

SPEIALPEDAGOGIKK



Det er viktig å se det enkelte barnet

side 4

Forholdet mellom privat
tale og strategibruk

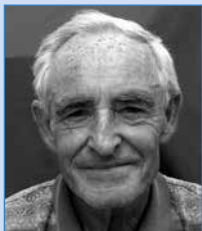
side 12

Gjengangerne i norske
fengsler

side 30

Den vanskelege
vidareføringa

side 42



av ARNE ØSTLI

Inkludering, holdning og handling

I likhet med tidligere meldinger legger St.meld. nr. 16 «....ingen stod igjen» opp til at vi skal ha en grunnutdanning som bygger på prinsippet om tilpasset opplæring og at vi skal ha en inkluderende skole. Meldingen har ellers mange gode tanker om utviklingsområder for skolen, men vi hadde gjerne sett at intensjonene i større grad var fulgt opp med mer konkrete tiltak og større tydelighet på konsekvenser av forslagene.

En inkluderende skole er en prisverdig målsetting, men det er både krevende og i mange tilfeller utfordrende. Det er ikke nok å ville det, vi må vise det i handling, og det vi gjør er bestemt av holdninger og kunnskap. Den første forutsetningen er at vi «ser» elevene og at vi ser den enkelte. Det er utgangspunktet for Torill Moens artikkel: «Det er viktig å se den enkelte barnet». Artikkelen får fram noe om holdninger og inneholder konkrete eksempler som viser hvordan inkludering kan fremmes. Kjersti Hafstad Tveit har i sin artikkel: «Gevinsten av å bli sett – betydningen av en god relasjon» trukket fram teori som belyser hvor viktig møtet med den enkelte elev er.

Inkluderende holdninger kommer også til uttrykk i Marianne Gran Karoliussens artikkel om «Inkluderende teater». Marginaliserte grupper har også et liv utenfor skolen, og vi tror at skolen kan ha noe å hente ved å se seg om på andre arenaer. Ingrid Chr. Reite går også i sin artikkel: «Elevers opplevelse av egen læring» ut over skolens rammer for å få mer kunnskap om ungdommers opplevelse av egen læring.

Når uttrykk som «Å se eleven» blir brukt, tenker man oftest på elevens sosiale situasjon, men «å se» innebærer å gå inn i alle læringsutfordringer. Snorre Ostads artikkel om forskning på «Forholdet mellom privat tale og strategibruk» minner oss om dette.

I følge tidligere nevnte melding, som inneholder ansatser til flere tiltak, kan det være på sin plass å minne om at det i de fleste prosjekter blir påvist nytteverdi – og alle er fornøyde. Likevel ser det ut til at selv vellykkede prosjekter har vanskelig for å overleve prosjektperioden. Sigrun K. Ertesvåg og Pål Roland setter fokus på hva som skal til for at ulike programmer skal ha effekt utover programperioden.

Det er ellers prisverdig at «Tidlig innsats for livslang læring» både er et utgangspunkt og et gjennomgående tema i meldingen. Det er velkjent spesialpedagogisk tankegods at det å komme tidlig i gang er av stor betydning, og i de senere år er det kommet mye ny kunnskap. Vi ser fram til å presentere et lenge planlagt temanummer om tidlig spesialpedagogisk innsats i løpet av våren.

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Det er viktig å se det enkelte barnet
TORILL MOEN
- 12 Forholdet mellom privat tale og strategibruk
SNORRE A. OSTAD
- 20 Gevinsten ved å bli sett -
Betydningen av en god relasjon
KJERSTI HAFSTAD TVEIT
- 30 Gjengangerne i norske fengsler
MARIE-LISBET AMUNDSEN
- 38 Inkluderende teater
AV MARIANNE GRAN KAROLIUSSEN
- 42 Den vanskelege vidareføringa
SIGRUN K. ERTESVÅG OG PÅL ROLAND
- 46 Elevers opplevelse av egen læring
INGRID CHR. REITE
- 53 Bokmeldinger
- 54 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av
Utdanningsforbundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturerings-
gebyr. (Enkelte temanummer
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6131 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra
dette nummeret ut over det som er
tillatt etter bestemmelsene i «Lov om
opphavsrett til åndsverk», «Lov om
rett til fotografi» og «Avtale mellom
staten og rettighetshavernes organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 72

ISSN 0332-8457

Det er viktig å se det enkelte barnet

En studie av tilpasset opplæring innenfor gruppefellesskapet

Målet om en inkluderende fellesskole må få konsekvenser for praksis. Denne artikkelen viser hvordan en lærer realiserer ideologien om inkluderende undervisning. Lærerens praksis ble observert i en periode på fem måneder.



av TORIL MOEN

Torill Moen er Dr. polit. og førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, NTNU.

«Ann» har jobbet som lærer i grunnskolen siden 1976. Opp gjennom årene har hun hatt mange skoleklasser, og nå er hun lærer i en tredjeklasse¹. Som de fleste andre grupper med norske skolebarn er også denne preget av forskjellighet og mangfold. Det er ti jenter og tolv gutter i klassen, og selv om variasjonsbredden er stor, er alle barna aldersadekvate, ifølge Ann. Tre av jentene har norsk som andrespråk. En av guttene har problemer med lesing og skriving. En annen av guttene, «John», begynte som ny elev i tredje. Fra den forrige skolen fikk Ann vite at han hadde hatt store problemer og konfliktfylte forhold til lærere og klassekamerater. Det ble rapportert om uro i timene, konsentrasjonsvansker og at han hadde problemer med å gjøre det han ble bedt om. PPT var i gang med utredning da han flyttet.

Anns klasse er ikke uvanlig. De aller fleste lærere har et eller flere barn med «spesielle behov» i gruppen sin, for i vårt land er den politiske ideologien om en inkluderende fellesskole tydelig befestet i lovverk og nasjonal læreplan. Dette innebærer at skolen skal romme alle barn og unge, uansett kulturell og etnisk opprinnelse, sosial bakgrunn, faglig og sosialt funksjonsnivå og så videre. Visjonen er med andre ord at alle elever skal være i et inkluderende sosialt og faglig miljø og få en undervisning som er tilpasset den enkelte. I forordet til vår nye læreplan, Kunnskapsløftet² sier statsråd Øystein Djupedal: «Ei reell inkludering av alle

elevlar i fellesskolen skjer når elevane får ei opplæring som tek omsyn til at dei er ulike, men likevel høyrer til i eit læringsfellesskap.»

Tilpasset opplæring er uunngåelig knyttet til ideologien om en inkluderende fellesskole. I Kunnskapsløftet blir det direkte uttrykt i Læringsplakaten (s. 31) og under avsnittet Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter (s. 33–34). Begrepet får oss til å rette oppmerksomheten mot enkeltindividet, mot den enkelte elevs individuelle læring og utvikling. Ideen om tilpasset opplæring er ikke ny. Vi kan se spor etter den helt tilbake til Normalplanen av 1939. Her heter det at «[...] en må prøve å tilpasse kravene etter det de enkelte elever med rimelighet kan greie» (s. 8). Tanken videreføres også i M-74, men det er først i M-87 at begrepet tilpasset opplæring blir uttrykt. Bakgrunnen for Kunnskapsløftets sterke fokus på tilpasset opplæring må blant annet ses i sammenheng med St.meld. nr. 30 (2003–2004) som med utgangspunkt i flere forskningsbaserte studier³ hevder at det er «[...] behov for en målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler, slik at man blir bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov» (s. 86).

Det er logisk å tenke tilpasset opplæring i en skole for alle. Samtidig blir det også uttrykt noe skepsis til den sterke vektleggingen av tilpasset opplæring (Vislie, 2004; Dalen, 2004; Haug, 2004; Bachmann og Haug,



2006). Skepsisen kommer når den offentlige retorikken og formuleringene blir analysert, og man kommer fram til at tilpasset opplæring har en sterk slagside mot individualisering, individualisering som kan gå på bekostning av fellesskapsverdier. Det er i dette spenningsfeltet lærere befinner seg. Lærere skal ivareta både enkelteleven og fellesskapet. I denne artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot denne problematikken og spør. Hvordan ivaretar Ann den enkelte elev innenfor rammene av gruppefellesskapet? For å belyse problemstillingen vil jeg i særlig grad fokusere på hvordan Ann reflekterer over og ivaretar John.

Metode

Artikkelen er en del av et større forskningsprosjekt⁴ hvor målet var å se hvordan Ann realiserer ideologien om en inkluderende undervisning. Studien er derfor situert innenfor en kvalitativ, fortolkende tradisjon. Jeg var sammen med Ann i en periode på fem måneder. Datainnsamlingen foregikk ved hjelp av observasjon, video-opptak og intervjuer. I løpet av datainnsamlingsperioden ble det 106 sider med håndskrevne observasjonsnotater. Video-opptakene fanget opp vanlige klasseromsaktiviteter som når Ann og barna starter og avslutter skoledagen i klasseringen, når barna jobber på plassene sine, og undervisningsøkter i klasseringen. 32 undervisningstimer ble tatt opp på video. Parallelt med observasjonene og video-oppta-

kene var det intervjuer med Ann. Hensikten med disse samtalene var at hun skulle sette ord på egne tanker og den forståelsen som lå til grunn for handlingene. Målet var med andre ord å få innsikt i Anns perspektiv på egen praksis. De åtte intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert. De transkriberte intervjuene er på til sammen 184 sider. Datamaterialet ble analysert og kategorisert. I analysen viste det seg at et aspekt ved Anns praksis var hennes fokus på det å være oppmerksom på og «se» det enkelte barnet innenfor rammen av klassekonteksten.

Beskrivelse av konteksten

Da John begynte i Anns tredjeklasse hadde far nettopp overtatt omsorgen for gutten. Tidligere hadde han bodd sammen med mor og to søsken i en annen by. Han hadde allerede gått på to andre skoler, og Ann fikk vite at det hadde vært problemer knyttet til gutten fra han begynte i første klasse. På sine tidligere skoler var han ofte blitt tatt ut av den ordinære klassekonteksten. I Anns klasse deltar alle barna, også John, i de vanlige klasseaktivitetene. Ann har skolens barne- og ungdomsarbeider med seg når klassen har sin ukentlige turdag. Ellers er hun alene med klassen. Skoledagen er organisert i to undervisningsøkter med et friminutt imellom. Hver økt starter og avsluttes i klasseringen. Her har barna sine faste plasser og de sitter i en halvsirkel vendt mot Ann og tavla. Klasseringen brukes til

«rituelle» aktiviteter som starten og avslutningen på skoledagen. Den brukes til å samtale om forskjellige hendelser, til hyggelige fellesskapssamlinger (Moen, Gudmundsdottir & Flem, 2003), og den brukes til undervisning. I klasseringen er det lett å få blikk-kontakt, og det er lett å høre det som blir sagt. Klasseringen er derfor en arena hvor det er enkelt for Ann å være oppmerksom på og se det enkelte barnet.

Hun synes å ha en dypt forankret overbevisning om at hun som lærer må ivareta og «se» enkelt-elevne i klassen.

Anns praksis

Ytringer som «Barn trenger å bli sett» går stadig igjen i intervjuene med Ann. Hun synes å ha en dypt forankret overbevisning om at hun som lærer må ivareta og «se» enkelt-elevne i klassen. Denne holdningen kommer fram når hun snakker om klassen generelt, og når hun snakker om enkeltbarn, for eksempel John. Anns praksis i klasserommet er i samsvar med det hun sier. I det følgende vil jeg først presentere Anns refleksjoner når det gjelder å se John, og deretter vil jeg fortelle en historie fra klasserommet som illustrerer hennes praksis.

ANNS REFLEKSJONER OM Å SE JOHN

Ann husker hva hun tenkte da hun møtte John for første gang:

Jeg vet bare at jeg selv visste da jeg møtte han, at han her må jeg komme på godsida med. Han her må jeg bli venn med. Han her må jeg jobbe med på en sånn måte at han føler at jeg vil han vel, og at han ser meg som en hjelper. [...] Hvis han ikke ser at jeg bryr meg, så vil jeg bare møte trass og motstand. [...] Dette er jo den tredje skolen han går på, så det er viktig at det går bra. Han må erfare at jeg ser han positivt, at jeg støtter han og at han får det til. (Intervju med Ann, oktober 2000).

Ifølge Ann er det å se John en forutsetning for at han skal kunne mestre skoledagen. Hun sier:

Det at jeg gir han oppmerksomhet, det tror jeg er så godt for han. Han er en unge som trenger å bli sett. Det er viktig at han vet det, tror jeg. Hvis jeg får til å se han kan jeg også være litt i forkant, så da blir det ikke så vanskelig. Da får han det til. (Intervju med Ann, oktober og november 2000).

Samtidig med at Ann reflekterer over viktigheten av å se John, kommer hun også inn på dilemmaer knyttet til dette:

Det er en fare for at jeg fokuserer for mye på John. Jeg må være oppmerksom på det. Det er så mange unger i denne klassen som virkelig trenger meg. Jeg føler jeg har en forpliktelse til å se dem alle. [...]

Vel, kanskje ser jeg unger som John mer enn mange av de andre. Det kan være, men når det er sagt, så er det kanskje derfor det også går så bra med han. Han må bli sett positivt og så må han få støtte fra meg.

[...] Når han blir sett, så virker det som det er lettere for han å være konsentrert om det han skal gjøre. (Intervju med Ann, oktober 2000).

EN HISTORIE FRA KLASSEROMMET

Det som fortelles nedenfor, skjedde en torsdag i slutten av november. På dette tidspunktet hadde John gått i klassen i tre måneder. Ann og barna er samlet i klasseringen. Alle sitter på sine faste plasser. Det er matematikk som står på planen, og oppmerksomheten blir rettet mot tallet atten.

(1) Ann: (Sitter på plassen sin i klasseringen, ser på barna, smiler til dem og sier:) Jeg lurur på om noen kan fortelle meg hva atten er? (I et ertende tonefall:) Er det litt vanskelig, kanskje?

De fleste barna rekker opp hendene.

(2) Ann: (Ser på en av guttene, Kim og sier:) Kim?

(3) Kim: En pluss en pluss en pluss en... (Fortsetter opp til atten).

(4) Ann: Ja, det er atten! Ja! (Smiler mot han) Kan atten være noe annet? (Mens hun sier dette, snur hun seg rundt og ser på barna. Mange av dem har hendene i været. Så nikker hun mot ei jente, Julie og sier:) Julie?

(5) Julie: Seksten pluss to.

(6) Ann: Ja! Seksten pluss to, sier Julie. (Idet hun sier dette, reiser hun seg, går mot tavla og skriver «16+2». Så snur hun seg og ser på barna igjen og sier:) Kan atten være noe annet også? Jan?

(7) Jan: Atten minus null.

(8) Ann: Atten minus null, er det rett? (Idet hun sier dette skriver hun «18-0» på tavla)

(9) Elevene: Ja!

(10) Ann: (Ser på Linda som rekker opp handa og spør:) Linda, hva er atten for deg?

- (11) Linda: Nitten minus en.
 (12) Ann: Nitten minus en. Ja! Kan du skrive det på tavla?

Linda reiser seg, går bort til tavla og skriver «19–1». Samtidig setter Ann seg ned mellom to av barna slik at hun lettere kan se det som blir skrevet på tavla. Mange av barna har hendene oppe for å komme med forslag til hva tallet atten kan være. Når de har fått sagt dem skriver de dem ned på tavla.

- (13) Ann: (Ser på John som har handa oppe, smiler mot han og sier:) John?
 (14) John: Tretti minus tolv.
 (15) Ann: (Hun ser på han, så ser hun på de andre barna og spør:) Er dere enige med John? Er tretti minus tolv atten?
 Noen av barna svarer ikke, mens andre sier «ja».
 (16) Ann: Kan dere tenke igjennom det, alle sammen. Tretti minus tolv, er det atten?
 Noen av barna sier «ja», andre sier «nei».
 (17) Ann: (Smiler mot dem og sier:) Noen sier «ja» og andre sier «nei». (Ser på ei av jentene, Andrea, nikker mot henne, smiler og sier:) La oss høre hva Andrea tenker om Johns forslag?
 (18) Andrea: Tretti minus ti og tjue minus to.
 (19) Ann: Hørte dere hva Andrea sa? (Ser på Andrea igjen og sier:) Tretti minus ti, hvilket tall får du da?
 (20) Andrea: Tjue.
 (21) Ann: Ja! Og så minus to, hva er det?
 (22) Andrea: Atten.
 (23) Ann: Ja! (Hun ser på John. De smiler til hverandre, og Ann sier:) Kan du skrive det på tavla, John?

John springer bort til tavla og skriver «30–12».

- (24) Ann: Er det noen som ennå ikke har sagt noe? Er det noen som vil komme med flere forslag? (Ser på en av guttene og sier:) Henrik?
 (25) Henrik: Tjue minus to.
 (26) Ann: Tjue minus to. Ja!

Henrik går til tavla og skriver «20–2».

- (27) Ann: (Ser på ei av jentene, Berit og spør:) Vil du foreslå noe, Berit?
 (28) Berit: Nei.
 (29) Ann: (Ser på en av guttene som holder handa oppe:) Helge?
 (30) Helge: Førti minus tjueto.

- (31) Ann: Hør på den da! Førti minus tjueto. Hvordan tenker du da?
 (32) Helge: (Forklarer med en lav stemme.)
 (33) Ann: (Gjentar det han sier:) Førti og så minus ti. Hvilket tall får du da?
 (34) Helge: Tretti.
 (35) Ann: Og så minus ti en gang til, hvilket tall får du da?
 (36) Helge: Tjue.
 (37) Ann: Og så minus to...
 (38) Helge: Atten.
 (39) Ann: Ja! Flott! Kan du skrive det på tavla?

Helge reiser seg og går bort til tavla. I mellomtiden rekker Camilla opp handa.

- (40) Ann: Camilla?
 (41) Camilla: Tjueni minus elleve.
 (42) Ann: Oi, nå må jeg virkelig tenke, altså. Den er vanskelig. Hvordan fikk du til den? Måtte du telle deg fram eller?
 (43) Camilla: Nei.
 (44) Ann: Nei? Gjorde du ikke? (Hun ser på de andre barna og spør:) Tjueni minus elleve, er det atten?
 (45) Elevene: Ja! Ja!
 (46) Camilla: (Begynner å forklare med en veldig lav stemme...)
 (47) Ann: (Gjentar forklaringen hennes:) Ok, så tjueni og så minus ti, da kommer du til nitten, og så minus en og det blir atten.

Barna kommer med stadig mer avanserte forslag til hva atten kan være.

- (48) Ann: Noen av dere kommer med virkelig vanskelige forslag. Jeg er helt imponert, altså! Nå skal dere få oppgaver å jobbe med, men først må vi synge en sang.

Etter sangen går barna tilbake til pultene sine. Samtalen om tallet atten har tatt 6 minutter og 45 sekunder.

Hvordan kan vi forstå Anns praksis

Det første som er interessant å merke i analysen av denne undervisningssekvensen, er at Ann og elevene synes å ha en felles intersubjektiv (Wertsch, 1984) forståelse av selve situasjonen. De sitter sammen i klasseringen. Oppmerksomheten er rettet mot spørsmålet om hva atten kan være, og alle, også John, oppfører seg adekvat i denne situasjonen. Han sitter på den faste plassen sin i klasseringen, han lytter til læreren og til klassekameratene, han er fokusert på temaet og han er

aktiv og deltakende i det å utforske hva tallet atten kan være. Gutten behersker med andre ord aktivitetssjangeren (Moen, 2005) og kan derfor være fokusert på temaet. Det at alle barna behersker aktivitetssjangeren som passer til settingen, innebærer at Ann ikke trenger å rettledde elevene i hvordan de skal oppføre seg. Barna har tydeligvis appropriert aktivitetssjangeren, noe som betyr at Ann får tid og rom til å rette oppmerksomheten mot enkeltbarn.

Ganske tidlig i samtalen tar John initiativ til å komme med et forslag om hva atten kan være. Han rekker opp handa, Ann ser det og oppmuntrer han til å svare (13). Svaret er ganske avansert. Han sier at atten kan være tretti minus tolv (14). I stedet for å gi han en spontan, bekreftende respons, henvender Ann seg til de andre barna. Hun spør om de er enige med John (15) og ber dem om å tenke igjennom forslaget hans (16). Ann henvender seg deretter til Andrea og spør hva hun tenker om Johns forslag (17). Gjennom dialogen mellom Ann og Andrea (18–22) får vi vite hva Andrea tenker. Samtidig som Ann er i dialog med jenta, oppfordrer hun også de andre barna til å høre hva Andrea sier (19). Det som skjer er at hun bekrefter Johns forslag. Atten kan være tretti minus tolv. Når hun kommer fram til det, blir det i neste omgang også bekreftet av Ann, som til slutt smiler til John og ber han om å skrive det på tavla (23). Gutten smiler tilbake til Ann og skynder seg til tavla. Det som er interessant å merke seg her, er at det som foregår mellom John og Ann ikke bare involverer de to. Vi ser at Ann, på en elegant måte, involverer både Andrea og de andre elevene til å tenke over Johns forslag. I denne virkelighetshistorien fra et klasserom ser vi med andre ord at læreren behersker den kunsten det er å ivareta både enkeltindividets og fellesskapets interesser.

I denne virkelighetshistorien fra et klasserom ser vi med andre ord at læreren behersker den kunsten det er å ivareta både enkeltindividets og fellesskapets interesser.

Når Ann poengterer viktigheten av å være oppmerksom på og se det enkelte barnet, så innebærer ikke dette en enveis prosess hvor læreren er den aktive parten. Som vi ser av illustrasjonen, så betyr det en gjensidig prosess, en prosess der begge parter, både lærer og elever, er aktivt med i dialog og kommunikasjon. Det er gjennom dialogen at hun har mulighet til

å se barnet og få innsikt i hva barnet tenker. I illustrasjonen kan vi se flere eksempler på dette. Vi kan se det i interaksjonen mellom henne og Kim (2–4), Julie (4–6), Jan (6–9), Linda (10–12), mellom henne, John og Andrea (13–23) Berit (27–28), Helge (29–39) og Camilla (40–47). Gjennom disse interaktive prosessene skjer det to ting. For det første erfarer barna at atten ikke er et statisk og fastlåst tall. Det er tvert imot et tall som kan forstås og snakkes om på mange ulike måter. De erfarer at svaret på Anns innledende spørsmål (1) har mange løsninger. For det andre oppnår Ann å få innsikt i hvordan enkeltbarn reflekterer over tallet. Variasjonsbredden er stor. Berit (28) vil ikke svare og mens Jan (7) sier at atten er «atten minus null», så sier Camilla (41) at atten er «tjueni minus elleve».

Ann kunne ha valgt å undervise på en annen måte. Istedenfor å initiere interaksjonen slik hun gjør, kunne hun ha brukt det autoritative ordet (Bakhtin, 1981, 1986). Hun kunne selv ha presentert ulike svaralternativer til sitt eget spørsmål, og hun kunne selv ha skrevet de forskjellige alternativene på tavla. Hun gjør ikke det. Hun vurderer åpenbart situasjonen annerledes, og derfor oppmuntrer hun barna til å reflektere over innledningsspørsmålet og komme med forslag. På denne måten får hun også innsikt i hva barna tenker. Ann bruker det Bakhtin (1981, 1986) kaller det indre overbevisende ordet og får fram barnas engasjement. Det er ikke nødvendigvis ordene i seg selv, men måten de blir sagt på som skaper muligheter til dialoger og samhandling. Det er i skjæringsfeltet mellom det verbale og det ikke-verbale mulighetene ligger. Det er ordene og måten de blir sagt på som er avgjørende for om atmosfæren blir slik at deltakerne ønsker å uttrykke seg. Det er Bakhtin som hevder dette (Voloshinov/Bakhtin, 1994), og det er interessant å se på Anns praksis i dette lyset. Allerede fra starten ser vi at hun nærmer seg klassen med en varm og vennlig holdning. Det første spørsmålet hennes (1) blir sagt på en ertende måte mens hun ser på barna og smiler til dem. Denne vennlige og støttende måten varer gjennom hele interaksjonen, og den kommer ekstra tydelig fram når vi ser på dialoger mellom henne og enkeltbarn, for eksempel i dialogen mellom henne og Berit (27–28). Berit vil ikke svare på Anns spørsmål, og læreren respekterer og aksepterer hennes valg om ikke å si noe. Det er nærliggende å reflektere over hva som ville ha skjedd dersom Ann hadde valgt en annen tilnærmingstype enn å bruke det indre overbevisende ordet.

Diskusjon

I denne teksten har vi fått møte en lærer som mestrer den utfordringen det er å ivareta både enkelteleven og fellesskapet. Tidligere i artikkelen så vi at Ann selv peker på dilemmaer knyttet til dette. Hun sier at det «er en fare for at jeg fokuserer for mye på John» og at «det er så mange unger i denne klassen som virkelig trenger meg». Denne ytringen illustrerer fokusdilemmaet (Moen, 2004). Det er naturligvis en risiko for at lærere kan komme til å fokusere mer på barn som av ulike årsaker har spesielle behov enn på de andre barna. Eller det motsatte kan skje, læreren er så opptatt av klassen som helhet at hun ikke fokuserer på enkeltelever. Dilemma blir definert som «ubehagelig valg» eller «valg mellom to muligheter» (Berulfsen & Gundersen, 2005). I henhold til denne definisjonen, finnes det ingen enkle løsninger på hvordan man forholder seg til dilemmaer som måtte dukke opp. Det som stadig flere hevder, er imidlertid at lærere bør ha en høy bevissthet om de valgene de gjør (Pijl & Meijer, 1997; Lampert & Ball, 1998; Gudmundsdottir, 2001; Søndena, 2004). I denne teksten ser vi at Ann har det. Hun er bevisst dilemmaet, og hun gjør et reflektert valg. Hun velger å rette mye positiv oppmerksomhet mot John fordi hun tror at det fører til at han mestrer skoledagen, at «han får det til» og at det også hjelper han til å være konsentrert. Samtidig som at dette gagnar John, kan man også tenke seg at det gagnar klassen som helhet. John blir sett og bekreftet. Han forholder seg adekvat i situasjonen, noe som også innebærer at de andre barna får ro til å være fokuserte om temaet.

Innledningsvis i artikkelen så vi at tilpasset opplæring er knyttet til ideologien om en inkluderende fellesskole. I Opplæringslovens § 1–2 heter det blant annet at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Det sier seg selv at dersom lærere skal realisere individuell tilpasset opplæring, så kan de ikke nærme seg elevene som en ensartet, homogen gruppe. Lærere må tvert imot være observante i forhold til de individuelle barna, de må se dem og bli kjent med dem. Gjennom skoledagen er det mange muligheter for Ann til å se barn individuelt. Hun ser dem i overgangssituasjoner, når de for eksempel kommer inn etter friminutt, når de spiser og når de jobber individuelt på pultene sine. Klasseringen er en spesielt god arena til å se barna, faglig sett. Her sitter barna i en halvsirkel vendt mot henne og tavla. Her er det lett å få blikk-kontakt med dem og høre hva de sier. Det er en god setting for læreren når det gjelder å fange opp hvem som er med og hvem som faller utenfor. Når Ann ser barna individuelt slik hun gjør,

blir mangfoldet og forskjellighetene tydelig. Utfordringen hennes blir å bygge på kunnskapen hun har fått om enkeltbarn i det videre undervisningsopplegget. Til slutt, hva kan det bety for John å være med i slike aktiviteter som den som er beskrevet her?

Det er i skjæringspunktet mellom det verbale og det ikke-verbale mulighetene ligger.

Under datainnsamlingen ble John aldri intervjuet. Han ble kun observert når han deltok i de vanlige klassekontekstene sammen med klassekameratene sine. Man kan allikevel tenke seg at det å være et medlem av klassen kan bidra til å skape en følelse av tilhørighet. John er bare åtte år, han har gått på to andre skoler tidligere og på grunn av bråk og uro ble han ofte tatt ut av de vanlige klasseromsaktivitetene. Dette skjer ikke her. Han er et naturlig medlem av klassen. Det som også er viktig å merke seg, er at han mestrer settingen. Selv om John ikke tenker bevisst på det selv, kan man tenke seg at dette gir han en følelse av selvkontroll og mestring. Man kan tenke seg at dette oppleves positivt for han i her og nå situasjonen. Han mestrer selve settingen, han bidrar aktivt i dialogen om hva tallet atten kan være og han blir positivt bekreftet av både lærer og medelever. I vårt land går barn på skolen i minst ti år, fra de er seks og til de er seksten år gamle. Skolen er en viktig sosiokulturell setting, og skolegangen blir derfor en viktig del av barns individuelle livshistorier. Dette får oss til å tenke på Johns opplevelse i et mer langsiktig perspektiv. Forhåpentligvis kan slike erfaringer bidra til at han senere i livet vil tenke tilbake på skolegangen med glede

NOTER

- 1 I henhold til Opplæringsloven § 8-2 skal skolebarna nå organiseres i grupper. Skoleåret 2000/2001 var de fortsatt organisert i klasser. I denne teksten bruker jeg både klasse- og gruppe-begrepet.
- 2 Den offisielle betegnelsen og tittelen på vår nye læreplan er «læreplanverket for kunnskapsløftet». I denne teksten bruker jeg begrepet kunnskapsløftet.
- 3 Haug, 2003; Klette, 2003 m.Fl.
- 4 Studien er publisert i dr.Polit-avhandlingen kids need to be seen. A narrative study of a teacher's inclusive education (moen 2004).

LITTERATUR

BACHMANN, K. & P. HAUG (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.

Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen

Anne Arnesen, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli

Høsten 2006 ble programmet **PALS** – positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling – innført på bred front i norske skole. Målet er å skape mer ro og større konsentrasjon i norske klasserom. Hvordan få det til i praksis?

Forfatterne, som arbeider ved Atferdssenteret, Universitetet i Oslo, har basert boka på fire års forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Den gir innføring i hvordan skolens læringsmiljø og sosiale kultur kan bedres og har særlig vekt på de voksnes muligheter til å påvirke elevenes ferdigheter og atferd. Forebygging av atferdsproblemer og effektive tiltak overfor de mest utfordrende og risikoutsatte elevene blir viet plass.

Med et multi-teorisk fundament og stor vekt på et praktisk handlingsaspekt, gir boka ansatte i skolen et godt grunnlag for å arbeide proaktivt. Håpet er at den vil engasjere lesere som enten planlegger å ta modellen i bruk eller som på andre måter kan hente ideer og inspirasjon fra den.

