisningsopplegg til dyslektikere. Hvis bestemmelsen om at foresatte har rett til å kreve utredning forsvinner, vil altfor mange komme i en situasjon der de ikke kommer videre etter å ha møtt lærere og skoleledelse som ikke har forståelse for dyslektikernes situasjon. For foreldre som er uenige i skolens vurdering er gjeldende tekst i opplæringsloven derfor det en klar styrke. Den må for all del ikke endres, understreker Marianne Grønner.

Merbelastning for foreldrene

– NFU frykter at de foreslåtte endringene av opplæringsloven blant annet kan føre til en mer overflatisk behandling av prosessen både forut for – og når det gjelder selve innholdet i vedtak som skal fattes. De eventuelle endringene vil stille store krav til at foreldrene deltar aktivt i hele prosessen – noe som i seg selv er positivt. Men det vil samtidig representere store merbelastninger for mange av dem som allerede har krevende omsorgsoppgaver. Generalsekretær Vibeke-Seim Haugen i NFU er opptatt av at den individuelle opplæringsplanen må foreligge forut for enkeltvedtaket. – På den måten vil vedtak om spesialundervisning være i samsvar med IOP og dens mål og innhold. – Det er derfor positivt at det nå foreslås at den individuelle opplæringsplanen skal foreligge samtidig som vedtaket og ikke langt i etterkant slik det ofte er tilfelle i dag. Det er også svært positivt at man nå får anledning til å påklage den individuelle opplæringsplanen.

Seim-Haugen viser til at NFU via sine medlemmer og gjennom sitt arbeid med enkeltsaker stadig opplever at vedtak om spesialundervisning i beste fall foreligger ved skolestart. – Dette gjør seg særlig gjeldende i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole og mellom ungdomsskole og videregående skole. Det er dessverre et faktum at det i svært mange tilfeller er vesentlige og ubegrunnede avvik mellom den sakkyndige vurderingen og vedtaket. Resultatet er at den enkelte må gå veien om klageinstansen for å få et opplæringstilbud som oppfyller retten etter § 5-1. Dette er en tidkrevende prosess hvor saksbehandlingen ofte strekker seg over flere måneder. Det må derfor settes en klar frist for når enkeltvedtak om spesialundervisning skal foreligge. Den må være så tidlig at eventuelle klagesaker kan være ferdigbehandlet ved skolestart, slik at den enkelte kan få oppfylt sin lovbestemte rett til nødvendig spesialundervisning, presiserer Seim-Haugen.



Generalsekretær Marianne Grønner i Norsk Dysleksiforbund.



Vibeke Seim-Haugen er generalsekretær i NFU.

Begrunnelseskravet må ikke oppheves

– I vår høringsuttalelse gir vi blant annet uttrykk for at vi er uenige i forslaget om å oppheve det særskilte kravet til begrunnelse i opplæringsloven som gjelder hvis enkeltvedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen.

Leder av Statens råd for funksjonshemmede, professor Jan Tøssebro, mener at departementets henvisning til at kommunen/fylkeskommunen uansett vil ha plikt til å begrunne vedtaket ut fra forvaltningslovens regler, ikke holder.

– Argumentet om at eleven/foreldrene fortsatt vil ha rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen og kan klage dersom vedtaksorganet ikke redegjør for eventuelle avvik fra den sakkyndige vurderingen på en tilfredsstillende måte, er heller ikke godt nok. Etter rådets oppfatning har en egen bestemmelse om dette i opplæringsloven fungert som et viktig signal til vedtaksorganet om å begrunne avvik på en utfyllende måte. Vi er derfor bekymret for at en oppheving av nåværende bestemmelse i enkelte tilfeller vil kunne føre til at det vil bli gitt dårligere begrunnelser. Resultatet blir i så fall at eleven/foreldrene blir nødt til å klage for å oppnå sine rettigheter – noe som representerer en uheldig utvikling. Mange foreldre vil oppleve arbeidet med utforming av klager som en ekstra belastning. Myndighetene bør i stedet i størst mulig grad – og ut fra eget initiativ – oppfylle sine plikter i henhold til lovverket.

Tøssebro er også opptatt av at departementet i følge opplæringslovens § 10-8 har et medvirkningsansvar for at undervisningsansatte, skoleledere og personell med særoppgaver i skoleverket får etterutdanning. – UFD foreslår nå en endring i paragrafen som presiserer at det er skoleeiers ansvar å sørge for riktig og nødvendig kompetanse i egen virksomhet. Vi stiller oss positive til at skoleeiers ansvar tydelig



Leder av Statens råd for funksjonshemmede, professor Jan Tøssebro.

gjøres i loven. Det er likevel viktig at staten ivaretar sitt overordnede ansvar i forhold til kompetanseutvikling for at kommuner og fylkeskommuner skal kunne oppfylle sine oppgaver. Rådet vil derfor understreke betydningen av at staten aktivt følger opp den nasjonale satsingen for å sikre en bedre tilpasset opplæring – slik det foreslås i St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. I denne meldingen er tiltak for å styrke og spre kompetanse om tilpasset opplæring viktige elementer. Kompetanse er en nøkkelfaktor for å kunne realisere de overordnede prinsippene om likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring, presiserer Jan Tøssebro.



Randi Væhle Rodriguez er spesialrådgiver i CP-foreningen.

Vil bevare kravet til sakkyndig vurdering

– Vi er blant annet uenig i forslaget om at kravet om at det skal foreligge sakkyndig vurdering før det blir fattet enkeltvedtak om spesialundervisning skal oppheves. Det å snakke om en «uheldig bruk av utredningsressurser» i denne sammenheng er å ta mer hensyn til PP-tjenesten enn den enkelte elev.

Spesialrådgiver Randi Væhle Rodriguez i CP-foreningen stiller spørsmålsteget ved forslaget om at kravet om en sakkyndig vurdering kun skal foreligge når det er nødvendig for sakens opplysning. Hun vil vite hvem det i så fall er som skal definere når sakkyndig vurdering er nødvendig. – Er det foreldrene, er det lærerne – eller skolen? For elever med cerebral parese er det for eksempel et problem at det ofte tar lang tid før skolen tar deres funksjonshemming på alvor. Den blir ofte avgrenset til å være fysisk – mens deres kognitive lærevesker først blir oppdaget og kompensert for etter lang tid. Forslaget om å oppheve kravet om sakkyndig vurdering før det fattes enkeltvedtak vil utvilsomt forverre dette problemet.

Rodriguez minner samtidig om at foreldre flest oppdager sine barns problemer før andre gjør det. – Dette resulterer i sin tur også ofte i at tiltak settes inn for sent. Jeg kan ikke se at departementet gir svar på hva en sakkyndig vurdering skal erstattes av når et barn av ulike årsaker har behov for et tilrettelagt opplæringstilbud på skolen. I stedet for å oppheve kravet til sakkyndig vurdering, burde det skjerpes. Det har ikke minst sammenheng med at både skoleeiere, faglige instanser og kommuner har en tendens til å skjele til økonomi i slike saker. En oppheving av kravet til sakkyndig vurdering vil svekke elevenes rettigheter i forhold til å få den opplæringen de trenger, mener Randi Rodriguez.

Elever med lese- og skrivevansker og deres opplevelse av skolen

Enkelte elever opplever dessverre at de ikke makter å oppfylle skolens krav. Skal skolen kunne yte dem den hjelp de trenger, er det viktig at man får innsikt i hvordan eleven selv opplever skolen. I denne artikkelen vil vi la Tors og Cecilies stemmer slippe til. De har begge slitt med alvorlige lese- og skrivevansker, og de vil fortelle om sine opplevelser i livet. Vekten vil ligge på deres skoleerfaringer og hvordan dette har påvirket selvforståelsen og dermed deres identitetsutvikling.



av ANNLAUG FLEM

Annlaug Flem er professor i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU.

En viktig oppgave for skolen er å utvikle gode skriftspråklige ferdigheter hos elevene. Det vil ofte få alvorlige konsekvenser for barn og unge både i skolegang og yrkesliv om de ikke mestrer disse ferdighetene. Skriftspråket spiller en avgjørende rolle i vår tid, og samfunnet stiller svært høye krav til lese- og skriveferdigheter. Det gjelder i dagliglivet og det gjelder i skolen, hvor nesten all læring forutsetter at en kan lese og skrive. Kommunikasjon og samhandling med andre gjennom skriftspråket skjer ofte i vår kultur. For den som kan lese og skrive, står mange dører åpne til ny innsikt og forståelse gjennom hele livet.

Det er derfor ikke merkelig at elever som sliter med å utvikle funksjonelle lese- og skriveferdigheter, kan oppleve at de kommer til kort og ikke mestrer skolens krav. Da mestring er viktig for en positiv selvopplevelse og for vår identitetsutvikling, kan tilkortkomming på dette område lett føre til en uheldig utvikling og dermed til sekundære symptomer, som manglende motivasjon og innadvendt eller utagerende atferd. På samme måte kan personer som strever med lesing og skriving, oppleve frustrasjoner i yrkeslivet hvis de velger et yrke som stiller krav til beherskelse av skriftspråket. Det er derfor viktig å ha kunnskap

om hvordan en skal forebygge en negativ utvikling og hjelpe elevene på en fornuftig måte. Viktige momenter i denne sammenheng er riktig stimulering både hjemme og på skolen. Et godt pedagogisk opplegg i skolen som gir alle elevene en tilpasset opplæring, har betydning for en mer effektiv utvikling av elevenes lese- og skriveferdigheter (Frost, 1999; Hagtvet, 1996; Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 1998).

Elevene må altså få tilpasset opplæring ut fra den enkeltes behov, men det er dessuten viktig at alle elever opplever at de blir verdsatt slik de er, og at den grunnleggende holdning består i en aksept av ulikhetene. Det har vært lagt altfor lite vekt på at elevene selv bør få innsikt i sine egne behov og at de selv og foreldrene kan bli trukket inn i diskusjonen om et tilpasset undervisningsopplegg. Innsikt i elevens egen opplevelse av skolen er i denne sammenheng viktig. Derfor må man la elevens stemme komme fram, man må lytte til den, slik at eleven kan møte forståelse og bli ivarettatt på en fornuftig måte. Slik kan vedkommende oppleve å få et bedre liv i skolen (Nordahl, 2002). Dette er bakgrunnen for at vi vil la stemmene til to voksne mennesker, «Tor»¹ og «Cecilie», komme fram i denne artikkelen. De vil gi en oversikt over



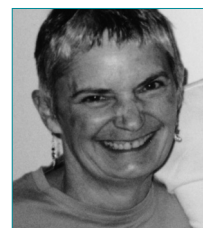
og en beskrivelse av sine erfaringer i livet og spesielt hvordan de har opplevd skolen. Begge to har fått konstatert store lese- og skrivevansker. Men før vi lar Tor og Cecilie slippe til, vil vi si litt om den diskusjon som har funnet sted rundt temaet «lese- og skrivevansker».

Hva er lese- og skrivevansker?

Lese- og skrivevansker er et stort og omfattende tema, og ulike oppfatninger råder når det gjelder årsaksforklaringer og avgrensninger av fenomenet. I faglitteraturen har det vært vanlig å skille mellom to typer av lese- og skrivevansker. Om den ene gruppen anvendes termen «dysleksi» eller «spesifikke lese- og skrivevansker». Den andre gruppen omtales som individer med «generelle lese- og skrivevansker» – termen knyttes altså til elever med svake forutsetninger for læring. Tradisjonelt var begrepet dysleksi knyttet til middels eller over middels evnenivå, men i dag er man opptatt av at «dysleksi» betegner en svakhet på det språklige området, i særlig grad fonologiske bearbeidingsvansker. Dysleksi kan dermed forekomme på alle intelligensnivåer (Hagtvatn, 1996; Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 1998; Rygvold, 1999). Imidlertid blir ofte termen «lese- og skrivevansker» brukt som et

overordnet begrep som omfatter alle personer som av forskjellige årsaker ikke har utviklet de forventede skriftspråkferdighetene (Hagtvatn, 1996; Rygvold, 1999). Både begrepene lese- og skrivevansker og dysleksi er ennå ikke helt avklart og er under debatt. Av den grunn er det stor variasjon når det gjelder hvor mange som har dysleksi eller lese- og skrivevansker.

Det finnes mange ulike forskningstradisjoner, og alle har sine forklaringer på hvorfor enkelte barn får problemer med å tilegne seg skriftspråket. Man kan, noe forenklet, skille mellom to hovedgrupper. Den ene forskningstradisjonen setter, ut fra et individualpsykologisk perspektiv, dysfunksjoner i grunnleggende kognitive prosesser i fokus, idet man her mener å finne forklaringen på at lese- og skrivevansker oppstår. Innenfor denne tradisjonen er en for eksempel opptatt av kartlegging eller diagnostisering av enkeltindividet (Wold, 1996). Denne biologiske eller nevrologiske tilnærmingen blir også kalt reduksjonistisk (Hafstad, 1998, Stangvik 2002) eller dysleksidiagnostisk (Solvang, 1998). Den andre hovedtradisjonen ser på skriftspråkutviklingen som en del av sosialiseringen og den kulturelle tilpasning. Lesing og skriving blir sett på som kulturaktiviteter. Dette forskningsfeltet er



av ELEANOR
ALLGOOD

Eleanor Allgood har
doktorgrad i pedagogikk.
Hun arbeider ved Peda-
gogisk institutt, NTNU.

for eksempel opptatt av normalutvikling og interaksjonen mellom voksne og barn. Den sosiale konteksten som barnet befinner seg i, både hjemme og på skole, er derfor av avgjørende betydning for barnets skriftspråkutvikling (Wold, 1996). Denne tilnærmingen blir også kalt den normaliseringsorienterte tradisjon (Solvang, 1998).

Det har vært lagt for lite vekt på at elevene selv bør få innsikt i sine egne behov og at de selv og foreldrene kan bli trukket inn i diskusjonen om et tilpasset undervisningsopplegg.