• 208 sider • Kr 199,-



Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer

Jan-Birger Johansen og Dion Sommer (red.)

Økt elevmedvirkning og elevinnflytelse har ført til en endring i relasjonene mellom elev og lærer. Rollen som veileder forutsetter at læreren er oppmerksom og årvåken overfor elevenes forutsetninger og behov. Det er derved oppstått et behov for kompetanseutvikling i lærerstudiene, i videre- og etterutdanning innenfor det allmenne og spesialpedagogiske kompetanseområdet samt innenfor helse- og sosialfeltet.

Boka tar bl.a. opp arbeid med prososial atferd, spesiell atferd og sosial læring, konfrontasjonen med de destruktive elevene og komparative perspektiver på oppdragelse, danning og sosialisering med andre land. • 220 sider • Kr 299,-



www.universitetsforlaget.no

BAKHTIN, M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. C. Emerson & M.

HOLQUIST (red.), Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. (1981). Discourse in the novel. I: M. Holquist (red.), *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. (Austin: University of Texas Press), 259–422.

BERULFSEN, B. & D. GUNDERSEN (2005). *Fremmedord og synonymmer blå ordbok*.

OSLO: KUNNSKAPSFORLAGET.

DALEN, M. (2004). Den inkluderende skolens dilemmaer. *Spesialpedagogikk*, 5, 12–16.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (2001). Narrative research on school practice. I: V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching*, s. 226–240. New York: MacMillan.

HAUG, P. (2004). Fins den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 5, 4–11.

HAUG, P. (2003). Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: NIFU.

KLETTE, K. (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Lampert, M. & D. L. Ball (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York: Teachers College Press.

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

MOEN, T. (2005). Activity genre: a new approach to successful inclusive teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 11, Nr. 3, 257–272.

MOEN, T. (2004). Kids need to be seen. A Narrative Study of a Teacher's Inclusive Education. Trondheim: Dr.polit. avhandling. NTNU, pedagogisk institutt.

MOEN, T., S. GUDMUNDSDOTTIR & A. FLEM (2003). Inclusive practice: a biographical approach. *Teaching and Teacher Education*, 19, 359–370.

NORMALPLAN FOR BYFOLKESKOLEN (1939). Oslo: Aschehoug.

PIJL, S. J. & C. J. W. MEIJER (1997). Factors in inclusion: a framework. I: S. J. Pijl,

C. J. W. MEIJER & S. HEGARTY (red.), *Inclusive Education*. A Global Agenda, 8–13. London: Routledge.

STORTINGSMELDING NR. 30 (2003–2004) Kultur for læring. Oslo: KUF.

SØNDENÅ, K. (2004). Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga. Oslo: Abstrakt forlag.

VISLIE, L. (2004). Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk* 5, s. 16–21.

VOLOSHINOV/BAKHTIN (1994). Constructing a Sociological Poetics. I: P. Morris (red.), *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*, 160–175. London: Arnold.

WERTSCH, J. V. (1984). *The Zone of Proximal Development: Some Conceptual*

ISSUES. I: B. ROGOFF & J. V. WERTSCH (red.), *Children's Learning in the «Zone of Proximal Development»*. New Directions for Child Development. San Francisco: Jossey-Bass, 7–18.

Livet kan henge i en tynn tråd

I Norge tar hvert år over 500 mennesker sitt eget liv. Tusener av etterlatte sitter igjen i sjokk og forvirring og med ubesvarte spørsmål. Hvordan forstå at et menneske du er glad i velger døden fremfor livet, deg og sine nærmeste? Hvordan leve videre med skyld, sinne og skam, i tillegg til sorgen og savnet? Hvor skal man søke svar på spørsmål det ikke finnes svar på?

En rekke undersøkelser viser at for etterlatte ved selvmord, er møtet med andre i samme situasjon noe av det som er til størst hjelp. Det er derfor LEVE – Landsforeningen for etterlatte ved selvmord – finnes. Her kan etterlatte få omsorg og informasjon og komme i kontakt med sorggrupper og støtteapparat på hjemstedet.

LEVE

Er du selv etterlatt ved selvmord, eller vet du om noen som er det, vet du nå at det finnes et sted å få hjelp. På www.leve.no finner du en oversikt over våre fylkeslag i hele landet. Du kan også ringe 22 50 25 70.

Landsforeningen for etterlatte ved selvmord

Forholdet mellom privat tale og strategibruk

En studie av tilpasset opplæring innenfor gruppefellesskapet

Artikkelen gir en sammenfatning av en relativt omfattende undersøkelse hvor oppmerksomheten ble rettet mot forholdet mellom privat tale og strategibruk i arbeidssituasjoner hvor elever med og uten matematikkvansker fikk løse enkle oppgaver i matematikk.



av SNORRE A. OSTAD

Snorre Ostad er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Internalisering av henholdsvis privat tale og strategibruk ble observert og sammenholdt i et utviklingsperspektiv. Det ble påvist at internaliseringen av privat tale var kvalitativt forskjellig hos elever med og uten matematikkvansker og at dette kunne relateres til en mer eller mindre hensiktsmessig strategibruk blant elevene. For elever med matematikkvansker syntes internaliseringen av privat tale å stanse opp i en tidlig utviklingsfase, noe som ser ut til å representere en alvorlig hindringsfaktor for aktivisering av retrieval strategier i problemløsningsprosessen. Den kritiske fasen syntes å ligge der barnet skal internalisere ytre privat tale til indre tale.

Fra egosentrisk til indre tale

I dette innlegget inkluderer privat tale all tale som er *akommunikativ*, dvs. tale som ikke direkte adresseres en eller flere tilhørere. Med denne avgrensningen fungerer uttrykket privat tale («private speech») som paraplybetegnelse og dekker så vel ytre privat tale som indre, såkalt subvokal tale (Ostad, 2003).

I sin beskrivelse av taleutviklingen hevder Vygotsky (1962) at barn opp gjennom førskolealderen gradvis vil beherske prosesser som innebærer «å tenke i ord» uten å uttale dem. Barnets ekspressive språk blir *internalisert* til en form for *indre tale*. Vygotsky (1962) betegner utviklingen av indre tale som «the birth of a new speech form» som helt eller delvis overtar funksjonen til ytre privat tale. Individuell, verbal tenkning bidrar nå til økt *selvregulering*, dvs. til kontroll av egne kognitive prosesser. Indre tale, som representerer *det*

høyeste nivået i internaliseringsprosessen, vil i praksis kunne tre i kraft under planlegging og organisering av egne aktiviteter og dermed fungere som et hjelpemiddel til å overvinne hindringer på veien mot en funksjonell oppgaveløsning (Vygotsky, 1982).

Resultatene fra en rekke forskjellige undersøkelser har understøttet Vygotskys hypotese om at overgangen fra ytre til indre privat tale finner sted i førskolealder og i tidlig grunnskolealder. Både tvernsnitts- og lengdesnittstudier har vist at en nedgang i ytre privat tale skjer parallelt med fremgang i ytre manifestasjoner av indre tale, slik som mumling eller leppe- og tungebevegelser (Kohlberg et al., 1968).

Bakgrunn for den foreliggende undersøkelse

Relativt omfattende forskningsinnsats har rettet søkelyset mot kognitive faktorer som influerer på leseferdighet. I de senere år har særlig fonologisk prosessering (språklydprosesser) stått i fokus. Det foreligger solid dokumentasjon av den betydning språklydprosesser har i normal leseutvikling og i forhold til dysleksi (Blachman, 1994).

I de senere år har forskning bidratt til å synliggjøre at fonologisk prosessering også kan influere på utviklingen av matematikkferdigheter (Bull & Johnston, 1997; Berk & Landau, 1993; Geary, 1993). Det er følgelig ikke usannsynlig at effektiv oppgaveløsning også matematikk kan fremstå som et resultat av funksjonell fonologisk prosessering.

Leseferdighet og matematikkferdighet har en rekke felles komponenter, og språklyder aktiviseres når



eleven løser matematikkoppgaver (Ostad, 2003). Gjelder det en oppstilt oppgave i addisjon, transformerer eleven gjerne først tallsymbolene i oppgaven til fonologisk informasjon, dvs. til verbale uttrykk (Campbell, 1998). Deretter må eleven prosessere den fonologiske informasjonen for å ta i bruk en løsningsstrategi som er relevant i det aktuelle problemet. Er oppgaven « $7 + 3 =$ », kan eleven benytte en backup-strategi hvor han/hun teller seg frem til svaret. Det fonologiske system er engasjert ettersom de verbale navnkoder på tallsymbolene blir brukt når eleven teller (Geary, 1993).

Undersøkelser i løpet av de siste årene har dokumentert at det foregår en *internalisering i elevenes strategibruk* opp gjennom grunnskolealderen hos elever uten matematikkvansker. Denne resulterer i en forskyvning fra bruk av backup til bruk av retrieval strategier (Carpenter & Moser, 1982; Ostad, 2000; Siegler, 1990). Samtidig skjer det en utvikling innenfor rammen av backup-strategier for disse elevene. De tar i bruk flere strategier og bruker stadig mer avanserte backup-strategier. Når det derimot gjelder elever med matematikkvansker, kjennetegnes deres strategibruk opp gjennom hele grunnskolealderen ved (a) ensidig bruk av backup-strategier, (b) primitive backup-varianter (c) liten variasjonsgrad i valget mellom ulike strategivarianter og (d) lav endringsgrad i strategivalg fra år til år opp gjennom grunnskolealderen (Ostad, 1997, 1989, 1999, 2000).

Mot denne bakgrunnen er det interessant å undersøke om muligens mangelfull eller uhensiktsmessig

fonologisk prosessering kan bidra negativt i forhold til strategiutviklingen i matematikk.

Matematikkvansker kan oppstå som resultat av dysfunksjoner i produksjonen av oppgaverelevant privat tale.

Forskningslitteraturen har i liten grad befattet seg med forskjeller mellom elever med og uten matematikkvansker når det gjelder internaliseringen av privat tale. Et unntak er en ofte sitert undersøkelse foretatt av Berk og Landau (1993). Forskerne observerte og sammenlignet utviklingen av privat tale blant elever med og uten matematikkvansker i tidsintervallet fra 3. til 6. klassetrinn. Deres observasjonsdata ga grunnlag for å konkludere med at elever med matematikkvansker utviklet indre tale etter det samme mønsteret som elever uten matematikkvansker, men med en utvikling som var forsinket i forhold til normal utvikling. Denne undersøkelsen har imidlertid en rekke forskningsmetodiske svakheter (drøftes senere).

Den foreliggende undersøkelsen

Den foreliggende undersøkelsen rettet søkelyset mot utviklingen av privat tale fra 2. til 7. klasse i to elevgrupper, dvs. elever med matematikkvansker (MD-elever) og elever uten matematikkvansker (MN-elever). Utvelgelsen av elevgruppene var basert på

prokura definisjoner (Ostad, 2006, s. 29). Hensikten var først å synliggjøre eventuelle forskjeller mellom de to gruppene med henblikk på forekomst og kategori av privat tale og dernest å analysere sammenhengen mellom privat tale og de strategiene elevene benyttet under oppgaveløsningen i matematikk.

For elever med matematikkvansker syntes internaliseringen av privat tale å stanse opp en tidlig utviklingsfase, noe som ser ut til å representere en alvorlig hindringsfaktor for aktivisering av retrieval strategier i problemløsningsprosessen.

Det var flere grunner til å rette søkelyset kritisk mot tidligere forskning. Dette gjaldt ikke minst de målemlidene forskerne hadde benyttet under kartleggingen av fenomenene. Berk og Landau (1993) benyttet et klassifikasjonssystem av privat tale som var praktisk talt identisk med det som i sin tid ble utviklet av Kohlberg et al. (1968) for kartlegging av privat tale i førskolealder. Dette systemet syntes ikke å ha tilstrekkelig «takhøyde» når den foreliggende undersøkelsen skulle foregå i grunnskolealder. Dessuten er det verdt å merke seg at symptomer på indre tale, for eksempel leppe- og tungebevegelser ifølge Kohlberg et al. representerte det høyeste nivået i internaliseringen. Privat tale i *stillhet* var altså ikke inkludert som egen analysekategori.

Dessuten hadde tidligere forskning den svakhet at privat tale under oppgaveløsning i matematikk var observert som et isolert fenomen uten samtidig å rette fokus mot elevenes strategibruk. I så måte representerer den foreliggende den første kjente undersøkelsen som tar sikte på å kartlegge mulige relasjoner mellom ulike nivåer i internaliseringen av privat tale og ulike nivåer i internaliseringen av strategibruk blant elever med og uten matematikkvansker.

Følgende tre forskningsspørsmål ble utformet og testet ut i et utviklingsperspektiv:

1. Hva er forskjellen, hvis det er noen forskjell, mellom elever med og uten matematikkvansker med henblikk på det utviklingsmønsteret som nedtegner seg i internaliseringen av privat tale?

2. Hva er forskjellen, hvis det er noen forskjell, mellom elever med og uten matematikkvansker med henblikk på det utviklingsmønsteret som nedtegner seg i internaliseringen av elevenes strategibruk?
3. Hva er forskjellen, hvis det er noen forskjell, mellom elever med og uten matematikkvansker med henblikk på forekomst av de ulike private tale – strategibruk kategoriene. (Definert senere i artikkelen.)

Metode

DESIGN

Designet var bygd opp som en tverrsnittundersøkelse. Tidligere undersøkelser hadde vist at elevers private tale blir influert av det som for øvrig foregår (kontekstuelle faktorer) i klasserommet (Berk, 1986; Bivens & Berk, 1990). Designet i den foreliggende undersøkelsen ble utviklet med prosedyrer for individuell observasjon utenfor klasserommet. Dette ble gjort for å sikre at de data som fremkom ble registrert under best mulig sammenlignbare vilkår på tvers av elever og klassetrinn.

Det ble gjennomført to separate observasjoner: Den ene for å kartlegge elevenes private tale under oppgaveløsning og den andre for å kartlegge elevenes strategibruk under oppgaveløsning. Matematikkoppgavene og deltakerne var de samme under begge observasjonene. Den administrative rekkefølgen i de to observasjonene var «counterbalanced across subjects» innenfor rammen av de tre aldersgruppene som var inkludert. (Flere detaljer senere i artikkelen.)

DELTAKERNE

Som kontrollredskaper for elevenes matematikkunnskaper og læreforutsetninger ble henholdsvis «Basis-kunnskaper i matematikk» (Hammervoll & Ostad, 1999) og komponenten «Arithmetic» i WISC-R (Undheim, 1977) benyttet. Ved hjelp av disse testene ble MD-elever valgt ut blant de elevene som tilfredsstilte begge de to følgende kriterier: (1) oppnå stanine-skåre i intervallet 1–3 på matematikktesten, dvs. et resultat blant de 23 % svakeste resultatene i elevenes aldersgruppe, og (2) oppnå avledet skåre i intervallet 1–7 på komponenten «Arithmetic», dvs. et resultat blant de 25 % svakeste resultatene i sin aldersgruppe.

For å unngå «falske negativer» (Ostad, 2006, s. 29) ble MN-elever valgt ut blant de flinkeste elevene. For hver aldersgruppe ble det valgt ut like mange gutter og jenter blant MN-eleven som det var gutter og jenter blant MD-eleven. Det endelige utvalget av MN-elever

tilfredsstilte begge av de to følgende kriteriene: (1) oppnå stanine-skåre i intervallet 7–9 på matematikk-testen, dvs. et resultat blant de 23 % sterkeste i elevens aldersgruppe, og (2) oppnå avledet skåre 12–19 på komponenten «Arithmetic», dvs. et resultat blant de 25% sterkeste resultatene i sin aldersgruppe.

Utvalget besto av i alt 134 elever. De kom fra 5 forskjellige grunnskoler i Hå kommune. Elevene tilhørte en av de følgende tre aldersgruppene (Agr): Agr 1: elever i 2. og 3. klasse, Agr 2: elever i 4. og 5. klasse, Agr 3: elever i 6. og 7. klasse.

OBSERVASJONSKATEGORIER: PRIVAT TALE

Det forelå på forhånd ikke noe enhetlig kategoriseringssystem av privat tale. Når kategoriseringssystemet til den foreliggende undersøkelsen skulle utvikles, ble ulike synspunkter fra tidligere undersøkelser forsøkt integrert (Berk, 1986; Girbau, 2002, Kolberg et al., 1968). For å oppnå dette ble enhetene i systemet definert i forhold til internaliseringsgrad av privat tale og inkluderte (a) ytre verbal produksjon ved hjelp av ord og språklyder (b) ytre manifestasjon av tilsvarende («appropriate») privat tale og (c) privat tale i stillhet (Girbau, 2002).

(a) Privat tale (høy, normal eller lav) skal være hørbar slik at utsagnene kan være forståelige og derfor kan bli transkribert. (b) Privat tale skal være uhørlig og uforståelig, men likevel observerbar under «face-to-face» observasjon (for eksempel uhørlig mumling eller leppe- og tungebevegelse). Det er bredt akseptert blant forskere at privat tale innenfor rammen av denne enheten representerer ytre manifestasjon av indre tale (Berk & Landau, 1993; Fuson, 1979; Kolberg et al., 1968). De klassifikasjonssystemene som hadde vært benyttet i tidligere forskning (Berk & Landau, 1993; Kolberg et al., 1968) hadde vanligvis brukt kategorien ytre manifestasjon av ytre tale som det høyeste nivået i internaliserings-prosessen. (c) Undersøkelser har imidlertid vist at privat tale kan være subvokal, dvs. foregå i stillhet uten noen form for ytre verbal produksjon eller uhørlig manifestasjon (Girbau, 2002). I den foreliggende undersøkelsen ble subvokal tale definert som rene implisitte, skjulte mentale prosesser som ikke var observerbar under «face-to-face» observasjon. Innenfor det valgte kategoriseringssystem (pkt. a, b og c) syntes det rimelig å betrakte subvokal tale som høyeste nivået i internalisering av privat tale. I samsvar med de alternativene som er beskrevet ovenfor, ble de tre kategoriene kodet som hørlig privat tale, uhørlig privat tale og privat tale i stillhet.

OBSERVASJONSKATEGORIER: OPPGAVESPESIFIKKE STRATEGIER

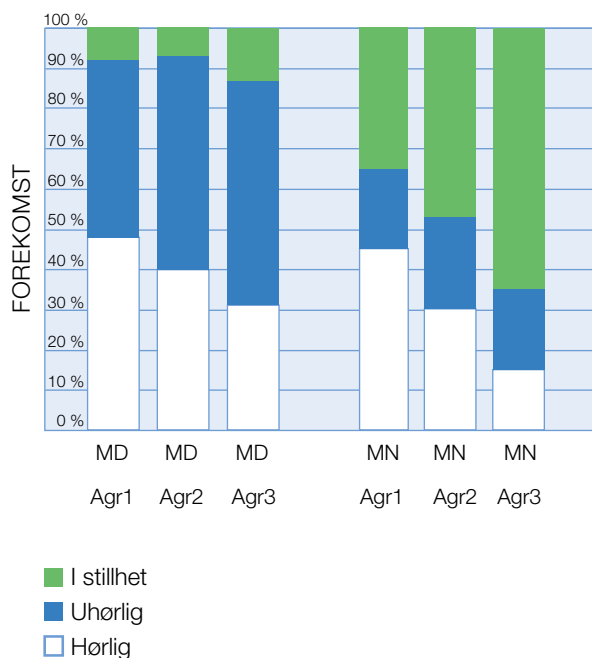
Uttrykket oppgavespesifikke strategier rommer de alternative måtene eleven velger når han/hun skal løse for eksempel enkle oppgaver i addisjon eller multiplikasjon. De oppgavespesifikke strategiene utgjør ingen ensartet gruppe. De kan være av forskjellig art, og de kan være mer eller mindre sammensatte. Forskere har derfor forsøkt å finne grunnlag for hensiktsmessige klassifikasjonsmåter. Den foreliggende undersøkelsen benyttet en klassifikasjonsmåte som var forankret i uttrykkene *retrieval strategier* og *backup strategier*. Disse uttrykkene har vokst frem fra teorier hvor forskerne tenker seg elevens matematikkunnskaper som et lager av kunnskapsenheter (Geary et al., 2003). Eleven benytter *retrieval strategier* («hente-frem-strategier») når oppgaveløsningene kjennetegnes ved at han/hun søker etter- og henter frem kunnskapsenheter som en meningsbærende enheter; «children simply state the answer following presentation the problem» (Siegler, 1987b, s. 83). Uttrykket *backup strategier* («oppskrift-strategier») rommer de øvrige strategiene, dvs. de strategiene som ikke er *retrieval strategier*.

En *backup strategi* anvendt på addisjonsoppgaven $5 + 3 = \square$, kan for eksempel bestå av følgende steg: Eleven teller først fingrene «1-2-3-4-5» på en hånd og dernest på neste hånd «1-2-3». Så starter han/hun forfra igjen og teller alle åtte fingrene «1-2-3-4-5-6-7-8», gjentar «8» og skriver svaret 8. (Se Ostad, 1999 for mer detaljert gjennomgang.) Det er bredt akseptert blant forskere at *retrieval strategier* representerer høyeste nivået i internaliseringen av strategibruken (Carpenter & Moser, 1982; Geary, 2002). For øvrig er det ikke uvanlig at elever løser oppgaver ved å kombinere *retrieval* og *backup strategier* (Ostad, 2000). I faglitteraturen blir dette alternativet gjerne kalt «*decomposition strategies*» (Hoard et al., 1999). I samsvar med de tre alternativene som er beskrevet ovenfor, ble de tre kategoriene i den foreliggende undersøkelsen kodet som henholdsvis *backup*, *dekomposisjon* og *retrieval strategier*.

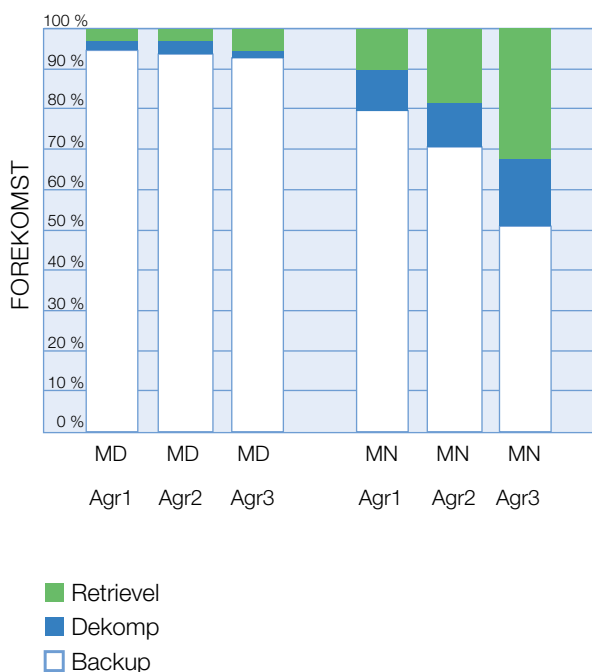
Resultatene i hovedtrekk

Det første forskningsspørsmålet rettet oppmerksomheten mot internaliseringen av privat tale. Kan det dokumenteres forskjeller mellom elever med og uten matematikkvansker med henblikk på deres bruk av kategoriene (hørlig, uhørlig, i stillhet) under oppgaveløsningen?

Figur 1. Utvikling av privat tale blant MD og MN elever



Figur 2. Utvikling av oppgavespesifikke strategier blant MD og MN elever



Figur 1 illustrerer hvordan fordelingen mellom de ulike kategoriene av privat tale fremkom under oppgaveløsningen blant elever med (MD) og uten (MN) matematikkvansker i et utviklingsperspektiv, dvs. i de tre aldersgruppene som var representert i undersøkelsen. For MN-elevenes vedkommende viste resultatene at kategorien i stillhet fikk en stadig mer dominerende plass opp gjennom skolealderen. Dette skjedde primært på bekostning av kategorien hørlig privat tale. Prosenttallet for oppgaveløsning innenfor kategorien uhørlig privat tale syntes imidlertid å være relativt konstant opp gjennom klassene.

Sentrale forskere innenfor dette fagområdet, for eksempel Berk og Landau (1993), hevder som tidligere nevnt at elever med matematikkvansker bare har forsinket utvikling av privat tale. Det var derfor overraskende når resultatene fra den foreliggende undersøkelsen viste at internaliseringsprosessen blant MD-elevene oftest stanset opp i kategorien uhørlig privat tale. Dermed fremkom et utviklingsforløp som så ut til å være fundamentalt forskjellig fra det som gjorde seg gjeldende blant MN-elevene. Resultatene fra den foreliggende undersøkelsen kom derfor i sterk kontrast til resultatene fra Berk og Landaus undersøkelser, og synes derfor å argumentere for en alternativ hypotese, nemlig at matematikkvansker kan oppstå som resultat av dysfunksjoner i produksjonen av oppgaverlevant privat tale (Harris, 1986; Meichenbaum & Goldman, 1971).

Det andre forskningsspørsmålet rettet oppmerksomheten mot internaliseringen av elevenes strategibruk. Kan det dokumenteres forskjeller mellom elever med og uten matematikkvansker med henblikk på deres bruk av strategivariantene (backup, dekomposisjon, retrieval) når elevene skal løse de samme oppgavene som de som lå til grunn for det første forskningsspørsmålet?

Figur 2 illustrerer hvordan fordelingen mellom de ulike strategivariantene fremkom blant elever med (MD) og uten matematikkvansker (MN) i et utviklingsperspektiv, dvs. i de tre alderskategoriene som var representert i undersøkelsen.

Opp gjennom grunnskolealderen tok MN elevene stadig hyppigere i bruk retrieval strategier, særlig på bekostning av backup strategier. Det var likevel slik at både backup og retrieval strategier, hver for seg og/eller i samarbeid med hverandre, hadde viktige funksjoner under oppgaveløsningen opp gjennom hele grunnskolealderen (Ostad, 1997, 1998, 2000).

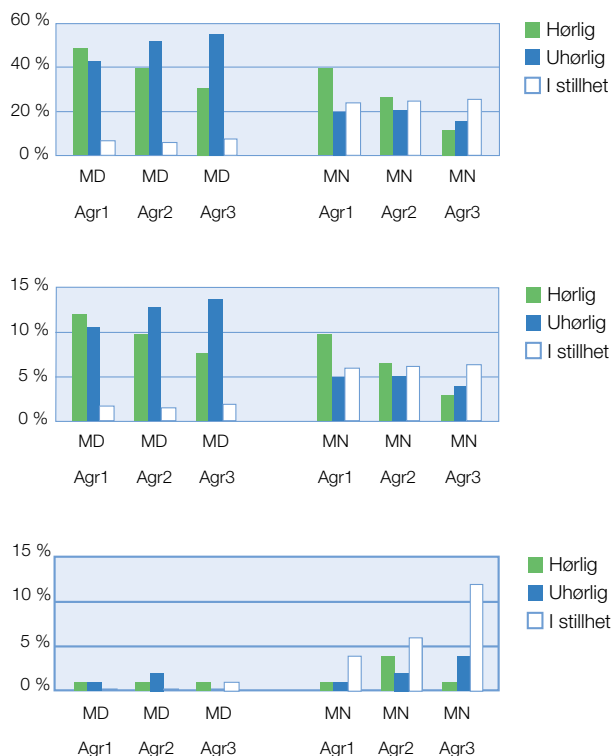
Fullt ut i samsvar med tidligere forskningsresultater (Ostad, 2000) synes resultatene fra den forelig-

gende undersøkelsen å dokumentere at MN-elevenes strategibruk reflekterte et rikt og variert repertoar av oppgavespesifikke strategier og at dette ble mer og mer funksjonelt opp gjennom grunnskolealderen som resultat av internaliseringen i strategibruken (Ashcraft, 1992; Geary, 1993; Ostad, 1998).

For MD-elevene derimot spilte backup strategiene den sentrale rollen i oppgaveløsningen opp gjennom hele grunnskolealderen. Tidligere forskningsresultater hadde sannsynliggjort at MD-elevenes ensidige bruk av backup strategier kunne reflektere både retrieval problemer og working memory problemer (Geary, 1993; Ostad 1998). Det var derfor ikke urimelig å anta at ensidig bruk av backup strategier kan representerte en kritisk faktor i strategit utviklingen (Ostad, 1997).

Det tredje forskningsspørsmålet tar opp utviklingen slik den gjorde seg gjeldende i relasjonene mellom internaliseringen av strategibruk og privat tale. Er elevenes strategibruk (backup, dekomposisjon, retrieval) knyttet til privat tale (hørbar, uhørlig, i stillhet) på samme måte blant elever med og uten matematikkvansker?

Figur 3-5
Forekomst av privat tale -
backup strategi-kombinasjoner



Figurene 3–5 illustrer forekomst av de ulike privat tale/strategibruk-kombinasjonene slik de fremkom under oppgaveløsningen blant elever med (MD) og uten (MN) matematikkvansker i et utviklingsperspektiv, dvs. i de tre aldersgruppene som var representert i undersøkelsen.

I motsetning til det som var tilfellet blant MN-elevene, syntes MD-elevenes utvikling å stanse opp i kombinasjonen backup strategi – uhørlige privat tale. Kombinasjonen dekomposisjon – privat tale i stillhet forekom så og si utelukkende blant MN-elevene.

Den mest tydelige forskjellen mellom MN- og MD-elevene var imidlertid relatert til kombinasjonen retrieval strategi – privat tale i stillhet. Blant MN-elevene ble dette alternativet mer og mer vanlig opp gjennom grunnskolealderen. I aldersgruppe 3 (dvs. blant 6. og 7. klassingene) utgjorde denne kombinasjonen gjennomsnittlig ca. 90 % av det totale antall retrieval strategier.

De resultatene som her fremkom, har bidratt sterkt til å avdekke at strategikategorier (for eksempel backup strategier) brukt blant elever med og uten matematikkvansker kan være basert på fundamentalt forskjellige mentale prosesser.

AVSLUTNING

Siden MD-elevene, i motsetning til MN-elevene, ser ut til å stanse opp i privat tale internaliseringen, foreligger den mulighet at ensidige bruk av backup strategier kan være forankret i (eller kanskje en funksjon av) mangelfull stimulering av privat tale internalisering.

Det har fra forskerhold tidligere vært hevdet at de retrievalvanskene som gjør seg gjeldende blant elever med matematikkvansker, kan være forankret i vansker med å aktivisere de lydbaserte kreftene (representasjonene) i minnefunksjonene (Geary et al., 2000; Hecht et al., 2001). Den foreliggende undersøkelsen synes sterkt å underbygge denne hypotesen. Hvis dette skulle vise seg å være en valid hypotese, ville videre arbeid måtte forsøke å avdekke om systematisk stimulering av privat tale internalisering kan bidra til å tilføre elevene mer hensiktsmessig strategibruk.

Kan internalisering av henholdsvis privat tale og strategibruk stimuleres, og dermed matematikkvansker forebygges, gjennom systematisk opplæring av elevene til selv å ta i bruk subvokal tale under oppgaveløsningen? Hvordan bør slik opplæring foregå? Dette er eksempler på spørsmål som blir forsøkt belyst gjennom en intervensjon innenfor rammen av det såkalte Hå-prosjektet; et samarbeidsprosjekt mel-

lom artikkelforfatteren (prosjektleder), Hå kommune og Senter for leseforskning i Stavanger. En foreløpig rapport som var basert på resultatene etter 3 måneders intervensjon, er allerede publisert som artikkel (Askeland, 2005). En utvidet rapport basert på ett års intervensjon vil bli publisert i nær fremtid (Ostad & Askeland, in press).

Etterord

Undersøkelsen publiseres internasjonalt i en mer omfattende form med en langt bredere teoretisk forankring, langt mer detaljert datapresentasjon og med statistiske analyser i *Journal of Learning Disabilities*, 2007, 40(1). Her er tittelen: «Private speech and strategy-use patterns: Bidirectional comparisons of children with and without mathematical difficulties in a developmental perspective». Artikkelforfatterens kollega Peer Møller Sørensen har bidratt i arbeidet med de statistiske analysene og er på dette grunnlaget tatt med som andreforfatter til publikasjonen.

REFERANSER

- ASHCRAFT, M. H.** (1992). Cognitive arithmetic: A review of data and theory. *Cognition*, 44: 75–106.
- ASKELAND, M.** (2005). Strategiopplæring i multiplikasjon. Erfaringer fra et metodisk opplegg med indre tale som pedagogisk virkemiddel. *Spesialpedagogikk*, 10, 27–31.
- BERK, L. E.** (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22: 671–80.
- BERK, L. E. & S. LANDAU** (1993). Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic laboratory contexts. *Child Development*, 64: 556–71.
- BIVENS, J. A. & L. E. BERK** (1990). A cross-sectional study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 36: 443–63.
- BLACHMAN, B. A.** (1997). Foundations of reading acquisition & dyslexia: Implication for early intervention. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BULL, R. S. & JOHNSTON** (1997). Children's arithmetical difficulties: Contribution from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65: 1–24.
- CAMPBELL, B.** (1998). Linguistic influences in cognitive arithmetic: Comment on Noel, Fias, and Brysbaert. *Cognition*, 67: 353–64.
- Campbell, J. I. D. (1998). Linguistic influences in cognitive arithmetic: Comments on Noel, Fias, and Brysbaert. *Cognition*, 67, 353–364.
- CARPENTER, T. P. & J. M. MOSER** (1982). The development of addition and subtraction problem solving skills. In T. P. Carpenter, J. M. Moser & T. A. Romberg (Eds.), *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp. 9–24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FUSON, K. C.** (1979). The development of self-regulating aspects of speech: A review. In G. Zivin (Ed.), *77th development of self-regulation through private speech* (pp. 135–217). New York: Wiley.
- GEARY, D. C.** (1993). Mathematical Disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114: 345–62.
- GEARY, D. C., C. O. HAMSON & M. K. HOARD** (2000). Numerical and arithmetical cognition: A cross-sectional study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77: 236–63.
- GIRBAU, D.** (2002). A sequential analysis of private and social speech in children's dyadic communication. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(2): 110–18.
- HARRIS, K. R.** (1986). Effects of cognitive-behavior modification on private speech and task performance during problem solving among learning-disabled and normally achieving children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14: 63–76.
- HECHT, S. A., J. K. TORGESEN, R. K. WAGNER & C. A. RASHOTTE** (2001). The relation between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A cross-sectional study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 192–227.
- HAMMERVOLL, T. & S. A. OSTAD** (1999). Basiskunnskaper i matematikk. [Standard Mathematics Performance Test]. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOARD, M. K., D. C. GEARY & C. O. HAMSON** (1999). Numerical and arithmetical Cognition: Performance of low- and average-IQ Children. *Mathematical Cognition*, 5(1): 65–91.
- KOHLBERG, L., J. YAEGER & E. HJERTHOLM** (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39: 691–736.
- MEICHENBAUM, D. & J. GOODMAN** (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77: 115–26.
- OSTAD, S. A.** (1997). Developmental differences in addition strategies: A comparison of mathematically disabled and mathematically normal children. *British Journal of Educational Psychology*, 67: 345–57.
- OSTAD, S. A.** (1998). Developmental differences in solving simple arithmetic word problems and simple number-fact problems: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 4(1), 1–19.
- OSTAD, S. A.** (1999). Developmental progression of subtraction strategies: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (1): 21–36.
- OSTAD, S. A.** (2000). Cognitive subtraction in a developmental perspective: Accuracy, speed-of-processing and strategy-use differences in normal and mathematically disabled children. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 22(2): 18–31.
- OSTAD, S. A.** (2001). Fra egosentrisk til subvokal tale. *Spesialpedagogikk*, 10, 38–43.
- OSTAD, S. A.** (2006). Dysmatematikk: Et multifaktorelt fenomen med karakteristiske kjennetegn. *Skolepsykologi*, 5, 27–37.
- OSTAD, S. A. & M. ASKELAND** (In Press). Acquiring single-digit multiplication skills in a private-speech-internalization perspective: Effects of an intervention in grade three.
- SIEGLER, R. S.** (1987). Strategy choice in subtraction. In I. A. Sloboda & D. Rogers (Eds.), *Cognitive processes in mathematics* (pp. 81–106). Oxford: Clarendon Press.
- UNDHEIM, J. O.** (1977). Håndbok. WISC-R [Examiner WISC-R]. Trondheim: Norsk Psykologforening.
- VYGOTSKY, L.** (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. MFL.** (1982). Om barnets psykiske utvikling. Kbh: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busch.

«Spesifikke matematikkvansker» av Fritz Johnsen nå også på russisk

Sist høst skjedde noe så sjelden som at en norsk fagbok ble utgitt i Russland. Mannen bak boka er Fritz Johnsen som til daglig er leder for PP-tjenesten i Vesterålen og Lødingen.

av ARNE ØSTLI

– Det er en utvidet utgave av «Spesifikke matematikkvansker» som nå er kommet i en russisk versjon, forteller Fritz Johnsen til Spesialpedagogikk når vi ringer for å gratulere med utgivelsen. Bakgrunnen var et ønske om en mer sammenhengende presentasjon av stoff fra forelesninger ved Universitetet i Arkhangelsk og ulike publikasjoner i internasjonale tidsskrifter, fortsetter Johnsen.

– Boka har såkalt offisiell status og blir dermed distribuert til sentrale og vitenskapelige biblioteker over hele Russland, sier en fornøyd Fritz Johnsen som er litt stolt over at hans arbeider er blitt vurdert som såpass viktig i et land hvor de gjennom lang tid har hatt fokus på dyskalkuli og akalkuli.

Professor i psykiatri, Mikhail N. Pankov (Pomoruniversitetet i Arkhangelsk), har med støtte fra ledende russiske fagfolk på feltet, ledet arbeidet med oversettelsen. Språklig og faglig oversettelse er derfor sikret god kvalitet.

– Boka er primært utgitt for faglig virksomhet innenfor universitetssystemet i Russland (ca. 300 universiteter), men fagfolk innenfor ulike fagklinikker er også målgruppe. Det er særlig tale om fagretninger innenfor psykologi, nevropsykologi, psykofysiologi og psykiatri – fagretninger

som arbeider mye med utredning av spesifikke tilstander på lærings- og atferdssida. I den russiske omtalen er hele spekteret av tilstander innenfor fysiologi og patologi av menneskets utvikling utpekt som målområde, sier Johnsen.

– Det var noe overraskende at bokas analyse av utredningsmetodik med tilhørende standard for datainnsamling og anvendt forskningsmetodik på utredningsdata, fanget interessen til de russiske fagmiljøene i så stor grad – nesten i større grad enn hovedtemaet spesifikke matematikkvansker, sier Johnsen. Forklaringen kan være at utredningsmetodikken og dataanalysen er anvendbar for hele spekteret av atferd og læring.

Johnsen er utdannet innenfor den nordamerikanske psykometrisk/empiriske tradisjonen, men har også i stor grad anvendt russisk fagtradisjon i sin faglige virksomhet. Dette har gjort boka særlig interessant for russiske fagmiljøer.

Vi minner ellers om at Fritz Johnsen har hatt flere artikler på matematikkvanskeområdet i Spesialpedagogikk, sist i nr. 1–2005, og dessuten viser vi til en reportasje om samarbeid mellom nordnorske og russiske fagfolk i Barentsregionen i nr. 8–2004.



Fritz Johnsen er en av de få fra vestlige land som har fått oversatt en fagbok til russisk.

Gevinsten av å bli sett –

Betydningen av en god relasjon



av KJERSTI
HAFSTAD TVEIT

Kjersti Hafstad Tveit er allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun arbeider med masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU/HIST. Hafstad Tveit er ansatt ved Åsheim barneskole i Trondheim.

Mennesket har en rekke grunnleggende behov det må oppfylle for å fungere godt. Maslow beskriver dette i et behovshierarki (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Noen av disse behovene er trygghet, tilhørighet, å bli akseptert, selvverd og anerkjennelse (ibid.). Man oppnår disse ved å bli sett. Vi kan dermed si at mennesket har et grunnleggende behov for å bli sett. Uttrykket «å bli sett» kan bety mye, og det er vesentlig hva man legger i det. Skal man oppnå følelsen av aksept, trygghet og tilhørighet gjennom å bli sett, må den oppmerksomheten personen får være av en viss kvalitet. «Å bli sett» vil videre i denne artikkelen bety at personen blir anerkjent og bekreftet gjennom kommunikasjon. Med kommunikasjon tenker jeg da både på det verbale språket, kroppsspråket og at begge disse faktorene har et ekte emosjonelt innhold/uttrykk.

Miljø er et vidt begrep, og kan omfavne det meste en person er en del av. Jeg velger i denne artikkelen å konsentrere meg om den nære relasjonen som representant for miljøet. Dette fordi den personen man har gjentatte gode interaksjoner med, er en del av det store miljøet samtidig som relasjonen innehar kvaliteter som det generelle miljøet mangler (Ask og Gorseth, 2004). Det finnes mange synspunkter på hva som former et menneske, men overordnet er man i dag enige om at det dreier seg om et tett samspill mellom biologiske faktorer og miljø (Myhre et al. 2006). Når vi ser på hvilke kvaliteter den gode relasjonen står for og hva det betyr å bli sett, blir problemstillingen som følgende:

Hvorfor og på hvilken måte er den gode relasjonen og det å bli sett viktig for utviklingen av en god selvoppfatning?

Jeg vil i denne artikkelen ha hovedfokus på hva de psykologiske teoriene sier om personlighetsutvikling, og har valgt å la Daniel Sterns nyere tilknytningsteori være representativ. Dette fordi han i sin teori i stor grad har inkludert den miljømessige påvirkningen av personlighetsutviklingen. Jeg vil også aktualisere selvattribusjon som en relevant faktor i utviklingen av selvoppfatning.

Teoretisk perspektiv – hvordan vi blir den vi blir

Forståelsen det menneskelige sinnets utvikling kan variere ettersom hvilket grunnleggende menneskesyn man har (behavioristisk, kognitivistisk, humanistisk), og i forhold til hvilken forklaringstradisjon (biologisk/medisinsk, psykologisk, sosiologisk) man velger å se temaet fra. Slike teorier omtales i litteraturen som personlighetsteorier.

SENTRALE BEGREP

Når man skal fokusere på utvikling av selvoppfatning, dukker det etter hvert opp mange begrep som ved første øyekast ser ut til å bli brukt om hverandre og med tilnærmet likt begrepsinnhold. Generelt kan jeg si at det ofte benyttede begrepet personlighet ser ut til å brukes lite i pedagogisk litteratur, men desto mer i litteratur fra psykologiske tradisjoner.

Personlighet har med reaksjoner og atferd å gjøre, og den spiller indre egenskaper hos individet. Tetzchner (2001) definerer personlighet som individets tendens til å føle, tenke og handle på bestemte måter. Videre kan vi litt forenklet si at *selvoppfatning* er det bevisste

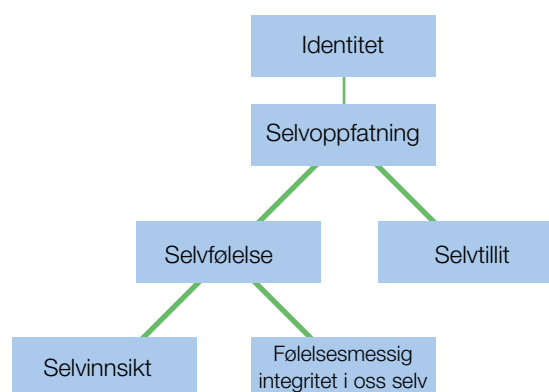
I denne artikkelen går forfatteren nærmere inn på hvorfor et relasjonelt perspektiv er viktig når en står overfor problemfylte situasjoner. Artikkelen er en videreføring og utdyping av «Relasjonen og samtalen i et forsterket foreldresamarbeid» som stod i nr. 9-06. Det er lagt vekt på det som skjer på individnivå i en relasjon.

resultatet av erfaringene en person har fått i livet, og hvordan de er tolket og forstått. I tillegg inkluderer begrepet en dimensjon om hvordan personen bevisst verdsetter seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er med andre ord personens subjektive oppfattelse av seg selv både på grunnlag av mestringserfaringer og emosjonelle sider ved seg selv. «Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (Skaalvik og Skaalvik, 2005:75).

Selvtilitt handler om hva vi kan innen intellektuelle, fysiske og kreative områder. Når vi kan noe, får vi selvtilitt for akkurat det. Jo flere ting vi kan, jo flere områder med selvtilitt får vi (Juul og Jensen, 2003). Personens totale selvtilitt kan sees på som summen av alle mestringsfaktorene eller mestringsområdene. *Selvfølelse* består av en kvantitativ og en kvalitativ dimensjon. Den kvantitative dimensjonen sier noe om hvor mye vi vet om oss selv og hvor godt vi kjenner oss selv. Et vanlig uttrykk for dette er *selvinnsikt*. Den kvalitative dimensjonen sier noe om hvordan vi følelsesmessig forholder oss til det som skjer i livet i forhold til hva vi vet om oss selv (Juul og Jensen, 2003; Lund, 2004).

Det overordnede begrepet *identitet* brukes i ulike betydninger i litteraturen. «Identitet dreier seg om individets opplevelse av sin plass i en større sosial sammenheng» (Tetzchner, 2001:590). Lund (2004) forklarer identitetsbegrepet som det over tid stabile gjennomsnittet av selvoppfatningen. Identitet er noe man streber mot spesielt i barne- og ungdomstida, og

det er et resultat av en lengre prosess innen selvoppfatningsutviklingen. Dette ser ut til å være en felles forståelse litteraturen har av sammenhengen mellom selvoppfatning og identitet. Skaalvik og Skaalvik (2005) snakker om både spesifikk og generell selvoppfatning. På samme måte er Lund (2004) opptatt av at det eksisterer spesifikk og generell identitet. Jeg vil videre i denne artikkelen benytte begrepet selvoppfatning når jeg tenker på menneskets tanke om seg selv, hvem vi er og hvordan vi blir den vi blir. Dette fordi jeg anser det begrepet som noe mer overordnet enn de andre. Dette kan illustreres i følgende figur:



Figur 1. Ulike begrep som sier noe om et enkelt menneske, og hvordan de kan oppfattes i forhold til hverandre.

Begrepet personlighet er med hensikt utelatt i denne figuren. Jeg vil komme tilbake til dette i diskusjonen.

BIOLOGISKE FORKLARINGSMODELLER

Denne artikkelen har hovedfokus på psykologiske forklaringsmodeller, men jeg vil likevel kort nevne det biologiske perspektivet for å se det hele i en større sammenheng. På hvilke måter og i hvor stor grad biologiske faktorer spiller inn når det gjelder utviklingen av selvoppfatning og atferd, vet vi for lite ennå til å trekke bastante konklusjoner. Det vi derimot vet med sikkerhet, er at genetiske, biokjemiske og fysiologiske mekanismer er faktorer som spiller inn (Sørli, 2000). Når vi ser på kunnskapen vi har om hjernen, vet vi at den grunnleggende oppbyggingen av hjernen er genetisk bestemt. Men det skjer en betydelig utvikling etter fødselen som har betydning for utviklingen av selvoppfatningen. I barneårene er hjernen særdeles plastisk. Det innebærer at barnet har et stort potensial for utvikling og læring, men like mye er det sårbart (Myhre et al., 2006). Genetiske forhold kan være avgjørende for om miljøpåvirkning får en uheldig innflytelse på personen, eller om de medfødte egenskapene fungerer som medfødte motstandsfaktorer eller reciliens (Myhre et al. 2006, Sørli 2000).

I store linjer kan vi si at tilknytningsteoriene og Sterns teori handler om hvordan og hvorfor voksne må se barn, anerkjenne og bekrefte dem.

TILKNYTNINGSTEORIER – DANIEL STERN

I dag sier man at utviklingen av selvoppfatning er et veldig tett og komplekst samspill mellom arv og miljø (Myhre et al., 2006). Hvordan det tette samspillet mellom arv og miljø kommer til uttrykk som personlighet og atferd, avhenger av den tidlige interaksjonen med mor/omsorgspersoner (tilknytning) og interaksjonen med miljøet (ibid.). Hva den gode relasjonen gjør med et barn, kan beskrives ved å se på forskning gjort ved tidlig tilknytning mellom mor og barn (Juul og Jensen, 2003). Kunnskapen om hva som skjer med det lille barnet i forhold til moren, er overførbart til en relasjon fordi den betydningsfulle andre i en relasjon har samme rolle som moren i et mor/barnforhold vil ha. Daniel Stern sier også i sin teori at «utviklingen av selvet og utviklingen av relasjoner er hele veien to sider av samme sak» (Stern, D., her etter Lund, 2004). Jeg vil på grunnlag av dette gå nærmere inn på tilknytnings-teorier og se på hva dette har å si for utviklingen av personlighet og selvbylde.

Tilknytningsteoriene hører hjemme under de psykologiske årsaksforklaringene når det handler om barn som strever med atferd. Det er mange forskere

og teoretikere som sier noe om tilknytningsteorier, og Daniel Stern er en av disse. Tradisjonelt er tilknytningsteoretikerne opptatte av de tidlige tilknytningene og relasjonene mellom spedbarn og omsorgspersoner, og vektlegger disse erfaringene når man ser hvordan senere relasjoner har blitt for barnet (Grøholt mfl., 2003). Daniel Stern deler for så vidt dette synet om at den tidlige tilknytningen er viktig, men påpeker samtidig at selvet eller personligheten er i konstant utvikling hele livet. Dette innebærer at hvilke erfaringer et barn hadde på det relasjonelle feltet da det var baby og småbarn, ikke nødvendigvis legger føringer for hvordan senere relasjoner i livet vil bli (Lund, 2004). På den ene siden er du ikke «fortapt» dersom du fikk en dårlig start på livet i forhold til nære omsorgspersoner og tilknytning – en skjev start kan rettes opp igjen. På den annen side er du heller ikke garantert en god livslang utvikling i forhold til relasjoner dersom starten på livet på det relasjonelle feltet var god. Dette kan vi sammenligne med en hvilken som helst relasjon der en betydningsfull annen inngår. Dersom en pedagog fra starten av får en god relasjon med et barn, er det ikke gitt at det vil være slik resten av tida vi skal samarbeide. På den annen side ser det heldigvis ut til å være slik at dersom den gode relasjonen fra starten uteblir, er det likevel håp om at det skal «gå seg til», selv om dette med stor sannsynlighet vil bety en bevisst holdning og god innsats fra pedagogen.

Stern er opptatt av at vi er i en livslang utvikling med tanke på selvet. Stern opererer i sin teori med ulike selvområder, men som jeg påpekte ovenfor, er han opptatt av kontinuerlige utviklingslinjer i stedet for isolerte utviklingsfaser, som for eksempel Eriksson og Freud. Stern nevner fem områder som hver for seg har sine relasjonskvaliteter. I dette ligger det at hvert av disse områdene har sin innvirkning på barnet, samtidig som det har betydning i en relasjon. Det eksisterer også en samhandling mellom de fem selvområdene, fordi utviklingen av disse foregår parallelt og kontinuerlig. Vi kan si at alle fem selvområdene «virker» samtidig i alle situasjoner.

DE FEM SELVOMRÅDENE

De fem selvområdene sier noe om hvordan Stern forstår barnets utvikling av et selv. Teorien kan si noe om hvorfor det er viktig for oss som pedagoger å se barna på skolen og hva det kan ha å si for dem i det lange løp. Samtidig kan teorien si oss noe om utviklingen av en hvilken som helst relasjon hvor en betydningsfull annen er en av partene. I det følgende beskrives hvert av selvområdene. Første ledd viser til hvordan barnet

oppfatter dette selvområdet i forhold til seg selv. Andre ledd viser til hvordan barnet relaterer seg som en del av en relasjon eller et samspill med andre. Ser man på det siste leddet, er det innlysende hvordan dette kan relateres til utviklingen av en hvilken som helst relasjon.

1) Fornemmelsen av et gryende selv (0–2 mnd).

Gryende relatering

Alle sansene er i bruk helt fra starten, og barnet er i stand til å lagre inntrykk på tvers av alle sansene. Det er i stand til å oppfatte en sansemessig helhet. I tillegg til sansene er følelsene også til stede inne i barnet, samtidig som det er i stand til å gi uttrykk for dette til sine omgivelser. Når barnet opplever respons på sine følelser og uttrykk som stammer fra sansemessige opplevelser, får barnet de første erfaringene på å bli sett, møtt og tatt på alvor. Stern gjorde undersøkelser som tok utgangspunkt i barnets følelser og reaksjoner. Ut i fra resultatene han her fant, mener han å kunne si at det foreligger en gryende selvfornemmelse hos barnet. Spedbarnet fornemmer at det er i en prosess i forhold til oppdagelsen av et selv (Stern, 2003).

2) Fornemmelsen av et kjerneselv (3–7 mnd).

Kjernerelatering

Ved at barnet begynner å internalisere erfaringer det får gjennom interaksjoner med omsorgspersonen(e), begynner det å oppdage at det er et eget individ. På grunnlag av responsen det får fra omgivelsene når det uttrykker seg, oppdager det at det er i stand til å påvirke verden rundt seg. Dersom barnet blir sett og hørt på, vil det, i følge Stern, fornemme en følelse av å eie seg selv, at det er et eget individ med grenser (Lund, 2004; Stern, 2003).

Stern beskriver et fenomen han kaller representasjoner av generaliserte interaksjoner (RIG). Med dette mener han at barnet danner seg et gjennomsnitt av mange opplevde interaksjoner. Etter gjentatte interaksjoner med mor, vil barnet danne seg en RIG på grunnlag av gjennomsnittet av disse. Det samme vil skje med andre interaksjoner. Til sammen vil flere RIG gi en forventning til en relasjon og ut fra dette en atferd hos barnet (Stern, 2003).

3) Fornemmelsen av et subjektivt selv (8–15 mnd).

Intersubjektiv relatering

Dette selvområdet består i å være bevisst på å kunne uttrykke de indre følelsene til andre. Sammen med fornemmelsen av at barnet er et eget avgrenset individ med innflytelse på omverdenen, oppdager det en subjektivitet i interaksjoner. Barnet og omsorgsper-

sonen er i stand til å ha fokus og oppmerksomhet i samme retning samtidig som begge kan oppfatte den andres opplevelse av situasjonen. Stern (2003) snakker om intersubjektiv utveksling. For at en slik utveksling skal finne sted, er det derimot nødvendig at den voksne personen er i stand til å lese og forstå barnet, og møte det der det er. Denne forutsetningen kaller Stern affektiv inntoning. Vi kan si at affektiv inntoning er en mellomting eller blanding av empati og imitering (Lund, 2004). Man imiterer ikke nødvendigvis barnets atferd, men møter barnet med trekk fra dets atferd som refererer eller speiler følelsene (affektene). Samtidig setter vi ord på det vi gjenkjenner hos barnet. Lund (2004:36) gjengir i sin bok en definisjon av empati som Karterud (1995) har skrevet. Den sier veldig mye om hva som skjer hos partene i en interaksjon der empati er til stede: «Empati betyr å lytte fra innsiden av personens perspektiv og samtidig formidle dette kognitivt».

4) Fornemmelsen av et verbalt selv (15–18 mnd).

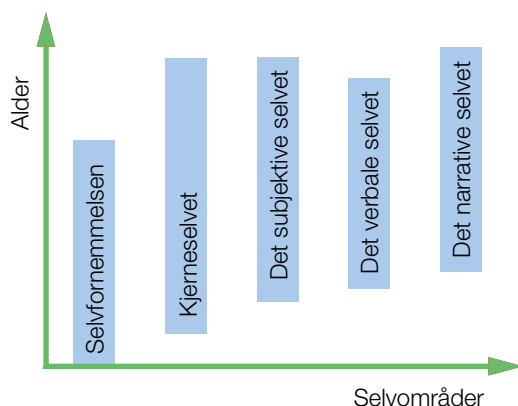
Verbal relatering

Fra barnet har tilegnet seg det første verbale språket, sier Stern at barnet lever i to forskjellige verdener; ordenes verden og følelsenes verden (Lund, 2004). Det verbale språket er for snevert til å være helhetlig og representativt for hele barnets indre. Helheten som barnet opplever i følelsenes verden kan ikke formidles komplett gjennom det verbale språket. Dette har innvirkning på relasjonen. Når man uttrykker seg verbalt, går noe tapt (ibid.). På den annen side er det verbale språket et unikt redskap til å la partene i relasjonen komme nærmere hverandre og til å gi hverandre innsikt i ens subjektivitet.

5) Det narrative selvet (3–3,5 år). Historienes verden

Når barnet med egne ord forteller en fortelling fra sitt liv, tilfører det relasjonen noe som gir mening og som er satt i sammenheng. Barnet utvikler på denne måten en følelse av å være en del av en dynamisk virkelighet. Noe skjer. Barnet sorterer og organiserer opplevelser og erfaringer med de ordene det har til rådighet (Lund, 2004).

«Å fortelle er å skape en meningsfylt sammenheng, å sortere ut det viktige fra alle inntrykkene, og å sette det sammen til en årsaksskjede og inn i et tidsforløp. Den som lytter har også innflytelse på hva slags historie vi velger å fortelle, og hva vi legger vekt på. Gjennom å skape et bilde av oss selv og vår opplevelse, påvirker vi vårt eget speilbilde. Identiteten skapes i fortellingen.» (Lund 2004:44)



Figur 2. De ulike selvområdene og deres parallelle kontinuerlige utvikling.

I store linjer kan vi si at tilknytningsteoriene og Sterns teori handler om hvordan og hvorfor voksne må se barn, anerkjenne og bekrefte dem. Det handler om de voksnes ansvar for å legge til rette for trygghet i relasjonen.

ATTRIBUSJONSTEORI

Selvattribusjon er psykologiske mekanismer i oss selv som forklarer årsaken til hvorfor vi viser den atferden vi gjør (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvattribusjon fokuserer på om vi forklarer en årsak ut i fra indre eller ytre faktorer. Men indre faktorer menes om personen mener utfallet eller resultatet ble slik det ble ut fra egenskaper eller faktorer i en selv. Med ytre faktorer menes at årsaken blir begrunnet i utenforstående krefter. Det kan være «flaks», «de andre var greie», «det var en lett oppgave» osv. Selvattribusjon skiller samtidig mellom årsaker som er kontrollerbare og ikke kontrollerbare for personen. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at det er attribusjon til kontrollerbare årsaker som oppleves som mest tilfredsstillende for menneskene, og at de indre faktorene i større grad enn de ytre oppfattes som kontrollerbare. I relasjonelle forhold kan vi si at dersom en person attribuerer den gode relasjonen til egenskaper ved en selv eller anser egne egenskaper som vesentlige, oppfattes situasjonen som kontrollerbar for personen. Dette vil videre gi en positiv effekt på selvoppfattelsen (ibid.). Videre opererer man i teorien med begrepet selvbeskyttende attribusjon. For å ta vare på selvoppfatningen, har mennesket en tendens til å tilskrive motgang med ytre faktorer og medgang med indre faktorer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). E. M. Skaalvik (1994, her etter Skaalvik og Skaalvik 2005) har påvist at attribusjon er situasjonsbetinget.

Hvor fører dette oss i praksis?