Enkelte forskere har vært opptatt av motsetningene mellom disse to hovedperspektivene og opplever det som problematisk å forene de to tradisjonene (Hafstad, 1998; Solvang, 1998). De er skeptiske til det individualpsykologiske perspektivet og er mer opptatt av sosiale forklaringer. Andre forskere prøver å forene de to perspektivene og dermed trekke inn i betraktningen samspillet mellom individet og den sosiale konteksten det befinner seg i. Både et sosialt og et kognitivt perspektiv bør derfor kombineres, og en må prøve å forstå hvordan disse faktorene virker sammen (Frost, 1999; Hagtvatn, 1996; Lyster, 1999; Wold, 1996). Emanuelsson, Persson og Rosenqvist (2001) er opptatt av at det bør foregå en dialog mellom forskere innenfor de to ytterliggående perspektivene. På samme måte er Stangvik (2002) opptatt av at det ikke bør råde konflikt mellom disse to overordnede perspektivene innenfor spesialpedagogikken, men at en må gi rom for både det sosiale perspektiv og det individrettede. Lese- og skrivevansker er komplekse, og det er derfor viktig med grundige drøftinger ut fra de ulike perspektivene. Dette kan stimulere til mer innsikt i og forståelse av barns skriftspråkutvikling.

Metode

Av og til møter vi mennesker som forteller oss sine livshistorier, og dette gjør et sterkt inntrykk på oss. Derfor bestemte vi oss for å intervju Tor og Cecilie, som begge har vært studenter ved et universitet i Norge, om viktige opplevelser i deres liv, spesielt om skoleerfaringer. Både Tor og Cecilie har, som nevnt, fått konstatert store lese- og skrivevansker, men dette skjedde på forskjellige tidspunkter i livet. Selv om begge har gjennomlevd vanskelige livsfaser, som har

påvirket dem sterkt, har Tor og Cecilie det bra i dag. Tor er adjunkt og underviser i grunnskolen. Cecilie er cand. polit. og er ansatt som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten. Det er derfor viktig at deres stemmer kommer fram og blir hørt.

Dersom man i forskningen legger vekt på å få fram den enkelte stemme for å forstå hvordan erfaringer og opplevelser i møte med andre personer har påvirket vedkommendes identitetsutvikling, taler man om *biografisk* eller *fortolkende biografisk metode* (Denzin, 1989). Hvordan livshistorien fremstilles og hvordan den tolkes, står i sentrum for interessen. Livserfaringens subjektive mening trer dermed fram. Selv om det alltid er mange situasjoner og forhold som påvirker et menneske, kan det av og til skje vesentlige forandringer i livet som får en spesiell betydning for selvpåfatningen. Denzin kaller dette for vendepunkter, «*turning points*». Slike episoder eller kriser i livet blir gjerne fremhevet i biografier eller biografiske livshistorier, og de blir ofte fremstilt som narrativer eller fortellinger. Man har drøftet om slike biografiske fortellinger representerer en sannhet eller en fiksjon. Ifølge Denzin (1989) vil for eksempel livshistorier alltid bli fremstilt på forskjellige måter, og de har aldri klare avslutninger eller begynnelser. Dessuten påvirkes biografiske fortellinger av den kulturen en hører til. Biografier eller livshistorier vil derfor alltid være ubegrensede og flertydige og kan dermed tolkes på forskjellige måter.

Tors biografi

Da vi intervjuet Tor, var han 31 år gammel. Han hadde vært student i flere år ved universitetet, og han hadde nettopp avlagt eksamen i rådgivning. Universitetsstudiene hadde Tor blandede erfaringer med. Noen hadde han opplevd positivt. Andre var vanskelige. Flere forhold i løpet av året som var gått, hadde Tor opplevd som dramatiske. Han ble henvist til logoped og fikk konstatert at han hadde store lese- og skrivevansker. På mange måter ble dette et «*turning point*» i hans liv. Han fikk innsikt i og forstod mye av det som hadde skjedd tidligere. Tor har gått gjennom mange kriser i livet, men har også har det bra i perioder. Dette uttrykker han slik: «Livet mitt er en solskinnshistorie med masse skygger.» Gjennom alle livsfasene har det vært mange betydningsfulle forhold til støttespillere, blant annet familie og venner. På skolen gikk det bra på småskoletrinnet, men etter hvert ble det større og større vansker, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående skole.

BARNESKOLEN

I seksårsalderen fikk Tor konstatert allergi, og han måtte derfor i perioder ta medisiner. Selv om han hadde vansker med å konsentrere seg og «ikke hang med i gymmen» da han begynte på skolen, gikk det likevel bra på småskoletrinnet². Tor mener at årsaken til dette var at han på mange måter vokste opp i et trygt og godt hjemmemiljø. Han beskriver dette slik: «Jeg hadde hatt bra opplæring på forhånd, så jeg kunne både bokstaver og tall og veldig mye annet før jeg begynte på skolen. Foruten den opplæringa så tviler jeg på at jeg har nådd dit jeg har kommet i dag.» Tor utviklet strategier for å lære, og «høytlesning var en stor del av hverdagen til besteforeldrene og meg». Etter hvert ble det imidlertid litt tøffere på skolen: «Ja, jeg levde veldig på det fram til 4. klasse ... Fagmessig var jeg helt på høyde med alle de andre. Men det skulle forandre seg.» De faglige utfordringene i skolen ble større, og foreldrenes krav til hans faglige utvikling økte også. Selv om Tor følte at han etter hvert slet fagmessig sett, hadde han det likevel bra både på skolen og i hjemmemiljøet.

UNGDOMSSKOLEN

Den store krisen kom da Tor begynte på ungdomsskolen. Familien hadde flyttet til et nytt sted. Tor kom fra en trygg barneskole, men møtet med en «tøff» ungdomsskole, ble ikke lett. Han hadde fortsatt kontakt med vennene sine fra barneskolen, og «i tillegg fikk jeg selvfølgelig noen venner på den nye boplassen». Det som ble mest problematisk var skolens faglige krav. Siden Tor arbeidet hardt i 7. klasse, hadde han derfor ikke så god tid til å være sammen med vennene sine. På barnetrinnet hadde det vært nær kontakt med lærerne, og der «følte jeg meg alltid godtatt». På ungdomstrinnet ble forholdene mer ustabile ved blant annet hyppig skifte av lærere, og det var «nesten ikke noen kontakt mellom lærerne mine og foreldrene mine». Tor hadde selv god kontakt med to lærere i samfunnsfag, og dette faget behersket han bra. Tor slet med «særlig matte, norsk og engelsk», men verken disse problemene eller muligheten for at han hadde lese- og skrivevansker, ble tatt opp og diskutert skikkelig. Siden Tor selv følte at ikke alt fungerte bra, tok han kontakt med rådgiveren på skolen. Denne rådgiveren ble en god støtte for Tor, og de tok opp problemer som han slet med både faglig og trivselsmessig. Rådgiveren spurte Tor om han kunne få se karakterboka hans, og da karakterene «så bra ut», mente rådgiveren at Tor bare kunne «glemme» det med lese- og skrivevansker. Imidlertid følte Tor at han faglig sett kom stadig mer til kort. Motivasjonen for

å gjøre det bra på skolen ble mindre etter hvert. At forholdet til skolen gjorde ham så anspent, forsterket også allergiproblemene hans. Livet hans ble etter hvert helt annerledes enn tidligere: «I niende så ga jeg, for å si det stygt, direkte faen. Da var det slutt. Jeg var skikkelig sint, og fant ut at jeg måtte skape meg et annet liv. Og det kunne jeg ikke skape på skolen.» Tor tok derfor kontakt med et helt nytt miljø der det var mye drikking og «festbølger», og han mistet også kontakten med de fleste av sine tidligere venner. På skolen var Tor svært passiv. Han var «stille og rolig» og slett ikke en «utagerende» elev.

VIDEREGÅENDE SKOLE

Da karakterene fra 9. klasse ikke var gode nok, fikk han ikke plass ved videregående skole, men han fikk tilbud om å ta et 10. år. Dette året opplevde han som bra på mange måter. Året etter fikk Tor plass på videregående skole, og han var fortsatt optimistisk fordi han hadde

Da karakterene så bra ut, mente rådgiveren at jeg kunne glemme det med lese- og skrivevansker.

hatt det bra det 10. året på skolen. På grunn av det faglige trykket hadde han etter hvert ikke lyst til å fortsette. I februar sa Tor fra både til foreldrene og lærerne at han ikke «orket mer». Neste skoleår ønsket han å flytte til en annen by hvor han hadde nære slektninger for der å starte på nytt i videregående skole. Han håpet nå å få «et helt nytt liv».

Da Tor flyttet til en annen by og begynte på videregående skole der, gikk det i begynnelsen bra. Da det faglig sett ble vanskelig, mistrivdes han på skolen. Tor sluttet å dra på skolen, og igjen hadde han ikke god kontroll når det gjaldt rusmisbruk. Like før jul reiste han hjem igjen, og da var han «rimelig nedkjørt». Om høsten begynte han på en folkehøyskole med foto på fagplanen. Dette trivdes han med, og han hadde det svært bra, og «jeg drakk svært lite». Tor hadde håpet på å få gå videre for å utdanne seg til fotograf, men fordi han ikke hadde eksamener fra videregående skole og gode karakterer, kom han ikke inn på denne yrkes-skolen. Igjen oppstod problemer og kriser i livet hans. Han var likevel heldig siden han hadde en tante i byen som ble en støtte for ham da hun fikk mistanke om at han hadde problemer og trengte hjelp. Hele familien hennes ble etter hvert engasjert i hjelpeapparatet rundt Tor. De ble alle opptatt av å hjelpe ham til et bedre liv: «Så det resulterte i tre og en halv måned med total

husarrest. Jeg skulle venne meg til å ikke misbruke rusmidler ... Så da startet snuoperasjonen som har ført til den jeg er i dag.» Da månedene i «husarrest» var over, flyttet Tor hjem til foreldrene sine «og jeg begynte på videregående skole på kveldstid – av egen vilje». I denne perioden hadde han i tillegg praktisk arbeid. Etter noen år ble han imidlertid sykmeldt i ett år. Dette kunne skyldes hardt fysisk arbeid, men også «stress, angst og depresjoner». Tor fikk tilbud om attføring. Den høsten han fylte 26 år, flyttet han av den grunn til et nytt sted «med lovnad om fem år skole, med ett år på privatgymnas og fire år på universitetet». Fullføringen av videregående skole på privatgymnaset gikk svært bra fordi han fikk gode karakterer og «jeg hevet meg veldig».

UNIVERSITETSSTUDIENE

De første studieårene ved universitetet gikk svært bra. Tor møtte også henne som ble hans kone. Men da han startet med hovedfag i historie, opplevde han igjen en krise fordi «jeg slet veldig med skriving». Veilederen hans antydte imidlertid at Tor kanskje hadde lese- og skrivevansker. For å få hjelp i krisen han var i, bestemte Tor seg for å ta kontakt med studentprestekontoret. Gjennom mange samtaler fortalte Tor om livet sitt og hvordan han hadde opplevd skolen, og han fikk god hjelp. Studentpresten ble også opptatt av at han kanskje kunne ha lese- og skrivevansker, og han mente at Tor burde oppsøke en logoped. Dette møtet viste seg å få store konsekvenser fordi «jeg fikk konstatert at jeg tilhører den kategorien som er desidert mest plaget av lese- og skrivevansker». Til tross for at Tor hadde regnet med «en viss grad av lese- og skrivevansker», var det et følelsesmessig sjokk for ham å få denne informasjonen og «jeg skrek når jeg kom ut fra logopeden». Da han kom hjem, var han svært fortvilt, men han fikk støtte fra kona. Tor informerte også foreldrene, nære venner og slektninger om resultatet.

i det.» Tor fikk også hjelp og støtte fra universitetet. Dette var han svært fornøyd med fordi han fikk PC og «forlenget tid» til eksamen og «folk har brydd seg om at jeg skal holde ut». Tor og studentpresten diskuterte også hvilket yrke han burde velge, og «da fant jeg ut at pedagogikk og rådgivning virket interessant». Ved neste semesterstart begynte derfor Tor på rådgivningsstudiet, og «det har vært et fantastisk år». Livet videre har gått bra for Tor. I tillegg til å være lærer i grunnskolen, har han også fortsatt som student på rådgivningsstudiet.

REFLEKSJONER

Siden Tor har gjennomgått mange kriser og vendepunkter i livet, er han opptatt av å reflektere over sine opplevelser på skolen og hvordan lese- og skrivevansker kan ha påvirket hans skoleerfaringer og hva en kan lære av dette:

I og med at jeg ikke visste at jeg hadde lese- og skrivevansker, så var det selvfølgelig vanskelig å finne ut hvordan det påvirket min skolehverdag. Men jeg opplevde fra 4. klasse at jeg sleit fagmessig, både med lesing og skriving og matte. Så jeg skjønnte jo på en måte at det var ett eller annet som var feil. Men akkurat hva det var, det klarte jeg ikke å definere, og ikke var jeg så gammel heller at jeg forsto så veldig mye. Men etter hvert som jeg ble eldre, så begynte jeg rett og slett å lure på hva som var feil med meg. Jeg trodde jeg var dum, og jeg visste ikke hvorfor jeg var dum ... Siden jeg fikk avdekket ting jeg hadde lurt på, ble selvpåfatningen min sterkere.

Siden Tor ikke fikk den hjelpen han burde ha fått i skolen, er han opptatt av et godt samarbeid mellom hjem og skole og at også eleven involveres i samtalen. Fordi det er klassestyreren som har den daglige kontakten med elevene, er Tor bevisst på at det er viktig at lærerne får «grundig spesialpedagogisk opplæring» slik at de kan hjelpe «unger som er sårbare i skolen ... Dersom de ikke har peiling på lese- og skrivevansker, så kan de ikke avdekke dem.»

Cecilies biografi

Da vi intervjuet Cecilie, var hun 28 år gammel. Hun hadde i flere år vært student ved universitetet, og hadde fullført hovedfag i pedagogikk. Cecilie har også opplevd mange «*turning points*» i livet. For eksempel fikk hun i 5. klasse bekreftet at hun hadde dysleksi eller store lese- og skrivevansker. Selv om foreldrene ble skilt da hun var to år, vokste hun opp i «barndommens rike» på et industrielt tettsted. Hun hadde det «trygt

Livet mitt er en solskinnshistorie med masse skygger.

Det var ingen av disse som visste at han hadde så store lese- og skrivevansker, «men etter hvert så tok de meg på alvor». Tor måtte bearbeide denne opplevelsen: «Og da aksepterte jeg at jeg har lese- og skrivevansker, og det må jeg regne med at jeg må leve med, og jeg var glad over at jeg visste hva som hadde feilt meg i alle år. Og etter hvert har jeg blitt i stand til å se det positive

og godt hjemme». Gjennom hele livet har hun hatt mange gode og nære støttespillere, blant annet familie og venner. Disse forholdene har hatt stor betydning for hvordan hun har taklet livet og positive og negative opplevelser i skolen.