Filosofene har til enhver tid spekulert omkring eksistensielle spørsmål. Det er interessant lesning, men de mest spennende filosofene finner du kanskje i undrende førskolebarn. Det er ikke måte på hvilke høytsvevende problemstillinger de går og grubler på. En kveld satt jeg og leste for sønnen min på fem år. Aldri tidligere hadde han vært så stille og tankefull når vi har lest bøker, og aldri har jeg fått så mange vanskelige og innviklede spørsmål i etterkant! Boka het «JEG!» og er skrevet av Svein Nyhus. Omtrent midt i boka står det:

«Jeg er nese. Jeg er hake. Jeg er arm og finger. Jeg er hele meg. Men jeg er ikke klærne mine. Og ikke tyggegummien i munnen min heller. Men spyttet i munnen min? Er det meg? Og snørret i nesa? Er det jeg som ligger igjen i lommestørkleet? Og håret mitt som mamma klipper av? Er det jeg som ligger på gulvet når hun er ferdig? Og prompen? Er prompen meg? Og skyggen min? Og stemmen min? Og det jeg tenker på inni meg nå? Er det meg? Eller er det noe annet? For hvor slutter jeg? Og hvor begynner jeg?» (Nyhus 2004)

EN SKOG AV BEGREP

Boka til Svein Nyhus (2004) stiller en type spørsmål som er sentrale for barn og unge i deres psykologiske utvikling på veien mot en identitet og en forståelse av «hvem jeg er». Jeg har vist at litteraturen gjerne fremstiller identitet som noe mer endelig (figur 1), et slags resultat av en lang prosess som kanskje starter slik sitatet fra barneboka viser. Denne prosessen kan vi kalle for selvoppfatningen. Selvoppfatningen består igjen av en rekke delfaktorer, og er et dynamisk resultat av en prosess. Med det mener jeg at selvoppfatningen ikke er noe konstant. Den er hele tiden i utvikling, og vil variere fra situasjon til situasjon. Dersom vi ser på figur 1 og tenker oss at hver delkomponent som selvoppfatning består av, har hver sin verdi, vil summen utgjøre selvoppfatningen. Dersom verdien i den ene delkomponenten endres, for eksempel selvtillit, vil også summen for selvoppfatningen endres. Dette betyr at jeg velger å se på selvoppfatning som noe som er situasjonsbetinget, og ikke situasjonsgenerelt. Dette er i tråd med slik Bandura forklarer hvorfor mennesket har ulik atferd i ulike sammenhenger. Han sier at personligheten ikke er generalisert til alle situasjoner, men tilpasser seg slik at mennesket viser adekvat atferd i bestemte typer situasjoner (Tetzchner, 2002). Hva personen oppfatter som adekvat atferd, tenker jeg er et resultat

av responsen det har erfart fra omgivelsene tidligere. Respons som oppfattes som positiv for personen har en forsterkende effekt på atferden, slik at det er større sannsynlighet for at personen i en lignende situasjon vil opptre på omtrent samme måte. Gjennom speiling av omgivelsenes reaksjoner og respons, vil oppfatninger av en selv internaliseres. Når dette skjer i mange nok og ulike situasjoner, er dette med på å bygge opp en selvoppfatning. Det er også dette figur 1 viser.

Når vi mestrer en oppgave eller gjøremål, er suksessen med på å bygge opp et mestringsrepertoar. Det at vi faktisk greide oppgaven og har et ferdig resultat, er i seg selv en slags påvirkning og tilbakemelding fra omgivelsene om at dette kan vi. Denne tanken internaliseres i oss selv som selvtillit. På samme måte gir omgivelsenes respons på vår atferd oss en pekepinn på om vårt inntrykk av oss selv stemmer overens med omgivelsenes. I en situasjon kan vi ha en magesfølelse som sier oss noe om hvorvidt vi liker, mestrer eller viser adekvat atferd eller ikke.

Dette handler om å ha kontakt med egne følelser, samt å lytte til hva følelsene forteller om hvordan våre handlinger eller tanker er i forhold til miljøets forventninger eller oppfatninger. Kombinert med selvinnsikten, som står for det vi vet om oss selv, også i forhold til atferd, gir dette et grunnlag for en selvfølelse. Da er vi et stykke på veg med å finne ut av hvem vi er. Kombinerer vi igjen den gryende selvfølelsen med den opparbeidede selvtilliten, er vi over på en breiere og mer komplett selvoppfatning. Som vi ser, er det hele veien et tett samspill mellom personen og omgivelsene. Trekker vi paralleller til en relasjon, ser vi hvor mye innflytelse den betydningsfulle andre har, og hvor utrolig viktig det blir for personen å få erfaringer fra gode og positive relasjoner for å utvikle en god selvoppfatning. I skolesammenheng er det lærerens ansvar at hvert enkelt barn blir sett og anerkjent slik at de prosessene jeg nettopp har skissert kan være til stede. En god voksenrelasjon er viktig i barnets hverdag, men gode jevnalderrelasjoner er like så viktige i ungdomsalderen (Sørli 2000). Det må være et pedagogisk ansvar i skolen å legge forholdene til rette for at alle barn får muligheter for å oppleve dette.

I litteraturen er det tre begrep som er generelt gjennomgående og som omhandler veien til et jeg. Selvoppfatning og identitet har jeg vært innom. Begrepet personlighet valgte jeg bevisst å holde litt på sidelinjen i den teoretiske forankringen, og likeledes er begrepet utelatt i figur 1. Jeg tror ikke dette er tilfeldig at det ser ut til å være en tendens at ordet selvoppfatning brukes mest i pedagogisk litteratur, mens begrepet

personlighet er mest brukt i psykologisk og medisinsk litteratur. Tradisjonelt representerer den medisinske og, i denne sammenhengen også den psykologiske innfallsvinkelen, et problemløsningsperspektiv gjerne kombinert med en individuell tilnærming. Man blir stilt ovenfor en person som har et problem. Når det gjelder atferd, kan man prøve å forstå og forklare det hele ut fra personens personlighet. Som definisjonen av begrepet personlighet viser, fokuserer man på atferden personen viser, og man oppfatter det slik at personligheten er et speilbilde av det som bor inne i personen. Med andre ord oppfatter jeg begrepet personlighet som noe som kan oppfattes utenfra. Det er slik omgivelsene ser, opplever og oppfatter personen, som blir definert som personligheten. Eller mer billedlig; slik personens egenskaper ser ut i speilet dersom man plasserer et «egenskapsspeil» foran personen.

I pedagogisk tradisjon har man vært mer opptatt av å se problemet innenfra personen selv. Pedagoger har tradisjonelt ikke fagkunnskap og kompetanse til å si noe om typiske trekk ved personer og forstå og analysere atferd og andre problemer ut i fra en mer diagnostisk innfallsvinkel. Det er opplæring som er pedagogers primære kompetanseområde, og forståelsen av hvordan en person er, vokser ut i fra en måte å skjønne dette på som er meningsfull og aktuell for personens opplæringssituasjon. Dermed blir andre begrep sentrale.

For å ta vare på selvoppfatningen, har mennesket en tendens til å attribuere motgang med ytre faktorer og medgang med indre faktorer.

Selvoppfatning og identitet oppfatter jeg som subjektorienterte begrep. De sier noe om hvordan personen ser på og tenker om seg selv og hvordan han oppfatter seg selv. Personlighet tenker jeg på som et mer objektorientert begrep, der det er snakk om hvordan utenforstående oppfatter personen. Det handler om hvordan de andre oppfatter at personen tenker om seg selv, ser på seg selv og oppfatter seg selv.

RELASJONSPROSESSER SOM VIKTIGE REDSKAP FOR SELVOPPFATNINGEN

Ser vi på Sterns teori om hvordan en tilknytning bygges opp og overfører dette til en relasjon, oppdager vi at det hele starter med en fornemmelse av at en prosess er i gang (Stern, 2003). Den kjenner vi igjen fra mange situasjoner. Kanskje møter vi en hyggelig

person på et kurs, og vi kjenner at kjemien stemmer. Er kurset av en ukes varighet, er det stor sjanse for at vi gleder oss til neste dag, for da treffer vi denne hyggelige personen igjen og kan bli bedre kjent med han. Det er en gryende relatering, for å bruke Sterns benevnelse. Videre blir vi bedre kjent, og vi oppdager at jo, den andre er hyggelig, men vi har forskjellige meninger og reagerer forskjellig på de samme tingene. Det blir tydelig for oss at vi er oss selv, og ikke den vi møtte. Vi opplever at vi har en avgrensing. Samtidig har vi nå såpass mange interaksjonserfaringer knyttet til den vi traff at vi møter til oppstart neste morgen med noen tanker og forventninger til hvordan denne personen er, og hvordan han vil te seg i ulike situasjoner. Disse representasjonene av generaliserte interaksjoner (RIG), viser hvor viktig de første interaksjonene er. De danner et grunnlag for de kommende interaksjonene og etter hvert relasjonen.

Stopper vi litt her, og tenker oss et hvilket som helst barn i en hvilken som helst kontekst, vet vi at dette barnet har mange interaksjonserfaringer bak seg. Barnet har derfor et lager av ulike RIG til bruk i ulike situasjoner. Når dette barnet møter meg som lærer første gang, vil det ha forventninger og tanker om hvordan relasjonen mellom oss vil bli. Er dette et barn som har vokst opp i trygge og sunne omgivelser og har erfaring med mange trygge og gode voksne, er sjansen stor for at det vil være positivt innstilt på en videre relasjon til meg som lærer. Har dette barnet en annen bakgrunn som kanskje inkluderer utrygge voksne og mange erfaringer med dårlige relasjoner og tilknytninger, er sjansen større for at dette er et barn jeg må jobbe mer med for å oppnå en god relasjon til. På den annen side sier også barnets RIG noe om barnets syn på seg selv. I de tidligere relasjonene, har barnet spillet de betydningsfulle andres reaksjoner til seg selv. Disse speilingserfaringene er med på å danne en selvfølelse i barnet. Det er grunn til å tro at dersom barnet har overvekt av positive relasjonserfaringer, er selvfølelsen mer positiv enn om barnet har en overvekt av negative relasjonserfaringer som sine RIG.

La oss gå tilbake til personen vi møtte på et kurs, og se videre på utviklingen av relasjonen. Når vi denne dagen møter personen på nytt, med våre RIG i bagasjen, vil vi etter hvert få en følelse av at vi begynner å kjenne personen ganske godt. Stemmer kjemien, og vi finner ut at vi har mye til felles, både av konkrete interesser og mer grunnleggende verdier, kan vi etter hvert få en følelse av å komme nærmere hverandre på et psykologisk og følelsesmessig plan. Stern (2003) sier vi opplever et annet nærvær og får

en annen sosial opplevelse enn tidligere i relasjonen. Vi opplever en intersubjektiv relatering. Men samtidig er det verd å merke seg at ut fra Sterns måte å forstå en tilknytnings- eller relasjonsutvikling, opphører ikke den gryende relateringen og dannelsen av RIG'er selv om man beveger seg inn i en dypere relasjon. Hver del av prosessen vil fortsette å virke hele tiden. Tenker vi etter, har nok de fleste av oss opplevd akkurat det også. Selv om vi kjenner noen godt, hender det at vi enkelte ganger får en litt distansert følelse ovenfor personen. Kanskje er det nye sider ved den vi kjenner vi oppdager, eller kanskje er det nye sider ved oss selv vi erfarer som en speilingsreaksjon fra den andre. På denne måten vil enhver relasjon være i konstant utvikling, uansett hvor nær hverandre vi har kommet. Det er da kanskje ikke uten grunn at det heter seg at ethvert ekteskap må pleies og vedlikeholdes?

Når vi arbeider med barn i skolen, og har i bakhodet at vi også skal legge til rette for en positiv utvikling av selvoppfatning og identitet, ser vi at vi har mange redskaper å benytte oss av. Jobber vi bevisst med å oppnå gode relasjoner til barna, ser vi at vi får mye verdifull ballast på kjøpet. Den nære relasjonen inneholder et følelsesmessig aspekt, som appellerer til barnets indre selvfølelse, som igjen bidrar til en positiv selvoppfatning. I tillegg kan vi supplere med det verbale språket og danne en bro mellom barnets kognitive tankeprosesser og de opplevde følelsene. Dette hjelper barnet med å formidle hva det tenker og føler og hvilke behov og hensikter det til enhver tid har. Men minst like viktig er at den kognitive prosessen barnet inkluderer når det setter ord på det som representerer det indre i oss, hjelper barnet til å forstå seg selv og bli bedre kjent med og mer bevisst på hvem det er. Men vi vet samtidig at ord ofte blir for snevert når man skal formidle hva som rører seg inne i oss. Derfor er det så viktig at barna får erfare den gode relasjonen som innehar emosjonelle aspekt. Pedagogenes utfordring blir å legge forholdene til rette slik at barna kan bygge bro og danne kontakt mellom de helhetlige følelsene og det verbale språket.

ULIKT UTGANGSPUNKT

Myhre et al. (2006) viser til studier av tidligadopterte barn og deres utvikling, at selv om flere barn vokser opp under like miljømessige forhold, blir de likevel forskjellige med tanke på atferd og personlighet. Myhre et al. konkluderer med at det må være andre faktorer som også spiller inn i utviklingen av selvoppfatning og identitet. Den medisinske tradisjonen har vist at dette også er tilfelle. I teoriforankringen har jeg

gjort et forsøk på å skissere hovedtrekkene på hva de medfødte faktorene består av. Mye er enda uklart på dette forskningsfeltet (Sørli, 2000). Til spørsmålet om det er arv eller miljø som bidrar til at vi blir den vi blir, sier at vi ikke helt vet fasitsvaret, men at det er et tett og komplisert samspill mellom de to faktorene (Myhre et al. 2006). Jeg sier som Ole Brum; ja takk, begge deler! Tilknytningsteoriene viser at det relasjonelle aspektet, og dermed de miljømessige, har stor innvirkning på oss. Men samtidig viser de biologiske forklaringene at ikke alle responderer likt på den samme miljøpåvirkningen. Sørli (2000) sier at det er den gode relasjonen til en trygg voksen som i mange tilfeller har gjort at barn som i utgangspunktet var disponert for mange risikofaktorer, både medfødte og miljømessige, greide seg tilsynelatende bra. Det kan bety at det å bli sett gjennom gode relasjoner i visse tilfeller kan kompensere for et mer risikofylt utgangspunkt. Dette er også i tråd med Sterns måte å oppfatte utviklingen av et selv på. Siden de ulike selvområdene vil være i kontinuerlig utvikling hele livet, kan prosessen oppfattes som ganske dynamisk. Jeg oppfatter Sterns tilknytningsteori som nyttig i to perspektiv. Det ene er den langsiktige og livsvarige selvutviklingen. Det andre er utviklingsforløpet av isolerte relasjoner. Jeg tenker at for pedagoger er det viktig å være seg begge perspektivene bevisste, og samtidig være oppmerksom på at man parallelt jobber med begge perspektivene; den direkte relasjonen mellom lærer og enkeltbarnet – man har ansvar for tilrettelegging for relasjoner mellom barna, og man spiller en vesentlig rolle i hvert enkelt barns livslange selvutvikling.

På grunn av relasjonenes og den generelle miljømessige betydningen for selvoppfatningen og identitetsutviklingen, ser jeg det som relevant at atferd sees i sammenheng med utviklingsforløpet. Dette fordi speiling og internalisering er viktige komponenter i relasjonelle kontekster (Ask og Gorseth, 2004). Den biologiske kunnskapen om hvordan hjernen fungerer, er dermed ikke uvesentlig når man skal forstå barn og unges atferd og hjelpe dem på veg til en god selvoppfatning. Vi vet at sterke og gjentatte traumer påvirker det autonome nervesystemet vårt (Haug et al., 1994). I slike tilfeller kan det føre til en kronisk overaktivitet i det limbiske systemet (affektive nerveimpulser), som igjen påvirker og senker aktiviteten i frontallappen. Vi husker at frontallappens oppgave er å omsette de affektive impulsene fra det limbiske systemet til handling/atferd (ibid.). Dette kan gi seg utslag i ukontrollert sinne eller utagering. Jeg mener at dette igjen har innvirkning på personens selvoppfatning,

da omgivelsene, miljøet og relasjonene personen er en del av vil reagere på denne atferden på en eller annen måte. Denne reaksjonen vil personen speile, og ut ifra dette over tid internalisere som en beskrivelse av seg selv. Slike biologiske faktorer virker dermed indirekte inn på utviklingen av en selvoppfatning. Vi kan ut i fra dette sette opp en reaksjonskjede som illustrerer dette:

Genetisk arv (hjernen) → miljø- og relasjonell påvirkning → utvikling av hjernen → utvikling av selvoppfatning.

ALT HENGER SAMMEN

Så langt har jeg sett på hvordan en relasjon påvirker et menneske, og hvilke mekanismer som igransettes og bidrar til en selvoppfatning. I tillegg har jeg så vidt nevnt betydningen av det medfødte biologiske utgangspunktet. Oppi det hele, skal vi ikke glemme at mennesket er et tenkende og selvstendig vesen, som er i stand til å ta egne avgjørelser og, satt litt på spissen, ta valg som fører selvoppfatningen i en bestemt retning.

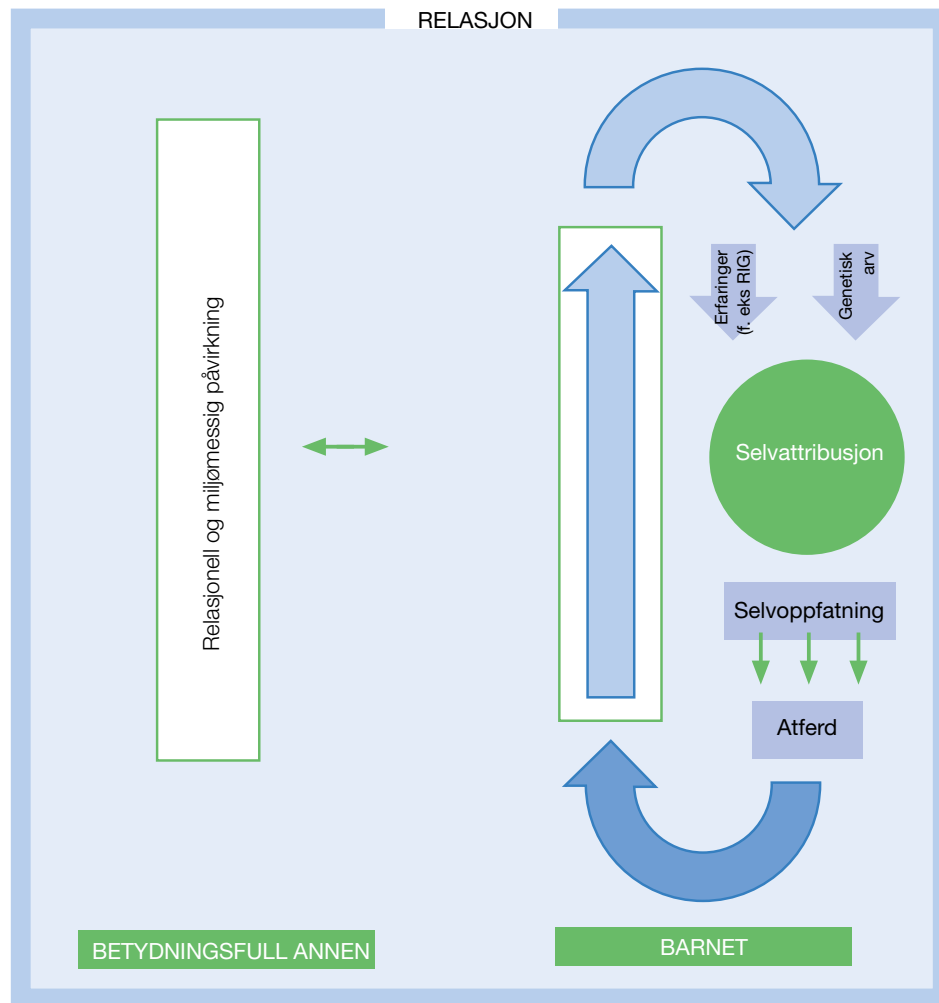
Pedagogenes utfordring blir å legge forholdene til rette slik at barna kan bygge bro og danne kontakt mellom de helhetlige følelsene og det verbale språket.

Det er her selvattribusjonen kommer inn. Jeg mener at vi indirekte tar et retningsvalg gjennom måten vi velger å årsaksforklare ulike hendelser på. Men det betyr at det også på dette feltet ligger store potensialer for endring. Dersom et barn vi arbeider med til stadighet attribuerer nederlag med iboende faktorer, gjør dette noe med selvfølelsen over tid. I slike tilfeller vil det være viktig hvordan relasjonene og miljøet barnet er en del av responderer. Er ikke omgivelsene oppmerksomme på det som faktisk skjer, kan barnet i verste fall projisere den negative selvattribusjonen over på den andre parten i relasjonen eller omgivelsene. Omgivelsene internaliserer over tid forklaringen om at nederlaget skyldes iboende faktorer hos barnet. Barnet speiler i neste omgang omgivelsenes reaksjon på sin egen attribusjon, og kan oppfatte dette som en bekreftelse på den negative iboende årsaksforklaringen det hele startet med. Det blir en sirkelprosess. Det samme reaksjonsmønsteret kan gjenta seg uansett type selvattribusjon barnet «velger» å benytte. Jeg skriver «velger» i anførselstegn, da det nok ikke er så enkelt. Det kan være mange sammensatte og kompliserte årsaker til at

et barn velger akkurat den selvattribusjonen det gjør, og det er nødvendigvis ikke like bevisst hver gang.

Det viktige i en opplæringssammenheng blir å være bevisst disse mulige reaksjonsmønstrene, for å være i stand til å bryte etablerte mønstre som virker negativt inn på selvoppfatningen til et barn, eller minst like mye være i stand til å oppdage dersom slike negative, og kanskje selvdestruktive mønstre, er i ferd med

å etablere seg. Jeg ser at selvattribusjon og opplevelsen av mestring i skolehverdagen kan være to faktorer som man bør se i sammenheng. Dersom en elev som i utgangspunktet attribuerer nederlag med iboende faktorer og mestring med utenforstående faktorer, ser vi av figur 1 at selvtilliten (opparbeides på grunnlag av mestring/nederlag) påvirker selvoppfatningen direkte. Hvordan et barn attribuerer nederlag og mestring



Figur 3. Figur inspirert av Ask og Gorseth (2004:126) sin relasjonsmodell og Skaalvik og Skaalvik (2005) sin attribusjonsmodell. Den store firkanten symboliserer barnet, og viser hva som skjer inne i barnet i en relasjon. Den lille firkanten symboliserer den andre parten i relasjonen. De samme mekanismene skjer selvsagt der også, men jeg har valgt å fokusere på barnet her.

kan kanskje sees på som et speilbilde av selvfølelsen, som også påvirker selvoppfatningen. Vi ser at selvattribusjonen blir veldig sentral i forhold til den totale selvoppfatningen, og etter hvert identiteten til barnet. Ved å tilpasse opplæringen slik at barnet opplever mestring i de fleste sammenhenger (i atferdsanalytisk tradisjon opererer man med 70 %-regelen), samtidig som barnet får være en del av gode og kompetente relasjoner, kan man greie å snu en negativ utvikling til det positive. Det er en forutsetning at pedagogene mestrer inntoning på en god måte slik at barnet får positive eller realistiske signaler å basere speilings- og internaliseringsprosessene i, og at de er i stand til å finne ut hvordan barnet faktisk oppfatter de signalene som blir sendt.

Det jeg har beskrevet kan illustreres med en figur. Med utgangspunkt i Skaalvik og Skaalvik (2005:118) sin kognitive modell for utvikling av selvoppfatning og atferd, og Ask og Gorseth (2004:126) sin relasjonssmodell, har jeg laget figur 3 som viser hva denne artikkelen vil løfte frem.

Vi kan tenke oss at det som er inne i den store firkanten, er det som skjer inne i individet i en relasjon. Mennesket har et grunnlag fra før som legger noen føringer for hvordan det tolker og oppfatter en situasjon. Dette viser at utviklinga av selvoppfatning er en kombinasjon og et samspill av et arvelig biologisk grunnlag hos barnet, tidligere relasjonserfaringer, påvirkninger fra miljøet og egen atferd. Selvattribusjonen vil, slik Skaalvik og Skaalvik (2005) sier, fungere som et filter som avgjør hvordan barnet vil årsaksforklare en situasjon, og dermed hvordan det vil reagere. Selvattribusjon bidrar dermed sterkt til hvilken betydning relasjonen vil få for barnet, både i form av atferd og som en medvirkende årsak til hvordan selvoppfatningen blir. Utfallet av hele prosessen i figur 4, blir personens atferd i den gitte situasjonen. Men samtidig vet vi at hjernen er i livslang utvikling (forandring) på cellenivå. Barnets atferd, og hvilken respons det får fra sine omgivelser ut fra denne, vil over tid påvirke det genetiske strukturgrunnlaget, i tillegg til at erfaringsgrunnlaget har økt. Barnets atferd vil i neste omgang påvirke miljøet eller relasjonen på en eller annen måte, som igjen vil påvirke barnet. Det hele foregår altså som en sirkelprosess. Ut i fra dette kan vi konkludere med at alle mulige påvirknings- grunnlags- og forklaringsfaktorer er viktige, men at selvattribusjonen kanskje representerer det store potensialet for endring. Vi ser at det hele blir et komplekst og tett samspill mellom personlige egenskaper som arv, psykologiske mekanismer og generelle og relasjonelle erfaringer og miljø.

Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen har jeg satt fokus på prosesser som gjør at vi til enhver tid utvikler oss slik vi gjør med tanke på selvoppfatning og identitet. Innledningsvis nevnte jeg Maslows behovshierarki. Det å bli sett innebærer grunnleggende behov som anerkjennelse, selvverd og aksept. Barnets vei fram til selvoppfatning og identitet kan sees som en kjedeprosess som går fra gode relasjoner, via å bli sett, til utvikling av en god selvoppfatning og en positiv identitet. Som et stillas til dette, bør det finnes kompetente betydningsfulle andre i barnets miljø. Dersom medfødte utgangspunkt tilsier det, ser det ut til at miljøets betydning muligens kan kompensere for en uheldig utvikling (Sørli 2000).

Jeg antyder at selvattribusjon kunne være en mulighet for endringspunkt i forhold til selvoppfatning. Er det slik at når en endrer det attribuerende mønstret så endrer selvoppfatningen seg? Finnes det en sammenheng her slik at ved å støtte opp under en positiv utvikling av attribusjonsmønster, så bygger man opp under en positiv selvoppfatning? Vil en narrativ tilnærming for å bygge gode attribusjonsmønstre i kombinasjon med relasjoner legge et godt grunnlag for en god selvoppfatning og identitetsutvikling? Mange spørsmål tyder på et temaområde som er særdeles komplekst, og hvor det kanskje enda finnes flere hypoteser og spørsmål enn svar. Men en ting er sikkert; gevinsten ved å bli sett er stor. Veldig stor!

LITTERATUR

- ASK, K. S., S. GORSETH** (2004). Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det. Grimstad: UNIKURS.
- GRØHOLT, B., H. SOMMERSCHILD, I. GARLØV** (2003). Lærebok i barnepsykiatri. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUG, E., O. SAND, Ø. V. SJAASTAD** (1992). Menneskets fysiologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- JUUL, J. OG H. JENSEN** (2003). Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse. Oslo: Pedagogisk Forum.
- KANDEL, E. R.** (1998). A New Intellectual Framework for Psychiatry. I: American Journal of Psychiatry, 155:457–469.
- KUNNSKAPSLØFTET 2006. UTDANNINGSDIREKTORATET**
Hentet april 2006 fra <http://www.kunnskapsloftet.no/>
- LUND, I.** (2004). Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget.
- MYHRE, A. M., E. GJEVIK OG B. GRØHOLT** (2006). Livet setter sine spor. I: Tidsskrift for Norsk Lægeforening, 126: 909–911.
- NYHUS, S.** (2004). Jeg! Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SKAALVIK, E. M., S. SKAALVIK** (2005). Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.
- STERN, D.** (2003). Spedbarnets interpersonlige verden. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SØRLIE, A.-M.** (2000). Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Oslo: Praxis Forlag.
- TETZCHNER, S. VON** (2001). Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gjengangerne i norske fengsler

En studie av tilpasset opplæring innenfor gruppefellesskapet

Dersom man skal redusere omfanget av kriminaliteten, er det mye å vinne på å konsentrere seg om den gruppen som gjentatte ganger begår nye kriminelle handlinger. Rent samfunnsøkonomisk og kriminalpolitisk sett er disse ansvarlige for størstedelen av de kriminelle handlinger, samtidig som de opptar mye av kapasiteten innen fengselsinstitusjonene. I tillegg er det viktig at det er grunn til å tro at livskvaliteten generelt er lav i denne gruppen.



av MARIE-LISBETH
AMUNDSEN
Marie-Lisbeth
Amundsen er cand.
paed. spec. og arbeider
som førstelektor ved
Høgskolen i Vestfold.

I litteraturen reflekteres det stadig over hvorfor individualprevensjonen ikke viser de forventede resultater. Når over halvparten av de innsatte begår ny kriminalitet etter soning, tolkes dette ofte som et tegn på at straffereaksjonen ikke oppleves som så tøffe at dette i seg selv forebygger ny kriminalitet. Christie (1987) hevder at i forhold til de opprinnelige forventninger har kriminologien vært en skuffelse. Han begrunner dette med at vi har anvendt mer tid og energi på å beskrive og å forstå kontrollsystemet, inklusive strafferetten, enn på å beskrive og forstå de registrerte lovovertredere.

Dersom man bedre skal kunne forstå den gruppen som utgjør gjengangerne i norske fengsler, er det en forutsetning at man har kunnskap om hvem denne gruppen omfatter. I en spørreundersøkelse i fire norske fengsler ønsket jeg derfor å se nærmere på hva som kjennetegner gjengangerne som gruppe, og hva de selv tror vil kunne bidra til å forebygge ny kriminalitet etter endt soning.

Denne artikkelen baserer seg på resultatene fra en spørreundersøkelse blant 76 innsatte som har sittet inne fire ganger eller mer. Jeg ønsker med dette å se om det er noe som kjennetegner gruppen som helhet, og å se nærmere på hva de selv mener de trenger av oppfølging eller tiltak for å forebygge ny kriminalitet etter soning.

Innsatte som har sittet inne fire ganger eller mer

Fire fengsler fra Vestfold og Trøndelag ble valgt. Til sammen var det 315 innsatte i disse fire fengslene, og 54 av disse var fremmedspråklige. Da spørreundersøkelsen ikke var oversatt til andre språk, kunne disse ikke delta. Det var derfor 261 innsatte som fikk spørreskjemaet. Av disse svarte 216 innsatte, noe som tilsier en svarprosent på 83 %.

Av de 216 innsatte svarer 94 personer (44 %) at de ikke har sittet inne tidligere, 46 personer (21 %) svarer at de har sittet inne én eller to ganger tidligere, mens 76 personer (35 %) svarer at de har sittet inne minst tre ganger tidligere. I denne artikkelen har jeg valgt å se nærmere på hvordan denne siste gruppen, som jeg velger å omtale som «gjengangere,» skiller seg fra de to andre gruppene.

Gjengangere

Hva som menes med «gjengangere» varierer innen kriminalvitenskapelig litteratur, og enkelte ganger omtales den gruppen som har sittet inne en eller to ganger tidligere som gjengangere.

I undersøkelsen har jeg valgt å definere begrepet «gjengangere» som de som har sittet i fengsel minst tre ganger tidligere, hvilket betyr at de har sittet inne minst fire ganger inkludert nåværende soningsopphold.

UTDANNING

Ni av ti (88 %) blant de som ikke har sittet inne før,

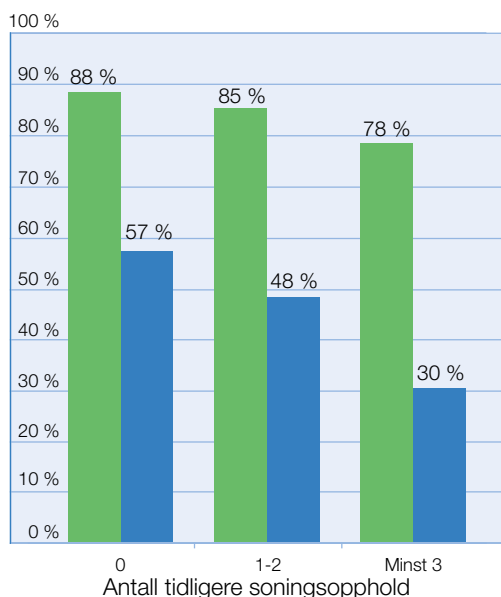


omtrent samme antall (85 %) blant de som har sittet inne en til to ganger, og åtte av ti (78 %) blant de som har sittet inne minst tre ganger tidligere, har fullført ungdomsskole.

Når det gjelder videregående utdanning, er det større forskjeller blant de som ikke har sittet inne tidligere, og de som har sittet inne minst tre ganger tidligere. Mens tre av fem (57 %) i gruppen som ikke har

FULLFØRT SKOLEGANG

■ Ungdomsskole
■ Videregående skole



Når ni av ti gjengangere har vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn, er dette en indikator på at problemene viser seg i tidlig alder.

sittet inne tidligere, og halvparten (48 %) blant de som har sittet inne en til to ganger tidligere, har fullført videregående utdanning, så har mindre enn en tredjedel (30 %) i den gruppen som har sittet inne minst tre ganger tidligere fullført videregående utdanning.

HYPERAKTIVITET, MANGLENDE IMPULSKONTROLL OG KONSENTRASJONSVANSKER

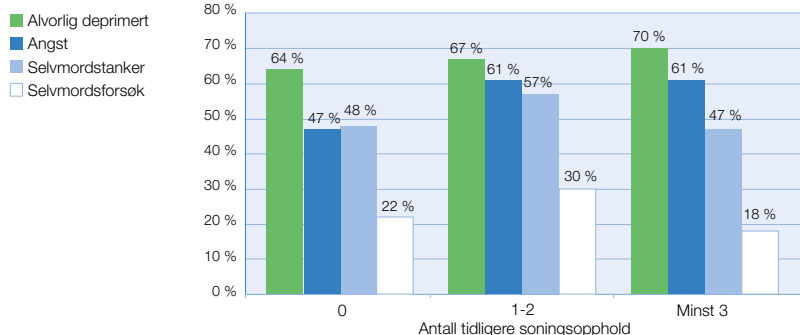
Av hele utvalget har tre av ti innsatte (29 %) svart «nesten alltid» på minst ti av spørsmålene blant annet fra Adult AD/HD Self-Report Scale (ASRS), noe som indikerer problemer med hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker og manglende impulskontroll (AD/HD). Det er relativt store forskjeller på hvordan de innsatte vurderer seg selv i forhold til hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker og manglende impulskontroll. Blant de som ikke har sittet inne før, er det en av fem (18 %) som svarer «nesten alltid» på minst ti av spørsmålene noe som sannsynliggjør muligheten for at de har AD/HD. Tre av ti (30 %) blant de som har sittet inne en til to ganger tidligere, svarer bekreftende på minst ti av spørsmålene, mens fire av ti (43 %) av gjengangerne svarer det samme. Det er altså sannsynlig at så mye som to av fem av gjengangerne har AD/HD.

Det ser ikke ut til å være store forskjeller i forhold til psykiske problemer i de tre gruppene. Tidligere psykiske problemer av typen depresjon og angst er svært utbredt i alle tre gruppene, mellom seks og sju av ti innsatte (64 og 70 %) oppgir å ha hatt alvorlig depresjon, mens omtrent halvparten (47 til 61 %) oppgir å ha slitt med angst.

Blant de som har sittet inne en til to ganger tidligere, er det tre av fem (57 %) innsatte som oppgir at de har tenkt på å ta sitt eget liv i perioden før soningsoppholdet, mens tre av ti (30 %) av disse har prøvd å ta sitt eget liv i samme periode.

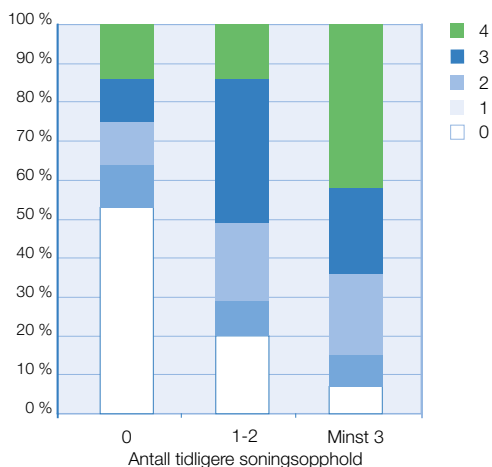
I den gruppen som ikke har sittet inne tidligere, har halvparten (48 %) tenkt på å ta sitt eget liv i perioden før soningsoppholdet startet, mens en av fem (22 %) oppgir at de har prøvd å ta sitt eget liv.

PSYKOLOGISKE PROBLEMER FØR SONING



Blant de som har sittet inne minst tre ganger tidligere, er det også halvparten (47 %), som oppgir at de har tenkt på å ta sitt eget liv før soning, og en av fem (18 %) som oppgir at de har forsøkt å ta sitt eget liv i perioden før soningsoppholdet startet.

RUSPROBLEMER ANTALL PROBLEMOMRÅDER



Det er grunn til å merke seg at det faktisk er i den gruppen som har sittet inne en eller to ganger tidligere vi finner de høyeste tallene i forhold til selvmordstanker og selvmordsforsøk i perioden før soning. Forskjellene er imidlertid små, og kan derfor være tilfeldige. Sammenhengen mellom alkohol og vold er godt dokumentert, blant andre av Bødal og Fridhov (1993) som viste til at når det gjaldt grov vold, var minst 76 % av gjerningsmennene beruset i gjerningsøyeblikket. De konkluderte med at rusproblemer forekommer hyppigere blant lovbrøyttere som dømmes for vold enn blant andre lovbrøyttere.

Rusmisbruk blir ofte definert som ikke-medisinsk bruk av stoffer som påvirker hjernen i den hensikt å oppnå rus eller velvære. Rent somatisk utvikler det seg ofte fysisk avhengighet og toleranse som fører til at mengden må økes for å oppnå samme rus effekt.

I undersøkelsen blir det spurt om problemer i forhold til alkohol, diazepam-preparater, hasj (marihuana), kokain, amfetamin og heroin under ett, og således skilles det ikke mellom de som har problemer med alkohol, og de som har problemer med illegale rusmidler. Det er isteden lagt vekt på hvilke konsekvenser bruk av rusmidler har fått for den det gjelder.

Følgende fire spørsmål ble stilt for å kartlegge problemområder i forhold til rusmiddelbruk: Har du opplevd at rusmidler har gjort deg aggressiv? (problemer med å kontrollere sinne).

- Har rusmidler gitt deg problemer i forhold til familie eller venner? (sosialt problem)
- Har du opplevd helsemessige problemer grunnet langvarig rusmiddelbruk? (helseproblem)
- Har du opplevd økonomiske problemer på grunn av rusmiddelbruk? (økonomisk problem)

Svarene totalt sett fordeler seg ganske jevnt mellom de ulike problemområdene.

Dersom man har problemer innenfor ett av de fire områdene, er det grunn til å si at den det gjelder har et rusproblem. Tre av fem (55 %) oppgir at rusmidler har gjort dem aggressive, og omtrent samme antall (60 %) oppgir at rusmidler har ført til problemer i forhold til venner og familie. To av fem (36 %) svarer at de har fått problemer med helsen grunnet rusbruk, og halvparten (50 %) oppgir at de har fått økonomiske vansker grunnet rusbruk.

En som har problemer med alle de fire områdene, temperament, sosial funksjon, helsemessige vansker og økonomiske vansker, har sannsynligvis et mer omfattende rusproblem enn en som har problem med bare

ett eller to av områdene. Sannsynligheten er større for at den det gjelder har et mer omfattende rusproblem desto flere av spørsmålene vedkommende har svart bekreftende på. Her ønsker jeg å se nærmere på hvor omfattende dette rusproblemet er, og hvor mange av disse områdene de har problemer med (viser til grafen ovenfor). Det vil likevel være nok med ett bekreftende svar for at man kan si at man har problemer med rusmidler.

Blant alle innsatte ser vi at rusproblematikk er utbredt, men det sees likevel store forskjeller i omfanget av rusproblemer hos de som ikke har sittet inne tidligere og de som har sittet inne minst tre ganger tidligere.

Blant de som ikke har sittet inne tidligere, har en av ti (14 %) innsatte problemer med alle de fire områdene, mens blant gjengangerne, oppgir to av fem innsatte (42 %) at de har hatt problemer med alle de fire områdene. Det er sannsynlig at det her dreier seg om mennesker som har store, omfattende rusproblemer.

Hele ni av ti (93 %) av gjengangerne oppgir å ha hatt problem med minst ett av områdene (problematisk forhold til rusmidler), mot halvparten (47 %) i gruppen som ikke har sittet inne før.

Det er sannsynlig at hele to av fem av gjengangerne har AD/HD. Utredning og utprøving av medikamenter under soningsoppholdet, vil kunne sikre at disse får etablert gode rutiner i forhold til medikamenthåndtering, samtidig som de også kan få innsikt i hva diagnosen innebærer.

AVHENGIG AV RUSMIDLER NÅ

På spørsmål om man er avhengig av rusmidler nå, ser man klart forskjell på de som ikke har sittet inne tidligere og de som har sittet inne minst tre ganger tidligere.

Blant de som ikke har sittet inne før, svarer en av ti innsatte (12 %) at de nå er avhengige av rusmidler. Tre av ti (26 %) blant de som har sittet inne en til to ganger tidligere, svarer at de er avhengig av rusmidler nå, mens så mye som halvparten (47 %) av de som tilhører den gruppen som har sittet inne minst tre ganger tidligere, svarer at de er avhengig av rusmidler nå.

For hver enkelt av de tre instansene; Barnevernet, Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Barne- og Ungdomspsykiatrien, er det omtrent dobbelt så stor andel som har vært i kontakt med disse som barn i gjengangergruppen, sammenlignet med den gruppen som ikke har sittet inne tidligere.

Det er ingen tvil om at stigmatisering er medvirkende faktorer til at flere innsatte opplever at de etter soning påføres straff ut over selve soningsoppholdet.

For hver av instansene oppgir omtrent en av fem (20 %) å ha hatt kontakt med denne som barn blant de som ikke har sittet inne tidligere.

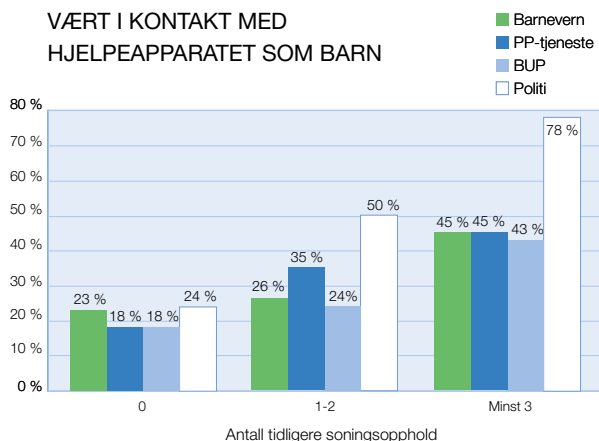
I den gruppen som har sittet inne en eller to ganger tidligere, ser vi at to av fem (36 %) har vært i kontakt med barnevernet, omtrent samme antall (35 %) har vært i kontakt med PP-tjenesten, en fjerdedel (24 %) har vært i kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien, og halvparten (50 %) oppgir at de har vært i kontakt med politiet som barn.

Når det gjelder den gruppen som har sittet inne minst tre ganger tidligere, oppgir omtrent halvparten (45 %) at de har vært i kontakt med barnevernet, det samme antall (45 %) at de har vært i kontakt med PP-tjenesten, mens to av fem (43 %) oppgir at de har vært i kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien. Hele fire av fem (78 %) oppgir at de har vært i kontakt med politiet som barn.

Det er altså mer enn tre ganger så stor andel i gjengangergruppen som har hatt kontakt med politiet som barn, enn det er blant de som ikke har sittet inne tidligere.

Vi ser også at blant de som ikke har vært innsatt tidligere, er det fire av ti (36 %) som har vært i kontakt med minst en av de fire instansene. Blant de som har sittet inne en til to ganger tidligere, er det seks av ti innsatte (63 %) som har vært i kontakt med minst en av de fire instansene. Blant de som har sittet inne minst tre ganger tidligere, har hele ni av ti innsatte

VÆRT I KONTAKT MED
HJELPEAPPARATET SOM BARN



(87 %) vært i kontakt med minst en av de fire instansene som barn.

Hvis vi velger å se bort fra de som har vært i kontakt med politiet som barn, og bare ser på de som har vært i kontakt med hjelpeapparatet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, PP-tjeneste og Barnevern, ser vi at i den gruppen som ikke har sittet inne tidligere er det tre av ti (30 %) som har vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn, i den gruppen som har sittet inne en eller to ganger tidligere, er det halvparten (46 %) som har vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn.

I den gruppen som har sittet inne minst tre ganger tidligere, har hele syv av ti (67 %) vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn.

Når ni av ti gjenganger har vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn, er dette en indikator på at når det gjelder gjengangerne, så viser problemene seg i tidlig alder.

Når vi ser at hele syv av ti gjenganger har vært i kontakt med Barnevern, Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste eller Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, er det grunn til å stille spørsmål ved om disse instansene mangler kompetanse, eller om årsaken er å finne i mangel på alternative hjelpetiltak. Til tross for at det for eksempel stadig etterlyses alternative tilbud til utagerende ungdom med behov for forutsigbarhet, faste rammer og struktur kombinert med tett voksenkontakt, er det få slike tilbud her i landet.

På det forebyggende plan kan det ikke være tvil om at man har mye å hente ved å styrke kompetanse og bedre tilbudet til unge som tidlig kommer i kontakt med hjelpeapparatet eller politiet grunnet problematferd.

Hva vet vi om de som har sittet inne fire ganger eller mer

- Ni av ti (93 %) av gjengangerne har et problematisk forhold til rusmidler.
- To av fem (42 %) har et alvorlig rusproblem.
- Halvparten (47 %) er fortsatt avhengig av rusmidler.
- To av fem (43 %) har AD/HD.
- Tre av ti (30 %) har fullført videregående skole.
- Halvparten (45 %) har vært i kontakt med barnevernet som barn.
- To av fem (43 %) har vært i kontakt med PP-tjenesten som barn.
- Syv av ti (67 %) har vært i kontakt med barnevern, PP-tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling som barn.

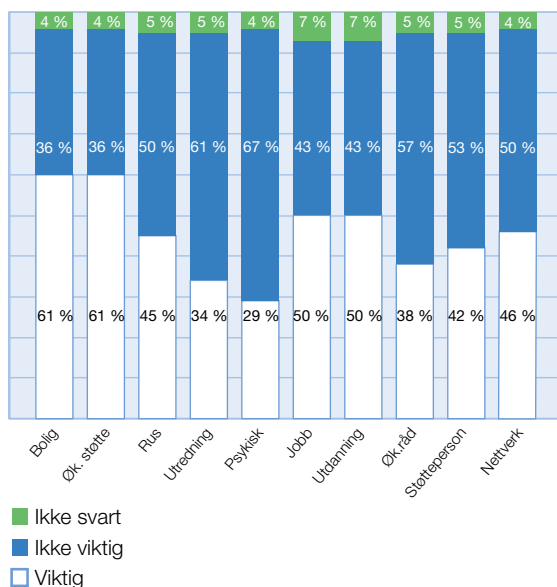
- Fire av fem (78 %) har vært i kontakt med politiet som barn.
- Ni av ti (87 %) har vært i kontakt med barnevern, politi, PP-tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling som barn.

HVA ØNSKER GJENGANGERNE AV OPPFØLGING ETTER SONING

Når det gjelder spørsmål om hvilke tiltak de innsatte mener er viktig etter soning, var utgangspunktet et åpent spørsmål til alle de innsatte i ett av de fire fengslene.

Svarene fra 55 innsatte ble således utgangspunktet for svaralternativene resten av utvalget ble presentert for. Her har jeg valgt å se nærmere på hva gjengangerne ønsker av tiltak etter endt soning.

ØNSKEDE TILTAK ETTER SONING



I den gruppen som har sittet inne minst tre ganger tidligere, ser vi at seks av ti innsatte (61 %) oppgir at de ønsker hjelp til å finne bolig. Det samme antall ønsker økonomisk hjelp.

Dyb (2006) viser til at 72 % av de innsatte har en svært usikker bosituasjon etter soning, og mange må bo på hospits. Det sier seg selv at en usikker bosituasjon ikke gjør situasjonen lettere for den det gjelder. Med tanke på at alle i henhold til sosialhelsetjenesteloven har krav på et sted å bo, er det til ettertanke at ikke alle er sikre på at de har et sted å bo etter fullført soning.

I underkant av tre av ti (29 %) oppgir at de ønsker oppfølging av psykiater eller psykolog. Både utredning

og oppfølging fra disse instansene burde være enkle tiltak å sette inn i det forebyggende arbeidet. Likevel vet vi at ventelistene ofte er lange, og mange opplever å bli avleid med en lengre liste over privatpraktiserende psykologer og psykiatere. Ofte oppleves det vanskelig å selv å måtte ta kontakt, og mange mister motet når de opplever å bli avvist det ene stedet etter det andre grunnet inntakstopp eller ventelister.

Omtrent halvparten (45 %) av gjengangerne ønsker hjelp til behandling i forhold til rus, og tre av ti (34 %) svarer at de ønsker utredning eller oppfølging med tanke på hyperaktivitet, og/eller problemer med impuls- eller sinnekontroll. Både behandling for rusproblemer og utredning av AD/HD med tanke på medikamentell behandling, burde være et lovpålagt tilbud til alle innsatte.

Halvparten (50 %) ønsker hjelp til å finne arbeid, og det samme antall (50 %) ønsker hjelp til å fullføre utdanning. Det må tolkes som positivt at omtrent halvparten, oppgir at de ønsker hjelp til utdanning og det samme antall ønsker hjelp til å få arbeid.

To av fem (38 %) oppgir at de ønsker å få tilbud om økonomisk rådgivning, og samme antall (42 %) svarer at de ønsker en støtteperson i hjelpeapparatet. Man kan tenke seg at en støtteperson også kan ha ansvar for økonomisk rådgivning.

Halvparten av gjengangerne (46 %) ønsker hjelp til å få kontakt med nye mennesker eller miljøer etter soning. For mange vil nok dette være avgjørende for om de skal mestre det å bryte med det kriminelle miljøet de eventuelt har tilhørighet i.

Den europeiske menneskerettighetsdomstolen har avvist at en fengselsdom skal innebære begrensninger i forhold til menneskerettigheter, eller påføre ytterligere straff ut over selve frihetsberøvelsen. Dette støttes også av Europarådets rekkommandasjon av 8. april 1998 om etiske og organisasjonsmessige forhold i fengsel (Jf. R (98) -explanatory memorandum).

Likevel er det ingen tvil om at stigmatisering grunnet holdninger i samfunnet er medvirkende faktorer til at flere innsatte opplever at de etter soning påføres ytterligere straff ut over selve soningsoppholdet.

Det er verdt å merke seg at de ønskene de innsatte selv kommer med i forhold til oppfølging etter soning, stort sett er rettigheter de allerede faktisk har krav på i henhold til gjeldende lovverk.

Avslutning

Allerede i 1940 fant Clemmer at rehabilitering ikke fremmes gjennom fengselsopphold. Han undersøkte de innsattes holdning til det lovlydige samfunnet, og

fant at de innsatte ble «prisonisert» under soningsoppholdet. Fengselskulturen virket negativt inn på de innsatte, og fengselsoppholdet fungerte således som en «forbryterskole» (Clemmer 1940). Når man ser hvilken marginalisert og sårbar gruppe gjengangerne utgjør, er det lett å forstå at mange av disse kan være spesielt påvirkelige i forhold til fengselskulturen, og at dette i seg selv også kan være en medvirkende faktor til at mange begår ny kriminalitet etter soning.

Flere av gjengangerne har altså rusproblemer, samtidig som gjengangerne også har mer omfattende rusproblemer enn de som ikke har sittet inne tidligere. Hele ni av ti av gjengangere har et problematisk forhold til rusmidler, og av disse har to av fem mer omfattende og alvorlige problemer. Halvparten av gjengangerne oppgir at de fortsatt er avhengig av rusmidler nå, og det samme antall oppgir at de ønsker hjelp til behandling. Det ville uten tvil være et viktig kriminalforebyggende tiltak om man lovhjemlet retten til rusbehandling for innsatte. I dag er situasjonen slik at grunnet lange ventelister, blir mange etter soning involvert i ny kriminalitet lenge før de får tilbud om behandling.

Halvparten av gjengangerne oppgir at de fortsatt er avhengig av rusmidler nå, og det samme antall oppgir at de ønsker hjelp til behandling.

I Ot.prp. nr. 5, 2000–2001 står det at det er kriminalomsorgens hovedoppgave å finne fram til tiltak og metoder som skal bidra til å motvirke framtidig kriminalitet, og øke trygghet i samfunnet. Kriminalpolitisk sett er altså et av målene å redusere kriminalitet.

Når man vet at hele ni av ti gjengangere har vært i kontakt med hjelpeapparatet som barn, ligger det en stor utfordring i å finne fram til hva disse instansene, hver for seg og i fellesskap, kan bidra med av forebyggende tiltak. Det er dessverre liten tvil om at det tilbudet vi har i dag langt fra er godt nok.

LITTERATURLISTE

BØDAL, K. & I. M. FRIDHOV (1993). Med slag og spark. Oslo: Justisdepartementet.

CHRISTIE, N. (1987). Fagets fiender. Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab, s. 291–299.

CLEMMER, D. (1940). The Prison Community. New York: Holt, Rinehart and Winston.

DYB (2006). Løslatt og bostedsløs. Norsk institutt for by- og regionforskning.

– Lite har skjedd på opplæringsområdet

av BITTEN MUNTHE-KAAS

BAKGRUNN

I 2001 dokumenterte Manneråk-utvalget systematisk diskriminering av funksjonshemmede på områdene økonomiske levekår, tilgjengelighet, transport, IKT, bolig, arbeid, kultur- og fritidstilbud og opplæring og utdanning. Utvalgets NOU 2001:22 «Fra bruker til borger» var imidlertid ikke bare en beskrivelse av tingenes tilstand. Utvalget foreslo også en rekke tiltak for å redusere gapet mellom idealer og realiteter.

Fem år etter har Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne på oppdrag av Sosial- og helsedirektoratet laget en oppdatert beskrivelse av samfunnsutviklingen på disse åtte samfunnsområdene. Beskrivelsen står i rapporten «Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001–2006» som ble overrakt statssekretær Laila Gustavsen i Arbeids- og inkluderingsdepartementet nylig. Rapporten viser at det til tross for nye regler, nye penger og massive ambisjoner har skjedd lite. Det har til og med oppstått nye barrierer for funksjonshemmede til tross for at utredningen for fem år siden ble en vekker både for fagpersonell og politikere, og en rekke tiltak ble varslet og satt i verk.

Stipendiat Christian Wendelborg ved NTNU Samfunnsforskning AS har utarbeidet den oppdaterte situasjonsbeskrivelsen av funksjonshemmende barrierer på opplærings- og utdanningsområdet i det som blir omtalt som «Manneråk +5»-rapporten. Her tar han for seg utdanning og opplæring fra barnehage til universitet/høgskole og voksenopplæring.

Wendelborg viser til at det i grunnopplæringen er et gap mellom ideal og tilstand – blant annet i form av en svak, men økende tendens til forsterkede grupper og forsterkede skoler.

– Gjennom samordnede opptak i barnehagen er det mulig at vi har fått

«Det er lite informasjon om kommunale forsterkede skoletilbud.»

Fra Manneråk +5-rapporten

grupperinger av barn med særskilte behov – noe som ikke var intensjonen. De mange reformene og lovendringene som er gjennomført innen opplærings- og utdanningsområdet de siste fem årene har hatt et

annet fokus enn nedbrytning av barrierer, påpeker Christian Wendelborg.

Mest inkluderende

Han opplyser samtidig at det er barnehagene som er den mest inkluderende arenaen og dermed har færrest funksjonshemmende barrierer. – Dette til tross for at det også her blir rapportert om både fysiske mangler og manglende spesialpedagogiske tilbud. Fortsatt mangler vi dessuten forskning og kunnskap om barn med funksjonshemminger i barnehagen.

– Vi har i tillegg fått et større fokus på basisferdigheter og resultater innen norsk skole, fortsetter Wendelborg. – Det er også i større grad blitt et mål å få dyktigere, mer effektive og utholdende elever og studenter. Konsekvensen kan bli at vi vil bli stilt overfor et opplevd økende dilemma mellom kravet om bedre resultater på den ene side og kravet om å inkludere mangfoldet på den andre. Selv om det er lav grad av segregerte opplæringstilbud i Norge sammenliknet med andre land, kan dette likevel føre til en ytterligere utsiling av elever fra den vanlige skolen som øker ved alder og i forbindelse med overganger.

– Det å fjerne retten til å tilhøre en klasse og innføre basisgrupper kan også være et segregerende tiltak, presiserer Wendelborg. Han minner om at det nå på enkelte hold er frykt for at det er i ferd med å skje en nivådifferensiering – i den forstand at de svakeste elevene plasseres for seg – på

samme måte som de sterkeste blir det.

– Lærere flest hevder at de driver progressiv pedagogikk og tilpasset opplæring. Det virker likevel som om tradisjonell kateterundervisning er mest utbredt. Lærerutdanningen står samtidig fortsatt overfor store utfordringer når det gjelder tilpasset opplæring

«Det finnes ingen oversikt som gir informasjon om hvordan spesialundervisning foregår.»

Fra Manneråk +5-rapporte

Kunnskapsløftet

Christian Wendelborg er opptatt av hensikten med Kunnskapsløftet – som er å skape en bedre kultur for læring og dermed gi elevene og de ansatte et kunnskapsløft. Han stiller samtidig spørsmålstegn ved hvorvidt endringene som skjer i kjølvannet av denne reformen har redusert funksjonshemmende barrierer. – Situasjonen til elever med funksjonshemminger har ikke vært i hovedfokus til tross for prinsip-

pene om tilpasset opplæring. Mangfold og inkludering blir fremhevet. Likevel har søkelyset vært rettet mot å gi elever flere ferdigheter. Dette skal ruste dem bedre for å kunne forholde seg til kunnskapssamfunnets utfordringer og møte globalisering og internasjonal konkurranse.

Vi har i løpet av de siste fem årene også fått et økende gap mellom kravet fra omgivelsene og den enkeltes funksjonsevne. De mange reformene og lovendringene vi har hatt i samme periode, har i liten grad brutt ned barrierer for deltakelse. Så å si ingen av Manneråk-utvalgets forslag i 2001 til prioriterte tiltak innen opplæring og utdanning er blitt gjennomført. Det har dermed skjedd lite med de funksjonshemmende barrierene, mener Christian Wendelborg.



– SÅ Å SI INGEN av Manneråk-utvalgets forslag i 2001 til prioriterte tiltak innen opplæring og utdanning er blitt gjennomført, sier stipendiat Christian Wendelborg. (Foto: Bitten Munthe-Kaas)

DE SOM VIL VITE MER..

Rapporten «Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001–2006» kan enten lastes ned på www.dok.no eller www.shdir.no Den kan også bestilles via Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne på telefon 22 54 13 42 eller via Sosial- og helsedirektoratet på telefon 810 20 050.

Inkluderende teater

Et inkluderende samfunn har konsekvenser på mange områder: i skole, arbeidsliv og på kulturfronten. Teater som åpner for alle har vist seg å gi gode muligheter for nettopp inkludering og personlig vekst. Kan skolen hente inspirasjon fra tanker om og erfaringer med en slik teaterform?



av AV MARIANNE
GRAN KAROLIUSSEN

Marianne Gran Karoliussen har bl.a. utdanning innen musikk, sosialpedagogikk og drama. Hun driver Knekten teater og er prosjektleder for Metateateret. Til daglig er hun konsulent for tiltaksplasser i Tønsberg kommune.

Et teater er ikke bare en teaterforestilling for kunstens skyld, men også en arena; med arbeidsmetoder for sosial lærdom og trygghet. Teaterets latter, tårer og stolthet. Teateret har en arena hvor alle kan mestre et eller annet. Teateret er også en aktivitet som gir folk i alle aldre muligheter til å arbeide med ulike kunstneriske og håndverksmessige uttrykk: Skuespill, dans, musikk, scenografi. Sminke, kostyme, lyd, lys og pedagogikk er naturlige aktiviteter som hører til scenekunsten. Aspektet ved teater i en teatergruppe, som pedagogisk sett er satt sammen av en årsak, handler om å skaffe aktørene ulike erfaringer, faglige og sosiale.

I den senere tid har man gått over til å bruke begrepet *inkluderende teater*. Selv om dette i utgangspunktet betegner den samme teaterformen som *integrert teater*¹ åpner man for en bredere tolkning av teaterformen, og man åpner for å inkludere. Ved å bruke *inkluderende* antyder man at et slikt teater har to grunnleggende strategier: For det første er det inkluderende i sin arbeidsform og flere får muligheten til

pet, og den er også gjeldende i forestillingen som vises for publikum. Gjennom forestillingen kan publikum oppleve aktørene ustereotypisk. I den grad forestillingen tar for seg situasjoner som gjør inkludering vanskelig, kan publikum bli bevisstgjort også om dette. Spørsmålet blir ofte om hvem som skal inkluderes og hvorfor, er det marginaliserte grupper og enkeltpersoner som skal tilpasse seg storsamfunnet eller skal samfunnet i større grad tilpasse seg marginaliserte grupper og enkeltpersoner.

Teater som arena

Teater er en unik arena for inkludering. At teater også kan være en arena for ressursutvikling, finnes det vel ingen tvil om. Arbeidet med å lage en teaterforestilling består av mange ulike oppgaver, hvor de aller fleste kan finne en viktig funksjon å fylle – på sin egen måte. Det finnes arbeidsoppgaver av forskjellig vanskelighetsgrad. Her kan man bidra til tekster eller ideer til forestillingen, når dagsformen og inspirasjonen er der. Man kan øve på sin rolle som skuespiller. Det krever deltakelse og mobilisering i en mer langsiktig prosess. Aktører kan også sy kostymer, snekre kulisser/lage scenografi, jobbe med lys og musikk, være sufflør, utforme program og bidra til miljøskapende tiltak som å koke kaffe og rydde. Her kan alle bidra med et eller annet, med eller uten funksjonshemming, med eller uten hjelpebehov. Selv den stumme kaffekokeren er viktig. Man må se mulighetene og ikke begrensningene. Dette samholdet som en teaterarena kan skape er unik. Her kan man vokse hele tiden, som kunstner, som tilskuer og som medmenneske. Vi trenger kunstneriske uttrykksformer, og vi har behov for et følelsesregister. Er instruktøren trygg på sitt dramaturgiske håndverk og har innsikt i teaterkunnskap, kan denne trygghet

Er det marginaliserte grupper og enkeltpersoner som skal tilpasse seg storsamfunnet, eller skal samfunnet i større grad tilpasse seg marginaliserte grupper og enkeltpersoner?

å delta som aktører, og for det andre blir det et middel som kan bidra til et mer inkluderende samfunn generelt. Inkluderende teater har dermed utgangspunkt i en bestemt strategi som innebærer å bruke teater som et middel for å inkludere. Denne strategien gjelder både i prosessen frem til forestillingen, hvor personer med forskjellig bakgrunn inkluderes i teaterfellesska-

ten smitte over på aktørene og en god forestilling kan oppstå.

Det sosiale samspillet mellom deltakerne er viktig. I arbeidet med en teateroppsetning samles aktørene i en felles prosess mot et konkret mål – en premieredato. Dette samarbeidet skaper et sterkt fellesskap mellom aktørene, og de opplever, på en positiv måte, at i en teatergruppe har *jeg* en viktig funksjon, det er bruk for *meg*, og de andre er avhengig av at *jeg* er på plass. Dette fungerer som en positiv drivkraft til å mobilisere krefter. Mangler et menneske et sosialt nettverk, eller har et mangelfullt sådan, kan teatergruppen få denne funksjonen. Her kan aktørene støtte og bety noe for hverandre. Det kan være krevende, men også gi en positiv utvikling. Man kan utfordres til å bli ærligere mot hverandre, sette ord på egne følelser og lære litt om grensesetting. Det at man gjør noe morsomt sammen og ler, frigjør sperrer og åpner for ny læring. Man utvikler en selvironi som er viktig for alle mennesker. Mange opplever å få økt selvtillit. Opplevelsen av å lykkes på scenen, og få respons fra publikum og medspillere gir en god opplevelse av mestring. Det kan igjen føre til å få styrket selvbildet. Den selvtilliten og mestringserfaringen kan aktørene overføre til andre arenaer, hvor de kan tørre å ta nye utfordringer. Ved å bruke aktørenes tekster og ideer, ved å bli hørt og tatt på alvor, øker også eierfølelsen og lojaliteten til forestillingen.

Synliggjøring

Et middel til inkludering er synliggjøring. En av de groveste formene for marginalisering et menneske kan oppleve er å bli usynliggjort. Å hilse er et av de mest typiske eksempler på et naturlig interaksjonsrituale. Det er en måte å vise hverandre respekt. En form for synliggjøring innad i gruppa, som kan være et delmål i inkluderende teater. Å fryse noen ut er en velkjent form for mobbing. Ved å ignorere en person eller gruppe fratar man også disse personene eller gruppene muligheten til å være deltagere i samfunnet. Å være usynliggjort er en krisetilstand, og teater kan derfor være en god metode for å løse en slik krise. Men ikke nødvendigvis. Det finnes mange måter å bli sett på, både positive og negative måter. Å bruke et begrep som «synliggjøring» i en sammenheng som inkluderende teater innebærer at aktører får fremstille seg selv og at de blir fremstilt på en måte som ikke fører til ytterligere marginalisering eller stigmatisering. Dette er et ansvar som bør deles av alle aktører og bidragsyttere i et inkluderende teater. Men det er ikke bare marginaliserte grupper eller personer som kan synliggjøres i et

inkluderende teater. Holdninger og fordommer, både hos aktører og publikum blir tydeligere, man kan møte seg selv i døra med fordommer man ikke trodde man hadde. Hvis en nå velger å ta på seg et par briller, og gjennom dem se på livet som et teaterstykke, vil vi se at stadig flere ting som før var forbeholdt bak scenen, nå er skjøvet fram på scenen og blitt en del av det offentlige tilgjengelige rom. Det har skjedd et samfunnsmessig sceneskift. Mennesker med ulike funksjonshemming eller hjelpebehov er en stigmatisert gruppe, som kanskje gjennom teateret kan få større aksept i samfunnet. Ved å inkludere innenfor teateret, først og fremst som skuespillere, får vi en synliggjøring. Det kan faktisk være at denne synliggjøringen forandrer en situasjonsdefinisjon for den offentlig sfære sett med den funksjonshemmedes øyne.

Humor og selvironi er viktige virkemidler til inkludering. Det er derimot ikke sagt at det er feil å le av, like mye som å le med. Det bør ikke legges bestemte føringer for hvordan man fremstiller seg selv og andre i teateret. Selvsensur i forhold til andre mennesker, spesielt på grunnlag av deres bakgrunn eller livssituasjon, kan i seg selv være marginaliserende.

Men hva er å være synlig eller usynlig? Å bli sett og å se og ikke minst forskjellige måter å bli sett på kan problematiseres. Ved å tematisere dette får man en anledning til å synliggjøre konkrete problemer, men man

En av de groveste formene for marginalisering et menneske kan oppleve er å bli usynliggjort.

synliggjør også seg selv, og dette kan være problematisk. Å ha en funksjonshemming eller et hjelpebehov, kan være svært stigmatiserende, og denne stigmatiseringen forsvinner ikke ved at man er med i en teatergruppe. En teaterforestilling som har som en av sine målsetninger å menneskeliggjøre, å gi noen et ansikt eller en stemme, kan være med på å opplyse og føre til innsikt. Det er derfor et viktig prinsipp i en teaterforestilling at det ikke blir presisert hvem av aktørene som har en funksjonshemming eller hjelpebehov. I den grad noen ønsker å stå frem med det så er det opp til en selv, og det er viktig at aktørene på scenen har en blandet bakgrunn i denne sammenheng. Er man med i en gruppe og har kommet tett på hverandre, kan man se og beundre hvilken enorm bragd det er for enkelte mennesker å stå på scenen. Det er ikke gitt at andre vil se det slik. For andre vil deltagelse i gruppen gjøre det mulig å stå frem med sine problemer og utfordringer med seg selv som premissleverandør. Dette



er etter min mening en av det inkluderende teaterets fremste styrker. Her er det mulig å forene både en kollektiv og en individuell strategi. Det å stille seg selv til skue krever mot; teateret gir et felleskap som gjør dette lettere.

Kriterier

For at en inkludering skal være vellykket, er det en del kriterier som må oppfylles. Det viktigste er tid og tillit. En instruktør må være trygg, tålmodig, tørre å stille krav, være åpen og ha evne til å kommunisere. En selvfølge er det at man har teaterinteresse og teatererfaring, og det kan være en fordel å ha noe kunnskap og kjennskap til funksjonshemninger og ulike hjelpebehov.

Trygghet er viktig. Trygghet er ikke noe man kan snakke seg til. Trygghetsøvelser er stort sett fysiske øvelser med ulik vanskelighetsgrad. Ulike dramaøvelser kan, i tillegg til å skape trygghet og tillit, ivareta sentrale målsettinger som: skape engasjement og gi opplevelser, vekke interesse for å øve opp evnen til konsentrasjon, kommunikasjon og samspill, utvikle evnen til empati og innlevelse og å åpne for forståelse og erkjennelse. Teateraktiviteten gir aktørene positive utviklingsmuligheter. Å være trygg på scenen forutsetter at man er komfortabel med det man skal gjøre, og at man kan det godt. Alle aktørene skal få bruke seg selv for å leve seg inn i rollefiguren og å gi den sitt eget uttrykk. Å spille en rolle kan gi nye sosiale erfaringer. Dette kan bidra til et bedre samspill mellom aktørene.

Det etableres et konkret og forpliktende samarbeid rundt et tydelig og meningsfullt felles mål i en teatergruppe. Det skal lages en forestilling. I denne prosessen kan man lære mye om samarbeid. Det å uttrykke seg kunstnerisk, som for eksempel gjennom tekstskriving, innebærer å bli mer bevisst på sin egen virkelig-

het. Å sette seg inn i en rolle kan skape økt forståelse for andre, og dermed oppstår grunnlag for empati.

Mange skuespill handler om mennesker i pressede situasjoner. Det kan være at mange av de klassiske rollefigurene kunne hatt en diagnose. Velger en å se at mennesker med ulike hjelpebehov har et fortrinn, en kompetanse til å fremstille disse rollefigurene, åpner man for å snu negative erfaringer til noe positivt. Dermed skapes en større bevissthet rundt egne opplevelser ved det å ha et hjelpebehov.

Hvorfor inkluderende teater?

Det er tre målsettinger som har bidratt til min sterke interesse for inkluderende teater:

- Teater er viktig både i form og funksjon. Hvorfor ikke gjøre denne arenaen viktig for alle mennesker, uansett hjelpebehov, funksjonshemming og hudfarge.
- Å skape et teater for alle, hvor vi i felleskap jobber mot et felles mål – forestillingen.
- Synliggjøring.

Et inkluderende teater skal på lik linje med et hvilket som helst annet amatørteater være en fritidsbeskjeftigelse som er lystbetont, og da er det viktig at instruktør er lydhør og viser alle aktørene respekt. I mitt arbeid med Knekten teater² er jeg som instruktør mer opptatt av det kunstneriske enn av det sosiale. Det sosiale er der hele tiden, men om jeg som instruktør bare skulle leke uten mål og mening, hadde det vært et lite utfordrende arbeid. Felles pauser, hvor vi snakker om vær og vind og alle blir sett og hørt, gjør at man har en ganske stram regi under selve øvelsene. Under øvelsene krever jeg full konsentrasjon og tilstedeværelse. Samtidig er det viktig å skape en god prosess



fram mot målet og ivareta den enkeltes behov og å gi utviklingsmuligheter. Det er viktig for meg, sammen med målsettingene, å ha kvalitetskriterier. Jeg vil nå et større publikum enn familie og venner. Jeg vil at folk skal ha lyst til å se en forestilling som kanskje beveger en på en litt annen måte enn ellers.

Kommunikasjonen med publikum er et avgjørende kvalitetskriterium i inkluderende teater – som i vanlig teater. Når publikum, etter endt forestilling kan fortelle at de ikke tenkte over hvem som hadde diagnoser og hjelpebehov, de kunne se det på noen, men de tenkte ikke over det – da har forestillingen vært vellykket. Vi har hatt en synliggjøring hvor man ikke har bås plasserte aktører, men sett forestillingen som en helhet og kanskje også blitt grepet av den. Ved å synliggjøre kan man få avdekket en del myter og holdninger og kanskje også noen fordommer.

Inkluderende teaterarbeidet er ikke terapi. Det er en kunstnerisk aktivitet hvor målet er å skape godt teater. Det representerer en viktig sosial arena og kan gi et engasjement og mulighet for selvutfoldelse, som kan gi aktørene økt livskvalitet. At det i tillegg er morsomt og lærerikt kan øke motivasjonen hos aktørene.

Oppsummering

En teatergruppe er en inkluderende arena og et minisamfunn. Klarer man å fungere i dette minisamfunnet, kan det være lettere å mestre storsamfunnet.

Teater sprenger grenser og kobler mennesker sammen på tvers av kulturer og ulike miljøer. Teateret har helt spesielle egenskaper som formidler, som verktøy for egenutvikling og som lagbyggingsredskap. Teaterproduksjonens ulike elementer (som kostyme, scenografi, PR og markedsføring, sosiale rammer, lyd og lys, musikk, dans med mer) gir arbeid til alle og

mulighet til egenutvikling innenfor en rekke områder. Enhver produksjons klare mål (forestillingens premiere så vel som rolletolkninger og produksjonselementer) gir produksjonsfellesskapet utfordringer langt utover ethvert fjernsynsoverført realityshow, og blir således vår tids lagbyggingsverktøy. Og teater taler direkte til publikums hjerter, der og da, og blir en direkte kommunikasjonsform som vår tids teknologiske nyvinninger ikke ivaretar og heller ikke mestrer. Teateret som form har en evne til å bringe frem et budskap og har på et fantastisk ærlig vis en mulighet til å fortelle noe som «slår» på en annen måte enn andre medier.

Det å stille seg selv til skue krever mot; teateret gir et felleskap som gjør dette lettere.

Lager man en forestilling som er tuftet på kunstneriske og pedagogiske valg, kan det være med på å åpne for at aktørene kan nå ulike erkjennelser og ta standpunkt i ulike saker. Prosessen er viktig, undersøkelsene, diskusjonene og samtalene. Det blir noe mer enn selve forestillingen, og det kan bli et godt inkluderende teater.

NOTER

1 Begrepet brukes om et teater hvor funksjonshemmede og funksjonsfriske arbeider sammen i en teatergruppe (Ådne Sekkelsten, 2000, «Et usedvanlig teater»).

Det handler om å skape et teatertilbud hvor funksjonshemmede og funksjonsfriske samarbeider aktivt om et felles mål. (Anne-Britt Gran, 1999, «Like barn leker best». Rapport nr. 13. Norsk Kulturråd).

2 Knekten teater er en fri teatergruppe med tilhørighet i Tønsberg. Formålet med Knekten teater er å gi den enkelte utover, utfordringer i forhold til sine ressurser. Knekten har 3 grupper med til sammen 40 aktører, hvor 50 % er funksjonshemmet.

Den vanskelege vidareføringa

Skulebaserte program som Respekt, Zero, Olweus, PALS og LP-modellen har dokumentert effekt og er tilrådd brukt i skulen. No er det tid for å sette sterkare fokus på føresetnadar for at denne type program skal ha effekt utover programperioden.



av SIGRUN K. ERTESVÅG

Sigrun K. Ertesvåg er 1.amanuensis ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.



av PÅL ROLAND

Pål Roland er universitetslektor ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Artikkelen er ført i pennen av forfatterane, men resten av forskningsgruppa kring Respekt-programmet har medverka med innspel og kritiske kommentarar.

«Endring i skulen er lett å foreslå, vanskeleg å implementere og særdeles vanskeleg å oppretthalde» slik innleiar Andy Hargreaves og Dean Fink (2006, s. 1 vår oversetting) boka «Sustainable leadership». Sitatet oppsummerar ei av dei store utfordringane norsk skule har i forhold til program, undervisningsopplegg og andre endringsinitiativ: vidareføring av det pedagogiske arbeidet etter at programperioden er over. Det vil seie, når ein skule gjennom deltaking i til dømes Respekt programmet² (sjå Ertesvåg og Vaaland, i trykk; Vaaland, Ertesvåg, Størksen, Veland, Roland og Flack, 2005 for nærare presentasjon av programmet) har redusert førekomen av disiplinanskar, konsentrasjonsvanskar og mobbing, korleis kan ein medverke til at reduksjonen vert oppretthalden eller ein får ein ytterlegare reduksjon, og at dei gode resultatane ikkje forvittrar?

Dei seinare åra har det vore auka fokus på evaluering av program, undervisningsopplegg og andre tiltak i norsk skule, med rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006) som det førebels siste bidraget. Rapporten medverkar til at ein i norsk skule kan velje program som vil ha effekt dersom dei vert gjennomført etter intensjonen og unngå program som lite truleg vil ha effekt. Ettersom dokumentasjonen av programeffekt er betre enn berre for få år sidan, kan det no vere tenleg å leggje sterkare fokus på vidareføring av arbeidet etter at den aktive perioden i programmet er over. Her tek vi ikkje sikte på å gi ei uttømande drøfting kring utfordringane i vidareføring av endringsinitiativ, det vil falle utanfor rammene til artikkelen. Målsettinga er å setje fokus på temaet vidareføring og peike på nokre sentrale faktorar for vidareføring illustrert med erfaringar frå gjennomføring av Respekt programmet.

Innovasjonsprosessen

Gjennomføring av eit program inneber ein innova-

sjonsprosess som omfattar tre hovudfasar, initiering, implementering og institusjonalisering eller vidareføring (Fullan, 2001). Her viser vidareføring til om endringa vert bygd inn som ein vedvarande del av skulen sin aktivitet eller om det forsvinn som del av ein medviten avgjerse om å avslutte implementeringsprosessen eller at han gradvis forvittrar og dør ut. Når ein her snakkar om varig endring, tenkjer ein ikkje berre på om aktiviteten vert oppretthalden. Det avgjerande er om skulen er i stand til å gå inn i ein kontinuerlig endringsprosess der vidareutvikling og fornying av aktiviteten er sentralt og aktiviteten vert samordna med nye initiativ både på kort og lang sikt (Fullan, 2005; Hargreaves og Fink, 2006).

Dei tre fasane i innovasjonsprosessen er ikkje ein lineær prosess, snarare går dei i kvarandre og er sirkulære. Vidareføring er såleis, i tråd med Fullan, ei forlenging av implementeringsfasen der programarbeidet vert oppretthaldt utover programperioden. Ein kan såleis argumentere for at arbeidet med vidareføring startar alt ved det første initiativ til programdeltaking og at føresetnadane for å lukkast etter programperioden til dels kan førast tilbake til før ein tok til med programmet. Motivasjonen i kollegiet for å delta i programmet kan til dømes påverke både resultatane i programmet og om vidareføring av arbeidet er mogleg. Likeins vil rektor, og resten av leiinga, si evne og høve til å leggje til rette arbeidet, motivere og etterspørje programmet vere avgjerande gjennom heile innovasjonsprosessen.

I den vidare drøftinga føreset vi likevel at implementering av programmet har lukkast på ein slik måte at ein kan seie at programmet vert gjennomført etter intensjonen og set fokus på nokre faktorar som vil vere avgjerande for vegen vidare. Frå initiering til programmet er fullstendig innarbeidd i skulen si verksemd tek det minimum 3–5 år (Fullan, 2001). Det er eit tankekors at i løpet av ein slik tidsperiode er truleg mange skular i gang med nye program eller andre endrings-



initiativ utan at det første er innarbeidd i verksemda og utan tilstrekkeleg samordning av initiativa. Det kan då vere grunn til å stille spørsmål om innsatsen som er lagt ned frå skulen si side vil få den effekten som er intensjonen i programmet.

Erfaringar frå Respekt

Evaluering av Respektprogrammet viste ein klar reduksjon i disiplinvanskar, konsentrasjonsvanskar og mobbing på dei fleste trinna over ei tidsperiode på tre år (Ertesvåg og Vaaland, i trykk). Resultat for den einskilde skule viste òg klar reduksjon i problemåtferd, men ikkje for alle typar åtferd for alle skulane. Det er grunn til å tru at dette har samanheng med kvaliteten av implementeringsprosessen ved skulane (Ertesvåg et al., under arbeid).

Ein førebels studie av implementeringsprosessen ved dei første skulane som gjennomførte Respekt-programmet viste at tre av dei fire skulane ved avslutninga av programåret viste resultat som gav godt håp om varig endring (Ertesvåg, 2005). Den fjerde skulen viste, trass i at dei hadde problem med å implementere endringsstrategiar på organisasjonsnivå, reduksjon i problemåtferd. Vel to år seinare kunne berre ein av skulane framleis seiast å vere på veg mot varig endring (Ertesvåg et al. under arbeid). Dei tre andre hadde avslutta implementeringa anten som resultat av ein medviten avgjersle eller ved at aktiviteten gradvis hadde avtatt. Ein kan ikkje utan vidare sjå dette som mindre godt arbeid frå skulane si side. Snarare tvert om. Reduksjonen i problemåtferd ved alle skulane over ein treårs periode tyda på at arbeidet på dette området var svært godt. Men truleg er det ikkje tilstrekkeleg på lengre sikt å arbeide godt utelukkande med tiltak direkte retta mot elevane. Så langt vi kjenner til, har ingen andre norske studiar fylgt implementeringsprosessar ved skular over så lang tid som meir enn tre år. Vi har såleis lite kunnskap om utviklinga ved skular som har gjennomført liknande program. På bakgrunn

av internasjonale studiar er det derimot grunn til å tru at situasjonen ikkje er uvanleg. I ein studie av implementeringa av ei reform ved tretten skular fann Datnow og Stringfield (2000) at berre sju av skulane etter tre år vidareførte reformarbeidet. Andre studiar har vist liknande tendens (t.d. Berman og McLaughlin, 1977 i Fullan, 2001; Yonezawa og Stringfield, 2000 i Datnow og Stringfield, 2000). Spørsmålet er korleis ein skal medvirke til at skular som gjennom programdeltaking viser gode til svært gode resultat kan fortsette den utviklinga.

Det kan vere tenleg å leggje sterkare fokus på vidareføring av arbeidet etter at den aktive perioden i programmet er over.

Endringsmål

Det endelege målet med ein kvar endringsprosess i skulen er å betre læring og utvikling hjå elevane (Stoll, 1999). For å oppnå slike endringar som varer, vektlegg Respektprogrammet to likeverdige områder: 1) Etterutdanning av lærarar for å betre læring og utvikling hjå elevane, til dømes i klasseleiing og førebygging og reduksjon av problemåtferd hjå elevane. 2) Utvikling av skulen som organisasjon (Ertesvåg et al. under arbeid). Vektlegginga av organisasjonsutvikling er viktig mellom anna for å sikre vidareføring av endringsprosessen etter programperioden mellom anna gjennom å etablere felles mål og forplikting til måla. Vidare er det viktig å innarbeide strukturar som gjer det mogleg å utvikle og realisere måla. Eit døme på slike strukturar kan vere arenaer for refleksjon og problemløysing som kollegarettleingsgrupper eller at ein medvite nyttar team og samlingar i plenum for utvikling av felles strategiar. Det er gjennom organisasjonsutvikling ein utviklar skulen sin endringskapasitet som gjer det mogleg å lukkast med endring på elevnivå på lengre sikt enn dei 1–2 åra

programmet varer. Ein kan nok oppretthalde effekten av programmet på elevane ei tid etter at programperioden er over, men skal ein oppretthalde effekten på lengre sikt, til dømes i eit ti-års perspektiv, er truleg utvikling av skulen som organisasjon ein føresetnad. Varig endring krev såleis endringskapasitet ved skulen.

Endringskapasitet

Korleis kjem ein skule til det punkt at han er sjølvfornyande? Det er eit sentralt spørsmålet i høve til kapasitet for endring. Diverre kan ein kome i ein situasjon der dei same ideane og aktivitetane går att utan at skulen som organisasjon eigentleg forbettrar seg. Ein treng å utvikle ein struktur som vil utvikle skulen sin endringskapasitet. Ein skule sin endringskapasitet viser til dugleikar, kunnskap og strukturar som ein treng

Truleg er det ikkje tilstrekkeleg på lengre sikt å arbeide godt utelukkande med tiltak direkte retta mot elevane.

for å utvikle ein organisasjon med fokus på elevane si læring og utvikling. Dermed omfattar dette mellom anna å kunne styrkje evna kollegiet har til å handle kollektivt i form av å tileigne seg ny kollektiv kunnskap og kompetanse, auke motivasjonen for å inngå i endringsinitiativ og evne til kontinuerlig læring hjå personalet og skulen som organisasjon (Fullan, 2001; 2005; Stoll, 1999). Rosenholtz (1989) viser til at utvikling av undervisning er ein kollektiv heller enn individuell verksemd, og at samspelet med kollegaer stimulerer læring hjå lærarar. Endringskapasitet omfattar slik kollektiv kompetanse i personalet, skulekultur og ikkje minst leiing som er ein sentral faktor. Skular som lukkast over tid synest å vere karakterisert av sterk og effektiv leiing som gjer det mogleg å fremme kompetanse i personalet og ein kollektiv kultur. Ettersom skular har ulikt utgangspunkt, vil områder skular har behov for å utvikle også vere ulike. Trass i dette er det nokre sentrale strategiar som vil vere til hjelp for alle skular. Desse vil langt på veg vere dei same som strategiane som i initierings og implementeringsfasen, men som med tanke på vidareføring krev fornying eller vedlikehald. Til dømes kan det vere naudsynt å setje seg nye mål for arbeidet når dette er langt inne i implementeringsfasen med tanke på vidareføring av innovasjonsprosessen.

Leing på mange nivå

Ei rekkje studiar (t.d. Larsen, 2005; Midthassel, Bru og

Idsøe, 2000) har dokumentert rektor si viktige rolle for å lykkast i implementering av skuleutviklingsprogram. Rektor spelar ei avgjerande rolle mellom anna gjennom å legitimere prioritering av arbeidet, halde fokus på programmet og etterspørje og fylgje opp aktivitet. Ikkje minst er det viktig at rektor støttar og skaper eit sikringsnett som gjer at personalet tørr å utfordre seg sjølv å prøve noko nytt. Rektor sitt leiarskap er naudsynt, men ikkje tilstrekkeleg, for å lukkast gjennom heile innovasjonsprosessen. I tillegg må ein utøve leirskap på mange nivå i organisasjonen (Elias, Zins, Graczyk og Weissberg, 2003). Det er evna til å involvere og ansvarleggje personalet som avgjer om endringsprogram lukkast (Hajnal, Walker og Sackney, 1998). Dette inneber ikkje at rektor ikkje spelar ei sentral rolle, men rektor kan heller ikkje gjere arbeidet aleine. Svak leiing frå den formelle leiinga har vist seg å vere ein viktig faktor for mangelfulle resultat. Skular med behov for endring har trong om stødig leiing (Fullan, 2001). Alt frå initieringsfasen i endringsprosessen er leiing sentralt.

Initiativ med mål å endre praksis er krevjande både når det gjeld tid og krefter for personalet i ein travel kvardag. Sjølv om målet er at skulen over tid vil institusjonalisere strukturar og prosessar som gjer det mogleg for personalet å arbeide smartare, snarare enn meir, vil innarbeidingsperioden vere utfordrande. Både den einskilde lærar og leiinga kan oppleve ekstra arbeidspress utan at ein straks ser gevinsten av dette. Difor er det viktig at leiinga støttar personalet, men leiing inneber òg å forvente og etterspørje aktivitet.

Kva skal til?

I fylgje Fullan (2001) representerer vidareføring ei ny avgjersle som kan vere negativ, altså avslutte implementeringa, og sjølv om ho er positiv er det ikkje sikkert at ho vert implementert. Nøkkelen til varig endring ligg i planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktivitetar, evaluering, prioritering, involvering og fornying av arbeidet. Mange tiltak og aktivitetar vil ikkje ha same effekt om dei vert repetert mange gonger. Gjer ein om att og om att det same er det grunn til å tru at personale og kanskje elevane òg vil trøtne og at aktiviteten sakte, men sikkert døyr ut.

I Respekt-programmet kan det synest som at dei som har lukkast med vidareføring etter programperioden har nokre særtrekk. For det fyrste har dei jobba planmessig og metodisk frå starten. Dette inneber mellom anna ein medviten infrastruktur for møteverksemd som gir arenaer for refleksjon og utviklingsprosessar på mange plan. Dette medverkar

både til utvikling av ein kollektiv kultur prega av felles visjonar, ansvar og forplikting i forhold til arbeidet. For det andre, ein føresetnad for vidareutvikling er å innlemme nye medarbeidarar i arbeid etter prinsippa for førebygging og reduksjon av problemåtferd, til dømes gjennom kursing og aktiv innlemming i prosessarbeidet. Viss ikkje vil den kollektive kulturen etter kvart forvitte. For det tredje har dei ei innovativ haldning der dei arbeider etter prinsippa i programmet i eit kontinuerleg utviklingsperspektiv med nye innfallsvinklar til arbeidet.

Det kommunale nivået i programarbeidet er sentralt både i gjennomføring og vidareføring av arbeid (Fullan 2005; Greenberg, Domitovich, Graczyk og Zins, 2001). Eit aspekt er støtte og ressursar. I prosjektet ConnectOSLO (Vaaland et al., 2005) samarbeidde Utdanningsetaten i Oslo og Senter for atferdsforskning (SAF) om gjennomføring av Respektprogrammet på totalt 30 skular i tidsperioden 2002–2005. Utdanningsetaten hadde det administrative ansvaret, medan SAF hadde ansvaret for programgjennomføringa. Mange utviklingsprosjekt er underestimerte med omsyn til ressursar (Elias et al., 2003). Utdanningsetaten si rolle i forhold til ressursar og støtte til skulane i denne perioden var vesentleg, men det som særleg er verdt å merke seg er vidareføringa etaten har gjort etter den opphavlege prosjektperioden var avslutta. ConnectOSLO lever vidare og prosjektet vidareutviklar seg. Med bakgrunn i kompetansen som vart utvikla både på kommunalt- og skulenivå i den opphavlege programperioden har Utdanningsetaten vidareutvikla prosjektet innanfor prinsippa som Respekt programmet bygg på. Etaten har no ansvar for initiering og implementering av arbeid med førebygging og reduksjon av problemåtferd på nye skular i prosjektet og støtte i vidareføring på skular som alt er i prosjektet. Dette inneber eit dynamisk prosjekt som gjer det mogleg å ta omsyn til endra behov i skulen. Gjennom prosjektet har Utdanningsetaten utvikla endringskapasitet som gjer kommunen, på skule-, område- og kommunenivå, i stand til å møte endra utfordringane i høve til førebygging og reduksjon av problemåtferd i eit langsiktig perspektiv. Senter for atferdsforskning har no ei avgrensa rolle. Gjennom ConnectOSLO har kommunen gjort seg i stand til å ta tak i problemområdet på eiga hand. Bør ikkje det vere ei målsetting for ein kvar programutviklar som i samarbeid med skular og kommunar set i gang utviklingsprosjekt?

NOTER

2 Respektprogrammet vart gjennomført under namnet connect i prosjektet connectoslo. Programmet skifta seinare namn.

REFERANSAR

- DATNOW, A. OG S. STRINGFIELD** (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for students placed at risk*. 5, 183–204.
- ELIAS, M. J., J. E. ZINS, P. A. GRACZYK OG R. P. WEISSBERG** (2003). Implementation, sustainability, and scaling up a social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*. 32, 303–319.
- ERTESVÅG, S. K.** (2005). Implementering av ConnecOSLO-pilot. Ein studie av implementeringsprosessar i personalet ved skulane i pilotprosjektet. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- ERTESVÅG, S. K., P. ROLAND, G. S. VAALAND, S. STØRKSEN, J. VELAND OG T. FLACK.** (under arbeid) Toward sustaining improvement? Schools' implementation of the Respect programme.
- ERTESVÅG, S. K. OG G. S. VAALAND** (i trykk). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An Evaluation of the Respect program. Akseptert for publisering i *Educational Psychology*.
- FULLAN, M.** (2001) *The New Meaning of Educational Change*. 3rd. ed. New York: Teacher College Press.
- FULLAN, M.** (2005). *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- GREENBERG, M. T., C. E. DOMITOVICH, P. GRACZYK, OG J. ZINS, J.** (2001). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. The Prevention Research Centre for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University.
- HAJNAL, V., K. WALKER OG L. SACKNEY** (1998). Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV, 70–89.
- HARGREAVES, A. OG D. FINK** (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- LARSEN, T.** (2005). Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: a case study of four Norwegian primary school. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- MIDTHASSEL, U. V., E. BRU OG T. IDSØE** (2000). The principals' role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management*, 20(2), 147–160.
- NORDAHL, T., Ø. GRAVROK, H. KNUDSMOEN, T. LARSEN OG K. RØRNES** (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- ROSENHOLTZ, S. J.** (1989). *Teachers' Workplace*. Colombia University, NY: Teacher College.
- STOLL, L.** (1999) Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 10, 503–532.
- VAALAND, G. S., S. K. ERTESVÅG, S. STØRKSEN, J. VELAND, P. ROLAND OG T. FLACK** (2005). I fjor ville jeg slått, men i år er det ikkje lov. Rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOSLO 2002–2005. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. <http://saf.uis.no/publikasjoner/salgsliste/article1746-672.html>

Elevers opplevelse av egen læring



av INGRID CHR. REITE

Ingrid Chr. Reite har utdanning i pedagogikk, organisasjonspsykologi og master spesialpedagogikk. Hun er fagleder ved Gjerdrum PPT.

Opplæringsloven § 1–2 om tilpasset opplæring og i den generelle delen av læreplanen (L 97 og L 06) presiserer at det er eleven som skal være utgangspunkt for innhold og metoder i læringen. Skolen utfordres ofte på dette punktet, da tilpasset opplæring ofte opptrer som individuelle justeringer av sentralgitte pensa. (Haug og Monsen, 2002) En «standardisert» skole øker risikoen for at stadig flere unge mennesker stemples som «svake» eller «atferdsvanskelige», og for at disse utvikler vansker. (Frønes, 2003; Befring, 2004). Deres tilpasset opplæring i et inkluderende perspektiv skal utvikles, bør forskning rundt læringsfenomenet ta utgangspunkt i elevenes egne opplevelser og erfaringsverden (Edvardsen, 2004).

Nettopp det å la elevene selv definere læringsbegrepet, både fritt og vidt, har vært utgangspunktet for min masterstudie. Den springer ut fra og er en del av det overordnede programmet *Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering*¹, som ledes av professor dr. philos Edvard Befring. I programmet understrekes det at det er av stor betydning for spesialpedagogisk reformarbeid og generelt forebyggende virksomhet å få oppdaterte kunnskaper som bygger på et helhetlig og bredt læringssyn (Befring, 2005). Dette danner utgangspunkt for et av forskningsprogrammets delprosjekter, «Ungdom og læringserfaringer», som ledes av førsteamanuensis Peer Møller Sørensen og stipendiat Nils Breilid².

Masterprosjektet «Å lære og å være – ungdoms opplevelse av egen læring i et framtidsperspektiv» framstår både som en selvstendig studie og som et pilotprosjekt og en forundersøkelse til Breilid og Sørensens mer omfattende undersøkelse. Ut fra problemstillingen «*Hvordan opplever ungdom sin egen læring i et framtidsperspektiv?*» tok jeg for meg 41 ungdommers

erfaringer og opplevelser av læring på ulike livsarenaer – i essay med åpne spørsmål av karakteren «Hva er det viktig for deg å lære... og hvorfor er dette viktig?» på følgende arenaer: Skole, hjem, jobb, organisert fritid, sammen med venner og tid alene. Analysen førte fram til utviklingen av noen kategorier og læringsarenaer som var aktuelle for undersøkelse i større skala. Disse ble så benyttet av Breilid og Sørensen som et grunnlag for utvikling av deres surveyundersøkelse.

Tilnærmingen til læringsfenomenet er inspirert av sosiokulturell teori. Dette innebærer for det første at læring kan sees som individets aktive, meningssokende prosesser (Bruner, 1999; Wenger, 2004). I et slikt perspektiv kan ikke læringsvirksomhet kun avgrenses til strukturerte «læringsomgivelser» som for eksempel skolearenaen, men er konstant pågående og vil gjelde alle individets arenaer. For det andre foregår læring i samspill mellom individet og de kontekstene som oppleves som meningsfulle. Kvaliteten av samspillet med miljøet har betydning for hvilken oppfatning elevene har av læring (Enerstvedt, 1988; Wenger, 2004). Individet må «klargjøre hva det lærer i sitt miljø, og hva det har behov for å lære for å forstå de sammenhenger det står i og kommer til å gå inn i» («Aasen og Haugaløken, 1994:12»). I denne sammenheng kan «meningsfull læring» handle om hvordan en elev oppfatter seg selv og sine handlinger i forhold til utfordringer og behov i nærmiljøet (Edvardsen, 2005), der læreprosessene er forberedelser til å møte disse. «Meningen med enhver læreprosess er at den er en forberedelse til noe annet, den er først og fremst en forberedelse til arbeidslivet» (Enerstvedt, 1988:8). Jeg har derfor latt ungdom knytte læringsopplevelsene til ulike arenaer for å få fram hvor og hvordan elevene opplever meningsfulle samspill, og hvordan de tror at læring på ulike arenaer kan ha be-

Denne artikkelen omhandler 41 ungdommers beskrivelse og opplevelse av egen læring på livsarenaene skole, hjem, jobb, organisert fritid, sammen med venner og tid alene. Analysen av essayene førte fram til nye perspektiver på læringsfenomenets struktur. Skole og samfunn bør i langt større grad utvide spekteret for både innhold og struktur i det som skal læres.

tydning for framtiden. For det tredje tok jeg utgangspunkt i at læringsprosesser er personlige og unike. I spenningen mellom generelle målsetninger om å påvirke barn og unge til å bli «gangs menneske» (L 97) og de spesifikke pensumkrav som stilles, oppstår det et behov for også å velge en tilnærming som tar utgangspunkt i individets egne beskrivelser av læringsområder og -prosesser. Ungdoms beskrivelser vil kunne representere det som er læringsforskningens «ukjente» og variable faktor, det oppdaterte og det nåtidige. En konsekvens av dette kan være et utvidet og flerspektret læringsfenomen (Säljö, 2001). Presentasjonen av metode og enkelte resultater videre tar sikte på å vise noen av disse aspektene ved elevers egen personlige og åpne tilnærming til læringsbegrepet.

Metode: Utvalg, essay og heterogene metoder

Undersøkelsen ble foretatt i to hele klasser (41 elever) fra en ungdomsskole i Sagene bydel i Oslo. Bydelen ble valgt fordi denne er en samarbeidspart med forskningsprogrammet *Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering*. Dessuten kan selve bydelen sies å representere et godt «grensesnitt» av Oslos innbyggere, både sosialt, økonomisk og i forhold til etnisk bakgrunn (Barstad og Skardhamar, 2006). Formålet ved å hente data fra hele klasser – med full svarprosent – var at minoritetsspråklige og elever med spesielle behov ble inkludert i undersøkelsen. Læring i et fremtidsperspektiv³ er ikke et enkelt tema å forholde seg til. Elevene på niende trinn står ved et veiskille i forhold til valg av skole, retning osv., og kan kanskje i større grad enn yngre elever være i stand til å vurdere og å sette ord på tanker om framtiden.

Essay er en åpen, skriftlig form som kan framheve en personlig tilnærming til et tema. (Frønes, 2001;

Morken, 1989). Etter en pilotundersøkelse i samarbeid med Breilid og Sørensen med ett åpent spørsmål – og snaue svar – utvidet jeg til ett spørsmål til hver av de seks arenaene (skole, organisert fritid, lønnet arbeid, venner, tid alene og familie), med teksten «Hva synes du det er viktig å lære... og hvorfor?» I forkant ble prosjektet presentert i hver av klassene⁴. Elevene fikk tre ukers svarfrist.

Nettopp det å la elevene selv definere læringsbegrepet, både fritt og vidt, har vært utgangspunktet for min masterstudie.

I analysen har jeg valgt å kalle min metodiske innfallsvinkel for «heterogen metode»⁵. Den er både kvalitativ eller kvantitativ i motsetning til mer rendyrkede «homogene» kvalitative og kvantitative metoder. Det kvantitative og det kvalitative i analysen kom til syne i hhv. en oversiktsanalyse og en næranalyse⁶. I oversiktsanalysen gjennomførte jeg først en «åpen koding», som innebar å skille ut en bredde av utsagn. Deretter ble disse plassert i over- og underkategorier (kvalitativ tilnærming). Utsagnenes forekomst og hyppighet ble presentert i diagrammer (kvantitativ tilnærming)⁷. Kvantitative data fra oversiktsanalysen, som f.eks. hyppighet av utsagn og termer dannet utgangspunkt for utvalg av tema i næranalysen. Næranalysen besto av overordnede kvalitative kategorier som ble knyttet opp mot teoretiske perspektiver. I denne sammenheng vil noen kvalitative resultater fra næranalysen bli presentert.

VALIDITET OG RELIABILITET

Hvorvidt er det mulig å foreta en åpen tilnærming til læringsfenomenet? En valid (gyldig) tilnærming utfordres av ens egen forforståelse, forkunnskap og kontekst i både observasjon og utvalg. Bateson (Keeney, 1983) hevder at det er umulig å unngå teoretisk utgangspunkt og påvirkning. Til tross for at jeg har lagt vekt på å unngå spesifikke «gater» og innfallsvinkler til læringsfenomenet, ledet sosiokulturelle perspektiver inn i visse «terreng» av fenomener og termer. I utformingen av datainnsamlingsinstrumentet var det bl.a. en utfordring å formulere spørsmål som var åpne nok og samtidig kunne stimulere til skrive lyst hos ungdommene. Instrumentet ble derfor prøvd ut i en «pilotversjon» før innsamlingen. I overgangen mellom den kartleggende oversiktsanalysen og den tolkende næranalysen var det en sentral utfordring å foreta representative generaliseringer. Så langt som mulig var derfor elevenes egne vektlegginger – i form av hyppighet av ord og uttrykk og hvor langt elevene skrev om ulike tema – utgangspunkt for næranalysen.

På hvilken måte kan beskrivelser av opplevelser gi troverdige og eventuelt pålitelige data? Elevessayene er på mange måter «øyeblikksbilder» som refererer til opplevelser som har gyldighet for perioden de skrives i eller kun i selve skriveøyeblikket. Dette kom mer eksplisitt til uttrykk ved noen av elevbesvarelsene, der det blir tydelig at de reflekterer eller endrer karakter underveis. En elev gir uttrykk for dette: «Det er ikke viktig for meg å lære ting der for det er jo ikke akkurat skole... Men kanskje man lærer om kommunikasjon?» Det omskiftelige preget kan imidlertid imøtegås ved nettopp at den er skriftlig, og ikke minst ved at elevene

fikk en tidsfrist på tre uker. Dette gav større muligheter for refleksjon og utvelgelse, vurdering og revurdering. Å formulere en tekst skriftlig gav elevene mulighet til å reflektere over og dermed kontrollere sine egne utsagn, som jeg vil kalle en form for «elev-egen reliabilitet»⁸ (Thagaard, 2004). Jeg vil tro at dette også var en fordel i et spesialpedagogisk perspektiv, der kravet om skriftlighet ofte kan være en snublestein for elever som har lese- og skrivevansker, vansker med konsentrasjon, språk eller spesifikke fag.

Noen resultater

Elevessayene gir noen spennende vinklinger til studien av læringsfenomenet på to måter: For det første viste kategoriene som kom fram i oversiktsanalysen ikke bare en stor bredde av læringsområder, men også hvordan læring kan foregå på ulike abstraksjonsnivå. På den måten framkom alternative innholdsaspekter. For det andre har jeg valgt en diskurstilnærming til elevutsagnene, som kan peke på nye aspekter ved læringsfenomenets struktur.

ULIKE ABSTRAKSJONSNIVÅ OG DYBDER AV LÆRING

I oversiktsanalysen ble en kvantitativ oppsummering av antall utsagn på alle arenaene (skole, hjem, jobb, organisert fritid, sammen med venner og tid alene) grunnlag for tre hovedkategorier: Elevutsagn om virksomheter, utsagn om læring og utsagn om framtid. Alle de tre kategoriene kan sies å ha ulike abstraksjonsnivå, som illustrert i tabellen under:

Figur 1: Kategorier på ulike abstraksjonsnivå

VERTIKALT ABSTRAKSJONSNIVÅ	ABSTRAKSJONSNIVÅ	VIRKSOMHETER	LÆRING	FRAMTID
	Konkret	Konkrete aktiviteter	Konkrete ferdigheter	Nåtid (denne uka,
		(eks. Dans, fotball)	(Lære teknikk,	dette semesteret)
			hurtighet, rytme osv.)	
				Neste år
				Å få en god jobb
	Abstrakt	«Å være»	Å lære eller ikke lære	«Et godt voksenliv»/
				«Å bli noe»

Virksomheter kan handle om å stå på snowboard, danse ballett eller drive med innebandy på et konkret nivå. Imidlertid ser det ut til at elevene gjerne omtaler virksomheter som både befinner seg på et konkret og et abstrakt plan. Elevene omtaler mer abstrakte virksomheter når man snakker om bare «å være», enten det er alene eller felles. «Poenget er å være sosial. Lære seg å være sammen med andre mennesker, lære kanskje noe av dem, og deres livsstil». Elevene gir uttrykk for den samme tankegangen på ulike måter, med utsagn som for eksempel «...vi kan bare sitte på rommet», «...vi pleier bare henge rundt og snakke om alt og ingenting», «...går ute å loker...», «...ikke noe spess fordi vi bare sitter og prater om ting» og «...henger man bare rundt ute og gjør ingenting». Med bakgrunn i Enerstvedt (1988) sin teori over handlingsmoter og virksomhetsmoter, kan det å «sitte», «henge», «loke» og «prate» være en erstatning for yngre elevers lekemotiv. Her rettes ikke fokus bare mot en spesiell aktivitet eller noe å gjøre, men mot handlinger på et mer abstrakt eller dypere plan. På denne måten kan man få en pekepinn om at læringsfenomenet har ulike nivåer.

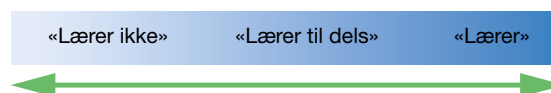
Læring foregår på et konkret nivå når elevene f.eks. vektla å lære løpeteknikk for å kunne løpe fortere eller bli flink i engelsk for å kunne forstå engelskmenn. Mange av elevene skrev også om hvorvidt de følte at de kunne lære noe på en spesifikk arena. Elevene beveget seg da over på et metanivå, som innebærer at man generaliserer og snakker om virksomheten som helhet. Når en elev uttalte at han/hun ikke lærer noe sammen med en venn, men bare har det gøy, har det foregått en avgrensning av læringsfenomenet. Andre elever omtalte læring generelt ved utsagn som f.eks. denne gutten: «Mye av det man har lært, lærer man av familien selv om man ikke tror det.»

Framtid er den siste kategorien som ble omtalt i hver arena. Den forekommer på alle arenaene, men mer sjelden i f.eks. Arena venner eller Arena alene. Man kan se framtidsdimensjonen som eksplisitt eller implisitt, som enten reflekteres rundt eller som eleven ser ut til å regne med uten å nevne. Framtid kan på et konkret plan handle om hvordan man skal få gode nok karakterer i et bestemt fag for å komme inn på en skole, eller man snakker om framtid på et abstrakt nivå, f.eks. når man snakker om «et godt voksenliv».

DISKURSER OG STRUKTURBREDDE AV LÆRINGSFENOMENET
Til tross for at jeg ville få fram individuelle utsagn om læring, er det visse mønstre og fellestrekk som kan identifiseres som strukturerende elementer, eller

diskurser, i essayene. Diskursbegrepet kan forklares som visse regler og normer for hvordan man oppfatter fenomener. (Thagaard, 2004; Howarth, 2005). Man kan få inntrykk av at elevene benyttet seg av bestemte repertoar når de skulle fortolke læringsbegrepet, noe som kan representere en slags metakommunikasjon om å lære. Elevtekstene uttrykker ikke bare hva de lærer, som vises i oversiktsanalyse med over- og underkategorier. Essayene formidler også prioritering av områder og i hvilken grad de synes de lærer på de ulike arenaene. Elevenes utsagn om læringsgraden på ulike arenaer kan deles inn i tre slike diskurser, «Lærer ikke», «Lærer litt» og «Lærer». Sagt på en annen måte prøvde jeg å få tak i hva elevene mener hører til læringsfenomenet, hva de vil plassere i en «gråson» og hva som elevene helt eller delvis vil eliminere. Illustrasjonen under viser at disse diskursene delvis representerer kontraster samtidig som de står i en kontinuerlig relasjon:

Figur 2: Oversikt over analyseverktøy med grad av læring som strukturerende element



I denne sammenheng kan utsagn som faller inn under «Lærer til dels» være av interesse. De elevbesvarelsene som ved første øyekast handlet om å «ikke lære», er ofte preget av høytenkning og refleksjon over hva det vil si å lære. Under Arena organisert fritid ga en elev uttrykk for denne måten å vurdere på: «Det er ikke viktig for meg å lære ting der for det er jo ikke akkurat skole... Men kanskje man lærer om kommunikasjon?» Under Arena jobb ble det gitt uttrykk for det samme: «Jeg kan ikke si jeg lærte så mye av dette, for gjorde egentlig ikke det...dette er kanskje ikke akkurat ting jeg kommer til å få bruk for seinere i livet da. Jo også lærer vi å jobbe for pengene. Det er jo viktig å kunne da for man får jo ingenting gratis!» «Jeg vet egentlig ikke hva jeg lærer jeg... Jeg lærer meg kanskje å kjenne personligheter da, eller noe i den duren...». Her gav elevene uttrykk for at de ble forvirret av å bli spurt om læring på mer utradisjonelle arenaer. Ikke bare ble de forvirret, men det ser ut som om at det foregår personlige strategier når det ikke ser ut til at den vanlige diskursen om læring strekker til, og at elevene ble styrt inn i en individuell konstruksjonsprosess. For noen elever representerer denne forvirringen en utfordring, som gav utsagn som sier noe mer generelt og abstrakt om læring framfor å liste opp flere konkrete ferdighe-

ter. «Lærer til dels» kan representere en «gråsone», som kan belyse mulighetene for en distinksjon og presisjon av læringsfenomenet som mangfoldig og nyansert.

«Ungdoms opplevelse av egen læring» i videre perspektiv

Masterprosjektet har en slags «pilotkarakter», et forsøk og en utprøving av en metodisk og tematisk innfallsvinkel som i liten grad har vært gjort tidligere. «Ungdoms opplevelse av egen læring» befinner seg i en kontekst der man «lodder» dybder og muligheter, for siden å følges opp av andre med bredere erfaring og bedre forskningsverktøy. Sørensen, Breilid med flere er i gang med et betydelig forskningsprosjekt om ungdom og læringsferfaringer. Prosjektet som omfatter survey-data fra ca. 2000 informanter fra 9. trinn på ungdomsskolen til 3. klasse på videregående skole, og læringsopplevelser på ulike områder (faglig, sosialt, personlig og framtidsorientert) vil bl.a. prøves mot anerkjente

Ungdoms beskrivelser vil kunne representere det som er læringsforskningens «ukjente» og variable faktor, det oppdaterte og det nåtidige.

skalaer for stress, selvtillit og mestringsressurser⁹ (Antonovsky, 2003). Et læringsfenomen med utgangspunkt i «pensumrelatert læring» (jf. Sørensen mfl., 2006), eller normative retningslinjer slik de framstår i f.eks. L 06, kan stå i fare for å være lite tilpassede og fleksible. Diskursene om læring kan benyttes til å utfordre skolen på om man virkelig tar utgangspunkt i elevers reelle hverdag og erfaringer når planer og vurdering settes i verk. Masterprosjektet og samarbeidet med Sørensen mfl. ønsker nettopp en appropriering og utvidelse (jf. Säljö, 2001) av læringsfenomenet: Det handler om å stille noen spørsmål som gjør læringsbegrepet mer komplekst – men også mer fullstendig. I spesialpedagogisk perspektiv kan en slik enhetlig og helhetlig tilnærming ha en forebyggende verdi for ungdommer som lever under usikre forhold personlig eller sosialt. Det handler om at skole og samfunn i langt større grad kan utvide rammene for diskursene og gi dem et innhold som verdsetter et større spekter av læringsfenomenets innhold og struktur. På den måten kan opplæringen lettere kunne tilpasses til den enkelte.

NOTER

¹ Arbeidet har faglig basis i en forskningsgruppe ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Denne gruppen består av

nærmere 20 vitenskapelig ansatte og stipendiater med bakgrunn i spesialpedagogisk, psykologisk og sosialfaglig forskning og har som formål å styrke kvalifikasjonsutviklingen og kompetansen når det gjelder problematferd og marginalisering med tanke på å identifisere nye muligheter for oppvekst, inkludering og forebyggende virksomhet. Forskningsgruppen har i løpet av de første to årene etablert et samarbeid med Sagene bydel i Oslo kommune (Barne- og ungdomsavdelingen). Dette samarbeidet har foreløpig blitt konkretisert ved gjennomføring av flere hovedfags- og masterprosjekter, samt i et omfattende utviklingsarbeid i bydelen.

² Prosjektet ble presentert i Spesialpedagogikk 06/06 i artikkelen «Vi lærer ikke bare på skolen», som understreker behovet for å se læring i forhold til barn og unges ulike livsarenaer.

³ F. Mahler (1983) bringer på bane et juventologisk perspektiv i ungdomsforskning. Dette perspektivet vektlegger at forskningen også må ta høyde for et framtidsfokus som vil gi ytterligere mening til det som læres, dvs. at lærings konsekvens (kompetansen) settes inn i en relevant framtidskontekst. Dette er imidlertid vanskelig i et «postmoderne» perspektiv, noe som også læreplanens generelle del (L 06) problematiserer.

⁴ I klassene presenterte jeg masterprosjektets hensikt og framgangsmåte og understreket betydningen av å få del i ungdommenes egne opplevelser. I tillegg fikk elevene et informasjonsskriv med hjem. På denne måten ble Datatilsynets krav om informert samtykke ivaretatt.

⁵ Jf. «mixed methods» som ofte blir benyttet i internasjonal sammenheng (Sale & Brazil 2004, Creswell 1995, Tashakkori m.fl. 1998).

⁶ Termene 'oversiktsanalyse' og 'næranalyse' refererer til Strauss og Corbins (1998) «experience distant» og «experience near», som opprinnelig omhandler kvalitativ metode, mens mine termer også favner det kvantitative.

⁷ De kvantitative fremstillingene er ikke presentert i denne artikkelen.

⁸ «Elev-egen reliabilitet» henviser i denne sammenheng til hvordan data kan kontrolleres i etterkant. En mulighet for å vurdere denne type reliabilitet vil være å foreta sammenlikninger mellom mine funn og det som kommer fram i elevbesvarelsene i prosjektet «Ungdom og læringsopplevelser».

⁹ Blant annet vil Antonovskys (2003) salutogenetiske teorier om helsefremmende faktorer versus belastninger være sentral i sammenlikningen gjennom skalaen «Sense of Coherence» (SoC). Dette kan deles inn i tre underbegreper – faktorene forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

LITTERATUR

BARSTAD OG SKARDHAMAR (2006). Utviklingen av levekårene i Oslo indre øst. www.ssb.no/ssp/utg/200602/02/ Lesedato: 14.11.06.

BEFRING, E. (2004). Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i pedagogisk perspektiv. Oslo: Samlaget.

BEFRING, E. (2005). Forskningsprogram. Oppvekstvilkår, læring og inkludering med særlig vekt på barnehage, skole og barnevern. Analyser av faglige forståelsesmåter, utviklingsmuligheter og begrensninger. www.isp.uio.no/forskning/ForskningsprogOppvekst2005.doc Lesedato: 15.04.05.

BRUNER, J. (1999). Mening i handling. I: Pædagogiske linjer. Oversatt av Henrik Stamer. Århus: Klim forlag.

FRØNES, I. (2001). Handling, kultur og mening. Oslo: Fagbokforlaget.

HAUGALØKKEN, O. K. (1994). Skolens innhold – elevenes kompetanse. I: Aasen og Haugaløkken (red.). Bærekraftig pedagogikk:

Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

HOWARTH, D. R. (2005). Diskurs: En introduksjon. Oversatt til dansk ved Stig W. Jørgensen. København: Hans Reitzel Forlag.

EDVARDSEN, E. (2004). Samfunnsaktiv skole: En skole rik på handling. Oplandske forlag.

ENERSTVEDT, R. (1988). Barn, virksomhet og mening. Oslo: A/S Falken Forlag.

HAUG, P. L. OG MONSEN, (red.): (2002). Skolebasert vurdering: Erfaringer og utfordringer Oslo: Abstrakt Forlag.

KEENEY, B. P. (1983). Aesthetics of Change. New York: Guilford.

KUF (1997). Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del (L97). Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement; tilrettelegging og bilderedaksjon: Randi Hagness, Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet.(L06) Oslo: Utdanningsdirektoratet.

MORKEN, I. (1989). Framtida er nå: Unge migranternes kulturelle strategier – belyst gjennom skolestiler. Hovedfagseksamen (3. Avdeling). Oslo: Statens spesiallærerskole.

SÄLJÖ, R. (2001). Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv. Oversatt av Sigrd Moen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

SØRENSEN, P. M. BREILID, N., N. K. PEDERSEN OG (2006). Vi lærer ikke bare på skolen. I: Spesialpedagogikk 06/06.

THAGAARD, T. (2004). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse. Bergen: Fagbokforlaget.

WENGER, E. (2004). Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet, oversatt til dansk av Bjørn Næve. København: Hans Reitzels Forlag.

Vi minner om:

Nordisk spesial- pedagogisk konferanse i København, 4. – 6. oktober 2007



Inklusjon/rummelighet i Europa med særlig oppmerksomhet på Norden

Konferansen henvender seg bredt til alle i de nordiske landene som på en eller annen måte har tilknytning til eller interesse for det spesialpedagogiske området. Det vil bl.a. gjelde: Lærere, skoleledere, forskere, personer som arbeider i forvaltning og politikere.

«Inklusion/rummelighed» er aktuell utdanningspolitikk i hele Europa. Samme begrep dekker imidlertid mange ulike løsningsmodeller. De nordiske landene har tradisjonelt hatt som ambisjon å skape «en skole for alle», hvor så få elever som mulig blir segregert. Men er Norden førende på dette feltet?

I konferansen blir det gitt et overblikk over situationen i Europa og i Norden. Dessuten blir det sett nærmere på de største forskjellene i Europa og i Norden. Italia/Holland og Norge/Finland vil bli brukt som eksempler.

Konferansen vil inneholde workshops, som presenterer forskjellige vinkler på inklusionsspørsmålet (pædagogisk/metodisk/didaktisk, administrativt, forvaltningsmessig, økonomisk og politisk).

Deltagerne vil kunne delta i to workshops i løpet av konferansen.

Endelig vil det være «café-møder» med mulighet for dialog mellom deltagerne og representanter fra undervisningsministeriene i de enkelte nordiske landene.

For mer informasjon, kontakt president for NFSP, Leif Sort, ls@s81.dk, tlf. +45 33 14 50 65.

Se også konferansens hjemmeside: www.nfsp.info

Balansekunstnere uten sikkerhetsnett

«Innvandrerungdoms bruk av alkohol og narkotika. En empirisk studie med bruk av kasuistisk metode og kvalitative forskningsintervjuer».

av ARNE ØSTLI

Slik lød den fullstendige tittelen på doktorgradsavhandlingen til Jon-Håkon Schultz. Disputasen foregikk fredag 24. november 2006 med professorene Erling Roland og Poul Nissen som opponenter. Begge berømmet Schultz for et imponerende arbeid.

En viktig hensikt med arbeidet var et ønske om å bringe mer forståelse inn i hvilken situasjon innvandrerungdommen er i når det gjelder bruk av rusmidler, sa Schultz under disputasen. De skal ikke drikke alkohol, de skal ikke ha kjæresten og de skal ikke ha sex. I ungdomskulturen blir dette problematisk sammenholdt med ønsket om integrering i det norske samfunnet. Vi kan lett få en subkultur i utakt med majoriteten. Som et eksempel nevnte han at for innvandrerungdom kan det være vanskelig å snakke med venner på fredag. Da er de opptatt av festen i helgen, og noe av det samme vil gjelde for mandager hvor det blir snakket om helgens fester.

Tilfellet Omar

Avhandlingen inneholder også en «signaturfortelling» om Omar som hadde en utvikling fra eksperiment med rusmidler til «tungt» bruk. Fortellingen om Omar får fram bl.a. hvilke krenkelser innvandrerungdom kan bli utsatt for. Det er ikke nødvendigvis snakk om det vi vil oppfatte som sterke krenkelser, men summen av også mindre krenkelser kan bli uutholdelig for en usikker ungdom, hevdet Schultz. «Den dagen nordmenn behandler meg som en nordmann, skal jeg gjerne stå i uniform og passe kongen,» uttrykker Omar i et illustrerende utsagn.

Utfordringer for skolen

Det er nødvendig med kulturell sensitivitet i skolen.



ARKIVFOTO: Jon-Håkon Schultz

Alkohol hindrer tilpasning til norske forhold. Hvis to muslimske jenter har «røyka», kan det få dramatiske konsekvenser. Skolen må forstå hvor dårlig samvittighet innvandrere kan få. Man må være sensitiv for sosiale implikasjoner, for eksempel fravær. Man må undersøke litt mer, man må utrede mer, fremholdt Schultz på spørsmålet om hva skolen kan gjøre. Avslutningsvis sa at han vil arbeide videre med mestring, med mot å styrke til å vakle videre.

Spesialpedagogikk gratulerer og håper å kunne bringe mer stoff fra avhandlingen og det videre arbeide til postdoktor Jon-Håkon Schultz.

PS!

Schultz arbeider med en bok om temaet. Den vil etter planen foreligge på Universitetsforlaget til sommeren.

Fagfeltet spesialpedagogikk

av ÅSE A. SAGEDAL



BOKOMTALE

Boka handler om fagfeltet spesialpedagogikk som er et profesjons og/eller yrkesfag. Dette fagområdet har en sterk posisjon i vårt land, da det har vært et mål for norske politikere i mange tiår å utvikle en skole for alle. Intensjonene er at alle skal få en mulighet til å utnytte sine forutsetninger for læring, også den gruppen som Skogen kaller *funksjonshemmede og marginaliserte i vårt samfunn*.

Inndeling

Boken er delt inn i 5 hovedkapitler etter forord og introduksjon. I kapittel 1 rettes oppmerksomheten mot spesialpedagogikkens forankring og de ideologiske og politiske føringene som gir alle rett til tilpasset opplæring. I kapittel 2 gis en innføring i faget spesialpedagogikk og den historiske utvikling som faget har gjennomgått. Organisasjons- og innovasjonsperspektivet blir vektlagt i 3. kapittel, og primærbrukeren settes i fokus. Kapittel 4 tar for seg de krav som stilles til lærere og skoleledelse, tar med lovgivning og drøfter sentrale begreper. Alle disse fire kapitlene er beregnet på lærere som er under videre- og etterutdanning. Lærere som ikke har noen fordypning i faget fra før, kan også ha nytte av å lese disse kapitlene for å kunne anvende det inn i forståelsen av tilpasset opplæring. Til alle kapitlene er det utarbeidet arbeidsoppgaver og liste over anbefalt litteratur.

Det femte kapittel er beregnet på spesielt interesserte, så som spesialpedagoger, erfarne lærere, skoleledere og politikere. Her er stoff til drøftinger av problemstillinger og dilemmaer både på forskningsfeltet og ute i praksis. Også her følger oppgaver og litteraturliste.

Om Spesialpedagogikk

Kjell Skogen bruker sammenligning med andre yrkesfag for å sette spesialpedagogikk

inn i en setting som har til hensikt å vise dobbeltheten i faget: «ikke noe er så praktisk som en god teori.» Mens medisinen som profesjonsfag har fokus på helse, har spesialpedagogikk fokus på læring. I Norge er det en målsetting at det skal være best mulig helse for alle og best mulig utdanning for alle. Noen trenger medisinsk hjelp i mindre perioder av livet og andre i store deler, noen trenger allmennmedisinsk hjelp og andre spisskompetanse innen medisin. Slik er det også med læring, mener Skogen. De fleste lærer det de trenger i skolen, i familien og blant venner uten behov for spesiell hjelp eller kompetanse. Noen trenger ekstra hjelp i faser av læringsprosessen, mens andre trenger mer spesialisert hjelp på grunn av bestemte funksjonshemninger, det være seg syn eller hørsel eller bevegelseshemming. Noen har tunge og sammensatte læreversker og trenger spisskompetanse for å lære på best mulig måte.

Av dette kan vi se at spesialpedagogikk er et kunnskaps- og kompetansefelt som et demokratisk samfunn må ha for å realisere en grunnverdi om utdanning for alle. Spesialpedagogikken bør omfatte kunnskap og ferdigheter som funksjonshemmete og marginaliserte trenger for å utvikle gode læringsbetingelser.

Kontroversielt fag

Skogen drøfter også åpent at spesialpedagogikken har vært og vil være et kontroversielt fag både etisk, ideologisk og politisk. Interessant er det også å få innsikt i spørsmålet om hvorvidt spesialpedagogikk skal være et eget fagfelt eller inngå i den generelle pedagogikken. Ikke mindre viktig er drøftingene om faget skal være et profesjonsfag der «*handlingskompetansen*» og utøvelsen er vektlagt eller om faget skal nærme seg det allmenne med vekt på «*kunnskaper om ...*»

De mange dilemmaer for et fag som har forankring både i praksisfeltet og i vitenskapen, er interessant lesning, og Skogen setter det hele inn i en historisk sammenheng like mye som han er dagsaktuell og drøfter spesialpedagogikken inn i sammenheng med tilpasset opplæring. Også de økonomiske sidene er viktige i et fagfelt som ikke har fokus på de rike og ressurssterke brukergruppene.

I alle interessante drøftinger og fremstillinger som er gjort i denne boken, er det nok viktigst for forfatteren å få frem at det først og fremst dreier seg om å ha brukernes behov i sentrum, de funksjonshemmete og marginaliserte særskilte opplæringsbehov. De har etter loven rett til tilpasset opplæring (TPO). Samtidig dreier det seg om å forstå at TPO for alle ikke kan gjennomføres fullt ut, men er et mål som en hele tiden må nærme seg.

Det betyr at spesialpedagogikken alltid er et forbedringsarbeid. Dette fører videre til at alle fagfolk må samarbeide og koordinere arbeidet til beste for brukeren/eleven. Betydningen av å ha god kompetanse for de som arbeider med dette fagfeltet er derfor åpenbar.

Skogen som har lang fartids og særkunnskaper innenfor fagområdet kunne nok ha forankret sin lojalitet både i akademien, i forskning og i profesjonsinteresser.

Han er troverdig, for denne leser, når han sier at hans lojalitet er festet i det siviliserte demokrati som vil at alle skal få være deltakere i fellesskapet med sine egne forutsetninger.

En informativ og leseverdig bok.

Kjell Skogen
SPESIALPEDAGOGIKK En innføring
Universitetsforlaget 2005
ISBN: 82-15-00725-2
136 sider

KURSTILBUD FRA PSYKOLOGSPESIALIST JOACHIM HAARKLOU 2007

Påmelding kan skje til hver kursdel for seg eller kombineres etter eget ønske.

KURS DEL 0: selvutviklingskurs for adoptiv- og fosterforeldre med barn og ungdom med reaktiv tilknytningsforstyrrelse

Selvutviklingskurset tar opp forståelsen av barnets overføring av eget traumatisk materiale på adoptiv- og fosterforeldrene og faren for motoverføring. Kurset vil bestå av en del egenarbeid og gruppeoppgaver og antall deltakere begrenses til 30.

KURS DEL 1: adoptiv- og fosterbarn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse

En innføring i utviklingspsykologisk teori, dvs. den normalutviklingen barnet med tilknytningsforstyrrelse antatt ikke har fått. Skadetegn og symptomer, diagnostisering, prognose og behandling. Oppdrags- og teknikker og tiltak i barnehage og skole.

KURS DEL 2: undersøkelse og behandling av barn og ungdom med reaktiv tilknytningsforstyrrelse

Adoptiv- og fosterbarn som risikogruppe; tilknytningskontinuum: fra trygg tilknytning til avvikende tilknytningsformer, og videre til reaktiv og udiskriminerende tilknytningsforstyrrelse. Spørreskjema, familierapi som tilknytningsterapi, tilknytningsfremmende aktiviteter som blikkontakt, berøring, sang og musikk, dyr og kosedyr.

KURS DEL 3: behandling av barn og ungdom med reaktiv tilknytningsforstyrrelse

Tilknytning i den prenatale fasen, nærhetshormonet oxytocin, post-traumatisk stresslidelse, holding og fastholdningsterapi. Tilknytningsterapi vs. tradisjonell terapi. Foreldreteknikker.

KURS DEL 4: for de som venter barn (kun lørdag 10.Mars i oslo) Forebygging av tilknytningsvansker: betydningen av tilknytning for adoptiv- og fosterbarn

Kurset er nytt i 2007 og fokuserer på viktigheten av tilknytning. Kurset er et resultat av det mange foreldre av barn med tilknytningsforstyrrelse har sagt til meg; «At en trygg tilknytning er av så avgjørende betydning for barnet, det skulle jeg gjerne ha visst tidligere!»

Målgruppe for kurs 0-3: PPT, lærere, barnehagepersonale, BUP, barnevern, adoptiv- og fosterforeldre, samt andre som arbeider med barn med tilknytningsproblematikk.

Priser i 2007: Kr. 1500.- for et dagskurs, kr. 2.500.- for 2-dagers kurs, kr. 3.500.- for 3 dager. Kurs del 0 og 4 koster kr. 1.100.- i Oslo og 1.300.- andre steder. Betalingsbetingelser, se www.haarklou.no

KURSENE ARRANGERES KL. 0900 TIL 1600 PÅ FØLGENDE STEDER OG DATOER:

By:	Dato:	Kurssted:	Påmeld.frist	By:	Dato:	Kurssted:	Påmeld.frist
Oslo del 1	06.03.2007	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22	02.02.2007	Stavanger del 0	06.09.2007	Sola Strand Hotell, 51 94 30 00	13.07.2007
Oslo del 2	07.03.2007	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22	02.02.2007	Ålesund del 1	17.09.2007	First Hotel Atlantica 70 12 91 00	10.08.2007
Oslo del 3	08.03.2007	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22	02.02.2007	Ålesund del 2	18.09.2007	First Hotel Atlantica 70 12 91 00	10.08.2007
Oslo del 0	09.03.2007	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22	02.02.2007	Ålesund del 3	19.09.2007	First Hotel Atlantica 70 12 91 00	10.08.2007
Oslo del 4	10.03.2007	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22	02.02.2007	Ålesund del 0	20.09.2007	First Hotel Atlantica 70 12 91 00	10.08.2007
Trondheim del 1	10.04.2007	Radisson SAS Royal Garden 73 80 30 00	09.03.2007	Bergen del 1	13.11.2007	SAS Hotell på Bryggen, 55 57 30 30	28.09.2007
Trondheim del 2	11.04.2007	Radisson SAS Royal Garden 73 80 30 00	09.03.2007	Bergen del 2	14.11.2007	SAS Hotell på Bryggen, 55 57 30 30	28.09.2007
Trondheim del 3	12.04.2007	Radisson SAS Royal Garden 73 80 30 00	09.03.2007	Bergen del 3	15.11.2007	SAS Hotell på Bryggen, 55 57 30 30	28.09.2007
Trondheim del 0	13.04.2007	Radisson SAS Royal Garden 73 80 30 00	09.03.2007	Bergen del 0	16.11.2007	SAS Hotell på Bryggen, 55 57 30 30	28.09.2007
Stavanger del 1	03.09.2007	Sola Strand Hotell, 51 94 30 00	13.07.2007	Kristiansand del 1	10.12.2007	Rica Hotell Dyreparken, 38 14 64 00	26.10.2007
Stavanger del 2	04.09.2007	Sola Strand Hotell, 51 94 30 00	13.07.2007	Kristiansand del 2	11.12.2007	Rica Hotell Dyreparken, 38 14 64 00	26.10.2007
Stavanger del 3	05.09.2007	Sola Strand Hotell, 51 94 30 00	13.07.2007	Kristiansand del 3	12.12.2007	Rica Hotell Dyreparken, 38 14 64 00	26.10.2007

PÅMELDING: Fyll ut påmeldingsskjema (www.haarklou.no: påmeldingsskjema) og send det til Psykologspesialist Joachim Haarklou AS, Noroddveien 2, 4816 Kolbjørnsvik eller per e-mail til joachim@haarklou.no



ISAAC arbeider for å øke kommunikasjonsferdigheter og gi muligheter til bedre livskvalitet for personer med alvorlige språk- og tal-evansker.

ISAAC konferansen 2007:

Hjerne - språk - kommunikasjon

16. til 18. april 2007

ISAAC Norge inviterer til sin nasjonale konferanse om Alternativ og Supplerende kommunikasjon på Sunnvolden hotel.

- "Social networks" i norsk oversettelse
- Hjerne og språk
- Analyse av kommunikasjon
- Afasi, en utfordring for ASK
- Foreldreutdanning i alternativ og supplerende kommunikasjon
- Paperpresentasjoner
- Utstilling - åpen for personer som ikke deltar på konferansen
- Posters
- Døvblindfødte og IKT

Mer om konferansen finner du på vårt nettsted <http://www.isaac.no>.

Kontakt Arne Myklebust på telefon 57 86 76 03 for mer info.



Norsk Gestaltinstitutt AS

H Ø G S K O L E

PSYKOTERAPI - VEILEDNING - COACHING - ORGANISASJONSUTVIKLING

Fr. Nansensvei 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 2007 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 13. feb og 21. mars kl. 18-21,
i Stavanger torsdag 15.febr. kl. 18-21.

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



"SPRÅK-
LØFTET"

Nordisk konferanse om språkutvikling og språkvansker hos barn og unge

Holmenkollen Park Hotel Rica, Oslo
27.-29. september 2007

Konferansen vil by på plenums- og parallellforedrag med anerkjente forelesere fra England, USA, Finland, Danmark og Norge. Se program og påmeldingsskjema på vår internettside:

www.statped.no/bredtvetsprakloftet

Arrangør: Bredtvet kompetansesenter i samarbeid med Universitetet i Oslo, Universitetet i Stavanger og Statped Vest

Sosial angst og sjenanse – en utfordring for foreldre og pedagoger

Sosial angst og plagsom sjenanse er et lite påaktet problem, til tross for at ca. ti prosent sliter med akkurat dette. Vi vet at sosial angst og sjenanse kan føre til dårlig selvbilde, depresjoner, redusert livskvalitet og at evnene ikke utnyttes fullt ut. Vi vet også at det er mulig å gjøre noe med dette. Økt kunnskap om feltet er viktig og øker handlingskompetansen. Kurset representerer en god mulighet for å tilegne seg ny kunnskap om dette viktige området.

Torsdag 12. april

08.30–09.00	Registrering
09.00–09.30	Åpning Dramatisering Anne Storrusten, lærer og skuespiller
09.30–10.15	Sjenanse og sosial angst – uttrykk og konsekvenser Kirsten Flaten, cand.polit., BUP Helse Førde
10.15–10.30	Pause
10.30–12.30	Opplevelsen av ikke å høre til – forståelse og tiltak Ingrid Lund, høskolelektor i pedagogikk, Høgskolen i Agder Lunsj
12.30–13.30	Sosial angstlidelse blant barn og unge Tore Aune, universitetsstipendiat ved Psykologisk institutt, NTNU

Fredag 13. april

09.00–11.00	Temperament og forståelse av atferdsmessig individualitet Kåre Olafsen, amanuensis, Universitetet i Tromsø
11.00–11.15	Pause
11.15–12.45	Risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til innagerende atferd Lise-Marit Lønberg, spesialpedagog, Jessheim skole og ressurssenter
12.45–13.45	Sjenanse og sosial angst – ulike typer intervensjon, tilrettelegging og terapi Kirsten Flaten
13.45–15.45	Avslutning Leder av Utdanningsforbundets spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Bokutstilling: Stille – ikke uten grunn
– en utstilling av relevant litteratur

Praktiske opplysninger

Tid: 12.–13. april 2007 kl. 09.00–16.00
(registrering kl. 08.30)

Sted: Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Medlem 2800 kr, ikke-medlem 3500 kr (kursavgift, lunsj, kaffe m.m.)

Bindende påmeldingsfrist: 17. mars

Arrangør: Utdanningsakademiet

Målgruppe: Kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Videre har kurset stor relevans for alle som arbeider innen barnehage, skole, rådgivning, barne- og ungdomspsykiatri, PPT, DPS, kompetansesentre, spesialpedagoger, ansatte ved høyskoler og universiteter og i helse- og sosialetaten.

- ☐ Ja, jeg vil delta på *Sosial angst og sjenanse – en utfordring for foreldre og pedagoger*, 12.–13. april i Oslo
- ☐ Jeg er medlem i Utdanningsforbundet

Hver femte deltaker fra samme institusjon slipper å betale deltakeravgift ved samlet påmelding.

Etteranmeldte vil få plass så langt det er mulig. Med forbehold om nok påmeldte. Bekreftet påmelding må framvises ved registrering.

Deltaker

Navn:Ev. medlemsnr.:

Adresse:Postnr./-sted:

E-post:

Stilling/verv:Tlf.:

Fakturaadresse

Navn:

Adresse:Postnr./-sted:

Referanse:Tlf. arb.:

Kupongen sendes til: Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo
Tlf.: 24 14 20 00, faks: 24 14 21 50, e-post: post@utdanningsakademiet.no



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Birkenes kommune

Tjenesteområde Kvalifisering
Ledig stilling som PP-Rådgiver i Birkenes kommune

PP-Rådgiver

I 100% stilling med tiltredelse snarest eller etter avtale
Det kreves spesialpedagogisk utdanning og god utredningskompetanse når det gjelder språk og lesing, samt sertefisering i testene WISC III, WAIS III og WPPI- R.

For nærmere opplysninger besøk vår hjemmeside
<http://www.birkenes.kommune.no> eller kontakt
PP-rådgiver Margrethe Bjorå, tlf. 37 28 15 28,
e-post: margrethe.bjora@birkenes.kommune.no

Søknaden sendes:
Birkenes kommune,
Tjenesteområde Kvalifisering,
postboks 115,
4795 Birkeland.

Søknadsfrist 15. februar 2007.



KARMØY KOMMUNE

Karmøy kommune består av øy og fastland med bruforbindelse imellom. Kommunen ligger i Nord-Rogaland med grense til Haugesund. Vi har gode kommunikasjoner, bl.a. flyplass med avganger til Oslo, Bergen, Sandefjord, London og chartertilbud. Regionen kan by på et rikt kulturliv.

100% FAST STILLING SPESIALPEDAGOG VED PEDAGOGISK PSYKOLOGISK SENTER, KARMØY

(st.nr. 06/3042)

Kvalifikasjoner:

Primært kreves hovedfag/mastergrad i spesialpedagogikk. Søkere med 2.avd. spes.ped. oppfordres også til å søke. Det er ønskelig med arbeidserfaring i barnehage. Vi søker en person som ønsker varierte arbeidsoppgaver, med tradisjonelt PPT-arbeid, pedagogisk utviklingsarbeid generelt og spesielt og systemrettet arbeid i barnehager.

Kontoret har tyngdepunktfunksjon innen sosio-emosjonelle vansker og sammensatte læreversker. Kontoret er også styrket innen psykisk helsearbeid.

Kontoret har 26 fagstillinger. Vi arbeider både i fagteam og tverrfaglige team.

Vi kan tilby

- Faglig utfordrende, variert og interessant arbeid i et trivelig sosialt miljø
- Gode muligheter for faglig videreutvikling/etterutdanning
- Lønn etter avtale
- Nye tidsmessige kontorer

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til fagleder Gerd Førsvoll Ferkingstad, tlf. 52811450, e-post gff@karmoy.kommune.no.

Se ellers Karmøy kommunes nettsider: www.karmoy.kommune.no. Der finner du også søknadsskjema for stillinger i kommunen. Spørsmål om stillingen kan rettes til virksomhetsleder Berit Nielsen tlf 32 22 02 15.

Søknadsfrist: . 10. februar 2007.

Søknad med vitneål og attester sendes
Karmøy kommune
Skole- og kulturetaten
Rådhuset
4250 Kopervik



JOBB I PORSGRUNN KOMMUNE

Porsgrunn er en by i vekst med et blomstrende kulturliv. Vi er en profilert barne- og ungdomskommune og trenger deg som vil være en del av dette.

PPT - Pedagogisk-psykologiske tjenester

VIRKSOMHETSLEDER

100% stilling, fast
Utl.saksnr. 0700001

Kontaktpersoner:
Ingrid-Elisabeth Kåss tlf. 35 54 70 00
eller Anita Årdalen, tlf. 35 54 72 41.

Vi ber om at søknader sendes elektronisk.

Fullstendig kunngjøringstekst og søknadsskjema: se vår internett side:
www.porsgrunn.kommune.no - ledige stillinger

Søknadsfrist: 16.02.2007.





Sykehuset Innlandet HF

Divisjon Habilitering og rehabilitering

www.dae-hs.no

Habiliteringstjenesten i Oppland - Barneseksjonen

Sykehuset Innlandet HF Divisjon Habilitering og rehabilitering har et opptaksområde på 370 000 mennesker i fylkene Hedmark og Oppland. Divisjonen består av 5 avdelinger. Dette er Avdeling for fysikalsk medisin og rehabilitering, Ottestad, Rehabiliteringsavdelingen, Gjøvik, Granheim Lungesykehus, Habiliteringstjenesten i Hedmark og Habiliteringstjenesten i Oppland. Det er til sammen ca 230 årsverk i divisjonen, fordelt på nærmere 300 ansatte.

Habiliteringstjenesten består f.o.m 01.01.07 av barneseksjon og voksenseksjon og holder til i egne lokaler i Maihaugveien 4 som en del av sykehuset på Lillehammer. Målgruppen man har ansvar for å yte tjenester til er barn og unge, 0 - 18 år, med ulike medfødte og ervervede funksjonshemminger og utviklingsvansker. Tjenesten er tverrfaglig sammensatt og har tilsammen 18 stillinger. Med hjemmel i lov om spesialisthelsetjenesten skal vi drive rådgivnings- og opplæringsvirksomhet og derved bidra til kompetanseoppbygging i kommunene. Videre er opplæring og nettverksbygging for våre målgrupper og deres familier en del av vår virksomhet.

Vi har ledige stillinger for:

Spesialpedagog/ Spesialpedagogisk rådgiver Sak nr. HR 2/07

100 % fast nyopprettet stilling ledig fra 01.05.07.

Spesialpedagog/ Spesialpedagogisk rådgiver Sak nr. HR 3/07

100 % vikariat med snarlig tiltredelse.

Til stillingene søkes etter personer med lærer- eller førskolelærerutdanning og minimum 2. avd. spesialpedagogikk og god erfaring i arbeid med barn. Det er videre ønskelig av man innehar bred diagnosekunnskap og testkompetanse. Det er ønskelig med kjennskap til og erfaring i bruk av IKT hjelpemidler i undervisningen.

Arbeidet består av:

- Utredning
- Utarbeiding av tiltak når det gjelder språk, kommunikasjon og lek
- Familie og nettverksarbeid som rådgivning, veiledning og undervisning til familier og kommunalt tjenesteapparat
- Kontakt med samarbeidspartnere som er viktige for tjenestens målgrupper. Kurs og kompetanseheving
- Alle fagpersoner har saksansvar for navngitte barn

Det vil bli lagt vekt på fleksibilitet, gode samarbeidsevner og personlig egnethet. Søkere må være innstilt på å arbeide ambulant i Oppland fylke og må disponere egen bil.

Kontaktperson: Seksjonsleder Cary Skjeggstad
tlf. 61 27 22 26/977 75 706.

Søknad sendes på Sykehuset Innlandets søknadsskjema som finnes på internettadr.: www.sykehuset-innlandet.no

Søknad vedlagt søknadsskjema og CV sendes

Sykehuset Innlandet HF

Personalavd.

Postboks 68

2312 Ottestad

- innen 9. februar 2007

HELSE ØST

Vennligst merk søknaden med saksnr.

Ansettelse skjer iht. gjeldende lover og reglement.

Tjenestepensjon i Kommunal Landspensjonskasse (KLP).

Ved innkalling til intervju skal søker ha med godkjente kopier av vitnemål og attester.

Kopi av vitnemål og attester returneres ikke etter behandling av søknaden.

2. gongs utlysing:

PP-KONTORET FOR VOLDA OG ØRSTA HAR LEDIG ÅRSVIKARIAT I 100% STILLING FOR AUDIOPEDAGOG FRÅ 01.03.07

PP-kontoret, som ligg i Volda sentrum, har 10,4 stillingar og yt tenester til før-skule, grunnskule, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring i Volda og Ørsta (samla folketal på ca. 19.000). Volda kommune har full barnehagedekning.

Nærare kvalifikasjonskrav og innhald i stillinga:

Kvalifikasjonskravet er fullført audiopedagogutdanning. Audiopedagogen har m.a. ansvar for å gi fagleg hjelp og pedagogisk vegleiing i barnehage/skule og rådgjeving til hørselshemma og døve.

Møre og Romsdal fylke, Møller og Tambartun kompetansesenter finansierer tiltaka.

Administrativt er stillingane knytt til 4 av PP-kontora i fylket. Kontoret for Volda og Ørsta er eit av desse.

Løns- og arbeidsvilkår:

Løns- og arbeidsvilkår etter gjeldande avtale/regelverk og i høve til utdanning/praksis. Lønsskrav må fremjast i søknaden.

Krav om eigen bil i tenestekøyring, godkjenning etter off. regulativ.

Nærare opplysningar om stillinga kan ein få ved å vende seg

til kontorleiar Eldar Krøvel, tlf. 70058982, eller på e-post: pptvolda@online.no

Søknad med CV og rettkjende kopiar av vitnemål, attestar og referansar sendast: Styret for PPT for Volda og Ørsta, Hamna 20, 6100 Volda.

Søknadsfrist: 15.02.07.



Sykehuset Asker og Bærum

Sykehuset Asker og Bærum (SAB) tilbyr spesialisthelsetjenester innen psykisk helse og somatikk. Virksomheten holder et høyt faglig nivå og sykehuset satser sterkt på kompetanseutvikling. SAB har omfattende velferdsordninger for ansatte, barnehagetilbud og tilbud om boliger.

BUP, Psykiatrisk senter Bærum

Psykiatrisk senter Bærum er en egen avdeling i Divisjon psykisk helse. I avdelingen inngår bl.a. voksenpsykiatrisk senter for Bærum (poliklinikk og døgntilbud), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (for Bærum) og døgntilbud for ungdom i regionen, Sosialmedisinsk klinikk (for Asker og Bærum) og Akutteam (for Asker og Bærum).

Klinisk pedagog

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) har som oppgave å gi psykiatrisk behandling til befolkningen i Bærum på 105 000 innbyggere, derav 29 000 barn og unge i alderen 0-18 år. BUP har 37 fagstillinger fordelt på tre geografiske team og et familie-/nettverksteam. Vi har utstrakt samarbeid med Bærum kommune. Videre driver vi kompetanseutvikling innenfor flere fagområder og har et godt samarbeid med RBUP om enkelte av våre prosjekter.

Vi søker etter klinisk pedagog til et av våre tverrfaglige team, gjerne med snarlig tiltredelse. 100 % fast stilling.

Teamet gir barnepsykiatrisk service til et distrikt i Bærum. Pedagogen må kunne arbeide med utredning og behandling av barn, ungdom og familier. Samarbeid og veiledning til andre i klientens nettverk er også en forventet arbeidsoppgave.

Vi ønsker å være en åpen og serviceorientert poliklinikk som vektlegger samarbeid og brukerperspektiv i behandlingsarbeidet.

Vi søker en person med barnespesifikk kunnskap og behandlingskompetanse og som har pedagogisk utdanningskompetanse. Vi vektlegger personlig egnethet og evne til tverrfaglig samarbeid og kan tilby et interessant fagmiljø. Lønn etter avtale.

Kontaktpersoner:

Reidunn Høivik, seksjonsleder BUP Bærum, tlf. 67 17 46 60.
Jan Myhrvold-Hansen, klinisk pedagog, tlf. 67 17 46 60.
Trond Hagene, ved spørsmål rundt CV-reg., tlf. 66 75 10 37.

Elektronisk søknadsskjema finnes på
www.sabhf.no eller www.finn.no
Referansenr: 170-2006.
Søknadsfrist: 08.02.2007.

www.sabhf.no

CICERO IT



**PEDAGOGISK
PSYKOLOGISK
TJENESTE
FOR TRYSIL/ENGERDAL**

Trysil og Engerdal er et spennende distrikt å arbeide i. Her er et vel utviklet skole- og barnehagesystem, ryddige arbeidsforhold og et godt samarbeidsmiljø. Nordens største skianlegg, Trysilfjellet, og Gutulia, Femundsmarka og Flensmarka naturreservater ved Norges nest største naturlige innsjø, Femunden, ligger begge i vårt område. Her er gode kommunikasjoner, rike muligheter til friluftsliv hele året og et variert og spennende kulturelt miljø. Vi trives i Trysil og Engerdal!

PPT for Trysil/Engerdal har ledig hel stilling som daglig leder fra 01.08.07.

Se fullstendig utlysningstekst på hjemmesidene til Trysil og Engerdal kommuner, www.trysil.kommune.no eller www.engerdal.kommune.no.
Henv. daglig leder Vidar Dageid,
e-mail vidar.dageid@trysil.kommune.no.

Søknadsfrist 01.03.07.



Vil du være med på å utvikle Ullensaker PPT?

Ullensaker er vertskommune for landets hovedflyplass og har ca 25.500 innbyggere. En kommune preget av høy vekst, mange muligheter og utfordringer. Jessheim er regionsenter og ligger 4 mil fra Oslo. Vi har nå ca 50 barnehager, 10 barneskoler og 3 ungdomsskoler. Ytterligere én barneskole bygges. Flere av skolene er under utvidelse og ombygging til tidsmessige skoleanlegg tilpasset ny pedagogikk. Bemanningen ved PPT økes og tjenesten skal ha et sterkere fokus på systemrettet arbeid.

Vi er gode – og vi ønsker å bli bedre. Vil du være med?

Følgende stillinger er ledige for snarlig tiltredelse:

- 2 faste, hele stillinger som PP-rådgivere
- 40% midlertidig stilling som logoped
- En 3-årig engasjementstilling med hovedvekt på tilpasset opplæring

Flere opplysninger om stillingene:

www.ullensaker.kommune.no under "Ledige stillinger"
Leder for Ullensaker PPT Kjell Fredagsvik, tlf 66 10 82 36
Ass. kommunaldirektør Olav Neander, tlf 456 61 685

Søknader med kopier av vitnemål og attester mrk. saksnummer 06/4206 sendes Ullensaker kommune, Postboks A, 2051 Jessheim
innen 12. februar 2007



**Kunnskaps-
ULLENSAKER
JULEN
løftet**

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

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

Sendes til: Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Du kan også bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no