BARNESKOLEN

Cecilie hadde gledet seg til å begynne på skolen, men det viste seg at skolen ble tøff fordi «det å lære å lese og skrive var ikke så lett». Det gikk bedre med matematikk «i alle fall fram til tekststykkene gjorde sitt inntog». Cecilie mener at hun tross alt var heldig fordi hun hadde god hukommelse og «ikke noe var kjekkere enn når det på skolen ble lest høyt fra bøker». Selv om hun vokste opp i en familie som ikke hadde høy utdanning, var alle i familien, for eksempel besteforeldrene, glad i å lese. Hun beskriver dette slik: «Hjemme ble jeg også lest mye for. Så bøker, aviser og blader har alltid vært lett tilgjengelig.» Fordi Cecilie slet med lesing og skriving, ble «mine vansker med å lese og skrive derfor oppdaget tidlig hjemme». Moren tok opp denne problematikken med Cecilies klassestyrer, og hun foreslo mange ganger at PP-tjenesten burde kontaktes. Læreren mente imidlertid at dette ikke var nødvendig «for Cecilie er jo så flink, men hun kan godt øve mer på leksene». Selv om moren fortalte at Cecilie jobbet grundig med leksene hver dag i mange timer, trodde ikke læreren at det var slik. Det var tøft for Cecilie å slite og arbeide med leksene i timevis og «hjemme hos oss var det heller ikke få tårer som ble felt over skolebøkene, som var så dumme».

Siden Cecilie hadde jobbet så hardt med hjemmeleksene og moren også leste tekstene høyt for henne, førte dette til at «jeg stort sett kunne 'lese' teksten utenat dagen etter på skolen». I tillegg skulle elevene også lese nye tekster. Når elevene fikk i oppdrag å lese de nye tekstene, skulle alle, i den rekkefølge de var plassert i klassen, bare lese én setning hver. Cecilie kunne derfor finne ut hvilken setning hun skulle lese, og denne setningen begynte hun å stave seg igjennom. Angsten var stor, både fordi hun var redd for å ha tatt fatt på feil setning og fordi hun visste at de andre elevene i klassen «uffet seg tydelig» når læreren sa: «Nå er det Cecilies tur til å lese.» På grunn av det som skjedde, følte Cecilie at hun på en måte ble «mobbet» av læreren fordi «hun grep aldri inn i forhold til deres oppførsel overfor meg». Cecilie mener at læreren ikke forstod hvor sårbare barn kan være når de ikke mestrer en situasjon: «Hun fikk meg til å føle at hun syntes jeg var dum.»

Da Cecilie gikk i 5. klasse, fortalte hennes bestemor sin «fastlege» hvordan Cecilie hadde det på skolen, og

han syntes det var en «rystende» fortelling. Cecilie ble derfor henvist til en synspedagog ved et sykehus og det ble der konstatert at hun hadde dysleksi: «For meg var det godt å få en diagnose på problemene. Vanskene fikk en årsak, noe som førte til at jeg ikke lenger skjemtes over vanskene.» Etter å ha fått bekreftet at hun hadde dysleksi, forventet Cecilie at noe skulle skje på skolen, men det gjorde det ikke. Først i 6. klasse fikk Cecilie hjelp, for da hadde familien flyttet til et nytt sted: «I første friminutt gikk jeg til min nye frøken og fortalte om mine vansker med å lese og skrive. Hun spurte så om jeg ønsket støttetimer, noe jeg takket ja til.» Den nye klassestyreren var «utrolig varm og omtenkksom». Hun støttet og oppmuntret Cecilie og ga henne «trygghet i skolesituasjonen». Støtteundervisningen var det en annen lærer som tok ansvar for, men Cecilie mener at hovedgrunnen til at hun endelig greide å «knekke lesekode» og at ting falt på plass, skyldtes den gode og dyktige klassestyreren.

UNGDOMSSKOLEN

På ungdomsskolen gikk det «tålig greit». Cecilie fikk ikke spesialundervisning, men hun ble involvert i et kjent dysleksiprojekt som er omtalt som Stavangerundersøkelsen. I tillegg til at «vi fikk en bekreftelse på våre vansker», ble Cecilie også inspirert av forskeren Torleiv Høien da han under et møte med dyslekti-

Familien har alltid fungert som retteprogram.

kerne som hadde deltatt i prosjektet, sa: «Jeg vil at dere unge dyslektikere skal vite en ting. Dere kan bli hva dere vil, dere må bare ta tiden til hjelp.» Cecilie ble derfor motivert for å stille opp og ta ansvar for seg selv, og hun leste bevisst letteste bøker for å «øve opp lesehastigheten». De fagene hun slet mest med, var språkfagene. Muntlig engelsk gikk det bra med, mens det skriftlige falt tyngre.

VIDEREGÅENDE SKOLE

Både på grunn av Høiens uttalelse og fordi bestefaren og moren ønsket at de selv hadde tatt en «lengre utdanning enn de hadde», begynte Cecilie på videregående skole. Da hadde hun flyttet tilbake til tettstedet hvor hun vokste opp. Cecilie gav skolen og klasselæreren informasjon om at «jeg var dyslektiker - uten at det fikk noen følger for meg». Etter jul i 2. klasse ble hun imidlertid for første gang kontaktet av PP-tjenesten. Hun ble testet på nytt, og «konklu-

sjonen ble nok en gang at jeg var dyslektiker». Selv om Cecilie ikke fikk noen hjelp fra PP-tjenesten, savnet hun ikke denne støtten fordi hun følte seg selvstendig, jobbet strategisk og brukte hukommelsen bevisst: «Jeg rettet opp alle feil norsklæreren hadde streket under som feil. Jeg skrev ordene opp igjen mange ganger samt at jeg etter hvert visste hvilken feil jeg pleide å skrive. Familien har dessuten alltid fungert som ret-teprogram.» Hun jobbet hele tiden hardt, og mye av fritiden gikk til leksesing og «stort sett hadde jeg sekstimers søvn per natt».

UNIVERSITETSSTUDIENE

Som student flyttet hun til et nytt sted, og her møtte hun allerede i første semester han som ble hennes ektefelle og som var en utrolig støttespiller i studietiden. For eksempel leste han deler av pensum høyt for henne. Etter hvert fikk Cecilie mer og mer lesetrening. Da hun kom så langt som til hovedfaget, kunne hun lese hele pensum alene: «Så det er ingen tvil om at desto mer kjent man blir med skriftsjangeren, desto bedre man kjenner begrepene som blir brukt og desto mer lesetrening man får, desto raskere og desto mer får man med seg av tekstens innhold.» Cecilie ble også etter hvert flinkere til å anvende studieteknikker. Hun var avhengig av å ha det rolig når hun leste og «dermed ble lesingen helst gjort hjemme og ikke på lesesalen.» Det var likedan vanskelig for henne å være med i studentkollokviegrupper, fordi «jeg som dyslektiker må følge mitt eget løp». Cecilie fikk heller

henne en bærbar PC fra hjelpemiddelsentralen. Hun ble også kjent med andre dyslektiske studenter, og de fikk «luftet» sine erfaringer sammen. Alt dette var hun fornøyd med, også fordi hun fortsatt fikk «forlenget tid» til eksamen.

Cecilie valgte å ta pedagogikk fordi hun ønsket å ta mellomfaget «Lese- og skrivevansker», som den gang var et studietilbud. Dette mellomfaget «gav meg en større innsikt i meg selv og egne vansker». I hennes nåværende yrke som PP-rådgiver har den innsikt og kunnskap Cecilie har om lese- og skrivevansker, også «vært en grei innfallsvinkel i møte med enkelte barn». Det at Cecilie fullførte hovedfag i pedagogikk, er både hun og familien stolte av. «Jeg pleier å si litt fleipete at jeg er «mot normal», for statistisk sett skulle jeg ikke ha nådd disse målene. For det første er jeg skilsmissebarn, for det andre kommer jeg fra en familie som ikke har høyere utdanning og for det tredje er jeg dyslektiker.»

REFLEKSJONER

På samme måte som Tor er Cecilie opptatt av å reflektere over sine opplevelser og erfaringer i skolen og hva en kan lære av dette:

At jeg hadde vansker visste jeg jo tidlig, og den støtte og forståelse jeg fikk hjemmefra, gjorde jo at jeg visste at jeg ikke var dum, men frykten for at andre skulle tro man var dum, lå jo alltid bak i hodet og gnaget. Men fra jeg fikk diagnosen første gang, var dette en lettelse for meg, og jeg var åpen med å fortelle det til lærere og venner. Jeg har arbeidet bevisst med å bli flinkere til å lese og skrive og har ut fra egne formeninger greid å takle den vanskelige begynnelsen på skolen greit ... Mine egne erfaringer viser hvor sårbart skolesystemet i Norge er. Det viser at barns utvikling i stor grad er avhengig av læreren de får tildelt.

Cecilie er derfor opptatt av et godt samarbeid mellom hjem og skole og at det er et positivt forhold mellom lærer og elev. Det er viktig at læreren tar ansvar for elevene sine og for eksempel vet hvordan elever med lese- og skrivevansker kan få hjelp slik at de kan oppleve trygghet og få et bra liv i skolen: «Meningen med livet er at vi skal ha det godt, og skolen er et middel i vår vei til å nå dette.»

Avsluttende kommentarer

Både Tor og Cecilie har gått gjennom mange faser i livet som de har erfart som sterke opplevelser. Spesielt gjelder dette Tor. Mange av disse erfaringene i livet og skolen kan knyttes til at de har store lese- og skrive-

Et viktig vendepunkt eller «turning point» er knyttet til at det ble konstatert alvorlige lese- og skrivevansker.

ikke alltid utbytte av å lese pensumlitteraturen på forhånd selv om foreleserne vanligvis anbefalte dette til studentene: «I forkant fikk jeg rett og slett ikke med meg hva teksten inneholdt. Forelesningene fungerte dermed for meg som en innfallsvinkel til å forstå pensum.»

På universitetet måtte Cecilie igjen til ny testing ved Logopedisk senter «fordi mine attester var for gamle». Hun var engstelig da hun møtte logopeden: «Tårene rant og jeg hulket. Men logopeden var en klok dame som lot meg ta tiden til hjelp.» Testsituasjonen gikk greit, og Cecilie fikk nok en gang bekreftelse på at hun hadde dysleksi. Logopeden sørget for å skaffe

vansker. Et viktig vendepunkt eller «*turning point*» i livet deres er knyttet til at det ble konstatert at de hadde alvorlige lese- og skrivevansker eller dysleksi. Dette førte til innsikt i og forståelse av deres opplevelse av skolen og det som skjedde der. For Cecilie var det av stor betydning at hun endelig fikk bekreftet at hun hadde dysleksi da hun gikk i 5. klasse. Dette opplevde hun ikke som stigmatiserende, og hun var alltid åpen og opptatt av å fortelle det til lærere og venner fordi hun fikk bekreftet at hun ikke var dum. Cecilie var derfor svært bevisst på at hun måtte lese og skrive på en slik måte at hun kunne mestre skriftspråket bedre. Tor derimot følte seg ofte dum fordi han etter hvert fikk problemer med å mestre de faglige kravene på skolen. Da han endelig som 31-åring fikk bekreftet at han hadde alvorlige lese- og skrivevansker, forstod han derfor mye av det som hadde skjedd tidligere. Hans selvoppfatning ble styrket. Selv om det alltid er en risiko for at en elev føler seg utpekt og stemplet på grunn av en eller annen «betegnelse», kan eleven likevel oppleve det som en trøst fordi dysleksi ikke er en generell evnemessig svakhet, men en funksjonssvikt (Høien og Lundberg, 2000). I tillegg til innflytelsen påvisningen av alvorlige lese- og skrivevansker fikk, var det av stor betydning både for Tor og Cecilie at de vokste opp i et stimulerende og godt miljø og at de hadde betydningsfulle og meningsfulle forhold til nære støttespillere i livet. Alt dette har nok hele tiden påvirket deres identitetsutvikling og selvoppfatning. Både det sosiale perspektiv og individperspektivet bør derfor kombineres, og man må prøve å forstå hvordan disse faktorene virker sammen når en person tilegner seg skriftspråket (Wold, 1996).

Tor og Cecilie fremhevet begge betydningen av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Forholdet mellom lærer og elev bør være preget av gjensidig varme og respekt skal eleven føle seg trygg og dermed utvikle seg positivt så vel sosialt som faglig. Læreren må dessuten vite hvor viktig det er å legge til rette for individuelt tilpasset opplæring og kunne gjøre det i praksis. Alt dette stiller egentlig store krav til skolen og lærerne. Når det gjelder barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, er det ikke «diagnosen» som bestemmer om en elev skal få spesielt tilrettelagt undervisning. En bør alltid ta hensyn til hver enkelt elevs behov og særlige læreforutsetninger og interesser slik at undervisningsopplegget verken blir for lett eller for vanskelig, men spennende og utfordrende for eleven.

Da vi alle har behov for å bli anerkjent og lykkes med det vi holder på med, er det ikke underlig at elever som sliter med lese- og skrivevansker kan

oppleve at de ikke mestrer skolens krav. Dette kan få negative konsekvenser slik at de opplever skolen som kjedelig og meningsløs og at sekundære symptomer kan oppstå. Derfor er det viktig å godta vedkommende slik han/hun er og ta utgangspunkt i og bygge videre på de ressursene eleven råder over, for eksempel evne til systematisk og strategisk tenkning. Å jobbe strategisk og grundig viste seg å være av stor betydning både for Tor og Cecilie. For å skape positivt engasjement og aktiv deltakelse hos eleven, er det også viktig å kjenne til hvordan eleven opplever skolen og hvorfor den oppleves slik. Da bør elevens stemme komme fram slik som i denne artikkelen. Dette kan inspirere til større pedagogisk innsikt slik at alle elever kan få tilpasset opplæring og dermed et godt liv i skolen.

Noter

- 1 Tors biografi og hans identitetsutvikling er beskrevet på en mer omfattende måte i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5-6, 2003.
- 2 Da Tor og Cecilie vokste opp, begynte barna på skolen i sjuårsalderen.

Referanser

- EMANUELSSON, I., B. PERSSON OG J. ROSENQVIST (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Skoleverket.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage Publications.
- FROST, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- HAFSTAD, J. E. (1998). Den problematiske dysleksien. *Spesialpedagogikk*, 6, 37-45.
- HAGTVET, B. E. (1996). *Fra tale til skrift*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HØIEN, T. OG I. LUNDBERG (2000). Dysleksi. *Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LYSTER, S. A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LYSTER, S. A. H. (1999). Dysleksi som begrep. *Spesialpedagogikk*, 1, 23-32.
- NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RYGVOLD, A. L. (1999). Lese- og skrivevansker. I: S. Asmervik, T. Ogden og A.L. Rygvold, (red): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOLVANG, P. (1998). Den dyslektiske dominans. Lese- og skrivevansker som kunnskapsfelt i Norge. *Spesialpedagogikk*, 8, 3-12.
- STANGVIK, G. (2002). *Exploring the quality of special education. Final report*. HiF-Report No. VI. Finnmark University College.
- WOLD, A. H. (1996). Innledning. I A. H. Wold (red): *Skriftspråkutvikling*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.

Har utseende og tiltalenhet noen betydning for hvordan elevene blir møtt i skolen? Kan det tenkes å være en sammenheng mellom elevers utseende, lærerstøtte og atferdsproblemer?

Er et pent utseende en fordel i skolen?



av JORUNN LINDLAND

Jorunn Lindland er avdelingsleder ved Møllehagen opplærings-senter, Stavanger.

Dette er spørsmål som tas opp i denne artikkelen med utgangspunkt i tre undersøkelser som ble gjennomført blant lærere, førskolelærerstudenter og elever i Rogaland i forbindelse med en hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk.

Ikke pen nok

Fra tid til annen dukker det opp historier i aviser og ukeblader om personer som har blitt avvist i jobb-kø eller på andre måter er blitt forskjellsbehandlet, på grunn av sitt utseende. Aftenposten hadde for en tid tilbake en reportasje om en 22 år gammel jente, som hadde søkt jobb i en klesbutikk i Oslo, men fikk søknadspapirene i retur, med beskjed om at hun dessverre ikke fikk jobben. Det kunne hun akseptere, for hun hadde søkt mange jobber og ikke fått napp. Men denne ble spesiell, fordi en av saksbehandlerne i dette firmaet hadde skrevet på et av papirene, sannsynligvis som en beskjed til seg selv eller andre som skulle vurdere jenta: «Ikke vakker – ikke stygg. Bra Kropp». Hun fikk ikke jobben, fordi hun ikke var pen nok! Dette er sikkert ikke et engangstilfelle. Jeg kan tenke meg at mange kunne stått frem med lignende historier.

Jeg gjør alt for jenta mi

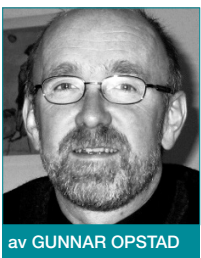
La oss forflytte oss til en annen arena. Det er morgen, og i familien Franzten er morgenrutinene i gang. Mor holder på å gjøre minstejenta Silje, som er multifunksjonshemmet, klar for skolen. Det er frisyren som skal fikses. Jenta har lyst langt hår med korketrekker. Jenta er tydelig hårsår, og det blir mye grining. En venninne av mor som er på besøk denne morgenen, spør hvorfor mor ikke klipper håret til jenta når stelling av

håret fører til så mye frustrasjon hos jenta. Mor blir litt opprørt og svarer: «Englehåret er det eneste attraktive hun har og som antagelig gjør at lærerne gir henne litt ekstra oppmerksomhet.»

Ekstrem forvandling

For en tid tilbake var det et stort oppslag i media om amerikanere som foretar plastisk kirurgi på barn med Downs syndrom for at de skal få et mer tiltalende utseende. Foreldre stod fram og sa at de ville gjøre alt for at barna deres skulle få en noe lettere vei gjennom livet. Å fikse litt på utseende var det minste de kunne foreta seg. I etterkant av denne amerikanske reportasjen ble det en heftig diskusjon også i norske medier. Noen leger stod frem og sa at de gjerne kunne operere Downs, men da mer med tanke på å få orden på en slapp tunge og lignende. Flere andre, ikke minst foreldre, var indignerte og opprørte over at man i det hele tatt kunne tenke på å operere et barn for å pynte på utseendet.

Som vi har sett på norske TV-skjermer i det siste, er «ekstrem forvandling» og plastisk kirurgi ganske «hot» stoff. Vi har sett menn og kvinner blitt forvandlet fra å være ulykkelige mennesker med et håpløst utseende, til å bli lykkelige mennesker med et strålende og sjarmerende ytre. Og jeg må innrømme at avslutningen av disse programmene er rørende, når de «nye» menneskene kommer tilbake til venner og familie og alle gråter og er takknemmelige og er sikre på at nå begynner et nytt liv. Vi har mer enn en gang tenkt (men ikke sagt det høyt): Hadde vi hatt det utseendet, ville vi også gjerne blitt operert!



av GUNNAR OPSTAD

Gunnar Opstad arbeider som spesialpedagog ved BUPA, Bryne.



Hva gjør utseende med oss?

Hva gjør utseende med oss? Hvordan påvirker utseende til den vi møter våre egne tanker om det mennesket? Dette var den bakenforliggende undringen i vår hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, som ble avsluttet høsten 04 og fikk tittelen «Pen, flink og snill». Vi har spesielt vært opptatt av å rette søke-lyset på skolen. Det er ingen grunn til å tenke seg at de som arbeider i skolen er upåvirket av den massive oppmerksomheten det har vært i alle typer media, på det å være pen og vellykket. Hva gjør utseende til elevene i skolen med læreren? Hvordan påvirker elevens utseende lærerens handlemåte? Kan det for eksempel tenkes at lærere er mer positive til elever med et pent utseende? Er det mulig at lærere forventer dårligere faglige og sosiale ferdigheter av de mindre tiltalende elevene enn av de pene?

For oss som har jobbet med dette temaet over flere år, er det nærmest utrolig at ikke norske skole- og samfunnsforskere har vært mer opptatt av elevenes utseende. Vi har ikke funnet en eneste norsk forskningsrapport som omhandler dette temaet.

Amerikansk forskning

Selv om ikke norske forskningsmiljøer har vist interesse for tematikken rundt utseende, mangler det ikke på internasjonal forskning, først og fremst fra USA.

Fysisk skjønnhet og utseende ble tidligere sett på som et rent overflatefenomen som man ikke ventet at seriøse atferdsforskere skulle ta på alvor. I 1969 brakte sosialpsykolog Elliot Aronson temaet skjønnhet på bane for alvor. Han sa følgende:

«De fleste psykologer foretrekker stilltiende å tro at skjønnhet ikke stikker dypere enn huden – og unngår dermed å undersøke hvilken betydning den måtte ha fordi de er redde for å oppdage noe annet.» (Asvall og Wynn, 1992)

Denne provoserende bemerkningen satte i gang et skred av undersøkelser for å avdekke på hvilken måte mennesker ubevisst belønner eller straffer skjønnhet og et mindre pent ytre. Undersøkelsene levner ingen tvil om at hvert eneste menneskes liv, i betydelig grad, formes av hvorvidt han eller hun blir betraktet som pene.

Pygmalion-effekten

Utgangspunktet for forskningen i USA omkring temaet elevenes utsennede, er en undersøkelse foretatt av Rosenthal og Jacobsen (1968) på slutten av 60-tallet (Pygmalion in the classroom). Undersøkelsen konkluderte med at lærerens forventninger til hvordan et barns atferd skulle bli, virket inn på hvordan atferden faktisk ble. Derfor kunne det ha avgjørende betydning hvilke forventninger lærerne hadde til barna, altså en 'selvoppfylgende-profeti-effekt.

Utseendes betydning

Mye av den forskningen som kom i etterkant av Pygmalion-rapporten, handlet om læreres forventninger ut fra akademiske og sosiale ferdigheter, før man fra begynnelsen av 70-tallet og utover også har vært opptatt av hvordan *elevens utseende* påvirker lærerens forventninger og faktiske atferd i klasserommet. Flere forskningsstudier indikerer at den individuelle



av PERNILLE
BJORLAND

Pernille Bjorland arbeider som spesialpedagog ved Time PPT, Bryne.

tiltrekningen en person utstråler, er en viktig sosial faktor som blir brukt av andre som grunnlag for sosial evaluering (Dion & Berscheid, 1971; Dion, 1973). Studien konkluderte med at vi forventer at pene mennesker, både barn og voksne, har mer sosialt ønskelige personlighetstrekk og er mer intelligente enn mindre pene personer.

Margaret M. Clifford gjennomførte i 1971 en undersøkelse i Iowa, USA, som ble publisert med tittelen: «The effect of physical attractiveness on teachers expectation».

I undersøkelsen skulle lærere matche femteklassingers karakterbøker mot bilder av tiltalende og mindre tiltalende jenter og gutter. «Hvilke karakterbøker tror du tilhører hvilke elever?» var et av spørsmålene i undersøkelsen. Clifford hadde en hypotese om at pene barn har større fordeler enn mindre pene barn i skolen, og resultatene fra hennes studie bekreftet denne hypotesen ganske klart.

Englehåret er det eneste attraktive hun har og som antagelig gjør at lærerne gir henne litt ekstra oppmerksomhet.

I 1988 publiserte Kenealy, Frude og Shaw resultatene fra en studie som tok for seg hvilken betydning barns utseende har for læreres og de voksnes forventninger og vurderinger. Dette var en ganske stor omfatende undersøkelse foretatt i Wales i Sør Glamorgan, USA. 4810 barn var med i det første utvalget. Ut fra visse kriterier ble det så foretatt et endelig utvalg, og en stod igjen med 1006 skolebarn i alderen 11–12 år. Det ble tatt bilder av barna, og barna ble intervjuet, og ut fra bildene og inntrykket under intervjuet, ble barna rangert etter utseende av «en jury» som ikke hadde noe forhold til barna. Barna ble selv også bedt om å vurdere sitt eget utseende. Deretter ble lærerne til barna bedt om å vurdere barnas utseende og ulike atferds og personlighetstrekk hos dem (Kenealy, 1988).

Resultatet fra denne undersøkelsen er ganske tankevekkende. Det var for det første stor grad av samsvar mellom læreres, elevers og «juryens» evalueringer om hvem som var pene og mindre pene. Men enda mer interessant er det å se på resultatene av lærerens vurderinger av elevene med tanke på popularitet, sosiale ferdigheter og annen atferd. Det viste seg å være høy grad av samsvar mellom utseende og vurderinger av barnas

sosiale ferdigheter. Samsvaret var også høyt mellom utseende og akademiske ferdigheter, lederegenskaper og det å kunne stole på elevene. Kort kan man si at pene barn ble tillagt positive egenskaper, mens motsatte egenskaper blir tillagt de mindre pene barna (Kenealy, 1988). I samme undersøkelse må man merke seg at lærerne vurderte elever som de hadde kjennskap til fra klasserommet og ikke ut fra bilder av ukjente barn som i for eksempel Cliffords undersøkelse. Man kan her anta at lærerne også legger andre vurderinger til grunn enn bare utseende. Men det er interessant å merke seg at lærerens vurderinger i stor grad samsvarte med barnas egne vurderinger og vurderingene fra «juryen» som vurderte elevene kun ut fra bilder.

Attribusjon

Hvordan kan disse resultatene forklares? Hvilke mekanismer er det som virker? Man kan undre seg over hva som gjør at ulike *forventninger* til atferd oppstår og at vi tilskriver hverandre ulike egenskaper. Teorier om *attribusjon* omhandler dette fenomenet og har vært en av forståelsesmodellene for de undersøkelsene vi har foretatt. Det kan tenkes at lærere ut fra elevenes utseende attribuerer atferd og egenskaper til elevene. Dette igjen vil virke inn på læreres forventninger, og forventningene vil virke inn på elevenes faktiske atferd, slik vi så det i Pygmalion-studien til Rosenthal og Jacobsen (1968). Slik går det an å tenke seg en mulig sammenheng mellom elevenes utseende og utvikling av eventuelle atferdsproblemer.

Tema for hovedfagsoppgaven

Med bakgrunn i den omtalte forskningen og teoretiske betraktninger, gjennomførte vi våren 2001 tre spørreundersøkelser i skolen som en del av hovedfagsoppgaven i spesialpedagogikk. Hensikten var å studere sammenhenger mellom elevens utseende og læreres forventninger, samt sammenhenger mellom utseende, lærerstøtte og utvikling av atferdsproblemer i skolen.

Minefelt

Vi ante at vi var i ferd med å trø inn i et noe tabubelagt minefelt da vi bestemte oss for å gjennomføre en undersøkelse der temaet var elevens utseende, så vi tok tidlig i prosessen kontakt med de forskningsetiske komiteer (NESH) ved UiO og drøftet om det var etisk forsvarlig å gjennomføre studier som tok for seg barns utseende. Denne kontakten resulterte i at vi i mai 2000 ble invitert til å delta på NESH sin forskningsetiske konferanse på Sem hovedgård, der temaet for konferansen nettopp var forskning på barn. Responsen fra deltakerne på konferansen var blandet. Enkelte rea-

gerte sterkt negativt og bad oss legge prosjektet vårt på hylla, mens andre syntes tematikken var uhyre interessant og oppfordret oss å stå på med forskningsideen vår. Vårt innlegg på konferansen ble ganske heftet diskutert i flere av mini-seminarene og rundt midt-dagsbordet om kvelden. Med litt korrigerende råd fra deltakere på NESH-konferansen, kom vi etter hvert fram til et design, som vi vil presentere mer i detalj, fordi vi forventer at mange vil reagere med skepsis på de resultatene som kommer fram i undersøkelsen.

Bildeundersøkelsen

Designet på vår undersøkelse tar utgangspunkt i en lignende undersøkelse foretatt i USA i en studie ved Universitetet i Minnesota. (Jordan Rich, 1975). Undersøkelsen vår er en bildeundersøkelse, der vi benytter ansiktsbilder av barn og studenter om det er sammenhenger mellom barnas utseende og hva lærere forventer av atferd ut fra bildene. Undersøkelsen ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Bildene

På forespørsel til ulike skolefotofirma fikk vi et positivt tilsagn om utlån av bilder av skoleelever. Vi fikk tilsendt ca 250 passbilder av elever fra sjetten og sjuende klasse, tatt for noen år siden. Bildene var hentet fra et annet distrikt i landet. Skolefotofirmaet mente det var unødvendig med tillatelse fra foreldrene til disse barna for å bruke bildene i denne hensikt.

Av de 250 bildene valgte vi bort alle bilder der elevene hadde et «ikke nordisk utseende». Dette gjorde vi fordi vår studie ikke omfatter rase og eventuelle rasefordommer. Videre tok vi bort bilder der elevene hadde helt spesielle kjennetegn, som skjeling, arr, handikap eller lignende. Vi stod deretter igjen med 116 bilder av barn med et helt alminnelig utseende.

Hvem er mest tiltalende?

På våre respektive arbeidsplasser plukket vi ut 30 lærere til å studere bildene og å svare på i hvor stor grad de syntes elevene på bildene var tiltalende (lærerutvalg 1). Forståelig nok var det mange som reagerte negativt på en slik oppgave, da det er ubehagelig å karakterisere barn etter «penhet».

Av de 116 bildene som var ble vurdert av vår «jury» på 30 lærere, valgte vi å stå igjen med tolv bilder; de tre mest tiltalende og tre minst tiltalende barna av hvert kjønn. Materialet ble bearbeidet med statistikkprogrammet SPSS.

«Gjennomsnittsskåren» for tiltalende for hvert barn ble utregnet og var som følger:

GJENNOMSNIITTSKÅRER

Tiltalende jenter	1,50	1,56	1,67
Tiltalende gutter	1,83	1,83	1,83
Lite tiltalende jenter	3,50	3,67	3,78
Lite tiltalende gutter	3,44	3,56	3,78

(Scoringsbredde: 1 – 5)

Tabell 1: Tabellen viser gjennomsnittsscore for barna på de tolv bildene som ble vurdert til å være henholdsvis mest og minst tiltalende. Lavt tall betyr veldig tiltalende og høyt tall betyr mindre tiltalende. Fargebildene av disse tolv barna ble tilfeldig plassert på et A4 ark med bildenummer over bilde i rekkefølgen 1-12.

Allerede i utvelgelsen av bilder viser resultatene at det er stor forskjell på gjennomsnittsskåre på tiltalende og mindre tiltalende utseende.

Se på bildene

Deretter ble fargebildene av disse 12 barna tilfeldig plassert på et A-4 ark med bildenummer over bildene i rekkefølge 1 – 12.

En ny gruppe deltakere ble valgt ut til å delta i fase to av undersøkelsen. Utvalget bestod av 25 førskolelærer-studenter og 25 lærere i grunnskolen i Rogaland (Lærerutvalg 2).

Hver deltaker fikk utlevert et ark med bilder av de 12 barna og et svarskjema for hvert bilde med faste svaralternativ med skåringsbredde fra 1 – 6. Spørsmålene som deltakerne skulle svare på, var følgende:

«Se på bildet av elev nr. 1 og svar på følgende spørsmål: I hvor stor grad ville du forvente at denne eleven:»

- Krangler eller slåss med andre elever
- Er flink på skolen og får ofte ros av læreren
- Får mye støtte fra sine foreldre
- Får irettesettelse og skjenn fra lærer pga. uro i timene
- Gir ofte blaffen i leksene
- Er populær å være sammen med
- Kommer ofte for seint eller skulker
- Har lærevansker

Utseende		Vurdering av «negativ atferd»		Vurdering av «negativ atferd»	Vurdering av «negativ atferd»
BILDE NR.	M	M	SD	Skiller seg med høyere score (lavere tall) fra bilde nr.:	Skiller seg med lavere score (høyere tall) fra bilde nr.:
BILDE 1, tiltalende jente	1,50	2,03	0,61	7*	3*, 5**, 9**
BILDE 7, tiltalende jente	1,56	1,76	0,56		1*, 11**, 3**, 5**, 9**
BILDE 11, tiltalende jente	1,67	2,19	0,79	7**	5**, 9*
BILDE 9, lite tiltalende jente	3,50	2,56	0,78	1**, 7**, 11*	5**
BILDE 3, lite tiltalende jente	3,67	2,43	0,73	1*, 7**	5**
BILDE 5, lite tiltalende jente	3,78	3,60	0,80	1**, 7**, 11**, 3**	

Tabell 2. Sammenligning av læreres vurdering av 'Negativ elevatferd' for jenter.

Skåringsbredde 1 – 5 når det gjelder vurdering av utseende, der 1 betyr mest tiltalende og skåringsbredde 1-6 når det gjelder vurdering av Negativ atferd, der 1 betyr lite negativ atferd. Kolonne 1 viser den gjennomsnittlige vurderingen av tiltalende gjort av én lærergruppe, mens kolonne 2 og 3 viser gjennomsnitt og standardavvik når det gjelder vurdering av negativ atferd til personen på bildet. Denne vurderingen er gjort av en annen lærergruppe.

Det viste seg at itemene hadde høy innbyrdes korrelasjon og de ble derfor slått sammen til en variabel som ble kalt «negativ atferd». Positivt formulerte item ble reversert før de ble inkludert i variabelen som hadde Cronbachs Alpha på 0.91.

Hvilke resultater fikk vi frem i undersøkelsen?

Resultatene fra undersøkelsen antyder at det kan være en sammenheng mellom hvor tiltalende elever er og hva slags forventninger lærere har til deres atferd.

Lærere ser ut til å forvente mer negativ atferd av elever med et lite tiltalende utseende enn av de tiltalende elevene. Denne tendensen er sterkest når det gjelder guttene.

Vi tiltrekkes av det vakre

Aristotelis har en gang uttalt: «Skjønnhet er en bedre anbefaling enn hvilket som helst introduksjonsbrev.» Vi tiltrekkes av det vakre, det pene. I skolen har det etter vår mening å gjøre med at vi attribuerer og tilskriver positiv atferd til elever med et tiltalende og attraktivt utseende. Eller sagt på en annen måte: Vi forventer mer trøbbel fra elever med et lite tiltalende utseende.

Om vi ville fått det samme eller et helt annet resultat dersom respondentene i undersøkelsen hadde tilhørt en helt annen yrkesgruppe, kan man bare spekulere i.

Pene barn ble tillagt positive egenskaper, men motsatte egenskaper ble tillagt de mindre pene barna.

Resultatene som presenteres ovenfor er fremkommet ved bruk av statistikkprogrammet SPSS for Windows, versjon 11.51.

Resultatene viser for eksempel at personen på bilde 1 er vurdert til å ha det mest tiltalende utseende. Hun blir vurdert til å ha mer negativ atferd enn personen på bilde 7, men mindre negativ atferd enn personene på bilde 3, 5 og 9.

Utseende		Vurdering av «negativ atferd»		Vurdering av «negativ atferd»	Vurdering av «negativ atferd»
BILDE NR.	M	M	SD	Skiller seg med høyere score (lavere tall) fra bilde nr.:	Skiller seg med lavere score (høyere tall) fra bilde nr.:
BILDE 4, tiltalende gutt (N=49)	1,83	2,78	0,74		2**, 6**, 10**
BILDE 8, tiltalende gutt (N=48)	1,83	2,69	0,74		2**, 6**, 10**
BILDE 12, tiltalende gutt (N=49)	1,83	2,91	0,74		2**, 6**, 10**
BILDE 2, lite tiltalende gutt (N=49)	3,44	3,64	0,59	4**, 8**, 12**	6**
BILDE 10, lite tiltalende gutt	3,56	3,68	0,84	4**, 8**, 12**	6**
BILDE 6, lite tiltalende gutt	3,78	4,01	0,69	4**, 8**, 12**	

Tabell 3 Sammenligning av læreres vurdering av 'Negativ elevatferd' for gutter

Skåringsbredde 1 – 5 når det gjelder vurdering av utseende, der 1 betyr mest tiltalende (Kolonne 1) og skåringsbredde 1-6 når det gjelder vurdering av Negativ atferd, der 1 betyr lite negativ atferd (Kolonne 2 og 3) Kolonne 1 viser den gjennomsnittlige vurderingen av tiltalenhetsgjort av én lærergruppe, mens Kolonne 2 og 3 viser gjennomsnitt og standardavvik når det gjelder vurdering av negativ atferd til personen på bildet. Denne vurderingen er gjort av en annen lærergruppe.

Man må selvsagt ikke trekke for bastante slutninger fra en så liten undersøkelse som dette. Men det er interessant at våre funn støtter lignende amerikanske undersøkelser som er referert til tidligere i artikkelen. En slik undersøkelse som dette kan heller ikke si noe om lærerens *faktiske* atferd i klasserommet. Undersøkelsen sier kun noe om de *forventninger* lærer har ut fra bildene, men ifølge forskningen til Rosenthal og Jacobsen (1968) har forventninger en tendens til å bli selvoppfylt og dermed kan det bli en årsakssammenheng mellom elevenes utseende og negativ atferd i skolen.

To andre undersøkelser.

I forbindelse med hovedfagsoppgaven gjennomførte vi også to andre undersøkelser i skolen. Utvalget var 867 barn og deres lærere (65 lærere) i 6. og 7. klasse i tre Rogalandskommuner. I et spørreskjema ble både elever og lærere bl.a. spurt om opplevelsen av utseende, opplevd støtte og atferdsproblemer. Det blir for omfattende å gå inn på de mange spennende resultatene som fremkom i denne undersøkelsen, men tar kort med et par interessante funn:

Resultatene fra *elevrapporteringene* indikerer relativt tydelig at elever som opplever seg som lite tiltalende, syns at de får mindre støtte fra lærerne enn de elevene som er fornøyd med utseendet sitt.

Fysisk skjønnhet og utseende ble tidligere sett på som et rent overflatefenomen som man ikke ventet at seriøse atferdsforskere skulle ta på alvor.

Resultatene basert på lærerrapporteringer gir et noe mer komplekst bilde. På den ene side indikerer resultatene at noen lærere gir tiltalende elever mer støtte uavhengig av deres oppfatning av elevenes sosiale og akademiske ferdigheter (den direkte effekten). På den annen side peker resultatene i retning av at noen lærere kan gi de mindre tiltalende elevene *mer støtte*.

Dette fremkommer når lærerne vurderer at elevene har dårlige sosiale og akademiske ferdigheter og samtidig er mindre tiltalende.

Et annen meget interessant resultat fra lærerrapporteringen, er at det antydes en signifikant, om dog svak, sammenheng mellom utseende og graden av elevens atferdsproblemer i skolen.

Det fremkom for øvrig mange interessante funn i disse to undersøkelsene, som omtales og drøftes nærmere i hovedfagsoppgaven «Pen, flink og snill».

Videre forskning

Vårt håp er at våre funn vil gjøre lærere mer bevisst på hvordan elevens utseende kan påvirke dem. Vi håper videre at skoleforskere vil ta tak i dette spennende og kanskje for noen, skremmende temaet og foreta flere og gjerne bredere undersøkelser, for å forsøke å kartlegge nærmere sammenhengene mellom elevens utseende og hvordan de blir møtt i skolen.

KENEALY, P. (1988). *Influence of Children's Physical Attractiveness on Teacher Expectations*. Journal of Social Psychology, nr. 3.

LADD, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment, *Child Development*, 61, s. 1081 – 1100.

RICH, J. (1975). Effects of Children's Physical Attractiveness on Teachers' Evaluations. *Journal of Educational Psychology*, nr. 5.

ROSENTHAL, R. & L. JACOBSON (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rineheart and Winston.

RYAN, R. M., J. D. STILLER & J. H. LYNCH (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, vol. 14 no. 2, May 1994, 226 – 249.

Litteraturhenvisninger:

ABRAHAMSEN, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano-Aschehoug.

ALGOZZINE, R. (1977). Perceived Attractiveness and Classroom Interactions. *The Journal of Experimental Education* nr. 1, 1977.

ARONSON, E. (1995). *The social Animal*. New York; Freeman & Company.

ASBELL OG WYNN (1992). *Dette vet andre om deg*. Oslo: Grøndahl Dreyer.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy – the exercise of control*, New York Freeman.

BJORLAND, P., J. LINDLAND OG G. OPSTAD (1999). *Et pent utseende gjør seg godt i skolen*. Prosjektoppgave ved 2. avd. spes. ped, HiS.

BROPHY, J. E. (1985). *Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations*.

BROPHY, J. E. OG T. L. GOOD (1969). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioural Data.

BRU, E. (1998). *Skolemiljø og psykososiale vansker. En presentasjon av resultater fra en kartleggingsundersøkelse blant norske skoleelever*. HiS/SAF.

CLIFFORD, M. M. (1971). *The Effect of Physical Attractiveness of Teacher Expectation* Department of Educational Psychology, University of Iowa.

DION, K. K. (1973). Young Children's Stereotyping of Facial Attractiveness. *Developmental Psychology*, nr. 2, 1973.

DION, K. K., E. BERSCHIED (1971). *Physical attractiveness and social perception of peers among preschool children*. Minneapolis: University of Minnesota.

Matematikkens vanskelige verden

– Utredning, pedagogisk reorganisering og noen forutsetninger

Elever med spesifikke matematikkvansker utgjør en gruppe med stor spredning i individuelle læreforutsetninger. Disse må identifiseres før man kan bygge opp en pedagogikk som maksimerer læringseffekten.

Internasjonal forskning har i stadig større grad gitt oss innsikt i det kognitive grunnlaget for matematiske funksjoner. Hver funksjon involverer bidrag fra ulike hjernesystemer. Dysfunksjon i ett av disse systemene – eller mellom dem, kan føre til problemer med sluttproduktet (Devlin, 2000).

Kompleksiteten i prosessen mellom fag og individuelle forutsetninger er betydelig – noe som stiller store krav til fagfolk som skal bygge opp en tilpasset pedagogikk. De fleste elevene får langt på vei en tilpasset opplæring gjennom generelle pedagogiske tiltak (standardtiltak) – tiltak hvor pedagogikken hviler på generell utviklingsteori.

Elever med spesifikke matematikkvansker utgjør en gruppe med så stor spredning i individuelle læreforutsetninger at standardtiltak i begrenset grad når den enkelte (Johnsen, 2000, 2003a, 2004a). For å etablere en tilpasset opplæring, blir det viktig å identifisere læringsforutsetningene – for deretter å bygge opp en pedagogikk som maksimerer læringseffekten mellom ulike områder av fag og individ.

Matematikkfaglig testing

De fleste av dagens tester består av en vareopptelling av hva man kan og ikke kan i matematikk. Den kognitive refleksjonen rundt disse testene er ofte knyttet til feiltypetolkning. Dette kan i noen tilfeller gi støtteinformasjon, men i hovedsak har denne informasjonen begrenset verdi. Tar vi eksempelvis for oss flg. utregninger: $25 - 19 = 14$ eller $35 + 16 = 21$, kan elevene komme fram til disse svarene på ulike måter. Bakgrunnen for slike feil blir ofte gjenstand for spekulative overlegninger (Hvordan tenkte eleven, og hvilken betydning har det at han valgte akkurat

denne feilslette fremgangsmåten?). Jeg er kommet til at slike feiltyper sier lite om underliggende kognisjon. Deres informasjonsverdi er i stor grad begrenset til at aktuelle algoritmer ikke fungerer. Markedet byr på mange oppskrifter (standardopplegg) for hvordan dette kan trenes opp – oppskrifter som brukes på alle elever med slike problemer – uansett underliggende problematikk.

Vi sitter med omfattende data på elever med spesifikke matematikkvansker som viser at denne type algoritmesvikt finnes hos elever med svært forskjellig underliggende problematikk. Det kan være prosedurale lærevansker (cortical/subcorticalt nettverk), parietale dysfunksjoner (særlig enkelte delfunksjoner parietalt), temporale dysfunksjoner, visse frontale tilstander - samt «narrowing» på oppmerksomhetsområdet. I tillegg har vi teorier som går på hemisfæreproblematikk. Davidson og Marolda (1993) viser til at de fire regneartene influeres gjennom en arbeidsdeling der addisjon og multiplikasjon i noen grad kan tilbakeføres til en hemisfære – mens subtraksjon og divisjon i tilsvarende grad kan tilbakeføres til den andre. (Vårt materiale gir ingen sikre indikasjoner på en slik arbeidsdeling). Konklusjonen blir at ulike dysfunksjoner kognitivt (ulike cerebrale nettverk) kan føre til samme feiltype. Samme feiltype kan dermed kreve vidt forskjellige pedagogiske tilnærminger.

Kartlegging som basis for pedagogiske opplegg

Ser vi på de kognitive kartleggingsredskaper som er mest i bruk i Norge, kommer WISC-testene på en klar førsteplass. Dette er et hundre år gammelt testkonstrukt (Binet) som har begrensninger. Det er også sterke sider ved disse testene. Svært få tester har et så



av FRITZ JOHNSEN

Fritz Johnsen er leder for PPD-senteret for Vesterålen og Lødingen. Senteret er tyngdepunkt i det Statlige spesialpedagogiske støttesystemet på områdene AD/HD, Tourette syndrom og sammensatte lærevansker med hovedvekt på matematikkvansker.

omfattende empirisk grunnlag. Gode WISC-utredere – som vi har altfor få av her i landet, kan kompensere for en alderdommelig test gjennom oppdatert empiri. Da hviler ikke utredningen primært på testkonstruktet, men på utrederens faglige ballast – ikke minst klinisk. Kritikken av WISC-testene har etter min mening ofte hatt feil innretning. Sentrale problemstillinger om hva disse testene faktisk måler er kommet i bakgrunnen. Das (1984) viser til at storparten av de kognitive testene som brukes, måler kompetanse og ikke underliggende kognitive funksjoner. Kompetanse representerer i stor grad et læringsmessig sluttprodukt, mens underliggende kognitive funksjoner forteller om hvordan dette produktet ble til. WISC-testene er ifølge Das et typisk eksempel på måling av et kompetanseprodukt. De er ikke konstruert for å avdekke underliggende funksjoner

Pedagogiske tiltak

Med jevne mellomrom får jeg henvendelser om å skrive om pedagogikk i forhold til spesifikke matematikkvansker. Det har jeg prøvd å etterkomme blant annet gjennom kasusbeskrivelser – samt tematisk behandling av spesielle kognitive produksjonsnettverk (Johnsen, 2001, 2003b). Bakgrunnen for slike henvendelser kan tilskrives en lang fagtradisjon der man møtte ulike fagområder med oppskriftbaserte felles-tiltak. I dag vet vi bedre. De siste 20 års internasjonale forskning har muliggjort innsikt i ulike personlige og kognitive forutsetninger hos elever med spesifikke vansker. Utredningssystemene er radikalt forbedret – og innsikten i hvordan man bygger opp kognitivt reorganiserte tiltak er blitt større. Resultatet er at vi i dag sitter med omfattende datamateriale som viser at elever med spesifikke matematikkvansker har svært forskjellige individuelle forutsetninger. Dette er det typiske for gruppen, og sannsynligvis også hovedårsaken til at de har problemer med å lære matematikk. Fagutviklingen som skjer innenfor standardpedagogikken er i seg selv viktig og nødvendig. Målgruppen er imidlertid en annen. Det tar tid å innarbeide bevissthet om dette. Det er derfor ikke helt sjelden at følgende kommentarer kommer i forbindelse med presentasjonen av et spesifikt kognitivt reorganisert pedagogisk opplegg: «Dette kan jo også benyttes ovenfor andre elever». Det blir med andre ord betraktet som en ny oppskrift innenfor standardtiltakene. Dessverre blir storparten av elever med spesifikke matematikkvansker fremdeles møtt med oppskriftbaserte tiltak – med de konsekvenser det måtte ha for den enkelte.

Utredning – en faglig utfordring

Utredning av spesifikke tilstander er komplisert og krever høy kompetanse. Jeg har i tidligere artikler redegjort for hovedtrekkene i en slik utredning (Johnsen, 2002, 2004a). Når det gjelder elever med spesifikke matematikkvansker har en i tillegg en hel rekke tilleggsutfordringer i form av komorbide tilstander. Det kan være tale om NVL, Asperger syndrom, Schizotype tilstander, AD/HD, Tourette syndrom, Gerstmanns syndrom mv. – tilstander med sine spesielle særtrekk når det gjelder personlighet, kognisjon og ikke minst pedagogisk tilnærming. I tillegg er matematikk som fag spesielt sårbart med hensyn til enkelte kognitive dysfunksjoner samt visse angsttilstander (Johnsen, 2004b).

De elever vi får tilmeldt for spesifikke matematikkvansker fra ulike pp-kontorer, fungerer i hovedsak innenfor normalområdet i andre fag. De har som regel en karriere i matematikkfaget, der de først

De fleste av dagens tester består av en vareopp-telling av hva man kan og ikke kan i matematikk.

som eksekutive funksjoner, aktiverings-/oppmerksomhetsfunksjoner, prosedurale funksjoner med videre. De er dessuten et omstridt redskap for avdekking av informasjonsprosessering. Det er på dette området testen langt på vei har sin testteoretiske basis – gjennom sin verbale og nonverbale inndeling. Dette er en inndeling som både kognitivt og rent faktisk reiser betydelige problemer. De er vel kjente. Testens antatte innslag av suksessive og simultane deltester skiller ofte så dårlig at det stiller store kliniske krav til utreder. Enkelte deltester som regnes som simultane, kan løses ved hjelp av suksessive strategier – og motsatt. K-ABC og CAS er derimot eksempler på tester som er konstruert for å måle underliggende prosessering. Begge er konstruert i den senere tid på grunnlag av den russiske nevropsykologen Alexandr Lurias vitenskapelige arbeider. Når man skal bygge opp pedagogikk, er man avhengig av å utrede de prosesser som skaper produktet. Produktet i seg selv kan være av liten pedagogisk verdi. Når en derfor skal angripe en spesifikk vanske i matematikk med en tradisjonell matematikktest (registrering av hva en kan/ikke kan) med et supplement av en kompetansetest av WISC-typen, kan dette ha begrenset pedagogisk verdi. Vi har dessuten en hel rekke tester innenfor nevropsykologi, kognitiv psykologi og pedagogikk/spesialpedagogikk, som stort sett gir svar på en ting – kompetansen på ulike områder. De gir bare i begrenset grad svar på hvordan den ble til.

har mislyktes gjennom den pedagogikk aktuelle læreverk har inneholdt. Dermed har pp-kontoret ofte utprøvd opplegg basert på konstruktivismen/sosialkonstruktivismen der variablene ofte ligger innenfor tempodifferensiering, konkretisering, erfarings- og språktilpasning, behovsprioritering/livsmatematikk o.l. Effekten har ofte vært begrenset, noe som har ført til videre henvisning. En slik karriere skulle rent logisk kunne fortelle at eleven har spesielle læreforutsetninger som rammer matematikkfaget i særlig grad ved bruk av standardpedagogiske tilnærminger. Utfordringen blir å dekke disse forutsetningene, slik at en tilpasset pedagogikk kan etableres. Ikke sjelden blir disse elevene gjentatte ganger offer for nye standardoppskrifter som medfører nye nederlag.

Tilpasset opplæring for elever med spesifikke vansker

Tilpasset opplæring er en individuell rettighet som er sikret gjennom skolelovgivningen. Dette gjelder også elever med spesifikk problematikk. De kan i omfang utgjøre i underkant av 5 % av elevmassen – den delen av elevmassen som vi tradisjonelt har regnet som tyngre tilfeller innenfor lærings- og adferdsfeltet (adferdsavvik av typen aktiveringsavvik, eksekutive dysfunksjoner, prosedurale dysfunksjoner, genetiske avvik m.v.). I dag vet vi at spesifikke tilstander forutsetter en utredningsbasert tilnærming for å kunne etablere en tilpasset opplæring. En må vite om den enkeltes forutsetninger for å kunne bygge opp en pedagogikk og en skoleorganisering som ivaretar de samme forutsetninger.

Den senere tids fagutvikling har gitt oss en innsikt som vil få konsekvenser utover den skoleinterne virksomheten. Når det gjelder organisering og innhold i eksempelvis de faglige støttetjenester, står vi overfor store utfordringer i innhold og form. Formen reiser utfordringer om nærhet og en ramme innenfor normalsystemene. Innholdsmessig handler det om fagfordypning i forhold til utredning og pedagogisk reorganisering av spesifikke tilstander. Statens kontrollorgan – Fylkesmannen skal etterse at skolelovens sentrale begrep "tilpasset opplæring" blir overholdt. Er de faglig satt i stand til dette, eller er det stort sett overfladiske formaliteter som vurderes? Det er tale om mange utfordringer på mange arenaer. De nærmeste årene vil gi svar på hvordan myndighetene velger å møte denne utfordringen.

REFERANSER

- DAS, J. P.** (1984). Simultaneous and Successive Processes and the K-ABC. *The Journal of Special Education*, Vol. 18, 3, 229-238.
- DAVIDSON, P. S. OG M. R. MAROLDA** (1993). *Mathematics Diagnostic/Prescriptive Inventory*. Unpublished manuscript.
- DEVLIN, K.** (2000). *The Math Gene. How Mathematical Thinking Evolved and Why Numbers Are Like Gossip*. Great Britain: Weidenfeld & Nicolsen.
- JOHNSEN, F.** (2000). Spesifikke matematikkvansker. Medfødte matematiske evner, og noen implikasjoner i forhold til spesifikke matematikkvansker. *Skolepsykologi*, 7, 21-30.
- JOHNSEN, F.** (2001). En kasusbeskrivelse av en elev med spesifikke matematikkvansker. *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, 4, 197-204.
- JOHNSEN, F.** (2002). Specific Mathematical Disability – A Troll with many Faces. Presentation on 25th ISPA (International School Psychology Association) Colloquium in Nyborg, Denmark. HYPERLINK "<http://www.ispaweb.org/en/colloquium/Nyborg%20Presentations/Johnsen.htm>" <http://www.ispaweb.org/en/colloquium/Nyborg%20Presentations/Johnsen.htm>.
- JOHNSEN, F.** (2003a). Spesifikke matematikkvansker og metakognisjon. *Spesialpedagogikk*, 8, 42-47.
- JOHNSEN, F.** (2003b). Om matematikk, aggresjon og tomater. En kasusbeskrivelse av en elev med spesifikke matematikkvansker. *Spesialpedagogikk*, 10, 32-38.
- JOHNSEN, F.** (2004a). Dyscalculia – A Cognitive Approach. *Nordic Studies in Mathematics Education*, Vol 9, 1, 3-19.
- JOHNSEN, F.** (2004b). Matematikk, angst og «blokkeringer». *Spesialpedagogikk*, 2, 46-48.

Lyst til å lære tegnspråk?



TegnStart1

Lær deg tegnspråk foran PCen! Begynneropplæring i tegnspråk på CD-ROM.

Norsk Tegnordbok

Tegnordbok på CD-ROM



CD-ROMene koster kr 200 pr. stk. og kan kjøpes på vår nettbutikk: www.mamut.no/moller eller ring oss på 72 59 65 00



Møller kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Ung og hørselshemmet –

Av MARIT HOEM KVAM

Denne boka ble skrevet i Sverige av lærere som følte at deres hørselshemmede elever hadde bruk for mer kunnskaper om sin egen funksjonshemming. Boka er blitt oversatt til norsk av pedagoger ved Møller kompetansesenter og Nedre Gausen kompetansesenter. Oversetterne skriver at «I den norske oversettelsen har vi så langt det er mulig, holdt oss til den svenske utgaven.» Det blir dermed det svenske grunnlaget som vurderes her, selv om jeg ikke har sett den svenske originalen.

Hørselsboka er ment for læreren eller for andre voksne som arbeider med hørselshemmede barn. Den voksne skal få faktakunnskaper som gir større forståelse og som eventuelt kan formidles videre til elevene. I tillegg er det arbeidsoppgaver og arbeidsark som kan kopieres til bruk blant elevene.

Veiledningsdel og faktadel

Først i boka kommer en veiledningsdel (s. 8-26), som gir en kort presentasjon av boka fem temaer: Ørets anatomi og hørselsskader, Tekniske hjelpemidler, Lyd og audiogram, Hørselsstrategier og kommunikasjon og Holdninger. Her blir

det opplyst om hvor man finner «Fakta» og «Arbeidsark». Deretter kommer en faktadel fram til s. 61, som mer detaljert går gjennom de fem temaene. Arbeidsarkene, som kan kopieres til elevbruk, finnes på s. 64-96.

Det er tatt med viktig stoff i veilednings- og faktadelen, som utgjør hoveddelen av boka og som nærmest må regnes som en innføringsbok/lærebok for voksne om hørselshemming.

Ørets anatomi er godt beskrevet, mens delen om lyd synes noe upresis. F. eks. står det (s. 33) at «Lydens styrke avhenger av hvor store lydbølgene er». Hva er «store lydbølger»? Er det bølgens utslag eller lengde? Eller (s. 33): «Desibelskalaen er en logaritmisk skala som innebærer at lydnivået øker raskere enn det måleverdiene viser.» Mer presist burde man heller snakke om lydtrykknivået. Og hva menes med «mer enn måleverdiene viser»? Videre brukes begrepet «lyd» hvor det burde hete «lydbølger» ettersom lyd er et subjektivt fenomen.

Den delen som omhandler hørselsmåling er bra forklart. Kanskje burde «Høreapparatets funksjon og oppbygning»

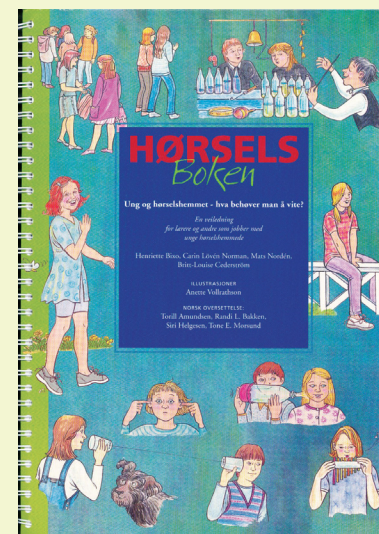
komme før opplysningene om de forskjellige høreapparatene? Når det gjelder tekniske hjelpemidler, savner jeg mer stoff om FM-sendere.

Det er vanskelig å vite om denne delen av boka passer for en som ikke kan noe på forhånd, men for andre kan det være en grei repetisjon. Det er likevel et spørsmål om denne delen er bedre enn lærebøker flest. Kanskje burde det i stedet vært henvist til lærebøker utgitt på andre forlag. (Det tilføyes at litteraturlisten er meget mager når det gjelder faglitteratur!) Så kunne boka i stedet vært konsentrert om å gjøre den viktige delen med arbeidsark enda bedre og mer omfattende. Det er nemlig denne delen med elevoppgaver som utgjør et originalt bidrag til litteraturen om hørselshemmede.

Elevoppgaver

I begynnelsen av elevoppgavene er det tekniske hjelpemidler som blir gjennomgått. Selv om de fleste hørselshemmede vet en del om slike hjelpemidler, er det godt å få en systematisk opplæring i hva som finnes og hvordan det brukes. Man merker imidlertid raskt at forfatterne her møter en

hva behøver man å vite?



vanske, nemlig ved at de ønsker å gi oppgaver som passer til alle hørselshemmede, dvs. både tunghørte og døve, både til enkeltelever i bostedsskolen, i hørsels- eller tegnspråkklasser eller i grunnskole for hørselshemmede. Som leser føler jeg at oppgavene er skrevet for og passer for elever i en klasse for tunghørte, som kan jobbe sammen og drøfte spørsmålene sammen. Et eksempel kan være følgende (s. 84): «Du og din kamerat er på vei hjem. Det er kveld og dere går langs en dårlig opplyst vei der det er mye trafikk. Dere hører ikke hverandre så godt når dere prater. Hvordan løser dere problemet?»

En döv person vil aldri høre kameraten «så godt». Siden det står «dere hører ikke hverandre», må man forutsette at begge to er tunghørte, og oppgaven passer kanskje ikke så bra for en elev i bostedsskolen med hørende venner.

Etter som tunghørte oftest er avhengige av både å bruke hørselsresten, lese på leppene til den som snakker, samt tolke kommunikasjonssituasjonen, synes jeg boka skulle lagt mer vekt på synslytting/munnlesning, både overfor den voksne og i elevoppgavene. Ulik kompetanse i

synslytting er ofte det som avgjør tunghørtes evne til å klare seg i ulike kommunikasjonssituasjoner, tross temmelig like audiogram. Denne evnen kan til en viss grad oppøves, og her bør forfatterne lage nye oppgaver i en revidert utgave.

Boka legger stor vekt på *holdninger*, både egne og de en kan finne i samfunnet. Dette er et viktig punkt som Hørselsboken skal ha ros for å ta opp. Gjennom å gå inn i dette problemet vil elevene forhåpentligvis bli mer klar over sin egen situasjon og vil lettere kunne takle noe som tilsynelatende kan oppfattes som mobbing.

Tross de innvendingene jeg har anført, vil jeg anbefale boka til pedagoger og andre som jobber med hørselshemmede. Boka kan gi mange gode ideer til samtaler med elevene, og den gir muligheter for variasjon i undervisningen. Hørselsboken har dessuten godt, stivt papir, som det er lett å ta lovlig kopier fra.

Boxo, Norman, Nordén, Cederström
HØRSELSBOKEN

Ung og hørselshemmet – hva behøver man å vite?

Til norsk av Torill Amundsen, Randi L. Bakken,

Siri Helgesen, Tone E. Morsund

Møller kompetansesenter, 2004

96 sider

ISBN 82-7812-083-8

Pris: Kr. 120,-

STIFTELSEN HAVNØY

Av VIGDIS HEGG

STÅ PÅ er livsfilosofien som kommer til uttrykk i denne boken. Her fortelles historien om barnevernets ungdommer som kjempet og vant kunnskap og selvtillit. Disse ungdommene var med på å bygge Stiftelsen Havnøy til et tilbud for vanskeligstilte ungdommer i Tønsberg.

«Det er mange barn og ungdommer som hver dag på skolen er redde for å ikke strekke til i forhold til lesing, skriving m.m. og i situasjoner hvor de kan bli avslørt, begynner de ofte å bråke for å avlede oppmerksomheten til læreren. Det er viktig å finne ut hvor mye barn og ungdom kan av lesing, skriving og regning, slik at man i samarbeid med eleven og foreldrene kan lage en opplæringsplan som alle tror kan fungere. Barn og ungdom som kommer til kort på skolen, er sårbare, og nøkkellord i læringsssituasjonen er trygghet, stabilitet og kreativitet i måten å formidle kunnskap på.»

Faglig viten og erfaringer

Dette er ei annerledes fagbok, det er beretningen om hvordan de etablerte og drev en vellykket stiftelse for barnevernets ungdommer på døgnbasis. Forfatteren ønsket å veksle mellom faglig viten og hans erfaringer med barnevernet i Norge samt resultater fra etterundersøkelsen krydret med ungdommenes egne betraktninger fra intervjuene. Alt ledsaget av bilder, faksimiler (alt fra Trav- og Galoppnytt til Dagens Næringsliv!) figurer, tabeller og egne dikt. Her er sylskarpe beretninger om svik og overgrep i skole- og institusjonsomsorgen, med klare innspill om forbe-

dringsområdene. Forfatteren utfordrer leserne direkte ved å spørre om skolen er barnevernets problemprodusent, her vises det til egne og andres opplevelser i møter med krenkende lærere som gjorde stor skade. Her redegjøres for Havnøymodellen og dens åtte avdelinger som spenner fra ishavsskute til stall, skjærgårdstjeneste, verksteder og catering. Det sosialpedagogiske idègrunnlaget blir belyst og det redegjøres for de økonomiske rammefaktorene. I Havnøy går overskuddet tilbake til ungdommene ved at det har blitt bygd opp fonds som skal trygge driften og utviklingsarbeidet. *«Historisk har mange private organisasjoner og personer spekulert i ungdommenes elendighet og det offentliges svik. Det er en kjent sak at flere barnevernsbaroner topper skattemestene i hjembygdene, fordi det offentlige ennå tror at fjøslykt kan erstatte kunnskap og omsorg.»* – Slik sett har enkelte mye å lære av boka.

Bry seg om og stå på

Med vekt på ressurstenkning, verdiskapning og modellering, samt med en grunnleggende «bry-seg-om-kultur», dokumenteres oppsiktsvekkende faglige og økonomiske resultater. – Og det for ungdommer som den offentlige skolen og barnevernet hadde gitt opp. Resultatene fra etterundersøkelsen viser at dersom barnevernets ungdommer får en reel sjanse i et tilrettelagt miljø, så griper flertallet av ungdommene muligheten og blir en ressurs for samfunnet. Boken er lettlest, den er engasjerende og full av forfatterens

«stå-på-vilje». Beretningene kan til tider bli vel detaljerte, samtidig som dette illustrerer hvor mange fasetter og hvor komplekst det er å etablere og drive tiltak for målgruppa. Det kan stilles spørsmål ved validiteten ettersom forfatteren var leder i den tidsperioden som ble utforsket med ulike metoder. Allikevel skal ikke dette få skygge for varmen, gleden og entusiasmen som har vært bærebjelker i arbeidet med ungdommene som andre instanser hadde gitt opp. Boka anbefales som pensumlitteratur i utdanninger som kvalifiserer for arbeid med barn og unge, samt for de som vil finne ut hva som nytter. En smakebit fra manifest for fremtidens barnevern deles her: *«Organisere og tilrettelegge undervisningen slik at barn og ungdom får mulighet til å lykkes ut fra det nivå de står på slik at de gis mulighet til utvikling. Organisere skole og barnevern i små enheter med utgangspunkt i lokalsamfunnets ressurser. Dette gir lave kostnader, er effektivt og kvalitativt godt.»*



Tor Prestmo

STÅ PÅ! VINNERKULTUR I BARNEVERNET

Abstrakt forlag AS 2004.

ISBN 82-7935-044-6

153 sider

Pris: kr. 285

Grunnbok om AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi

Av LISBETH IGLUM RØNHØVDE

I anledning Nasjonalt kompetansesenters (NKs) 10 års jubileum kom det høsten 2004 ut en bok som i artikkelform tar for seg de tre diagnosene som senteret har som hovedoppgave å arbeide i forhold til: ADHD, Tourette syndrom og narkolepsi. Senteret ble som sagt opprettet for 10 år siden, i 1994, da under navnet Nasjonal kompetanseenheter for AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi. Opprettelsen var et samarbeid mellom Kirke-, Undervisnings- og forskningsdepartementet og Helse- og sosialdepartementet. Mandatet var å samle, utvikle og spre kompetanse på landsbasis om de nevnte diagnoser. I dag drives senteret av Medisinsk divisjon ved Ullevål universitetssykehus på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.

Boken er et viktig bidrag til norsk-språklig litteratur om et svært aktuelt tema hvor det meste av faglitteraturen er på engelsk. Artikkelforfatterne, som er spesialister innen medisin, nevropsykologi og spesialpedagogikk, er tilknyttet senteret med Gerd Strand som leder.

Diagnosene

De tre diagnosene presenteres først i fire kapitler. Her er et generelt ADHD-kapittel som tar for seg utredning, diagnostikk og behandling. Et annet kapittel går spesifikt inn på ADHD-uoppmerksom type (altså uten hyperaktivitet/impulsivitet), et tema som på ingen måte har fått nok plass i litteraturen ennå. Videre et kapittel som på en oversiktlig måte oppsum-

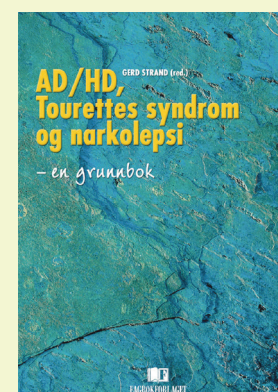
merer dagens viten om Tourette syndrom. Narkolepsi er vel den delen av fagfeltet som er minst kjent for de fleste. NK har alltid vært vurdert som veldig viktig for og av denne gruppen mennesker, siden det ikke er mange som innehar kunnskap om denne sjeldne søvn sykdommen. Kapitlet kommer kort inn på generell kunnskap om søvn. Jeg kunne nok ha ønsket både mer om hva som kjennetegner normal søvn i sin alminnelighet og et noe bredere fokus på søvnforstyrrelser, da dette er et viktig tema i mange saker som handler om atferdsvansker generelt og ADHD spesielt. Søvnforstyrrelser er forøvrig kort belyst blant de ledsagende vanskene til ADHD i første kapittel.

Behandling

Tre kapitler er viet det vi kan kalle ordinær behandling av tilstandene: Medikamentell behandling, pedagogiske tiltak og tilrettelegging i skolen og psykososiale støttetiltak. Sistnevnte er tiltak som er beregnet på å gi personen og omgivelsene hjelp til å forstå problematikken/diagnosen, til å takle eventuelle tilleggsvansker, til å jobbe med eventuelle følelsesmessige reaksjoner og relasjonsvansker i familien pga. diagnosen, for å nevne noe. Sist, men ikke minst har boken to kapitler som tar for seg alternativ behandling til de tre behandlingsformene som er nevnt ovenfor og drøfting av forskning på og effekt av alternativ behandling.

Vid målgruppe

Boken favner bredt i det den henvender seg



BOKOMTALE

til alle som jobber innenfor skole, helsevesen, og kompetansesentra samt studenter og pårørende. I bøker hvor ulike fagfolk skal skrive hver sine kapitler vil redaktøren som regel stå overfor den utfordringen at språket og vanskegraden kapitlene imellom kan bli forskjellig. Også denne boken er preget av et visst språklig og faglig sprik mellom kapitlene.

Personlig hadde jeg gjerne sett flere av de gode casebeskrivelsene som jeg fant noen av i første kapittel. Ellers er kapitlene preget av kompetansen og interessene til de respektive forfatterne. Dette blir etter min mening en styrke for boken og gjør at den kan leses på mange måter – fra perm til perm for den som ønsker å sette seg inn i bredden, kapittelvis av henholdsvis de som vil lese det som angår eget arbeidsfelt og de som vil lese det de ikke vet noe om fra før. Endelig kan man lese den med utgangspunkt i at det kan være spennende å få innblikk i hva den enkelte forfatter vektlegger, fordi samtlige bidragsyttere i boken er viktige og profilerte personer innen fagfeltet.

Strand, G. (red.), Arnesen, P., Bryhn, G.,
Ervik, S., Hvalstad, M., Høigaard, B.,
Vollan, S., Wannag, E., Øgrim, G.
AD/HD, TOURETTES SYNDROM OG
NARKOLEPSI - EN GRUNNBOK

Fagbokforlaget 2004
ISBN 82-450-0103-1

274 sider

Pris: kr. 329



Norsk Gestaltinstitutt AS

H Ø G S K O L E

PSYKOTERAPI • VEILEDNING • COACHING • ORGANISASJONSUTVIKLING

FR. NANSSENSVEI 12, 0369 OSLO, TLF. 22591650

Utdanning i Gestaltterapi

Norsk Gestaltinstitutt tilbyr en privat høyskoleutdanning på deltid over 4 år med offentlig godkjent eksamensrett.

Vi starter nye klasser høsten 2005 i Oslo og Stavanger. Gestaltterapi er en retning innen psykoterapi og brukes til personlig utvikling, coaching, organisasjonsutvikling og terapi.

Opptakskrav er høyskole eller tilsvarende, erfaring fra arbeid med mennesker og egenerfaring med gestaltterapi.

Info.kvelder i Oslo 23. februar kl. 18-21,
i Stavanger 27. februar kl. 18.30.

For nærmere info om instituttets tilbud: www.gestalt.no

SPESIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser 2005

	Materiellfrist	Utkommer
nr. 01	06. jan	27. jan
nr. 02	03. feb	24. feb
nr. 03	10. mar	31. mar
nr. 04	21. apr	12. mai
nr. 05	26. mai	16. jun
nr. 06	04. aug	25. aug
nr. 07	01. sep	22. sep
nr. 08	06. okt	27. okt
nr. 09	03. nov	24. nov
nr. 10	24. nov	15. des



ORKDAL KOMMUNE

Leder for PP-tjenesten i Orkdal

PP-tjenesten i Orkdal er del av et interkommunalt prosjekt med Meldal og Agdenes og er ett av flere fagområder organisert i enhet for helse og familie. Tjenesten har til sammen 11 fagstillinger og er bredt faglig sammensatt.

PP-tjenesten ønsker en leder (ref. nr. 05/0057) med gode kommunikasjons- og samarbeidsevner, og som ønsker å bidra i utviklingen både av eget virksomhetsområde, skole og barnehage.

Det kreves utdanning som allmennlærer eller førskolelærer, og det er ønskelig med mastergrad i pedagogikk eller spesialpedagogikk, cand. Psychol. eller tilsvarende. Vi ønsker dessuten at søkere har bred undervisningspraksis i ulike alderstrinn, og helst også ledererfaring. Kjennskap til kommunal forvaltning er en fordel, evt. erfaring fra arbeid i andre forvaltningsnivå.

Personlig egnethet vil bli vektlagt. Spørsmål om stillingen kan rettes til Kari Mostad, tlf.nr. 72 48 30 50 eller Arnt Ofstad, tlf.nr. 72 48 30 81.

Søknad med bekreftede kopier av attester og vitnemål sendes til:

Orkdal kommune, Informasjonstorget, postboks 83,
7300 Orkanger.

Søknadsfrist: 18. februar 2005.

Konvolutten bes merket med riktig ref. nr. 05/00057

Orkdal kommune har 10 500 innbyggere og ligger ca 40 km sør for Midt-Norges desiderte kulturelle sentrum – Lerkendal stadion. Orkdal er regionsenter for ca 40 000 innbyggere i sørvestre del av Trøndelag, med alle nødvendige handels- og servicetilbud – inklusive lokalsykehus. Orkdal er industrikommune nr. 1 i Sør-Trøndelag. Vår satsing på service og kvalitet er tuftet på en strategisk plan som er blitt til gjennom en bred prosess i hele organisasjonen, og som er vedtatt i kommunestyret.



Sørlandet sykehus HF

Leder ved Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Lyst på en spennende og utfordrende jobb som leder innen barne- og ungdomspsykiatri på Sørlandet ?

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling ved Sørlandet sykehus HF består av poliklinikker i Arendal, Kristiansand og Lister, familieklinikk og ungdomsklinikk i Arendal og Kristiansand.

Avdelingen framstår i dag som en stor avdeling med et variert behandlingstilbud og høy kompetanse på en rekke områder. Det er utviklet et tett samarbeid med høyskolen i Agder. Dette samarbeidet vil ytterligere styrkes i årene framover mens høyskolen utvikles videre til universitet.

Avdelingen driver spennende utviklingsarbeid og har felles utviklingsprosjekt sammen med enkelte kommuner. Det er i dag tilknyttet 5 doktorgradstipendiater til avdelingen. Samlet representerer avdelingen et generøst og spennende fagmiljø med mange muligheter til faglig fordypning og utvikling.

Leder av poliklinikken i Arendal velger etter lang tid som leder å prioritere klinisk arbeid ved vår avdeling.

Vi søker derfor etter ny **leder av poliklinikken i Arendal**.

Poliklinikken har for tiden 18 behandlerstillinger. Dette vil øke til ca 28 i løpet av opptrappingsperioden. Poliklinikken skal gi tjenester i et område med ca 100.000 innbyggere, derav 25.000 barn og unge under 18 år. Poliklinikken holder for tiden til i leide lokaler i Arendal sentrum, men vil våren 2006 flytte inn i nytt bygg på sykehusområdet – nærløkalisert med ungdomsklinikken, barne- og familieenheten og ambulant team.

Vi søker etter en leder med innsikt og erfaring fra det barne- og ungdomspsykiatriske fagfeltet, med ledererfaring og gjerne videreutdanning innen ledelse. Vår nye leder må like utfor-

dringer, ha evnen til å sette mål både for seg selv og sine medarbeidere. Vi søker en leder som har evnen til å inspirere, støtte og veilede sine medarbeidere, og som kan ivareta og videreutvikle gode samarbeidsrelasjoner med våre samarbeidspartnere internt og eksternt.

Sørlandet sykehus HF vil være behjelpelig med å skaffe bolig og eventuelt barnehageplass.

Dersom du er interessert i å høre mer om vår avdeling og den ledige stillingen, så ta kontakt med avdelingsleder Karl Erik Karlsen eller ass.avdelingsleder Tarjei Tengelsen eller nåværende leder BUP Hans Chr. Lunder på tlf 37 00 42 60, e-post: hans.chr.lunder@sshf.no

Sørlandet sykehus HF er arbeidsgiver. Arbeidssted framgår av individuell arbeidsavtale. Vi er et røykfritt sykehus.

Tilsetting skjer på de vilkår som til enhver tid går fram av gjeldene lover, reglement og overenskomster. Lønn fastsettes av arbeidsgiver ved tilsetting, og evt. lønnskrav bør derfor fremgå av søknaden.

Ref.nr.hf 2339 påføres søknaden som skrives på eget skjema som fås ved henvendelse tlf. 38 07 44 00 eller **www.sshf.no**. CV, attester og vitnemål vedlegges søknaden. Søknadspapirene blir ikke returnert.

Søknadsfrist: 21.02.2005





Frambu er et landsdekkende informasjons- og kompetansesenter for sjeldne funksjonshemninger. Senteret gir ulike tilbud til barn, unge og voksne med sjeldne diagnoser og deres familier og hjelpeapparat. Senteret har ca 120 medarbeidere og ligger vakkert til i Østmarka, 17 km sør for Oslo sentrum. Se www.frambu.no.

Vi har ledig en hel fast stilling og et års vikariat for spesialpedagog

Vi søker etter pedagog med:

- grunnutdanning som førskolelærer eller lærer med erfaring fra barnehage/skoleverket/PPT
 - tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, minimum mellomfag eller 2.avd (gammel ordning)
- Andre kan også søke.

Arbeidet består i å tilrettelegge for tilpasset- og spesialundervisning for skole- og førskolebarna som kommer til senteret. Gi råd og veiledning til foreldre og det øvrige hjelpeapparatet, samt systematisere kunnskap om Frambus grupper.

Frambu er organisert i 4 fagavdelinger. Både den faste stillingen og vikariatet er tilknyttet kursavdelingen og har dermed sine hovedoppgaver knyttet til virksomheten der.

Kunnskap om og erfaring fra tverrfaglig samarbeid er en fordel. Du bør også ha god skriftlig og muntlig formidlingsevne, datakunnskaper og kjennskap til bruk av internett.

Vi tilbyr:

Vi kan tilby et utfordrende og engasjerende arbeidsmiljø, lønn etter gjeldende lover og avtaleverk (HSH) og 37,5 times arbeidsuke (hovedsakelig på dagtid). Noe reising må påregnes.

Spørsmål kan rettes til leder av kursavdelingen, Karin E. Rønningen, på tlf 64 85 60 50 eller e-post ker@frambu.no.

Søknadsfrist: 31.01.05



Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er et statlig eid helseforetak under Helse Øst. Brutto driftsbudsjett i 2004 er på ca. 2 milliarder kroner, og foretaket har ca. 4 000 medarbeidere. Sykehuset ligger i Lørenskog kommune, ca 2 mil nordøst for Oslo sentrum. Akershus universitetssykehus HF har en rekke fine velferdstilbud som bolig, barnehage, bedriftsidrettslag, kantine og hytter. Nytt sykehus vil stå ferdig i 2008.

LILLESTRØMKLINIKKEN AVDELING FOR BARNE- OG UNGDOMSPSYKIATRI BARNE- OG UNGDOMSPSYKIATRISK POLIKLINIKK

Klinisk pedagog/spesialpedagog

1 års vikariat fra 01.04.05

Saksref.: 05/pedvik

Stillingsnummer 6100422

Lillestrømklinikken Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk har ledig vikariat som klinisk pedagog/spesialpedagog i generaliste-team. Som spesialpedagog må du ha hovedfag eller embetseksamen i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Arbeidet vil bestå av utredning og behandling av barn og ungdom med ulike psykiske lidelser. Poliklinikken har et utstrakt samarbeid med lokale instanser, der det ytes veiledning og konsultasjon overfor skole og kommunale tjenester som PPT, barnevern og primærhelsetjeneste. I tillegg til relevant fagkompetanse og yrkeserfaring vil det bli stilt krav til personlig egnethet, god samarbeidsevne og selvstendighet.

Kontaktperson er ledende klinisk pedagog Liv Berntzen eller seksjonsleder Bjørn Hegde, Tlf 63 89 40 40

Søknad (**merket saksref**) med CV, kopier av attester og vitnemål sendes:

Akershus Universitetssykehus HF, Personalavdelingen, 1478 Lørenskog.

Søknadspapirene returneres ikke.

Søknadsfrist: 15.02.05

Se også internett: **www.ahus.no**

Akershus Universitetssykehus
1478 Lørenskog. Tel 67 92 88 00, Fax 67 92 80 40



Sykehuset Østfold HF

HELSE ØST

Sykehuset Østfold HF tilbyr spesialisthelsetjeneste innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 3 950 årsverk med et stort og allsidig velferds tilbud for ansatte.

Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivs-virksomhet med et røykfritt arbeidsmiljø

Klinisk pedagog

Divisjon for psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk - Fredrikstad:

Ledig 100 % stilling. **Saksnr. 7905004.**

(Dersom det ikke er kvalifiserte søkere, kan stillingen besettes av utdanningskandidat.)

BUPP Fredrikstad har både lokalpoliklinikk-funksjoner for Hvaler og Fredrikstad og fylkesdekkende funksjoner, bl.a. nevroteam, FOU-team samt barnepsykiater ved Mor/barn klinikken SØF.

BUPP Fredrikstad lokalpoliklinikk har 16 fagstillinger, hvorav 3 lege-stillinger, 5 stillinger for sosionom, 4 stillinger for pedagog og 4 psykologstillinger. (4 av stillingene er utdanningsstillinger, en for hver faggruppe). Vi forutsetter dessuten nye stillinger i 2005.

Poliklinikkens opptaksområde er Fredrikstad og Hvaler som totalt har 72 000 innbyggere, herav 17 000 barn og unge.

Den kliniske pedagogen vil ha arbeidsoppgaver knyttet til observasjon, utredning og behandling av barn og unge, samt veiledning og konsultasjon til foreldre og samarbeidspartnere.

Det kreves godkjent klinisk pedagogisk videreutdanning fra Nic Waals Institutt eller lignende institusjon og godkjenning fra Kliniske pedagogers forening.

Poliklinikken ønsker gjerne søkere med erfaring fra arbeid med skole-barn og ungdom.

Det legges vekt på personlig egnethet og søker må beherske et nordisk språk skriftlig og muntlig. Det må oppgis minst 2 referanser i søknaden.

Vi kan tilby godt faglige og spennende arbeidsoppgaver. Poliklinikken har for tiden et samarbeidsprosjekt med helsestasjoner i distriktet – "Tidlig Intervensjon". Vi har deltatt i legeforeningens gjennombrudd-prosjekt ADHD og jobber videre ved forbedring av rutiner vedrørende ADHD-utredning/oppfølgning.

Nærmere opplysninger: Klinisk pedagog Rigmor Hojem eller overlege Anette Justesen, tlf. 69 30 71 00 eller e-post: rigmor.hojem@so-hf.no

Dersom det ikke er kvalifiserte søkere, kan stillingen besettes med utdanningskandidater som oppfyller følgende krav:

- Godkjent utdanning for arbeid i barnehage, skole eller videregående skole
- 2.avdeling spesialpedagogikk
- embetseksamen av høyere grad med hovedfag i pedagogikk eller spesialpedagogikk
- minst 3 års arbeid/undervisning i barnehage/skole etter endt utdanning.

Søker uten embetseksamen som ellers fyller kvalifikasjonskravene kan evt. tilsettes. For slike søkere er kravet minst 5 års praksis etter endt grunnutdanning.

Kandidaten pålegges å følge de obligatoriske seminarene ved Nic Waals Institutt i Oslo, og det vil bli gitt veiledning etter gjeldende rammeplan for utdanning av kliniske pedagoger.

Søknadsfrist: 11. februar 2005

Søknaden merkes med saksnummer. Søknad vedlagt CV sendes Sykehuset Østfold HF, personalavdelingen, postboks 32, 1603 Fredrikstad. Vitnemål og attester medbringes ved evt. intervju.

Psykiatrien i Vestfold HF Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling

Ved BUPAs dagavdeling, enhet 0-6 år, er det ledig vikariat for

Spesialpedagog

med 2. avdeling spes.ped fra 01.03.05 til 01.08.06 i 100 % stilling.

Full utlysningstekst:

www.piv.no

- se under *Personal* og deretter
Ledige stillinger!

Nærmere opplysninger ved spesialpedagog 1 Anne Marie Orvik på telefon 33 34 23 37 eller enhetsleder Anne Marie Knutheim på telefon 33 34 23 49.

Søknad vedlagt CV, vitnemål og attester som ikke blir returnert sendes: Psykiatrien i Vestfold HF, Barne og ungdomspsykiatrisk avdeling, postboks 2325, 3103 Tønsberg.

Søknadsfrist: 11. februar 2005.

HELSE SØR

Godt nytt år!

Redaksjonen ønsker alle sine lesere
og bidragsytere et godt nytt år!



Ettersendes ikke ved varig adresseendring, men sendes tilbake til senderen med opplysning om den nye adressen.

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning