

01 spesialpedagogikk

2008 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Å høre eller ikke høre** side 10 Å utvikle læringsmiljø side 24 Spesialpedagoger i østerled
side 28 Nordisk inklusion side 37 Nettverksgrupper side 42 Sinte lille My



2008



Arne Østli

2008 vil høyst sannsynlig bli et svært viktig år for barn og unge som trenger ekstra oppmerksomhet og omtanke. Det er flere grunner til det. Det må være lenge siden vi har hatt slik bredde og engasjement i den offentlige og alminnelige debatt om skolen som det vi har opplevd etter de siste internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS.

I år vil også arbeidet i det såkalte Midtlyngutvalget som skal arbeide med «..bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov» for alvor komme i gang.

Debatt og engasjement om opplæring er selvsagt bra for skolen, og vi får håpe at den økte interessen etter hvert kommer elevene til gode. Likevel vil vi oppfordre til at man ikke trekker for raske konklusjoner om hva «som er galt». Vi kan finne flere eksempler i skolehistorien på at man har gjennomført nokså omfattende endringer nærmest for forandringens skyld – for å vise at man virkelig gjør noe. Noen vil sikkert huske den såkalte «moderne matematikken» med sterkt fokus på mengdelære. Den fremstod som besnærende, men viste seg i ettertid å være lite relevant.

Tiden er inne til å se nøye på det vi har av kunnskap om hva som virker. Det gjelder både innhold, metode og, ikke minst, organisering. Det finnes god dokumentasjon på mye som virker godt, bl.a. når det gjelder leseopplæring. Det såkalte «Skedsmo-prosjektet» som ble omtalt i Spesialpedagogikk's forskningsutgave i 2005, hadde eksempelvis gode resultater.

Midtlyngutvalget. Dette utvalget går nå inn i sitt første hele arbeidsår, og det er grunn til å tro at i løpet av dette året vil mye av grunnlaget for de forslagene utvalget er bedt om å komme med bli lagt. Vi vil derfor oppfordre våre lesere til å bruke Spesialpedagogikk til å dele erfaringer, tanker og idéer med andre. Det er viktig nå å få fram gode eksempler og få påpekt forhold som ikke fungerer tilfredsstillende. Det må ikke nødvendigvis være større artikler. Kortere innspill som tar for seg noe man er opptatt av, kan også ha god effekt og føre til debatt eller ettertanke.

Forskningsdel. For å kunne videreformidle resultater fra forskningen på det spesialpedagogiske feltet har vi tidligere hatt to «Forskningsutgaver» av Spesialpedagogikk, en i 2005 og en i begynnelsen av 2007. Fra og med dette nummeret vil vi ta inn de såkalte fagfellevurderte artiklene i en egen del i de vanlige utgavene av Spesialpedagogikk. Slike artikler er underlagt strengere formkrav, og de er vurdert av andre fagpersoner på det aktuelle området. Omleggingen skyldes at vi på den måten håper på å få bedre flyt i presentasjonen av artiklene. Med rene forskningsutgaver kan det ta svært lang tid til vi får mange nok artikler til å fylle et helt nummer. Et opplegg med vitenskapelige artikler i de ordinære utgavene vil også føre til at vi får enda større bredde og rikere innhold i hvert enkelt blad.

Arne Østli

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@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktura-
ringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer 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
6170 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 rettighetsha-
vernes organisasjoner om kopiering
av opphavsrettslig beskyttet verk i
undervisningsvirksomhet».

Årgang 73

ISSN 0332-8457

Fagpressen
OPPLAGSKONTROLLERT



Jeg ble i mange år «lurt» til å tro at broren min hørte det meste fordi han alltid svarte det rette på de rette stedene.

Rådgivere får ofte melding om elevens situasjon sent, i det de står i fare for å slutte, eller har sluttet.

artikkel side 10

side 4 **Å høre eller ikke å høre** Kari Myklebust

side 10 **Å utvikle læringsmiljø – gjennom bruk av et forskningsbasert tiltaksprogram**

Karin Rørnes

side 24 **Spesialpedagoger i østerled**

Arne Østli og Elin Kragsett Vold

side 27 **Største hindringen er holdningene**

Elin Kragset Vold

side 28 **Nordisk inklusion** Charlotte Ringsmose

side 37 **Nettverksgrupper** Kirsten Eidem,

Rune Ludvik Eriksen og Elisabeth O. Kolbjørnsen

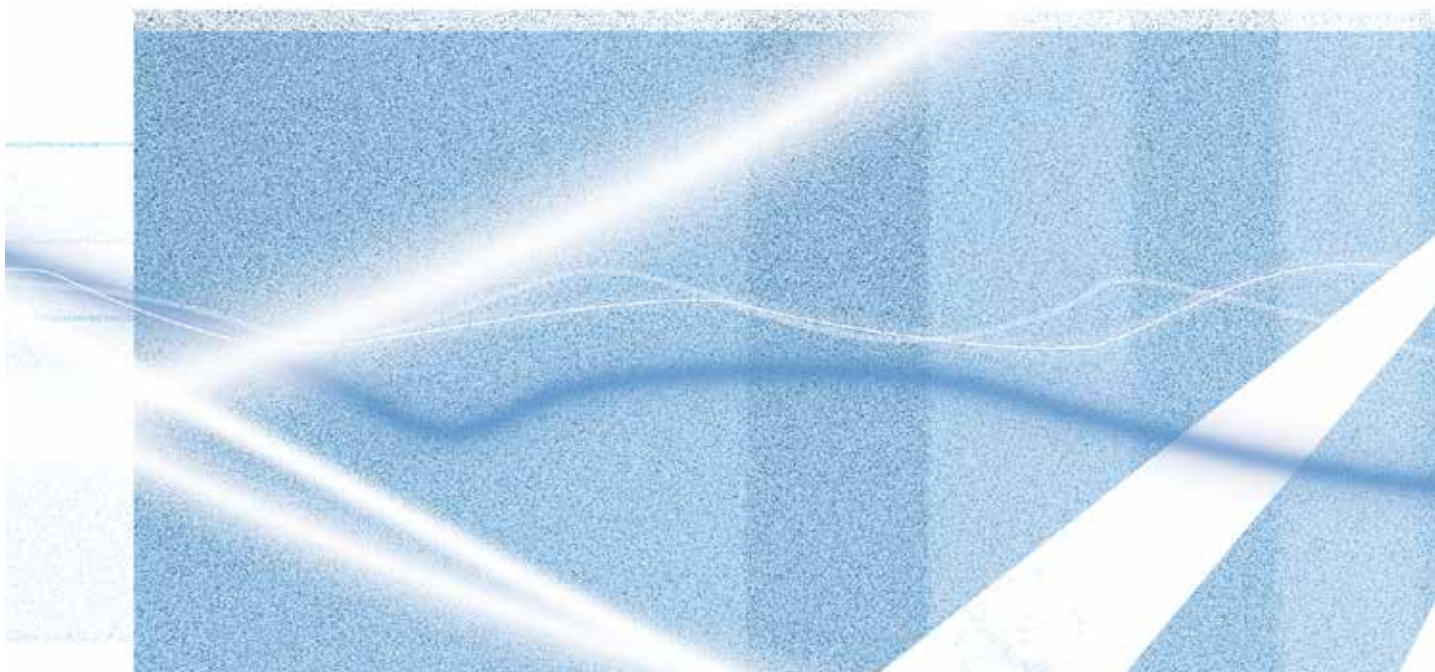
side 42 **Sinte lille My** Beate Heide

side 44 **Som fibrene i et rep** Gidske Holck og

Liv Randi Opdal

side 62 **Bokomtaler**

side 63 **Stillingsannonser**



Å høre eller ikke å høre

Hørsel.. Hva er nå det? Hvor trekker en skillet mellom det å høre og ikke høre? Samfunnet vårt består i grove trekk av en stor gruppe «hørende» og en mindre gruppe «ikke hørende», eller døve. Medlemmene av disse ulike grupperingene vil naturlig knytte deler av sin selvoppfatning og sosiale forankring til det å høre eller ikke å høre. De vil trolig identifisere seg med dem som har samme kjennetegn og på den måten finne sin plass i det hele.



Kari Myklebust er allmennlærer og
lektor i historie.

Men hva så med de som hører litt, men ikke alt? De som hører noe, men ikke mye. De som må lese på munnen for å få med seg det som blir sagt. De ikke hørende, men heller ikke døve. De som faller mellom to stoler. De tunghørte....

Jeg har selv vokst opp med en bror som er døv på det ene øret og har en liten hørselsrest på det andre. Opp gjennom årene har det slått meg hvor vanskelig det har vært for han å utvikle en identitet som det ene eller andre. Han havnet liksom i en mellomkategori. En kategori det ikke var plass til blant jevnaldrende, skolesystemet eller i samfunnet vårt. Samfunnet er bygget opp for de hørende, eller de ikke hørende. Ikke de midt i mellom. Den tunghørte er «en av oss», samtidig som han ikke er, og aldri kan bli en av de mange. I det videre kommer jeg først og fremst til å konsentrere meg om tunghørte som individ, og ikke som en kollektiv gruppe. Dette ettersom de

tunghørte i mange tilfeller ikke er en ensartet gruppe med et fast etablert fellesskap. Likevel er det slik at de tunghørte vil kunne identifisere seg selv med andre i samme situasjon, og noen vil også kunne gli inn i døvemiljøet.

Jeg ble mange år «durt» til å tro at broren min hørte det meste fordi han alltid svarte det rette på de rette stedene. Da jeg en dag snudde ryggen til når jeg snakket til ham, fikk jeg for øvrig en aha-opplevelse. Han hørte ikke. Han falt helt ut. Broren min hører altså ikke, han ser det han hører. Først da forstod jeg hvor slitsomt og frustrerende det må være når folk ikke gidder se på han når de snakker. Eller hvor vanskelig det må være å følge med i en klassesituasjon der mye blir sagt av mange, og hvor det i tillegg er en del bakgrunnsstøy. En vil aldri klare å få med seg alt klassekameratene sier. Mye av kommunikasjonen blir borte. Man blir ikke en av de andre. En står litt utenfor fellesskapet.

Akkurat derfor syntes jeg det er interessant at de hørselshemmede nå kan få uttrykt erfaringene sine gjennom ett medium som internett. Det mediet hvor alle stiller likt. En av de få plassene en ikke trenger høre eller å snakke. Man

skriver det man vil si, og i mange tilfeller kan den tunghørte her være raskere i replikken enn de såkalte normalhørende. Skillene mellom «oss» og «dem» blir borte. På nettet har ikke det komplekse settet av ferdigheter som styrer ansikt-til-ansikt-kommunikasjon så mye å si (Solvang, 2002:78).

Tunghørte og utfordringer de står overfor

Så hva definerer egentlig en tunghørt person? Hvor går skillet mellom tunghørt og døv, mellom tunghørt og hørende? I henhold til Torill Rønsen Ekeberg og Jorun Buli Holmberg blir en person karakterisert som tunghørt om han har en hørselsrest han kan nyttiggjøre seg, og om han med eller uten hjelpemiddel kan oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme (Ekeberg og Holmberg, 2001:81). De som oppleves å være tunghørte, er hørselshemmede som kommuniserer bra med hørende, og som har en god tale, fordi de er: *moderat hørselshemmede, har et progredierende hørselstap, altså hørt bedre før, og/eller har spesielt talent for tale og munnnavlesing* (Grønlie, 1995:100).

Rundt tre av ti tunghørte elever går på spesialscole for døve og hørselshemmede (Grue, 1999:88). Jeg kommer til å konsentrere meg om de som ikke går på døveskoler, og som dermed ikke tilhører døvemiljøet. Nå er det imidlertid ikke sikkert at de tunghørte elevene som går på spesialskoler blir akseptert i døvemiljøet, men det er en annen diskusjon.

Diagnosen «tunghørt» kan være tung å bære, ettersom folk flest vet lite om hørsel og høreapparatbruk (Grønlie, 1995:100). En har måttet forholde seg til livet på normalhørende sine premisser og har gjerne blitt oppdratt til negative holdninger mot dövhet og tegnspråk. «Hørende» har ofte blitt definert som høystatusgruppe, mens «døvhet» har blitt forbundet med lavstatus (Grønlie, 1995:107). Å gli inn som hørende er altså noe en skal tilstrebe, og «døv» en merkelapp man skal prøve å unngå. Barna blir slik sett stilt overfor et dilemma; de er ikke hørende og bør ikke være døve. Trygg og god identitetsutvikling kan bli vanskelig. Med «døv» som lavstatus og «hørende» som høystatus, fins ikke tunghørt som identifikasjonsmulighet (Grønlie, 1995:107).

Identitetsutviklingen vår bygger på hvordan vi oppfatter oss selv. Å oppleve seg selv som vurdert og verdsatt som flink eller dum, pen eller stygg, sterk eller svak, fin eller simpel

er avhengig av signaler utenfra (Imsen, 1999:291). Barne-miljøet er rikt på slike signaler. Barn oppfatter raskt hva som er «annerledes», og synlige avvik kan lett bli stemplet som negativt. De fleste barn er følsomme for vurderende signaler utenfra. Noe som har sammenheng med at vi mennesker forstår og tolker oss selv ut fra andres reaksjon. George Herbert Mead fremhevet i sin *speilingsteori* at vi mennesker ikke kan iakttå vårt eget selv eller danne oss en selvoppfatning direkte.¹ Det er andres reaksjon på oss selv vi observerer. Vår evne til å tenke oss inn i andres sted, og se oss selv fra andres synsvinkel, danner basis for vår «objektive» selvoppfatning. Ved å speile oss i andres reaksjoner på oss selv, skjer det en dannelse og korrigering av selvbildet vårt.

Når de tunghørte barna gradvis skal danne sitt eget selvbilde, er de altså avhengige av informasjon utenfra – de må speile seg i andre. Paul Leer-Salvesen mfl. peker på at denne prosessen kan være problematisk;

... for de fleste mennesker kan sammenlignes med speilene på et tivoli. Selv om slike tivolispeil kanskje gjengir fargene riktig, forstørrer de ofte deler av kroppen til det ugjenkjennelige. Samtidig som speilene gir en del sann informasjon, er bildet som helhet forvrengt. Speilbildet forteller mer om speilet enn om personen som spiller seg. Slik er det også med de menneskelige speilene. Noen fungerer bare som speilbilder av det som er positivt hos Den Andre. Andre gir mest respons på det som er negativt (Leer-Salvesen, Hælen, Eidhamar, 2001:158–159).

Om man fokuserer på det negative, vil dette kunne spille inn på den tunghørtes selvbilde og identitetsutvikling. De andre i klassen og skolen registrerer kanskje «noe» som er annerledes, og kan etter hvert oppfatte dette som en varig negativ personlig egenskap. Den tunghørte hører dårlig, og det skapes kanskje en forventning om at han ikke hører det de andre sier. Kanskje blir han regnet som en ekstra belastning, da de andre hele tiden må ta seg bryet med å gjenta det de har sagt. De vil etter hvert forvente at annerledesheten blir bekreftet, noe som i neste omgang kan danne grunnlag for den tunghørtes eget selvbilde (Heggen, Jørgensen, Paulsgaard, 2003:117). Andres forventninger, spiller inn på hvordan

den tunghørte oppfører seg i nærheten av dem. I mange tilfeller vil han handle i tråd med forventningene, og den tunghørte befinner seg med ett inne i en stigmatiseringsprosess. Han blir stemplet på grunnlag av handikapet sitt.² Når alle kjenner en og har en mening om en, er det vanskelig å omskrive sin egen identitet (Heggen, Jørgensen, Paulsgaard, 2003:162).

Dr. philos Lars Grue avdekket i en undersøkelse om funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvilde og livskvalitet at hørselshemmede skiller seg ut når det kommer til ensomhetsproblematikk.³ De var gjennomgående mer ensomme enn andre funksjonshemmede. Hørselsnedsettelsen fører til at det tidvis er vanskelig å følge med i svingene og å samtale på like vilkår som andre (Refsnes, 2004:17). Noe som igjen kan føre til en opplevelse av ikke å mestre. Av å være annerledes og ikke å passe inn. For noen resulterer det i at de trekker seg ut av det sosiale samspillet, og at de som en konsekvens blir ensomme og uten tilhørighet til de jevnaldrende. Han står utenfor fellesskapet han higer etter å tilhøre, og mangler aksept fra «de betydningsfulle andre.»⁴ Tilbaketrekkingen fører i neste omgang til at den hørselshemmede får færre erfaringer enn jevnaldrende. De blir erfaringsfattige i forhold til å bidra i det sosiale samspillet som utspiller seg, noe som kan føre til desto større grad av isolering og tilbaketrekking. Den tunghørte befinner seg i en marginalisert posisjon. En vond sirkel, det kan være vanskelig å komme ut av.

Mange vil påstå at den tunghørte eleven til daglig befinner seg i en vanskelig situasjon (Ekeberg, Holmberg, 200:81). De lever store deler av tiden i det uvisse og vet ikke om de kommer til å få med seg det læreren har å si, eller om han virkelig sa det eleven trodde han hørte. Det at man utover i skoleløpet får stadig flere lærere å forholde seg til, kan by på utfordringer. Hver lærer har sin dialekt og måte å snakke på. Noen bruker høyt, og andre lavt, stemmeleie. Noen snur seg mot tavlen når de snakker, og noen beveger seg i rommet. Noen mumler, og noen artikulerer nesten ikke. Ting vi «hørende» gjerne ikke tenker på kan være av avgjørende betydning for en tunghørt elevs læringsutbytte og opplevelse av læringssituasjonen.

Liv Hilmen som var liten i 1950-åra, har skrevet en biografisk bok om det å være tunghørt, og hun tar for seg akkurat

denne typen problemstillinger. Problemstillinger helt ukjente for hørende. Hilmen kommer også inn på at handikapet kan være tyngre enn strengt tatt nødvendig, grunnet at lærere, foreldre og andre fokuserer på at den tunghørte hører noe, istedenfor at han hører lite. Man satser på barnets «hørendehet», heller enn på dets «døvhets». Sjefpsykolog Sissel Marit Grønlie kaller dette «den farlige bagatellisering».⁵

Jeg lærte å lese og skrive og regne uten problemer. Og kan ikke huske annet enn at det var lett og morsomt. Men jeg hørte altså ikke hva frøken sa når hun snudde seg mot tavlen. Skolelegen ble kontaktet, problemet ble lagt frem, men denne helsearbeider gikk ikke med på at jeg hørte noe mindre enn jeg normalt skulle gjøre. «Hun hører det hun skal, ellers hadde hun ikke vært så flink på skolen. Hun vil bare ha ekstra oppmerksomhet», sa han som hadde anbefalt høreapparat året før, logikken i dette var det vanskelig å få øye på (Hilmen, 2002:11).

I dette tilfellet fokuserte legen på Hilmen sin «hørendehet», noe som i neste omgang førte til at lærere og foreldre stemplet henne som oppmerksomhetskrevende. Nå må en selvfølgelig ta i betraktning at dette skjedde på 1950-tallet, og at legens ord ble tatt på alvor den gangen. Kanskje mer enn i dag. Jeg tror likevel tunghørte i dag kan møte på den samme holdningen, ettersom de «hørende» ikke alltid vet hvor mye han eller hun hører, eller ikke hører. Responderer den tunghørte på det en sier noen ganger, og andre ganger ikke, går en gjerne ut i fra at han ikke alltid gidder engasjere seg. Det skjer en undervurdering, mistenkeliggjøring og moralisering av den som sliter med hørselen. Slike antagelser kan være slitende å leve med og vil på sikt kunne forme den hørselshemmedes utfoldelsesmuligheter. Om andre antar at den tunghørte bare hører det han vil, kan det resultere i at han får en sperre i forhold til å be andre gjenta det som ble sagt. Det gjør også noe med selvbildet og ikke riktig bli «trodd», i tillegg til at en står i fare for å miste mye av den sosiale samhandlingen med jevnaldrende og andre.

Den ikke-tegnspråkavhengige kan til tross for overnevnte utfordringer klare seg bra i en klasseromssituasjon, da en i dag har gode hjelpemidler til rådighet. Bruk av høre-

apparat, og/eller teleslynge samt gode forhold for munnavlesing, kan ett stykke på vei kompensere for dårlig hørsel. Men slike hjelpemidler har sine begrensninger, spesielt i situasjoner der mye av kommunikasjonen foregår uten at man ser på den man snakker med. Eksempelvis ute i friminner, eller på fritida – i lek med jevnaldrende.

Høreapparat – til nytte eller besvær?

Høreapparatet vil for mange utgjøre det synlige, fysiske skillet mellom de «hørende» og «de tunghørte». Det ytre kjennetegnet som *kan* føre til stigmatisering, klassifisering og underordning. Det skillet som setter de tunghørte i en annen bås enn «oss andre». Skillet, som ytre sett mer enn annet, binder de tunghørte sammen til en gruppering av et eller annet slag. Ifølge Sissel Marit Grønlie er det påvist at høreapparater senker forventninger (Grønlie, 1995:102). Høreapparatbrukeren blir gjerne stemplet som dum, rar, gammel og komisk. Hyppige uttalefeil kan virke stigmatiserende, og eleven står i faresonen for å bli latterliggjort. Uttalefeil, samt at en gjerne må forenkle språk og fremmedord i samhandling med den tunghørte, gjør at det kan oppleves som om man snakker med noen som er mindre begavet enn en selv. Når hørende oppfatter at høreapparatene «ikke virker» (han forstår jo ikke likevel), er en nærliggende tolking at det er noe mer i veien enn hørselshemming (Grønlie, 1995:102–103). De tunghørtes liv kan bli en evig runddans for å bevise egne evner. Høreapparatene oppfyller ikke de «hørendes» forventninger.

Hørselshemming medfører at man forvrenger sin egen stemme, og skifte av apparater og batterier gjør at stemmen stadig forandres (Grønlie, 1995:103). Det hender at den tunghørte snakker svakt, fordi det ellers skurrer i høreapparatet, eller for sterkt, for å høre hva han selv sier. Når han så blir oppfordret til å senke eller heve røsten, må han gjøre det på tvers av egen opplevelse av hva som er hensiktsmessig. Dette kan virke stressende og sjenerende. Høreapparatbruk forstørrer dessuten alle lyder, også de en ikke ønsker høre. Den tunghørte må derfor forholde seg til støy – som i neste omgang kan føre til hodepine og trøtthet. Det er slitsomt å hele tiden måtte skille en masse lyder fra hverandre for å få fatt i det som er av betydning å høre.

Når det er sagt, er opplevelsen og nytteverdien av høreapparat individuell. Noen er helt avhengige av den kontakten det gir dem med omverdenen, og høreapparatet utgjør et viktig hjelpemiddel for å kommunisere med andre på bedre premisser. Den tunghørte får med seg informasjon han ellers hadde misset. Andre igjen opplever apparatet som et fremmedelement som forsterker uvedkommende, ikke-informativ lyd, og som er til generell sjenanse. Slikt sett er det viktig at man er lydhør og viser respekt for den tunghørtes egen opplevelse av apparatets nytteverdi (Grønlie, 1995:25).

Mestringsstrategier

Som en ser blir den tunghørte stilt overfor en rekke utfordringer. Hvilke strategier bruker han så i møtet med disse?

Da det ikke alltid er like enkelt å være den som faller utenfor kan en prøve å passere som «normal». Ifølge sosiolog Erving Goffman vil de som har mulighet til å skjule avviket sitt, gjøre akkurat dette:

Because of the great rewards in being considered normal, almost all persons who are in a position to pass will do so on some occasion by intent (Goffman, 1963:74).⁶

En kan blant annet lære å snakke med en lydstyrke som motakerne finner passende i situasjonen. Sissel Marit Grønlie har erfaring med at sterkt tunghørte tenåringer benytter seg av en hel rekke strategier for ikke å bli «avslørt» (Grønlie, 1995:106–107). Enkelte snakker non stopp, for å slippe å lytte. Eller de etterligner andres uttrykk, måte og gi respons på, blikk, nikk, latter og andre faktorer, uten at de nødvendigvis vet hvorfor de gjør dette. Strategien kan allikevel virke avvæpnete for tenåringen. Den gir mulighet for å være fysisk tilstede, uten at det blir for mye fokus på egen person. De tunghørte kan altså lage seg visse prosedyrer for hvordan de skal mestre situasjoner der de på forhånd vet at hørselen vil utgjøre en begrensning.

Om man har strategien å passere som «normal», innebærer det at man må la være å bruke høreapparat. Den ytre protesen som plasserer den tunghørte i en annen kategori enn «de andre». Ved å legge høreapparatet hjemme, føler en gjerne at en glir inn i mengden, og at skillet mellom en selv

og andre minker. Denne fremgangsmåten må nødvendigvis gå hånd i hånd med det å lære seg å lese av munn og å kontrollere sin egen stemme og fakter.

En kan også takle de utfordringene en møter på ved å trekke seg unna sosiale sammenhenger. Mange tunghørte gjør nettopp dette. De ser at de kommer til kort i mange situasjoner, og reagerer med å fjerne seg fra den. Selv om dette er en mekanisme som reduserer nederlagsfølelsen over å ikke passe inn, er det likevel en strategi som på sikt kan føre til isolasjon.

Andre igjen mestrer handikaket sitt med å spille med åpne kort. De forteller andre mest mulig om situasjonen sin og lar folk handle deretter. De definerer ikke seg selv på grunnlag av hørselen, men legger vekt på andre ting de mestrer. Det at de har et godt selvilde på andre områder, gjør at de også takler hørselshemmingen. På tur i skogen og i skisporet vil hørselen ikke ha noe å si. Det globale selvbildet blir sum, summarum positivt.⁷

Tunghørte – sin egen verste fiende?

En person med lav selvtilitt vil i stor grad være opptatt av hva andre tror og mener om han (Leer-Salvesen, Hælen, Eidhamar, 2001:160). Han ønsker å bli godt likt og å få anerkjennelse, noe som fører til at han i mange tilfeller gjør det han tror andre vil han skal gjøre. Dette kan utgjøre en begrensning i det tunghørtes liv. Han prøver kanskje å bli likest mulig de «hørende» ettersom han tror det er forventet av han. Mens det han i realiteten gjør er å viske ut seg selv og sin egen identitet, samt begrenser sin egen utfoldelse.

Om den tunghørte føler «de hørende» er høystatusgruppe, og «de døve» lavstatus, vil han som vi så ovenfor prøve å endre seg i retning av det som defineres som «normalt». Det høyverdige. Men dette er ikke alltid mulig. Er man tunghørt forblir man tunghørt. Noe som kan resultere i at en trekker seg fra fellesskapet, og at man drives fra normalen (Skog, 2006:138). Avviket er blitt forsterket som følge av ens egen måte å takle det på. Ved å trekke seg unna gjør den tunghørte seg selv ingen tjeneste, men kanskje det er eneste utvei han ser. Han har blitt sin egen verste fiende.

Betrakter man seg i første rekke som hørselshemmet – er handikaket blitt personens masterstatus (Becker, 1963 i

Grue, 1999:28). Handikaket er blitt det som definerer hvem man er som person. Det kan til og med gå så langt at en bruker handikaket sitt som forklaringsfaktor. Jeg faller utenfor, fordi jeg er hørselshemmet.... Jeg får ikke til....., fordi jeg er tunghørt. Personen har utviklet et sekundært avvik (Skog, 2006:138–139). Nederlag blir forklart, eller i noen tilfeller bortforklart, med funksjonshemmingen, selv om de kan ha hatt andre årsaker. Man må ikke miste av syne at tunghørte barn også er helt vanlige barn som gjør de samme tingene som alle andre gjør, og at alt ikke kan tillegges handikaket.

Den tunghørte kan altså spille på sin avviksstatus og bruke den for det den er verdt. Lars Grue mener denne vektleggingen av seg selv som funksjonshemmet fører til betydelige problemer for den hørselshemmede (Grue, 1999:115). Ifølge han er opplevelse av ensomhet knyttet til om en oppfatter seg som funksjonshemmet. Unge som oppfatter seg som klart funksjonshemmede er gjennomgående mer ensomme enn de som ikke oppfatter deg som funksjonshemmede. Da en del hørselshemmede vektlegger handikaket sitt, er det blant denne gruppen funksjonshemmede man finner størst grad av ensomhet. Den tunghørte spiller ikke på lag med seg selv.

Om en vil at andre skal handle i forhold til de begrensningene en har, er det av avgjørende betydning at en har mot til å presentere handikaket sitt for dem. «Hørende» vet ikke alltid hvordan de skal møte den tunghørte, og da er det viktig at den tunghørte tar ansvar og bevisstgjør andre på hvordan en helst vil bli møtt. En funksjonshemming er aldri pinlig i seg selv, den blir bare pinlig om den funksjonshemmede selv er brydd av den, benekter den, ikke bekjentgjør seg den, eller lar den hørende streve og dumme seg ut uten støtte. De tunghørte, eller de som faller mellom to stoler, kan altså være sin egen verste fiende ved at de ikke tør skille seg ut som annerledes. En tilstreber å bli som de hørende, og når det ikke går trekker en seg bort fra det sosiale fellesskapet. Ved ikke å fremme sine behov og handikap, gir en ikke hørende mulighet til å møte dem på en god måte. Man går heller inn i en selvforsterkende avvikerrolle som det er vanskelig å komme ut av.

Hva skjer så....

Bildet av de tunghørte, slik de blir fremstilt her, kan virke ganske så svart. De fleste som har skrevet om denne gruppen, fremmer at de står i en utsatt posisjon. De står i fare for marginalisering og underordning. I et samfunn der det meste baserer seg på kommunikasjon, og hvor «de hørende» utgjør en høystatusgruppe – kan det by på problemer når en ikke passer inn. Det kan være vanskelig å utvikle et sunt selvbilde og identitet.

Ifølge Sissel Marit Grønlie kan løsningen på dette være at en prøver å la barn utvikle en trygg identitet som tunghørt, slik at de opplever de kan tørre å fremme ønsker og krav til andre – uten å føle skam (Grønlie, 1995:110). Men også at de hjelper til med å lette situasjonen for den hørende.

«Tunghørte må vokse opp med friheten til å vandre mellom miljøer av hørende, tunghørte og døve etter behov og ønske. De må få erfare at hørselsresten ikke innebærer en forpliktelse til å «klare seg» som hørende, men at den tvert imot gjør dem til privilegerte døve» (Grønlie, 1995:110).

En må forberede barna på et liv med stigma, men ikke et liv i undertrykk og avvik (Grønlie, 2005:66). En må kjenne og erkjenne de vanligste assosiasjonene til høreapparater, uttalefeil, dårlig skriftspråk og oppfattelsesbesvær. Barna må være forberedt på å møte fordommer, uforstand og lav forventning. Om foreldre og andre voksenpersoner fokuserer på at de er helt «normale», kan barnet få et sjokk senere. Noe som kan føre til usikkerhet og forvirring om sin egen person og sitt eget selvbilde. Pårørende bør ikke pålegge barnet stress med å prøve å normalisere det. En bør heller prøve å gi selvtilit og mulighet til å akseptere seg selv. Akseptere seg selv som tunghørt. Akseptere at det er greit ikke alltid å høre. Kanskje det da blir plass til en stol i midten.

NOTER

- 1 Også kalt symbolsk interaksjonisme. Mead, 1934 i Imsen, 1999: 294 og Gjøsund, Huseby, 200:38.
- 2 Stemplingsteori handler primært om hvordan aktørenes selvbilde formes i samspill med andre aktører og samfunnets formelle institusjoner, eksempelvis behandlingsapparatet, politi og rettsvesen. Skog, 2006:137.
- 3 Undersøkelsen ble holdt i 1998 og het «På terskelen – En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvilde og livskvalitet.» Den utkom på NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring i 1998. Lars Grues bok «funksjonshemmet ungdom og livskvalitet» er en bearbeidelse av denne rapporten. Grue, 1999: 112–113.
- 4 Grue, 1999: 73 Eller som Mead betegner som de signifikante andre – personer som betyr noe for eleven på en eller annen måte, og som derfor spiller inn på spillingsprosess og selvbylde. Imsen, 1999:295.
- 5 Sissel Marit Grønlie er sjefpsykolog ved Vestlandet kompetansesenter, et senter for hørselshemmete og døvblinde innenfor det spesialpedagogiske støttesystemet. Hun har erfaring med alle grupper av hørselshemmete og alle problemstillinger som berører mennesker med medfødt eller ervervet hørselstap. Grønlie, 1995:185.
- 6 Også kalt **passing**.
- 7 James 1982 snakket i sine teorier om det «globale selvbylde». Grue, 1999:118

LITTERATURLISTE

- EKEBERG, T. OG J. B. HOLMBERG (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring* (2. utgave) Universitetsforlaget.
- GJØSUND, P. OG R. HUSEBY (2001). *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. NKS-Forlaget.
- GOFFMAN, E. (1963). *Stigma*. Notes of the management of spoiled Identity. Simon & Schuster Inc.
- GRUE, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Ad Notam Gyldendal AS.
- GRØNLIE, SISSEL M., (1995). *Når noen ikke hører. Om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*, Døves Forlag AS.
- GRØNLIE, S. M. (2005). *Uten hørsel. En bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget.
- HEGGEN, K., G. JØRGENSEN OG G. PAULSGAARD (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Fagbokforlaget.
- HILMEN, L. (2002). *Hør nå her*. Unipub forlag.
- IMSEN, G. (1999). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utgave). Tano Aschehoug.
- LEER-SALVESEN, P., V. HÆLEN, G. L. EIDHAMAR (2001). *Den Andre. Etik og filosofi i skolen*. Høyskoleforlaget AS.
- REFSNES, H. L. (2004). *Gir tunghørte unge selvtilit*. <http://skolenettet.no/upload/Moduler/Statped/Publikasjoner%20og%20bibliotek/statpedbladet/statped2-2004.pdf> (22.01.2007).
- SKOG, O-J. (2006). *Skam og skade. Noen avvikssosiologiske temaer*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SOLVANG, P. (2002). *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. H. Aschehoug & co.
- WARFIELD, *Cotton in My Ears*, 1948, The Viking Press, New York. <http://www.vg.no/11913/perma/128871> (23.01.2007).

Å utvikle læringsmiljø

– gjennom bruk av et forskningsbasert tiltaksprogram

Kan et kompetanseprogram basert på teoretisk tilnærming og empirisk dokumentasjon bidra til læring og endret praksis i barnehage og skole?

Denne artikkelen er basert på et forsknings- og utviklingsprosjekt som reflekterer over hva som skjer når to barnehager og to fådelte skoler velger å ta i bruk et tiltaksprogram som et ledd i egen kompetanseutvikling. Barnehagen og skolen er organisert med en felles ledelse og/eller er samlokalisert. Begge rektorene så det derfor som naturlig at personalet deltok i en felles kompetanseutvikling som skulle være et tiltak for hele organisasjonen.



Karin Rørnes er høskolelektor i pedagogikk ved høskolen i Tromsø.

Rektorene beskrev et ønske og et behov for et kompetansetiltak som kunne bidra til å styrke en læringskultur som underbygget at barnehagen og skolen var deler av et helhetlig utdanningsløp. Ny rammeplan i barnehagen og ny læreplan i skolen aktualiserte en slik felles bygging av kultur for læring. Barnehagen og skolen så en felles utfordring knyttet til det å forbygge at barn utviklet problematferd. Sosial kompetanse ble sett som en viktig forutsetning for at barn skulle lykkes faglig og sosialt, og planverket ga personalet mandat til å arbeide med dette fokusområdet.

St.meld. nr. 30 «Kultur for læring» understreker betydningen av kompetente lærere og skoleledere for å kunne møte utfordringer knyttet til internasjonale undersøkelser som viser at investeringer i skolen ikke har gitt ønsket resultat. Meldingen skisserer et systemskifte der økt kompetanse på alle nivåer er en uttalt målsettingen. Voksne som tydelige ledere er avgjørende for å sikre en god skole. (Møller, 2006) Nasjonal strategi for læringsmiljøet i grunnopp-

læringen (2005–08) understreker læringsmiljøets betydning for de resultater som oppnås i skolen både faglig og sosialt. Skolen har liten tradisjon for å ta i bruk kunnskapsbaserte strategier i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. (KUF/BFD, 2000) Det anbefales derfor at praksisfeltet inngår i et forpliktende samarbeid med forskningsinstanser lokalt og regionalt for å sikre mer kunnskapsbaserte tilnærminger i utviklingen av læringsmiljøet.

Tidligere erfaringer med kompetansetiltak¹ tilsier at det ikke er gitt at et tiltak virker i tråd med hensikten. Gjennom deltakelse i et skoleomfattende kompetansetiltak vil noen pedagoger endre egen forståelse av hvem barnet er, og hvorfor barn bråker og fremstår som atferdsproblematisk i hverdagen. De skaper nye og mer positive fortellinger om barnet, og de endrer sitt eget handlingsmønster i møte med barnet. Slik kan det oppstå en endring som blir positivt selvforsterkende. Andre igjen vil se lite nytteverdi i kompetansetiltaket og tvert imot konkludere med at det ikke virker. Fortellingen om barnet som atferdsproblematisk vil da bli bekreftet sammen med en konklusjon om at det er lite den enkelte pedagog kan gjøre for å endre situasjonen. Pedagogen selv er utvilsomt en nøkkelfaktor i alt endringsarbeid (Rørnes, 2007), og mitt utgangspunkt er derfor å

Barnehagen og skolen så en felles utfordring knyttet til det å forbygge at barn utviklet problematferd.



undersøke hvilke faktorer som spiller inn og blir avgjørende for de valg lærere tar. Personligheten slik den er formet av den enkeltes livshistorie (Goodson, 2000), er en sterk og kanskje vel så avgjørende faktor for måten pedagogen møter forslag til endring på – særlig endringer som berører deres egen væremåte i møte med elevene. Det kan muligens også forklare noe om hvorfor det er slik at lærere ofte velger intensjonsbaserte strategier forankret i egen praksisteori, framfor å ta i bruk strategier med en mer kunnskapsbasert forankring.

Evidensbaserte tiltak baserer seg på en positivistisk forskningstradisjon der man er opptatt av å finne funksjonelle forklaringer gjennom empiri og teoriutvikling. Slike tiltak er et viktig bidrag med tanke på å gi skolene kunnskap og handlingsberedskap, men samtidig innebærer de en begrensning fordi de minimaliserer kompleksiteten i det sosiale. Kritikken mot slike tiltak er at de manipulerer en subjektivt konstruert virkelighet som ikke kan underlegges forskningsmessig kontroll ved hjelp av naturvitenskapelig forskningsmetodikk. (Berger og Luckmann, 1966/2004)

Dowling (2004) peker på at det ligger en fare i at myndighetene innfører strukturer der mål-middel-tenkingen skal kunne garantere for kvalitetsmessig læringsutbytte i klasserommet. Hun peker på at positivismens tro på kontroll og forutsigbarhet kan føre til at den didaktiske kompetansen blir erstattet med en teknologisk og økonomisk rasjonalitet. Faren er en funksjonærlærer istedenfor en tenkende og lærende lærer. (Tiller, 1986/1992)

Evidensbaserte tiltak kan manipulere, og det er derfor et

grunnleggende krav at pedagoger som tar i bruk slike tiltak er seg etisk bevisst at de anvender strategier som har tilpasning som ideal. Maktperspektivet ligger implisitt i oppdragelsens vesen, og selv i våre dager er det krefter som forsøker å legitimere at «*den som elsker sitt barn, tukter det*». Voksne har makt og anvender denne makten til å forme barnet i tråd med samfunnets forventninger om tilpasning til fellesskapet. Det er vesentlig at voksne som har med barn å gjøre erkjenner at makt betyr potensiell mulighet til å krenke andre. Mennesket er et sosialt vesen som selv konstruerer og rekonstruerer sin egen virkelighetsforståelse. Barn som gjennom oppveksten blir systematisk krenket, vil neppe kunne ta ansvar for eget eller andres liv. Forutsetningen for å ta i bruk manipulerende strategier ligger i å ha et gjennomtenkt forhold til eget menneske- og elevsyn. Skolen skal være til barnets beste. (Rørnes, 2007) Tiltakspakken er å betrakte som et redskap, og det er aktørene som gjennom sin anvendelse av tiltaket bidrar med de erfaringene som gjennom refleksjon kan bli til læring for barn, så vel som for voksne.

Forskningen knyttet til dette prosjektet handler ikke om å sjekke målt effekt av tiltaket ved hjelp av pre/post kartlegging. Forskningen er kvalitativ og opptatt av å søke kunnskap om deltakernes egne erfaringer og opplevelse av mulig nytteeffekt. Bakenforliggende lå også et ønske om å forstå mer av mennesket i systemet ut fra en hypotese om at selv de beste tiltak kan falle på stengrunn dersom deltakerne ikke selv reflekterer og prøver ut ny kunnskap. (Fullan og Hargreaves, 1995)

Forskerrollen i denne sammenheng kan defineres som

Faren er en funksjonærlærer istedenfor en tenkende og lærende lærer.

aksjonsrettet der aksjonen er **implementering av et kunnskapsbasert tiltak** som har til hensikt å endre praksis. Utgangspunktet for samarbeidet var praktisk handling knyttet til implementering av De utrolige årene (DUÅ), lærerprogrammet, men det var også avklart at *forskeren* hadde en forventning om teoretisk gransking. Både skolelederne og lærerne var i utgangspunktet både positive og velvillige til å bistå meg som forsker i det vi kan kalle et forskende partnerskap hvor intensjonen var gjensidighet i form av utbytte for begge parter. (Tiller, 1999)

Konklusjonene i denne artikkelen er trukket på bakgrunn av en analyse av empiri som består av en spørreundersøkelse, video-opptak fra samlinger, samtaler og intervju med rektor og lærere.

To skoler og to barnehager i ei nordnorsk bygd

De to barnehagene og skolene var det man kan kalle typisk norske bygdeskoler. De er små, og de er fådelte med de utfordringer og muligheter som ligger i å tilrettelegge for differensiert opplæring i en aldersblandet gruppe. De ligger naturligvis mellom hav og fjell og har en viktig, sentral og samlende rolle i bygda. Når skolen trues med nedleggelse, legges motsetninger bort og folk står samlet i kampen for å beholde skolen. Barnehagen er administrativt underlagt samme ledelse og til dels også samlokalisert med skolen. Det gir muligheter for å tenke helhetlig og slik sett har de et fortrinn når det gjelder å se barnehagen som første ledd i tidens paradigme om *livslang læring*. (St. melding nr. 30, 2003–2004)

Det var likevel slik at barnehage og skole til tross for nærhet og felles utfordringer knyttet til mulig nedleggelse pga. av lavt barnetall, ikke alltid erfarer seg som en helhet. Motsetninger oppstår. Dette ble også oppgitt av skoleledelsen som en begrunnelse for å ønske et felles kompetansetiltak for barnehage og skole. Barnehagen har i større grad enn skolen et personale uten formell pedagogisk utdanning, og det gir noen særlig utfordringer knyttet til at den nye rammeplanen har et så sterkt fokus på læring. (Kunnskapsdepartementet, 2006) I et tett lite samfunn kan personalrommet lett bli for familiært, og det vil ha konsekvenser for måten barn blir møtt på. Rektor var derfor opptatt av å etablere en

møteplass der personalet både i barnehage og skole kunne utvikle kunnskapsbasert praksis og etablere «*et felles faglig uttrykk for å beskrive praksis*».

Etter rektors mening vil betingelser for læring i barnehage og skole i stor grad handle om hvordan vi tilrettelegger for personalets egen læring:

«Jeg vil ikke ha gjentakelse på det vi opplevde da skolen og barnehagen hadde kurs hver for seg. På kurset for assistentene kom kursleder til å si at han la det litt enklere opp for dem enn hva han gjorde for lærerne. Og det var det de hang seg opp i dagen etter. Et ellers bra kurs var helt bortkasta. Tenk hvor mye den ene setningen ødela. Våre assistenter har kjempegod kompetanse etter å ha jobbet et helt liv i barnehagen og så blir de diskvalifisert i møte med en kursleder.» (rektor i intervju)

Små skoler i distriktet har noen felles særtrekk knyttet til at «alle kjenner alle» og kategoriene akseptert, respektert eller marginalisert, ekskludert har en tendens til å gå i arv. (Heggen, Jørgensen og Paulgaard, 2003) Rektor var opptatt av at forskjeller som har vært gjennom generasjoner kan forsterkes i skolen dersom de ansatte ikke har en særlig bevissthet om disse fenomenene. Bygdesladder kan også finne veien til personalrommet, og det skaper ikke kultur for læring. Samtidig er det viktig at også foreldrene forstår at de må bidra gjennom å tenke over hvordan de snakker om andres unger.

«Det å skape læringsmiljø handler like mye om å ha foreldrene med seg. Vi jobber veldig mye mot foreldrene, og vi har en foreldregruppe som er veldig med oss.» (rektor i intervju)

Foreldreengasjementet bekreftes ved at 13 av 19 foreldre valgte å svare på skolens årlige brukerundersøkelse. Årets brukerundersøkelse var for første gang nettbasert og rektor karakteriserte oppslutningen som en suksess. En av skolene i prosjektet framsto også som nyoppusset, og det var foreldrene som på dugnad hadde stått for den jobben. Som eksterne gruppeledere deltok vi også på foreldremøter, og fikk gjennom disse bekreftet et bilde av en foreldregruppe med ulik sårbarhet i forhold til skolen. Ettersom vi representerte et program som setter forebygging av atferdsproblemer

Små skoler i distriktet har noen felles særtrekk knyttet til at «alle kjenner alle» og kategoriene akseptert, respektert eller marginalisert, ekskludert har en tendens til å gå i arv.

på dagsorden, aktivertes også de foreldrestemmene som har et kritisk perspektiv på skolen (Overland, 2007).

Gjennom samtale med rektor og lærere framsto et bilde av den nye generasjon foreldre. Flere er opptatt av skolens virksomhet både fordi de selv har tatt utdanning, og fordi bygda er blitt en del av en større verden gjennom de muligheter som ligger i media og IKT. Mange dagpendler til høykvalifiserte jobber i byen, og forskjellene mellom by og land er sannsynligvis ikke så stor. Det er ikke lenger slik at utdanning er det samme som å velge utflytting.

Forskende partnerskap og valg av tiltak for å forbedre læringsmiljøet i barnehagen og skolen?

At enkeltstående kurs uten påfølgende refleksjon og utprøving i praksis i liten grad bidrar til endringer er vel dokumentert. (Tiller, 1990) Strategi for grunnopplæringen (2005–08) gir klare signaler om at skolen forventes å velge såkalt kunnskapsbaserte tiltak for å videreutvikle læringsmiljøet i skolen. Skolen anbefales å styre unna intensjonsbaserte tiltak og isteden velge tiltak med sannsynlig eller dokumentert effekt (Rapport, 2006). Den nasjonale strategiplanen la premisser for et møte som ble avholdt i regi av den interkommunale Pedagogisk-psykologisk tjenesten (PPT). Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP-Nord), PPT Tromsø (Statped Nord) og Høyskolen i Tromsø, AFL presenterte kompetansetiltaket *De utrolige årene, lærer-*

programmet.² To barnehager og to skoler i regionen valgte å gå inn i et samarbeid der hensikten var å implementere dette tiltaket skoleåret 2006/2007. Skolene fikk tilbud om to eksterne gruppeledere som ble veiledet av professor Willy-Tore Mørch, hvorav den ene er artikkelforfatteren som også valgte å se dette oppdraget som et FoU-prosjekt i tilknytning til Høyskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning.

Endring i en organisasjon vil alltid være avhengig av deltakernes ønske eller følte behov for endring. (Skogen og Sørli, 1992) Tiltaket var godt forankret i ledelsen som ønsket tiltaket velkommen som et verktøy i arbeidet med å skape en felles læringskultur for barnehage og skole.

For å sjekke ut om øvrige deltakerne var klare for dette tiltaket ble det gjennomført en liten anonymisert spørreundersøkelse. Bildet som framkom var på ingen måte entydig og opplevelsen av hva som karakteriserte læringsmiljøet sprikte. 7 av 14 mente at generell bråk og uro lå på et høyt nivå mens resten mente det var lavt. 3 av 14 sa seg enig at det forelå et alvorlig atferdsproblem i barnehagen/skolen. Det forteller kanskje mer om ulik toleranse og forståelse i voksegruppen enn om faktisk bråk og uro.

9 av 14 sa seg enig i at bråk og uro oppstår fordi læreren/assistenten mangler autoritet.

Bare 4 av 14 mente de med lang praksis hadde mindre behov for kompetansetiltaket enn nytilsatte. Bare 4 av 14 mente de selv gjennom praksis hadde utviklet så gode stra-

tegier at de ikke hadde behov for ny kompetanse på dette området. 11 av 14 sa seg enig i at barnehagen/skolen hadde behov for et kompetanseprogram for å utvikle læringsmiljøet.

Selv om deltakerne uttrykte høye forventninger til at de vil oppnå resultater i form av bedre kompetanse og mindre problematferd gjennom deltakelse i et kompetanseprogram, er det kanskje også mulig å spore en viss skepsis. Halvparten av de spurte sa seg nemlig enig i følgende utsagn:

«Å ta i bruk sunt folkevelt» kombinert med «et varmt hjerte» har som regel like god effekt på utviklingen av læringsmiljøet som et kompetanseprogram som bygger på teori og empiri.»

Forankring i ledelsen og tilslutning fra personalet er viktig i alt endringsarbeid (Berg, 1999). Samtalen i personalgruppen og grunnlaget i spørreundersøkelsen tilsa at alt lå til rette for et samarbeid om utvikling og forskning. Eller som en av lærerne kommenterte det på sitt spørreskjema:

«Vi gleder oss til kursoppstart, håper kurset gir oss mye!!»

De utrolige årene, skole- og barnehageprogrammet

De utrolige årene (DUÅ) er et multisystemisk program utarbeidet i USA av Carolyn Webster-Stratton under tittelen «The Incredible Years». Opprinnelsen er et behandlingsprogram rettet mot små barn med problematferd. Programmet retter fokus mot de system barn er en del av og gir tilbud rettet både mot foreldre og barn og lærere i barnehage og skole. Internasjonal og norsk forskning har dokumentert gode resultater etter at barn og foreldre har gjennomgått slik behandling, men endringer på hjemmearenaen fører ikke nødvendigvis til endringer i barnehage og skoler (Drugli, 2006). Det er derfor et mål at også barnehage og skole skal inkluderes i en helhetlig tiltakspakke som på sikt kan bli et viktig redskap i arbeidet med å redusere og forebygge alvorlig problematferd.

«Sammenfattet gir den omfattende forskningen en indikasjon på at de tre hovedprogrammene har effekt hver for seg, men at den beste effekten for å redusere og forebygge alvorlig problematferd inntreffer når alle tre komponentene benyttes sammenhengene.»
(Sosial- og helsedirektoratet/Utdanningsdirektoratet 2006)

DUÅ, skole- og barnehageprogrammet er under utprøving i Norge. Sosial- og helsedirektoratet finansierer og har gitt RBUP Nord og RBUP Midt-Norge ansvar for den nasjonale implementeringen. Innhold og fokus i lærerprogrammet er forebygging gjennom utvikling av gode strategier i arbeidet med å fremme et positivt læringsmiljø for *alle* elever. Lærerprogrammet som enkeltstående tiltak slik denne artikkelen beskriver det, er ikke et behandlingstiltak, men må betraktes som et pedagogisk program med målsetting å øke lærerens kompetanse³ som leder.

Teoretisk plattform og formål

DUÅ har utspring i behavioristisk orienterte læringsteorier. De klassiske behavioristiske teoriene med sine atferdsmodifiserende tiltak har i utgangspunktet lite gehør i moderne pedagogisk tenking. Kritikken tilsier at slike teorier har tilpasning som ideal og reduserer barn til objekter som kan manipuleres og formes, og de strider derfor mot de idealene som ligger til grunn i barnehagens ramme- og skolens læreplan.

Nyere behavioristisk orienterte teorier kan likevel bidra som forklaringsmodeller i forhold til barns læring av ferdigheter og andre læringsfenomener. Barns læring skjer i en kompleks sosial situasjon der de ikke bare lærer fag, men de lærer også noe om seg selv, og det knyttes følelser til alt som skjer i skolen. Dersom lærere ikke er seg bevisst hvordan de selv påvirker læringssituasjonen, kan resultatet bli stikk i strid med intensjonene i rammeverket (Imsen, 2005). Begrepet «den skjulte læreplan» sier noe om behovet for å sette søkelys på hvordan det den amerikanske sosialpsykologen George Herbert Mead definerte som den signifikante voksne, gjennom sin adferd ubevisst bidrar til å forme barnets opplevelse av seg selv. (Ritzer, 1983)

DUÅ, skole- og barnehageprogrammet befinner seg innenfor referanserammen sosial-kognitiv læringsteori noe som igjen innebærer å ha fokus både på kontekst og individ. Barnet er ikke et passivt objekt som kan manipuleres av andre. Barn er som tenkende og handlende individer, selv aktiv medskapende i sin egen forming samtidig som både miljøfaktorer og signifikante andre bidrar i denne læringsprosessen (Ogden, 2001; Nordahl, 2002).

At læring skjer i alle situasjoner og sammenhenger og ikke bare innenfor planlagte og strukturerte former, synes å være etablert som en pedagogisk plattform i barnehagen.

I tilknytning til lærerprogrammet foreligger en lærebok som programdeltakerne forventes å lese parallelt med at de selv setter i gang utviklingstiltak på skolen. I bokas forord oppsummerer forfatterne bokas formål som igjen samsvarer med programmets formål:

1. Å utvikle samarbeidet mellom skole og hjem for å imøtekomme barnets emosjonelle behov og læringsbehov.
2. Å utvikle effektive strategier som lærere kan anvende for å styrke både faglig og sosial kompetanse.
3. Å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP) for barn med særlige behov når det gjelder sosial og emosjonell opplæring.

Carolyn Webster-Stratton oppsummer sin visjon som følger:

«Vårt felles mål er foreldre som er mer involvert i barnas skolegang, barn som gjør det faglig godt fordi deres sosiale og emosjonelle behov er tatt hensyn til, og lærere som føler seg tilfredse fordi de får støtte fra foreldrene.

...

I sin ytterste konsekvens tror jeg at vi alle kan høste av fordelene ved å hjelpe til med å skape mindre vold og et mer omsorgsfullt samfunn.» (Webster-Stratton 2006, s. 20)

Denne visjonen samsvarer godt med overordnede målsettinger i barnehagen og skolen.

DUÅ, skole- og barnehageprogrammet som aksjon i et lærende fellesskap

Begge gruppelederne i DUÅ har erfaring med implementering av programmet både som kursmodell med deltakere fra foreskjellige skoler og barnehager og som skoleomfattende utviklingsprosjekt. Vi var opptatt av å rede grunnen gjennom å møte personalgruppene før selve oppstarten for slik å justere forventninger. Det å tilby et ferdig konsept kan lett bli oppfattet som å representere en fasitkultur mer enn

en læringskultur, noe som igjen kunne ha satt en effektiv stopper for endringsarbeidet. Det var derfor viktig i startfasen å få etablere en felles forståelse knyttet til at selv om programmet var manualbasert, så lå fokus på å lære gjennom erfaring, gjennom praksis og refleksjon over praksis.

«...educational change is a learning experience for the adults involved (teachers, administrators, parents, etc. as well as for children...)» (Fullan 1991, s.66)

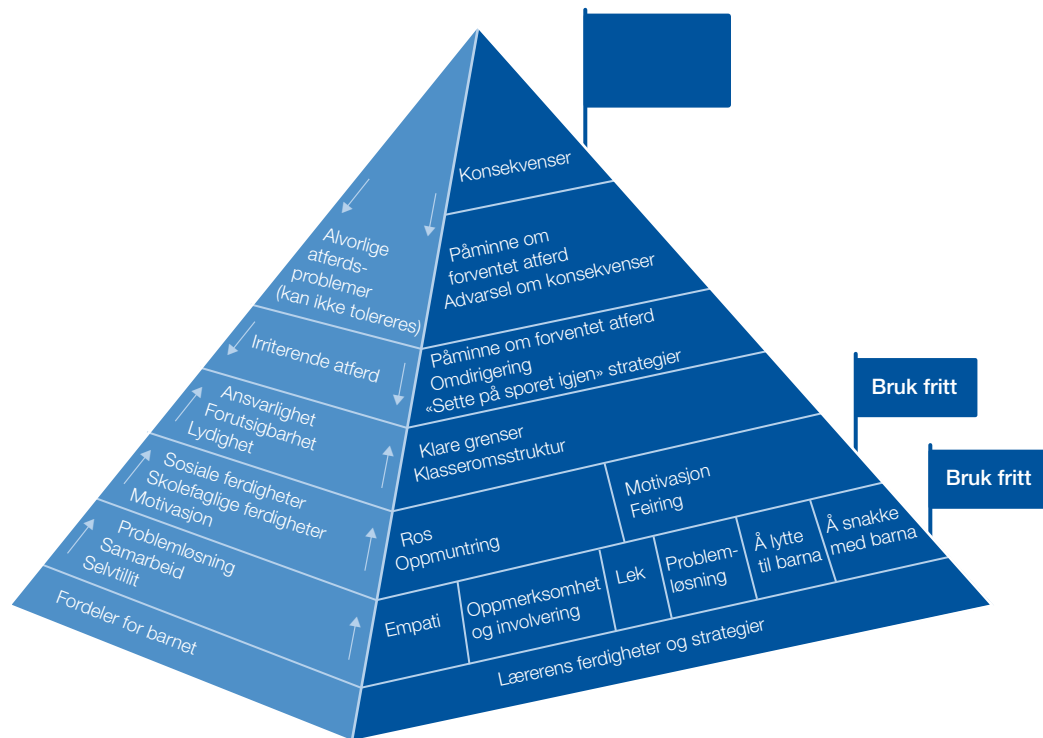
Målet er altså læring og utvikling for alle deltakere i aksjonen som omhandler implementering av DUÅ, skole- og barnehageprogrammet.

Barnehage og skole satte av 5 hele kursdager (workshops) – med to dager i høst og tre dager i vårterminen. I tillegg ryddet rektor møtetid innenfor lærernes arbeidsplan slik at lærerne ikke bare skulle iverksette tiltak, men også ha tid til å utarbeide, prøve ut og reflektere over erfaringene mellom hver samling.

På samlingene sitter lærerne i halvsirkel. TV er plassert slik at alle kan se videokuttene som viser praksisseksempler fra barnehage og skole. Disse setter fokus på ulike tema for diskusjon og refleksjon. Gruppelederne står for framdriften, men det er forventet aktivitet i form av framlegg av egne erfaringer, rollespill og deltakelse i diskusjoner. Målet med samlingene er å etablere en undringskultur i gruppen som igjen forventes videreført i hverdagen.

«I en undringskultur handler det om å gjøre, oppleve, erfare, utøve praksis og reflektere over praksis, utvikle kunnskap som er av verdi for en selv – alene eller som medlem av gruppen, organisasjonen.» (Guldbrandsen, 2001 s. 105)

Innhold og substans i DUÅ, skole- og barnehageprogrammet illustreres best ved hjelp at det Carolyn Webster-Stratton har kalt **læringspyramiden**.



(Webster-Stratton 2005, s. 18)

Fundamentet i programmet ligger i det relasjonelle. Det å bygge opp en tillitsrelasjon til barn og foreldre anses å være avgjørende for å kunne lykkes dersom lærere på effektiv måte også skal kunne anvende mer konsekvenspedagogiske strategier. Samarbeid med barnet og barnets foreldre står sentralt. I den første samlingen legges det særlig vekt på å få lærerne til å bli bevisst hvilke ferdigheter og strategier de selv anvender, og når de lykkes. Poenget er å gjøre mer av det som skaper kultur for læring og gjennom det bli en tydelig leder. Gjenkjenning og anerkjenning av praksis er sentralt og skaper motivasjon for videre arbeid med programmet.

«...at dere har en veldig behagelig og anerkjennende væremåte som skaper en veldig fin læringssituasjon.» (1. samling, evalueringsskjema)

«Ser fram til neste work-shop. Dette blir verdifullt.» (evalueringsskjema 1. samling)

Læringspyramiden gir en grei oversikt over hvilke aktiviteter som er sentrale for at læreren skal fremstå som en positiv autoritet overfor barnet. Tillit er fundamentet, sosial kompetanse må trenes gjennom å vie oppmerksomhet samt rose ønsket atferd. Å forsterke ønsket atferd gjennom ulike incitamenter (belønningssystemer) møter alltid en del motstand hos lærere som opplever dette som behavioristisk atferd-modifisering. At norsk skole har en ganske utbredt bruk av belønningens motsats for eksempel i form av straff manifestert som «melding hjem» er ikke like erkjent. På dette nivå i pyramiden oppstår det alltid spennende og viktige diskusjoner som berører sentrale etiske sider ved all oppdragelse.

«Synes det er uventet med så mye belønning daglig. Det virker slitsomt og jeg er usikker på om i hvor stor grad jeg ønsker å bruke det.» (evalueringsskjema 3. samling)

Struktur og forutsigbarhet gjennom regel og regelanvendelse er sentrale momenter i den videre oppbygging av programmet. Først i siste del av programmet fokuseres det mer på konsekvensrelatert pedagogikk nettopp for å understreke fundamentets betydning for å komme i posisjon i forhold til barn med mer alvorlig atferdsproblemer. Forventningen om å få svar på hva vi gjør når barnet utfordrer, er nok likevel tilstede gjennom hele samlingen.

«Har fått nyttige tips og svar på ting som har vært litt uklart før.» (evalueringskjema 4. samling)

Lærere kan komme til å stå i fare for å bli utbrent fordi de jobber med mange vanskelige oppgaver, og de står ofte alene og bruker mye følelser når de arbeider med barn som utfordrer. Læringspyramiden viser aktiviteter som lærere flest er godt kjent med, men forskning viser at lærere ikke alltid anvender en praksis som er i tråd med det optimale. (Overland, 2007)

Alle samlinger evalueres fortløpende av deltakerne. Etter hver samling skal lærerne ha definert et utviklingsmål for mellomperioden, og de har fått utdelt «hjelpemark» som skal sette dem på sporet. Det er forventet at læreren skal *forske* i egen praksis gjennom å identifisere et problemområde, definere ønsket situasjon for deretter å prøve ut noen av de strategier som har vært omtalt i samlingen. Erfaringen fra utprøving i praksis bringes inn i neste samling.

Evalueringene er gjennomgående gode, lærere krysser av for at de opplever de ulike aspektene ved samlingene som enten «helpful» eller «very helpful». Det er knapt nok mulig å speile kritikk i tilbakemeldingen. Det kan være mange årsaker bak en slik tilbakemelding. Det kan være at lærere faktisk opplever en nytteverdi i forhold til sin egen hverdag, men det kan også handle om de relasjoner som oppstår mellom eksterne gruppeledere og personalet.

En positiv relasjon vil kunne påvirke i retning av at deltakerne ønsker å gi positive tilbakemeldinger. Følelser påvirker all menneskelig samhandling, og det vil gjelde også i et forsknings- og utviklingsprosjekt. (Starrin 2007)

Etter siste samling foretar deltakerne en større evaluering der de blant annet skal vurdere gruppelederne både

hva angår tilrettelegging, undervisning og støtte til den enkelte. Et av spørsmålene omhandler også deltakernes personlige relasjon til gruppeleder:

Concerning my personal feelings towards the leader, I

Dislike	dislike	dislike	have a	like	like	like
Him/her	him/her	him/her	neutral attitude	him/her	him/her	him/her
Very much	slightly	toward him/her	slightly	very	much	

Samtlige evalueringer krysses av for en av de to siste kategoriene, og det forteller noe om at faktoren tillit spiller inn i forhold til det å lykkes med et endringskonsept.

Skolene opplever seg ofte alene med sine problemer og støtte- og veiledningsapparatet er ikke alltid tilgjengelig når lærere står i en vanskelig situasjon knyttet til barn og unge som utfordrer. Som gruppeledere opplevde vi oss svært godt mottatt på de to barnehagene/skolene, og det er grunn til å anta at vurderingene også speiler behovet for støttespillere for å kunne gjennomføre det systemskifte St.meld. nr. 30 skisserer. Møller (2006) anvender begrepet *usynlig kontrakt* som henspiller til den tradisjonelle rollefordelingen mellom rektor og lærere. Rektor tar seg av det formelle og administrative og blander seg ikke inn i det som skjer i selve læringsrommet fordi det anses å være lærerens domene. Rektor får rollen som problemløser når det skjærer seg mellom lærer og elev, og forventes å fremskaffe nødvendig hjelp og ressurser.

«Når lærerne vet at rektor ikke makter å gjøre noe med akutt oppgavene, men skyver dem fremover i tid, vil også antallet akutt oppgaver øke. Læreren melder fra til rektor om problemer, slipper ansvaret for å gjøre noe, og får samtidig en syndebykk når problemene ikke løses.» (Møller 2006, s. 36)

Implisitt i valg av et kunnskapstiltak som DUÅ ligger et prosjekt som har til hensikt å bryte den eksisterende kontrakten, gjennom at lærere selv i større grad må ta ansvar for å endre en praksis som i ytterste konsekvens kan bidra til å gjøre barn til tapere. Rektors rolle blir dermed også endret i retning av

å måtte ta et større ansvar for organisasjonens læringsprosesser. Barnehagene i denne studien synes i mindre grad enn skolen å ha etablert en praksis med ledelsen som problemløser. Innspill i gruppesamlinger ga et bilde av en sterk samarbeidskultur, og prosjektene barnehagen i gangsatte var kollektive og omfattet alle ansatte. Det er også grunn til å anta at barnehagens tradisjon med en mer holistisk tilnærming til læring ikke skaper et kunstig skille mellom læringsmiljø og læring. At læring skjer i alle situasjoner og sammenhenger og ikke bare innenfor planlagte og strukturerte former, synes å være etablert som en pedagogisk plattform i barnehagen. Kanskje har skolen noe å lære av barnehagen på dette området.

Evalueringen av den aller siste samlingen viste at flere av deltakerne ønsket oppfølging, men vi fikk også en skriftlig motstemme som nok hadde vært tilstedeværende om enn ikke dominerende også underveis i implementeringen av programmet.

«Hadde håpet på mer hjelp til løsning på atferdsproblem utover ignorering og proaktive strategier. Synes lærere har få «verktøy» å bruke og at fokus bare blir på at vi må rose mer – prat – prat – prat.» (evalueringsamling 5)

Denne stemmen antyder at ikke alle har opplevd at tiltaket bidro til å utvikle egen praksis eller skape ny kunnskap som er et mål ved aksjonsforskning og -læring. (Furu, 2007) Det interessante er at rektor etter gjennomlesning av denne teksten tilbakemelder at konklusjonen ikke stemmer. Læreren som i siste samling kom med ovennevnte hjertesukk gjenkjente seg selv i teksten og sa at den evalueringen var situasjonsbetinget knyttet til en enkeltstående workshop. Hun opplever selv gjennom arbeid med programmet å ha fått nyttige strategier som hun i det daglige anvender og mener å ha hatt stor nytteverdi av tiltaket. Rektor bekrefter denne læreren som «en som aktivt har brukt ny kunnskap til endring av praksis» (rektor i telefon).

Selv sitter jeg igjen med spørsmålet om det egentlig er mulig å drive aksjonsforskning ved hjelp av et manualstyrt tiltaksprogram som stiller så strenge krav til programlojalitet.

Når intervensjonen er et ferdig tiltak, vil man som skolens «hjelper» legge svært mange av premissene og kan komme i fare for å lage et prosjekt som lærerne selv ikke kjenner seg igjen i. Når man i tillegg ikke er tilstede i det daglige og/eller har etablert kontinuitet i kontakten med skolens ledelse, oppstår usikkerhet knyttet til hva som faktisk skjer i skole og barnehage i mellomperioden.

Furu skiller mellom tre ulike former for aksjonsforskning: den tekniske, praktiske og frigjørende. I den «den tekniske aksjonsforskningen» er den kritiske sjølvrefleksjonen fraværende. Det er forskerens problemdefinisjon som blir gjort gjeldene med det resultat at aktørene blir passive deltakere som er opptatt av å gi de svar forskerne eller programtiltaket etterspør.

Samling nummer to og tre kunne tyde på at det var nettopp slik aksjonen var blitt oppfattet, som noe de eksterne aktørene ønsket at barnehage og skole skulle gripe fatt i. Mangelen på utviklingsprosjekter i mellomperioden ga for få eksempler fra praksis. Grunnlaget for å utvikle en sjølvkritisk praksisgruppe ble dermed svekket. Dette var et gjennomgående tema mellom gruppelederne i de timelange kjøreturene til og fra deltaker barnehagene/skolene. Hvordan få aktørene til selv å gripe fatt i egen praksis samt bringe inn de viktige praksiseksemplene i samlingene?

Både i samlinger og gjennom underveissamtaler med rektor forsøkte gruppelederne å legge et trykk på barnehage og skole om viktigheten av å iverksette et mellomarbeid samt etablere læringslommer i hverdagen der praktikere kritisk reflekterer over egen praksis. Frigjørende aksjonsforskning har som mål at deltakerne skal oppleve autentisk læring, det vil si at ny kunnskap blir en personlig erkjent kunnskap som influerer direkte på handling.

«Når personlig kunnskap oppstår ut fra refleksjon over ens egen handling, må den betraktes som autentisk. Personlig kunnskap kan bli utviklet gjennom diskurs mellom aksjonsforskere og andre mennesker som de samhandler med, men kan også utvikles gjennom praksis.» (Furu 2007)

I gruppesamlingene hadde «neste trinn» i programmet fokus, selv om deltakernes egne erfaringer hele tiden stod



sentralt, og i evalueringsskjema fanges dette opp gjennom utsagn som følger;

«Synes dagen i dag var veldig givende med litt mer rundt det som handler om vår hverdag.» (deltaker 4. samling)

Etter 3. samling opplevde vi en forløsning i form av igangsatt mellomarbeid og flere eksempler fra praksis. Det løsnet i den forstand at deltakerne gjennom å prøve ut ulike strategier i praksis satt igjen med en opplevelse av endring i barne- og elevgruppen som opplevdes positiv.

«Det tok litt tid før alle forsto at dette ikke var snakk om en masse ekstra arbeid, vi har jo mye nå i forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet. At det faktisk var snakk om en bevisstgjøring av praksis som igjen skulle gi en lettere hverdag. Og da vi fikk eksemplene på at små endringer kan gi gevinst – da løsnet det. For barnehagen har det vært et løft at de ble synlig for skolen.» (rektor i intervju)

Forskerrollen ble for diffus i dette prosjektet og som aksjonsforsker var jeg både for lite tett på praksis og satte også av for lite tid til egen læring underveis. Det er kanskje noe av dilemmaet ved aksjonsforskning – å finne det riktige balansepunktet mellom utvikling og forskning. I dette prosjektet har jeg nok opplevelsen av å ha beveget meg innenfor rammen av det Furu (2007) definerer som «praktisk aksjonsforskning» der den som kommer utenfra bidrar med hjelp til å formulere problemstillinger, planlegger strategi for handling og tilrettelegger for refleksjon over handlinger. Samtidig bidro jeg neppe til at praktikergruppen fikk utvikle seg til å bli en sjølvreflekterende gruppe – til det var programmets mal for styrende. Forskningen i dette prosjektet er først og fremst en analyse av det foreliggende empiriske materialet i form av spørreundersøkelser, evalueringsskjema, video-opptak og intervju. Frigjørende aksjonsforskning vil, slik jeg tolker Furu, innebære at også forskeren anvender et sjølvkritisk perspektiv på egen praksis. Ut fra et slikt perspektiv er det mulig at det å være kursleder i programmet DUÅ er ufor- enelig med rollen som aksjonsforsker. Implementering av DUÅ forutsetter programlojalitet – aksjonsforskning forut-

setter frihet til å ta autentiske valg i møte med praksis.

Lærerpersoneilighet – kan vi snakke om det?

Evaluering i forbindelse med implementering av DUÅ, lærerprogrammet indikerer at noen lærere opplever endring i egen praksis. Intervju og video-opptak underveis i samlinger gir klare indikasjoner på at lærere benytter anledningen til å prøve ut nye strategier i egen praksis, og de tilbakemelder en opplevelse av at det virker. De som lykkes synes grunnleggende å ha grepet poenget med relasjonsbygging som fundament i alt endringsarbeid i skolen. Adolfsen (2007) hevder at forholdet mellom elev – lærer og lærer – foreldre er avgjørende, og særlig i forhold til barn med psykososiale problemer, vil det relasjonelle være utslagsgivende. Dette er nok særlig viktig i et lite miljø.

«Å være en liten skole kan være bra, men det kan også være vanskelig for de elevene du har – det er på en måte naboen. Det er de ungene som ungene dine omgås med. Derfor er det utrolig viktig å kunne skille mellom rollen som lærer og hvem du er som privatperson. Det synes jeg egentlig går veldig greit. Jeg synes jeg har klart det veldig bra, men så er ikke jeg her i fra bygda. Og det er nok bra.» (lærer i intervju)

I utsagnet ligger erkjennelsen om at det å være fra bygda også betyr selv å være en del av bygdas historie, noe som igjen kan komme til å påvirke holdninger og handlinger i møtet med barnehagebarna og elevene. Rektor var opptatt av at det felles utviklingsprosjektet skulle bidra til å endre skolen bort fra det *familiære* og mot det *kunnskapsbaserte handlingsrommet* og peker med det på noe av kjernen i Kunnskapsløftet. Kultur for læring forutsetter kompetente voksne på alle nivå i systemet. Læringsplakaten sier at skolen skal

bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.

Målet er lærere som både av barn og foreldre blir akseptert som betydningsfulle slik at de kan bli vist den tillit som må være tilstede dersom man skal kunne bistå foreldrene i oppgaven med å oppdra barn til ansvar for et samfunn i

utvikling. Skal lærere gjøre seg fortjent til en slik tillit, må de kunne dokumentere sin kompetanse blant annet gjennom å åpne opp skolen og forankre sin profesjonalitet i det Bergem (2006) definerer som tre vesentlige komponenter: pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse og yrkesetikk. Disse komponentene som hver for seg kan læres gjennom utdanning og kompetansetiltak, bakes likevel inn den enkelte lærers personlighet. Lærerspersonlighet er et sammensatt fenomen som igjen vil være avhengig av den enkelte lærers livshistorie. Jo mindre bevisst lærere er på hvordan de selv gjennom sin egen væremåte speiler sin egen historie på godt og vondt – jo mer kan lærere komme i skade for å ødelegge den tilliten som er en forutsetning for å fremstå som et forbilde også for de sårbare barna. I DUÅ, lærerprogrammet oppfordres lærere til å ha en faglig kritisk venn som ukentlig samtalepartner for slik å kunne få utenfrablikket som et nødvendig korrektiv.

«Relasjonsbygging er komplisert og utfordrende for lærere. Det krever at man har et reflektert forhold til seg selv som person og i lærerrollen. Relasjonsbygging berører de personlige sidene hos lærere som deres grunnholdninger og verdier. Læreres evne til relasjonsbygging blir et uttrykk for deres væremåte.» (Adolfson 2007)

Det er vanskelig å snakke om hvordan personlighet og egen væremåte påvirker andre mennesker. Det berører sterke følelser, og den enkelte lærers integritet kan oppleves truet. Gjennom å ta i bruk et kunnskapsbasert tiltak som DUÅ kan man skape den nødvendige distanse slik at disse vanskelige og viktige spørsmålene blir berørt. Å gjenkjenne seg selv og sin egen praksis for deretter å reflektere over «*hva er det jeg gjør i min hverdag og hvordan påvirker det barns læring*» er noe av poenget i programmet. Jeg sitter likevel igjen med en klar opplevelse at skal det oppstå autentisk læring så forutsettes en hverdagens læringsarena preget av trygghet og støtte, faglig rom for refleksjon, og fokus må være på å anerkjenne forsøket mer enn å være opptatt av resultatet når ny kunnskap skal prøves ut i praksis. Det handler om å vektlegge de samme prinsippene for læring i det voksne miljøet som det lærere forventes å ta i bruk i møte med barnet. (Webster-Stratton, 2005)

Gjennom intervju med den ene rektoren fikk jeg innblikk i en organisasjon som langt på vei hadde skapt denne type læringskultur allerede før de bestilte et kompetansetiltak. En skoleleder med et personlig engasjement og en vilje til utvikling som smittet over på kollegiet både i barnehagen og i skolen.

«De er så positive. Vi har snakket om at dette handler om en bevisstgjøring knyttet til måten vi er på mer enn å lære oss noe helt nytt. Det har de tatt tak i, selv Berit som går av til høsten. Hun definerer seg selv som en som er impulsiv bare hun får tenkt seg om.» (rektor i intervju)

Konklusjon

Generell bråk og uro i form av disiplinproblemer er noe alle skoler fra tid til annen sliter med. Barnehagen er mer tilbakeholden med å bruke begreper som mobbing og eller idetifisere og definere barn som atferdsproblematiske. Det igjen kan bidra til en «vente og se» holdning som ikke tjener barnet. At noen barn strever mer enn andre og har eller står i fare for å utvikle store psykososiale problemer er vel dokumentert. Læreren som leder er en viktig faktor i barnehage og skolens forebyggende og helsefremmende arbeid. Å erkjenne behov for endring er første skritt i en hver endringsprosess. Spørreundersøkelsen i dette prosjektet avdekket ulik kreforståelse noe som selvsagt påvirker resultatet. Ser du ikke behov for endring, vil det neppe oppstå endring. I ettertidens lys ser jeg at vi neppe tok oss tid nok til å rede grunn for endring, men startet opp uten at alle i organisasjonen var klar for dette prosjektet.

Veiledningsheftet (KUF/Justis- og politidepartementet, 2000) for programmet Skolemegling refererer til at den amerikanske veteranen innenfor Skolemegling, Richard Cohen, har satt opp seks strategier for implementering av tiltaket i det voksne miljøet. Disse strategiene kan generelt sies å være viktige å ta høyde for når nye systemtiltak skal innføres.

- Still spørsmålet: Trenger skolen dette programmet?
- Arbeid med å vinne ledelsens støtte.
- Oppmuntre til diskusjon om temaet i alle målgrupper.
- Arbeid med skolen som system; det vil si at temaet

diskuteres ut fra alle sider av skolens virksomhet og ut fra alle målgruppers synsvinkel.

- Tenk langsiktig og lov i alle fall ikke hurtige resultater.
- Forstå at forandringer i en skole er en løpende prosess som aldri når fram til endelig resultat (KUF/Justis- og politidepartementet 2000, s. 34)

Min hovedkonklusjon går i retning av at kultur for læring ikke nødvendigvis oppstår selv om skolen velger et kunnskapsbasert tiltak. Tiltaket kan nok bidra med substans og retning i de faglige møtene i barnehage og skole, men endring i praksis forutsetter lærere med mot og vilje til å omsette teori i handling. Ettersom DUÅ, skole og barnehageprogrammet, i stor grad berører lærerens personlige kompetanse og evne til relasjonsbygging, blir det av avgjørende betydning at læreren selv befinner seg i et miljø preget av støtte og anerkjennelse. Rektor synes derfor å ha en sentral og kanskje avgjørende rolle når det gjelder å skape et fundament i organisasjonen som bygger tillit mellom mennesker.

Min første læring i dette prosjektet er en bekreftelse på at det er viktig at eksterne støttespillere ikke bare er til stede, men bringer noe inn i organisasjonen som kan legitimere tilstedeværelsen. Samarbeid om implementering av et kunnskapstiltak som kan vise til dokumentert effekt, kan være et godt utgangspunkt for læring på ulike nivå. Det er likevel viktig å erkjenne at en intervensjon i det sosiale er forbundet med stor grad av usikkerhet. Barnehagen og skolen virker i en historisk, sosial og kulturell kontekst som er kompleks, og kulturforståelse er derfor en nøkkel, dersom man skal kunne lykkes med endringsarbeid (Berg, 1999; Fullan, 1991).

Min andre og kanskje viktigste læring handler om å erkjenne at forankring i ledelsen betyr noe mer enn at virksomhetens leder ønsker tiltaket velkommen og tilrettelegger for gjennomføring. Det er nødvendig å etablere en tettere kontakt mellom eksterne gruppeveiledere, og den som skal lede utviklingsprosesser i det daglige. Fuglestad (2006) peker på at i nyere forskningstradisjoner innenfor ledelse, så fokuseres det relasjonelle og samhandlingsorienterte, nettopp fordi ledelse er en prosess som påvirker systemet på alle nivå. Skoleledelse er antagelig en mer avgjørende faktor for endring enn selve kunnskapstiltaket. Aksjonsforskning

som har som mål å endre praksis i barnehage og skole må etablere kontakt og samarbeid med virksomhetens ledelse. Kunnskapstiltakets bidrag er å gi en kunnskapsmessig substans i dette samarbeidet.

Appendiks om forskning og dokumentasjon

Forskerens rolle i et forskende og lærende partnerskap er sammensatt og krevende fordi man forventes å være veileder og støttespiller i et utviklingsarbeid. I tillegg handler det om mer tradisjonelle forskeroppgaver som det å samle inn empiri, analysere og dokumentere. Dokumentasjon i denne sammenheng er denne artikkelen. Gruppeveileder Frode Adolfsen har vært en nyttig refleksjonspartner underveis i implementeringen av tiltaket og har også gitt viktige innspill gjennom å gi respons på uferdig tekst. Artikkelen har også endret seg i tråd med kommentarer fra rektor og lærere da det er et mål at deltakerne skal kunne gjenkjenne seg og sine erfaringer i teksten.

Fuglestad (2007) peker på den nære sammenhengen det er mellom skriving og samfunnsforskning. Han definerer det som en «*integrert del av forskningsprosessen*». Han viser til at man tradisjonelt ser skrivingen som en måte å oppsummere aktiviteten i slutten av en forskningsprosess. Med referanse til Ottar Brox og andre samfunnsforskere definerer han skrivingen som en metode for å skaffe seg kunnskap, og gjennom analyse og refleksjon kan forskeren selv komme fram til ny erkjennelse.

«Det er ikke slik at vi formidler gjennom ein tekst det vi har funne ut. Snarare er det slik at vi skriv fordi vi ynskjer å finna ut. Vi skriv for å lære noko som vi ikkje visste fra før.» (Fuglestad 2007)

Det er med dette utgangspunktet denne artikkelen er skrevet. Den er ikke et svar på problemstillingen om mulig nytteverdi av evidensbaserte program og tiltak. Den er en invitasjon til dialog om dette tema. Det er for tiden sterke nasjonale føringer knyttet til at barnehage og skole skal ta i bruk mer kunnskapsbaserte strategier i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Det berører selve grunnlagsdebatten om barnehagen og skolens oppgave og rolle i skjæringspunktet mellom danning og utdanning.

LITTERATUR:

ADOLFSEN, F. (2007). Psyisk helse i skolen og betydning for lærerrollen. *Spesialpedagogikk*, 9.

BERG, G. (1999). *Skolekultur* Nøkkelen til skolens utvikling. Ad Notam Gyldendal.

BERGEM, T. (2005). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000.

BERGER, P. L. OG T. LUCKMANN (1966/2004) *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.

DRUGLI, M. B. (2006). *Young children treated because of ODD/CD: conduct problems and social competence in day-care and school settings*, 2006. Doktoravhandling NTNU.

DOWLING, F. (2004). *Aksjonsforskning og livshistorier*. I: T. Tiller (red.) Aksjonsforskning i skole og utdanning. Høyskoleforlaget.

FUGLESTAD, O. L. (2007). *Tett på praksis* – Innføring i pedagogisk feltforskning. Fagbok forlaget.

FULLAN, M. G. (1991). *The new meaning of Educational Change*. Cassel Educational Limited. London, England.

FULLAN, M. OG A. HARGREAVES (1995). *Ha tillit til læreren*. Bedre skole/ Norsk Lærrelag.

FURU, E. M. (2007). *Rak lærertrygg*. Aksjonslæring i skolen. Avhandling levert for graden Doctor Rerum Politicarum, Univeristetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.

GOODSON, I. F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

GULDBRANDSEN, A. (2001). *Prosessledelse å bidra til læring*. Universitetsforlaget.

HEGGEN, K., G. JØRGENSEN OG G. PAULGAARD (2003). *De andre*, Ungdom, risikosoner og marginalisering. Fagbokforlaget.

IMSEN, G. (2005). *Elevers verden* Innføring i pedagogisk psykologi. Universitetsforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet.

KUF Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring.

KUF/BFD (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke- og utdannings og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet. Rapport 2000.

KUF/JUSTIS- OG POLITIDEPARTEMENTET (2000). *Eleven som ressurs i skolen*, Veiledning om innføring og gjennomføring av skolemegling.

MØLLER, J. OG O. L. FUGLESTAD (RED.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*, kap. 1 og kap. 12. Universitetsforlaget.

NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør* – Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Universitetsforlaget.

NORDAHL, GRAVROK, KNUDSMOEN, LARSEN OG RØRNES (RED.) *Forebyggende innsatser i skolen* Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.

OGDEN, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* – Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Norsk Forlag AS.

OVERLAND, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene* – Om forebygging og reduksjon av problematferd. Fagbokforlaget.

RITZER, G. (1983) *Sociological Theori*. Alfred A. Knopf, NewYork.

RØRNES, K. (2007). *Det motstandsdyktige «mobbeviruset»*. Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Høyskoleforlaget.

SKOGEN, K., M-A. SØRLIE (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Universitetsforlaget.

STARRIN, B. (red.) (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Akademika.

TILLER, T. (1986/1992). *Den tenkende skolen* – Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser. Universitetsforlaget.

TILLER, T. (1990). *Kenguruskolen*. Gyldendal.

TILLER, T. (1999). *Aksjonslæring – Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget AS.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2005). *Læringsmiljø i skole og lærebedrift* – Strategi for læringsmiljø i grunnopplæringen (2005–08).

WEBSTER-STRATTON, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn?* Gyldendal akademisk.

NOTER

1 Artikkelforfatteren har erfaringer med implementering av antimobbeprogrammene Olweus og Zero samt programmet Steg for steg (sosial kompetanse) i tillegg til De utrolige årene, lærerprogrammet. Disse tiltakene er vurdert i rapporten Forebyggende innsatser i skolen (Rapport 2006)

2 Carolyn Webster-Stratton's «De utrolige årene»(DUÅ) er et tiltak for forebygging og behandling av atferdsproblemer hos barn i alderen 3 til 8 år. (www.deutroligearene.no)

3 Vi definerte tidlig at alle ansatte i barnehage og skole gikk under betegnelsen lærer når vi arbeidet med tiltaket. I det ligger at alle voksne i organisasjonen har et ansvar som leder og bidrar hver på sin måte til barns læring.

Spesialpedagoger i østerled

Inkluderingsprosjekt i Georgia

Nå handler det om pilotprosjektet «Introduction of Inclusive Education in General Educational Institutions for Ten Schools in Tbilisi». Prosjektet er en del av Utenriksdepartementets satsing for fred, forsoning og demokratisering i landene i Kaukasus.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

– I Georgia knytter det seg store forventninger til prosjektet, sier direktør Einar Christiansen ved Lillegården kompetansesenter. Han er leder for pilotprosjektet hvor hensikten er å skape grunnlag for implementering av «Inclusive Education» i Georgia. Prosjektet fikk sin formelle oppstart i november 2006 og skal etter planen være avsluttet i juli i år. Represen-
tanter for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet hadde da gjennom flere møter drøftet ansvarsfordeling og ulike detaljer i prosjektet.

Lyssetting av praksis

– Det er et spennende pilotprosjekt som innebærer store utfordringer. Helst skal det vise vei i riktig retning for en storskalaimplementering, fortsetter Christiansen som understreker at det dreier seg om en pilot hvor det

er avgjørende at man får satt lys på praksis slik at det ikke bare blir en administrativ forordning. – Et viktig element i denne sammenhengen er opplegget med treningsmoduler for dem som skal ha det operative ansvaret i de ti skolene som omfatter ca. 10.000 elever og mellom 850 og 900 lærere.

Deltakere i treningsmodulene er fagpersoner fra ulike miljøer samt ledelsen ved skolene i noen av modulene.

Christiansen legger vekt på at prosjektet blir fulgt opp forskningsmessig av Høgskolen i Hedmark, og at det har vært et meget godt samarbeid med Kunnskapsdepartementet og Universitetet i Oslo ved Institutt for spesialpedagogikk og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

– Georgiske myndigheter er flinke

til å følge opp, og det tette samarbeidet med dem har vært avgjørende for at prosjektet har gått veldig bra så langt. Ellers har det vært en fin erfaring at det har vært mulig å trekke veksler på Statpedsystemet. Bidrag fra fagfolk fra flere av kompetansesentrene har blitt svært godt mottatt, sier Christiansen.

Modellskoler

– Vi startet egentlig før utdanningsreformen som ga oss en ny skolelov i 2005, sier Tatja Pachkoria som er «Inclusive Education Coordinator» og leder for prosjektet fra georgisk side. Hun er ansatt i det nasjonale senteret for læreplaner og vurdering (National Curriculum and Assessment Centre). Frivillige organisasjoner hadde tidligere gjennomført mindre prosjekter.

– Muligheten til å få bistand fra Norge var «a great chance» for oss.



Prosjektleder fra norsk side er Einar Christiansen som er direktør ved Lillegården kompetansesenter.



Tatja Pachkoria, prosjektkoordinator i Georgia, sier at bistanden fra Norge har stor betydning for realisering av inkluderings tanken.



Inga Charikadze er leder for faggruppen som bistår skolene med tilbud til elever med særlige behov.

Vi ønsker å bruke dette prosjektet som en modell for å gjennomføre en inkluderende opplæring på nasjonalt nivå, forteller hun til Spesialpedagogikk som besøkte prosjektet i forbindelse med gjennomføringen av den syvende treningsmodulen om syns- og hørselshemming.

Tatja Pachkoria fremhever at det er en oppgave å skape grunnlag for en ny filosofi for skolen.

– Det er nødvendig med holdningsendringer og spesifikk kunnskap. Vi trenger læremidler og tilpasning av skolene, bl.a. for å gjøre skolene tilgjengelige for fysisk funksjonshemmede. De skolene som er involvert i prosjektet er modellskoler som kan vise hvordan vi best kan gå videre. Forhåpentligvis kan de bli en form for ressursentra etter hvert. Når resultatene fra pilotprosjektet er klare, vil vi ha en bakgrunn for videre steg, fremholder hun og legger til at hun håper at det skal bli mulig å forlenge prosjektet, dvs. en implementering på nasjonalt nivå. Tatja Pachkoria legger også vekt på å skape oppmerksomhet om inkludering blant folk flest. Det er utarbeidet informasjonsmateriell, og det satses på å gjøre massemediene interessert i temaet.

Hun sier også med ettertrykk at den norske prosjektledelsen har vært

veldig viktig i prosjektet, og hun vil gjerne at vi skal videreformidle at deltakelsen på den internasjonale sommerskolen ved Universitetet i Oslo var både lærerik og meget inspirerende. I tillegg til henne deltok fem andre fra Georgia i sommerskolen.

Skolemyndighetenes støtte avgjørende
Inga Charikadze er leder for «Multi-disciplinary group» som er en bredt sammensatt gruppe av fagpersoner med ulik bakgrunn.

– Vi er flere psykologer, nevrolog, ergoterapeut, logoped og spesiallærere med god teoretisk og praktisk bakgrunn. Flere av oss har utdanning fra USA. Alle har en tilknytning til en frivillig organisasjon (NGO), og flere har vært involvert i småskalaprosjekter tidligere, men det er helt avgjørende at utdanningsmyndighetene står bak og støtter prosjektet. Og den generelle erfaringen er at støtten fra myndighetene har bidratt til at lærere er mer motivert.

– *Hva består gruppens arbeid i mer konkret?* spør vi.

– Vi har 10 skoler å ta oss av, og vi kartlegger elevene som inngår i prosjektet og utvikler en IOP. Hver skole får besøk av oss to-tre ganger per uke med veiledning i forhold til enkelt-elever, men vi driver også mer generell

FAKTA OM GEORGIA

Offisielt språk:	Georgisk
Hovedstad:	Tbilisi
Styreform:	Republikk
Totalt	69 700 km ²
Befolkning:	
Totalt (2004)	4 693 892
Tetthet	67/km ²
Uavhengighet fra:	Sovjetunionen
	9. april 1991
Valuta:	Lari (GEL)
Tidssone:	UTC +3
Nasjonaldag:	26. mai
Arbeidsledighet:	Meget høy



Prosjektet har ikke verdi bare for funksjonshemmede. Det bidrar til demokratiutvikling, understreker Simon Janashia som er leder for Senter for læreplaner og vurdering.



Viseminister for utdanning og forskning, Bela Tsipuria, legger vekt på at det er konsensus om inkludering som bærende prinsipp i skolen.



Per Fosse og Sissel Engh fra Statped justerer lesetv som ble brukt til demonstrasjon av hjelpemidler for funksjonshemmede. De fungerte godt og ble igjen i Georgia.

utdanning av lærerne. Noen av skolene hadde erfaringer med inkludering fra før, men to skoler var helt uten tidligere praksis på dette området. Vi har absolutt gjort noen suksessfulle erfaringer, for eksempel med problematferd.

Hun legger til at de fleste foreldre ønsker inkludering, og det er viktig at de er involvert hele tiden. Inga Charikadze sier at fagpersonene fra Norge har vært viktige for å bidra til holdningsendring.

– Jeg håper at prosjektet kan fortsette, men uansett vil noe bli videreført. Lærerne har fått ideen om inkludering under huden, og gruppen av fagpersoner kan arbeide videre om enn i en mindre skala innenfor rammen i sine respektive organisasjoner.

Skolereform

– Prosjektet har verdi ikke bare for funksjonshemmede. Inkludering handler om alle. Det har betydning for samfunnet generelt og for lokalsamfunnet spesielt, ikke minst for de lokale skolestyrene som består av lærere, foreldre og elever ved den enkelte skole, sier Simon Janashia som er direktør for National Curriculum and Assessment Centre.

Han virker ung i sin meget sentrale stilling, men har mye erfaring fra Utdanningsministeriet og solid utdanning fra USA. Han gir et bestemt inntrykk av at de vet hva de gjør og at de er på rett vei. Arbeidet med en utdanningsreform startet opp i 2001, og i 2005 kom en ny skolelov. Senteret ble opprettet som en del av Utdanningsministeriet i 2006.

– *Dere har gått langt i desentralisering av skoleadministrasjonen.*

– Tidligere måtte selv små detaljer

avgjøres av Ministeriet. Det var en diskusjon om hvor langt desentraliseringen skulle gå da arbeidet med skolereformen startet, men så langt ser det ut til at systemet med stort lokalt selvstyre fungerer. Sentrale myndigheter sørger for læreplaner og angir en minstelønn for lærere. Senteret har også ansvar for implementering av læreplanene, utvikling av materiell, etterutdanning og godkjenning, fortsetter Janashia som legger vekt på at læreplanene er svært fleksible og at de som trenger det har rett til en individuell opplæringsplan.

– Målet er å bidra til at vi får suksessfulle innbyggere, og prosjektet er et viktig bidrag for utvikling av demokratiet i Georgia, sier Simon Janashia avslutningsvis i samtalen.

Konsensus om inkludering

– Det er stor enighet i alle miljøer om å satse på inkludering, sier Bela Tsipuria. Hun er viseminister i Utdanningsministeriet, og ifølge prosjektleder Christiansen har hun vært svært sentral i utviklingen av prosjektet. Hun representerer det politiske nivået på høyeste plan, og det i seg selv har vært viktig for prosjektet.

– Ingen er mot, og foreldre ønsker inkludering og deres støtte er viktig, men når det gjelder utdanningsreformen er det ulike meninger i de politiske partiene. Valget i januar kan få stor betydning for hvordan vi går videre. Jeg er imidlertid optimistisk når det gjelder arbeidet med større grad av inkludering. Vi har bygget opp et godt strukturert system for å videreutvikle nødvendig kompetanse og positive holdninger til inkludering som et bærende prinsipp i opplæringen, uttrykker viseministeren.

FAKTA

PROSJEKTETS HOVEDOMRÅDER:

- *Forberedende arbeid* – etablering av styrings- og arbeidsgrupper, herunder en «Multidisciplinary group» som arbeider inn mot skole- og elvenivå
- *Utvelgelse av prosjektskoler og målgrupper av elever* – dvs. elever med nedsatt fysisk funksjonsevne, cp, tungheørte, svaksynte, Downs syndrom, sammensatte lærevansker, ulike grader av utviklingshemming og problematferd
- *Utvikling av nasjonal policy for inkluderende opplæring*
- *Gjennomføring av tiltak på skolenivå* – herunder utvikling av treningsmoduler og tilpasninger av det fysiske skolemiljøet.
- *Utvikling av inkluderende opplæring i prosjektskolene* – etablering av faggruppe i hver av prosjektskolene, utarbeiding av individuelle opplæringsplaner for elever med særskilte behov
- *Øke forståelsen for betydningen av inkluderende opplæring* – informasjon om prosjektet, kampanjer i media
- *Evaluerings* – forskningsbasert evaluering av gjennomføring og resultater
- *Prosjektavslutning* – utarbeiding av slutt-rapport og videre anbefalinger
- Masterstudium ved Institutt for spesialpedagogikk, UIO

TRENINGSMODULENE:

- Index for Inclusion
- Georgisk skolelovgivning
- Lærerrollen med fokus på læringsmiljø og klasseledelse
- Ledelse av skoler som deltar i utviklingsarbeid
- Lese- og skrivevansker – dysleksi AD/HD
- Barn og unge med nedsatt fysisk og/eller psykisk funksjonsevne
- Hørselsvansker med fokus på tunghørte elever
- Synsvansker
- Observasjon og veiledning

Under den syvende samlingen i prosjektet Inclusive Education in general Education for Ten schools in Tblisi gjennomførte Elin Kragset Vold, kommunikasjonsrådgiver ved Lillegården kompetansesenter, noen intervjuer med elever på skoler som er med i prosjektet. Her følger et intervju med Salome som er en av de første rullestolsbrukere som får undervisning på ordinær skole.

TEKST OG FOTO ELIN KRAGSET VOLD

Største hindringen er holdningene

– Jeg har lyst å reise verden rundt, sier 15 år gamle Salome. Hun snakker flere språk, elsker musikk og har lyst til å lære. Smilet viser hvor usansynlig hun synes tanken er. Hun kan jo ikke engang komme ut av leiligheten i fjerde etasje, ikke har hun lyst heller. Jeg har ingen frihet, sier hun pragmatisk. Men, det gjelder jo ikke bare meg. Alle jeg kjenner som sitter i rullestol har det sånn.

– Å sitte i rullestol i Georgia betyr isolasjon. Rullestolen gjør det umulig å komme seg rundt på egen hånd, skolen er ikke tilrettelagt, ingen vil ansette deg og ingen familie vil akseptere at sønnen gifter seg med ei jente i rullestol. Når du i tillegg er smart og lærenem som Salome og tenker fremover er det å sitte i rullestol kanskje den verste form for funksjonshemmning, sier Inga Zharikadze, som arbeider i utdanningsministeriet med en inkluderende opplæring. Ingen ting er tilrettelagt for rullestolbrukere, verken i hovedstaden Tbilisi eller i resten av landet.

Holdninger og heis

– Hva ville du aller helst ha forandret på om du fikk velge? Salome tenker lenge, kanskje sier hun – heis i huset hvor hun bor eller på skolen, handi-captoalett, busser med rullestol-

rampe, gater uten fortauskanter. Jeg har mange forslag klare før hun svarer, men Salome sier:

– Noen liker ikke å se på personer som oss. Folk ser på meg som om jeg kommer fra en annen planet. Jeg ville først å fremst forandre måten folk ser på oss, sier Salome alvorlig. For meg er ikke rullestolen et problem. For andre er den et kjempeproblem sier hun. Holdningene hun møter ute er et større hinder enn dørterskler og fortauskanter.

– I Georgia synes folk veldig synd på de som sitter i rullestol. Får du høre «stakkars deg» mange nok ganger, går det veldig utover selvfølelsen sier

Salome har opplevd hvor vanskelig det kan være for en rullestolbruker i Georgia.



Zharikadze, som forteller at Saome aller helst vil sitte i fred hjemme med PCen eller bare tenke.

Salome er heldig. På grunn av ressurssterke foreldre og rektor Gia Murgulia på skole nr. 24 er hun en av de første rullestolbrukere i Georgia som får gå i ordinær skole. Faren kjører og henter hver dag. Hun startet i første klasse på public school nr. 24. En middels stor barneskole med 1500 elever. Det gikk greit i 1. og 2. klasse siden klasserommene ligger i første etasje. I femte klasse gikk det ikke mer. Da måtte klassen lenger opp i etasjene for å gi rom til mindre elever og Salome måtte slutte. Etter et år innså rektor at dette ble feil og flyttet klassen ned igjen. Da klassekameratene begynte i 6. klasse kunne Salome igjen trille inn i klasserommet. Murgulia er en av 10 rektorer som deltar i pilotprosjektet Inclusive Education in general Education for Ten schools in Tbilisi.

Salomes mor har møtt opp på Utdanningsministeriet for å fortelle om datteren. Det er viktig for henne og fortelle Salomes historie.

– Internasjonale prosjekter som dette hjelper, særlig når andre land er involvert og og støtter, sier hun uten store forventninger i øynene. «Gårsdagen var verre enn i dag. Kanskje morgendagen vil bli bedre».

«Vi har et lovværk, der har inklusionen på plads. Men i praksis har vi lang vej at gå.»

(sitat fra interview med en lærer fra specialundervisning for voksne, Oslo, Norge)



Charlotte Ringsmose er lektor,
ph.d. ved Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole.

I de senere år har der været fælles konferencer i voksenspecialundervisningen, hvor vi har mødt hinanden på tværs af de nordiske lande, diskuteret inklusion, og hvordan vi kommer det nærmere. Det har givet anledning til nysgerighed, og ønske om at gå mere i dybden. Antagelsen er, at det udspiller sig meget forskelligt i de nordiske lande, samt at vi kan udvikle visioner for, hvordan det kan blive ved at lære af hinanden.

Det er blevet til projekt «Nordisk Inklusion», hvor forskere i de fire nordiske lande: Island, Norge, Danmark og Sverige har studeret hvordan specialundervisning for voksne medvirker til at skabe muligheder for inklusion og rummelighed. Formålet med undersøgelsen er at inspirere lærerne i specialundervisning for voksne til at imødekomme accept og inklusion af voksne med særlige behov i uddannelsessystemet og samfundslivet.

Inklusion er et nøgleord i den handicappolitiske debat. Den 30. marts 2007 underskrev 84 lande den nye FN konvention, der skal sikre handicappedes rettigheder og fulde deltagelse i alle aspekter af samfundslivet. Siden vedtagelsen af Salamanca erklæringen¹ har de underskrivende lande forpligtet sig til at arbejde for lige muligheder for uddannelse til alle uanset handicap, samt at der arbejdes mod at fremme inklusion og bekæmpe eksklusion.

Det er interessant at undersøge, hvordan tilgangen til specialundervisning for voksne udfolder sig set i lyset af disse inkluderende holdninger. Da holdninger er en væsentlig del af inklusionen, er det sandsynligt at det er forskelligt, hvad der er muligt i de forskellige lande. Det er antagelsen, at vi ved at studere hinandens praksis kan få ny indsigt, skabe debat og få nye perspektiver i relation til, hvad der er muligt, når det kommer til inklusion af specialundervisningens målgrupper.

I uddannelsessystemerne i de fire lande er der skabt forskellige muligheder for voksne med særlige behov. Lovgrundlaget kan anskues som en væsentlig del af inklusionen. Gennem lovgivning har man politisk mulighed for at

markere holdninger til inklusion, og gennem lovgivning kan man sikre adgang til uddannelse for alle.

I de fire nordiske lande er der i lovgivningen skabt mulighed for at give særlig støtte til personer, der allerede har fået adgang til en uddannelse. Det kan være en person med et fysisk handicap, der har brug for teknologiske hjælpemidler. Dette projekt vedrører mennesker, der ikke umiddelbart kan gøre brug af det ordinære uddannelsessystem, og hvordan deres muligheder er blevet tilgodeset gennem lovgivning.

I projektets første fase har vi set på landenes lovgivninger og de muligheder, der gives gennem politiske tiltag. I anden fase har vi besøgt praksisinstitutioner, der er udvalgt som særligt interessante i deres arbejde for inklusion.

Hele projektrapporten kan læses på

www.dpu.dk/nordisk-inklusion.

Baggrund – det gode liv for mennesker med handicap

I et tidligere forskningsprojekt «VUL» (VUL – Voksne – Udviklingshæmmede – Livskvalitet),² blev 40 mennesker med udviklingshæmning interviewet om deres levevilkår i Danmark i relation til livskvalitet. Hensigten var at ønske og behov samt eventuelle barrierer for aktiv samfundsdeltagelse kunne inddrages i de professionelle overvejelser i forbindelse med tilrettelæggelse af specialpædagogiske tiltag.

Af VUL undersøgelsen fremgår det, at mennesker med udviklingshæmning føler sig nedgjort og isoleret i det danske samfund. De giver udtryk for et stort ønske om betydeligt mere inkluderende muligheder. De interviewede har et klart formuleret ønske om at udgøre en ligeværdig del af samfundet, være borgere, som i så stor udstrækning som muligt tager vare på egne forhold. De giver udtryk for, at de ikke ønsker at blive parkeret og marginaliseret med pension i beskyttede, isolerede værksteder og i boliger i bofællesskaber.

Karrierevejen for et voksent menneske med udviklingshæmning er ofte beskyttede værksteder. Uddannelsesmuligheder er specialskoler. Vi sætter nogle organisatoriske grænser for, hvad der kan lade sig gøre, og disse kan virke ekskluderende.

Tesen og grundlaget er, at mulighederne i samfundet

påvirker livskvalitet. At de der ønsker det, skal have mulighed for at deltage i samfundslivet på lige fod med andre.

Livskvalitet knyttes til personens oplevelser og værdier. I sin forskning skelner Siri Næss³ mellem betingelser for livskvalitet (input), og livskvalitet (output) og undersøger sammenhænge mellem disse.

Siri Næss definerer livskvalitet⁴:

En persons livskvalitet er høj i den grad personens bevisst kognitive og affektive oplevelser er positive og lav i den grad personens bevisst kognitive og affektive oplevelser er negativ.

Med det kognitive forstås tanker, opfattelser eller vurderinger som fx tilfredshed med aspekter ved livet. Med affektiv forstås tanker, følelser som glæde og fortvivlelse.⁵

Livskvalitet er ifølge Siri Næss at have det godt, at have gode følelser og positive vurderinger af sit eget liv. I dette lys var livskvaliteten for de voksne mennesker med udviklingshæmning i VUL projektet truet.

Den positive psykologi og «Flow» teorien er optaget af at definere forudsætningerne for det gode liv, og hvordan den enkelte kan opnå det gode liv. Den positive psykologi har ønske om at karakterisere forhold omkring «a life worth living». Den tager udgangspunkt i de ønskelige sider af tilværelsen snarere end de patologiske.⁶ Ifølge teorien er det de subjektive oplevelse af udfordringer, færdigheder, mål, feedback, selvstændighed og fokuseret opmærksomhed, der er afgørende.

What is essential for the experience of flow appears to be one's subjective perception of challenge, skills, goals, feedback, autonomy, and focused attention.⁷

Ifølge undersøgelser af menneskers flow, så er oplevelser et grundlæggende behov. Vi har behov for at «fastholde bevidstheden i en organiseret tilstand, fokuseret på en aktivitet der kræver vores opmærksomhed» ellers vender vi opmærksomheden indad med fare for at blive deprimerede. Hvis tiden forsøges udfyldt med underholdning, så er det kun en spinkel kompensation for den ufokuserede hjerne.⁸

Flowoplevelser er sammenhængende med personens oplevelser af livskvalitet.

For Flow teorien er det afgørende at mennesket er i aktivitet og i en læreproces. Overført til mennesker med særlige behov betyder det, at passiv forsørgelse, eller meningsløs beskæftigelse bevirker, at de fratages mulighed for flow oplevelser. Lige som det at udvikle sig gennem uddannelse kan være afgørende. Nogle aktiviteter er lettere og mere tiltrækkende, så som at se fjernsyn, men indsatsen ved at være aktiv vil på sigt føre til et større udbytte – større glæde i tilværelsen.⁹ Det er ifølge flowforskningen ikke materiel velfærd der skaber lykke. Har man nået et grundniveau vil de ressourcer der overstiger kun bidrage lidt til en positiv oplevelse.¹⁰ Flow er ikke kun afgørende for den enkelte persons oplevelse af at overskride sig selv. Flow tilføjer personens liv mere mening gennem den øgede betydning personen får for sin omverden.¹¹

Lektor på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Hans Henrik Knoop, nævner passivisering som et forhold, der hæmmer flow. Endvidere at få folk til at gennemføre aktiviteter, der er ligegyldige eller kedelige på en potentielt ydmygende måde. Henholdsvis passivisering og beskæftigelsesprojekter for mennesker med særlige behov er potentielt ydmygende.

Mogens Wiederholt, centerleder ved Center for Ligebehandling af handicappede i Danmark, udtrykker det således:

I uddannelsessystemerne i de fire lande er der skabt forskellige muligheder for voksne med særlige behov.

«I den handicappedes tilfælde er uddannelse stadig en ensidig gave fra det offentlige – ikke en pligt og forventning om, at den handicappede – uanset sit handicap – bidrager til velfærden og udviklingen af det danske samfund ved at udvikle og udnytte sine evner bedst muligt. Det er en uværdig og gammeldags tankegang. Lige muligheder og lige pligter er begge lige væsentlige for ligebehandling. Det er også diskriminerende ikke at have forventninger – ikke at stille krav til mennesker.»¹²

Csikszentmihalyi skriver om forudsætning for lykke, at optimale oplevelser efterhånden opbygger en følelse af herredømme – «eller bedre, en følelse af *medvirken*, når det gælder at bestemme livets indhold.»¹³

Politisk træffes mange afgørelser vedrørende de «svage» grupper i samfundet. Det er afgørende vigtigt til stadighed at vurdere om disse afgørelser og systemer fremmer eller hæmmer mulighed for livskvalitet for de mennesker, der er afhængige af ydelsen. Eksempelvis har man set en stigende bevidsthed om, at det ikke er befordrende for livskvaliteten at være på passiv forsørgelse. At være på passiv forsørgelse kan for mange opfattes som at være sat udenfor. Man mister social kontakt og udfordringer.

Relationen mellem inklusion og livskvalitet handler om at der skal være plads til alle, men også om, at det er ligeværdigt at have opgaver, at der bliver stillet krav til én uanset funktionsevne.

Inklusion

Söder beskriver forskellen på integration og inklusion således:

- *Fysisk integration* indebærer, at elever med særlige behov er fysisk placeret i samme skolebygning som «normale»
- *Funktionel integration* indebærer fælles udnyttelse af fælles ressourcer, som fx lokaler, undervisningsmidler, sundhedsplejerske, skoleledelse m.m.
- *Social integration* indebærer, at elever med særlige behov indgår i et fællesskab med andre, har regel mæssig kontakt med dem og opleves af andre og af sig selv som en naturlig del af dette fællesskab

For at der kan være tale om inklusion skal den sociale integration også være til stede. Det vil sige, at handicappede og ikke-handicappede mødes i fællesskaber. Inklusion kan ses i sammenhæng med det sociologiske paradigme.¹⁴

Det *sociologiske paradigme* rummer de kontekstuelle synspunkter, der er i overensstemmelse med FNs standardregler om lige muligheder for handicappede fra 1993. Denne samt Salamancaerklæringen fra 1994, arbejder frem mod at man ændrer fokus og ser på mangler ved omgivelserne og mange af de i samfundet iværksatte aktiviteter, som for eksempel information, kommunikation og uddannelse, der forhindrer mennesker med funktionsnedsættelse i at deltage på lige vilkår med andre. Altså, at vi gennem den måde samfundet er konstrueret udelukker mennesker fra deltagelse. Reynolds :¹⁵

The new paradigm, first, sees the institution of the school, and often indeed the special and/or residential school, as one of the key defining mechanisms, which is regarded as actually creating pupils' problems and pupils' needs for help of various kinds.

Skrtic retter kritik mod de grundlæggende antagelser :¹⁶

«...to stop thinking of special educational needs as human pathologies, and to start thinking of disabilities and handicaps as organizational pathologies, as artefacts of the traditional curriculum».

I dette perspektiv rettes fokus mod «manglerne» i uddannelsessystemet. Snarere end at sætte fokus på den enkeltes funktionshæmning ser man på tilrettelæggelsen af uddannelser, og på hvordan uddannelsessystemet medvirker til at udelukke mennesker fra deltagelse. Hvordan tilrettelæggelsen henholdsvis muliggør og forhindrer inklusion. Lovgivning er en del af dette. Med henblik på deltagelse og inklusion kan lovgivning medvirke til at udelukke mennesker fra at deltage, samt at handicappet understreges i mødet med uddannelsessystemet.

Der må både tænkes i holdninger og indretning af skolen og uddannelsessystemet, der holder mennesker ude fra at

De interviewede har et klart formuleret ønske om at udgøre en ligeværdig del af samfundet, være borgere, som i så stor udstrækning som muligt tager vare på egne forhold.

deltage i fællesskabet, men også i en kombination af individ- og systemperspektivet.¹⁷ Den «antropologiske» tilgang anerkender, at vanskeligheder har både individ- og systemårsager. Udfordringen bliver at give den tilstrækkelige støtte til at imødekomme den enkeltes behov samtidig med at der arbejdes med rummeligheden i de institutionelle rammer. De institutionelle rammer forstås i denne sammenhæng også som de rammer, der tilrettelægges politisk gennem lovgivning.

Hvis vi skal have lige muligheder for mennesker med særlige behov i alle aspekter af samfundslivet, skal der arbejdes såvel på det ideologiske som på det praktiske plan – på henholdsvis system- og individplan.

Samlet set drejer spørgsmålet sig om, hvordan vi som samfund håndterer den variation der er i befolkningen. At der er mennesker med funktionshæmning er en del af den normale variation i ethvert samfund.¹⁸

Normaliseringsbestræbelserne var fremtrædende i forbindelse med udlægning af de centrale forsorgsinstitutioner, og var dengang progressive og banebrydende.¹⁹ De handicappede skulle have samme rettigheder som ikke-handicappede, samt muligheder for at leve et liv «så nær det normale som muligt».²⁰

Det «normale» forandrer sig i takt med at samfundet forandres. I dag er uddannelse for alle og livslang læring det normale. Fuld deltagelse i inkluderende perspektiv betyder, at man er i ligeværdige fællesskaber med andre, og at man åbner op på alle niveauer i samfundslivet, hvor mennesker med særlige behov er udelukket fra at deltage.

Metodiske overvejelser

Undersøgelsen bygger på observationer, eksplorative interviews samt lovstof, bekendtgørelser og analyser af disse. Interviewene er gennemført på centre, der er udvalgt af landenes praktikerorganisationer som særligt interessante i relation til inklusion. Spørgsmålene har været tematiske. Hensigten er ikke at sammenligne og standardisere svar, men at få indsigt og viden om inklusion i relation til specialundervisning for voksne og praksis her.²¹

I undersøgelsen er anvendt redskaber og fremgangsmåder sammensat til at belyse de fokusområder, der er udvalgt og

sammensat med henblik på at give viden og indsigt.

Projektet belyser såvel de uddannelsesmæssige rettigheder, deres samfundsmæssige betingelser samt de organisatoriske og pædagogiske forhold.

- Er der ret til uddannelse for alle? Det politiske og ideologiske niveau. Hvordan det almene og det specielle spiller sammen i uddannelsessystemet.
- Centrenes samfundsmæssige og lokale forankring. Organisering og udførelse.
- Pædagogiske differentieringsbestræbelser i den daglige praksis med henblik på inklusion

I projektet belyser vi – i overensstemmelse med livskvalitetsteori – det kognitive og det affektive, opfattelser og følelser, der er knyttet til muligheder i samfundslivet for mennesker med funktionshæmninger.

Indhold og aktiviteter:

- Analyse og sammenligning af love og bekendtgørelser om specialundervisning for voksne i et inkluderende sigte.
- Kortlægning af, inkluderende praksis som andre kan lære af.

Fase 1: Love og bekendtgørelser om specialundervisning for voksne i de nordiske lande sammenlignes og analyseres i relation til et inkluderende sigte.

Fase 2: indsamler «de gode eksempler» med fokus på inklusion. Med udgangspunkt i nogle temaer beskriver centrene/skolerne praksis og projekter, der tager inkluderende udfordringer op. I projekterne kan man hente viden og indsigt i relation til ideologier og praksisser, der har mulighed for at vinde indpas.

Fase 3: Under studiebesøg på 1 – 2 institutioner i hvert land (Danmark, Island, Norge, Sverige) undersøges ved hjælp af observation og interviews, hvordan den inkluderende praksis gennemføres.

Der observeres og interviewes inden for en række temaer, der er udvalgt med henblik på at få indsigt og forståelse i institutionens virke og inkluderende arbejde.²² Det tillægges

betydning, at det drejer sig om beskrivelser med henblik på at forstå praksis og brydninger i de respektive lande. Det er vigtigt at få kortlagt aspekter, der kan have betydning i relation til det overordnede formål. Vi vil gerne lære om institutionens praksis og virkemåde med henblik på at forstå sammenhæng med den inkluderende virkning. Hensigten er at undersøge, hvad der lykkes/ikke lykkes omkring inklusion.

Projektet placerer sig inden for den anvendte forskning, der tilsigter at anvende begreber og teorier til løsning af problemer i dagligdagen. Inklusionen er udfordringen. Hvordan kommer vi den nærmere? Fremgangsmåden er en udredningspræget forskningsopgave.²³

Lovgivninger i et inkluderende perspektiv

I relation til lige muligheder for mennesker med særlige

behov, så er det normalt, at man uddannelsesmæssigt har ti års grundskoleuddannelse, derefter en ungdomsuddannelse og siden en videregående uddannelse som voksen. I det følgende sammenlignes landene med hensyn til om de giver mennesker med særlige behov samme rettigheder i uddannelsessystemet som andre borgere.

Her er set på om alle mennesker med særlige behov kan rummes i uddannelsessystemet. Landene har som nævnt alle særlig specialpædagogisk støtte til at gennemføre de almindelige uddannelser. Særlig specialpædagogisk støtte retter sig mod dem der med hjælp kan gennemføre uddannelse. Denne undersøgelse drejer sig om de, der ikke umiddelbart kan gøre brug af det ordinære uddannelsessystem.

Med hensyn til lovgivningerne for specialundervisning for voksne adskiller de fire lande sig fra hinanden, hvilket giver forskellige udgangspunkter for inklusion.

Ret til uddannelse				
	ISLAND	NORGE	DANMARK	SVERIGE
Ret til uddannelse for voksne mennesker med særlige behov	Island har ikke en ret til videregående uddannelse for mennesker med særlige behov.	Ret til «grundskoleopplæring» for voksne. Retten gælder voksne, der har behov for grundskoleopplæring, og kommunerne skal iværksætte. Retten gælder alle voksne.	Ingen rettighedslov , Danmark har en rammelov. Ifølge Lov om specialundervisning for voksne er det målet gennem en individuelt tilrettelagt undervisning at afhjælpe og begrænse virkningerne af deltagerenes handicap.	Ret til voksenundervisning for mennesker med særlige behov er organiseret i Komvux og Särvox. Särvox omfatter både grundskole og videregående – gymnasial särvox. Det er en rettighed. Særlige målgrupper er nævnt.
Rammer	Ingen behov for voksne med særlige behov	Paraplylov	Særlov	Paraplylov

Udfordringen bliver at give den tilstrækkelige støtte til at imødekomme den enkeltes behov samtidig med at der arbejdes med rummeligheden i de institutionelle rammer.

Norge og Sverige har fulgt princippet om at mennesker med særlige behov har samme rettigheder i uddannelsessystemet som alle andre. Den svenske lovgivning adskiller sig fra de øvrige tre lovgivninger ved at nævne særlige handicapgrupper: udviklingshæmmede, erhvervede hjerneskader, autisme/autismelignende tilstande. I de andre lande er det behovet, der udløser undervisningstilbudet. Ved at nævne handicapgrupper vægtes diagnoser og kategorisering, der kan synes uhensigtsmæssig i en inkluderende sammenhæng.

I Danmark findes ikke en egentlig ret til voksenuddannelse, men en rammelov, der tilbyder undervisning til voksne der føler sig hindrede i deres aktive samfundsdeltagelse (kompenserende undervisning). At det er en rammelov kan medføre at tilbudene er varierede, og den enkelte borger har ikke en rettighed. Den danske lov er en særlov, hvilket betyder at det er handicappet, der «kvalificerer» til uddannelsen. Ikke som i Norge og Sverige, hvor en voksenuddannelseslov rummer alle voksne, i loven er der skabt muligheder for voksne med særlige behov.

Island har ikke en ret til voksenuddannelse for mennesker med særlige behov, der ikke kan gøre brug af det ordinære uddannelsessystem. Der findes en ungdomslov med ret op til det 20. år. Efter ungdomsuddannelsen tilbyder en uafhængig institution kaldet «Fjöllment» kurser for mennesker med særlige behov. Kurserne er ikke en ret.

Med hensyn til curriculum eller læseplan giver den danske rammelov optimale betingelser for at tage udgangspunkt i individets behov, da der ikke findes en central læseplan. I Norge kan man også tage optimalt udgangspunkt i behovet, hvis den enkelte har fået en sagkyndig vurdering der anbefaler dette. Det norske princip om tilpasset oplæring er et interessant princip i inkluderende uddannelsesudvikling. I princippet er al undervisning tilpasset

den enkeltes behov. Her skelnes ikke mellem specialpædagogiske behov og den almen didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen.

I Norge giver den sagkyndige vurdering mulighed for at fravige grundskoleoplæring for mennesker med særlige behov. I Sverige fastholder man læseplan for grundskoleoplæringen. I relation til ligebehandling af mennesker med særlige behov kan man sige, at det er påfaldende at fastholde læseplaner fra grundliggende niveauer.

I det danske system kan alle der føler sig hindrede i deres aktive samfundsdeltagelse modtage et tilbud i specialundervisning for voksne. Som sådan er loven visionær med hensyn til lige muligheder, men der er et problem i, at loven ikke giver ret, hvilket betyder at lokale forhold og økonomi kan udelukke nogle fra deltagelse. Det kan være sammenhængende med, at det kan være vanskeligt at give en ret til kompensering. Det er nemmere at give ret til grundskoleoplæring. Det kan måles om man har de færdigheder der svarer til grundskolen. Det er vanskeligt at afgøre, hvornår man er kompenseret.

Med politiske indsatser og lovgivning som synsvinkel må Norge fremhæves som et land, hvor lovgivningen er formuleret inkluderende. I Norge har alle voksne adgang til samme voksenuddannelses tilbud. Tilpasset oplæring er et princip i voksenundervisningen.

Man holder sig i alle landene inden for nogle begrænsede rammer ift voksenuddannelse. Der er ikke tænkt i nye videregående uddannelsesmuligheder for mennesker med særlige behov, der ikke kan rummes i det almindelige uddannelsessystem. Det kunne fx være universitetsuddannelse eller faglige uddannelser – pædagogmedhjælper, skuespiller, journalist. Kunsthåndværker osv. Det er besøgene i praksis, der har vist os mulighederne, der i perspektiv kan påvirke lovgiv-

ningerne til at udvikle nye rammer for uddannelser til mennesker med særlige behov.

Praksisperspektiver

Det er besøgene, der har givet os inspiration til at tænke differentieret om inklusion. Besøgene har vist mangfoldigheden i forståelser og tilgang til inklusion i praksis.

Vi har set følgende praksisser, der tilstræber inklusion:

1. fysisk funktionel enkelt- eller gruppeintegration i arbejdsliv eller uddannelsessystem med mulighed for inklusion
2. udvikling og indlæring af redskaber til inklusion
3. særlige uddannelser i det ordinære uddannelses system rettet mod voksne mennesker med særlige behov

Gruppeinklusionen har vi mødt i forskellige former. Eksempelvis, hvor en gruppe mennesker med særlige behov står for driften af en café. Det betyder, at de ansatte er i et socialt fællesskab med andre mennesker med særlige behov, og at de yder en indsats der i høj grad er værdsat af omgivelserne, hvorved der sættes en positiv udvikling i gang, der fremmer kommunikationen mellem mennesker med særlige behov og omgivelserne. En anden form er «ekstern beskæftigelse», hvor de ansatte er tilknyttet en konsulentordning, der fremstår som en organisation, er også oppebåret af et fællesskab, men arbejder enkeltintegrerede på almindelige arbejdspladser.

De mennesker vi har mødt, der arbejder i forskellige former for gruppeinklusion virker tilfredse med denne ordning. Tilsyneladende løser gruppeinklusionen nogle af inklusionens sociale dilemmaer.

I flere projekter arbejdes der med enkeltintegration på arbejdspladser eksempelvis i skoforretning, rengøring, kantinemedarbejder, pedalarbejde mv. De ansatte er inkluderet med støtte, og er glade for støtten og tilkendegiver, at de har brug for den.

Der er en del projekter, hvor specialundervisningens målgrupper er integreret i ordinære uddannelsesinstitutioner. Det, der kaldes den fysisk funktionelle integration. Fx, at mennesker med udviklingshæmning undervises på universitet. Eller, som i Sverige, hvor undervisningen foregår

på et center for alle voksnes læring. Det har indbygget muligheden for at blive inklusion, hvis den sociale holdning og fællesskaberne opstår. Det er spørgsmålet, om man bliver inkluderet af «at være der». Man kan sige, at det kan være et skridt på vejen og under alle omstændigheder mere inkluderende end at blive undervist på et center udelukkende for handicappede. Det er under hensyn til inklusionens sociale dilemmaer den slags fællesskaber fastholdes som udgangspunkt for at bevæge sig ud i omgivelserne.

I princippet kan man være i de samme miljøer uden nogen sinde at være i kontakt med hinanden bortset fra, at man møder hinanden i kantine osv.

Den fysisk funktionelle integration har potentialet til at blive inkluderende, men der må arbejdes med holdninger i de sociale fællesskaber.

I den udlagte undervisning på universitetet i Island argumenterer både kursisterne og lærerne for, at den fysisk funktionelle integration er et vigtigt skridt på vejen. Det har betydning at mennesker med særlige behov mødes med andre voksne i de samme bygninger, og gør brug af de samme faciliteter. At de ser hinanden i kantine, og der sker en gradvis optagelse og udveksling mellem de forskellige studieretninger. Italesættelsen har en betydning. At den voksne funktionshæmmede er studerende frem for kursist eller elev – har en betydning. At man møder på Center for Voksnes Læring, frem for på Center for **specialundervisning**.

Der er projekter på uddannelsesområdet, der tilstræber inklusion: Hensigten er, at man for dem der ønsker det tilrettelægger uddannelse i det ordinære uddannelsessystem. Centrene i specialundervisning for voksne forbereder dem til det og støtter undervejs.

På universitetet i Island er man i færd med at udvikle uddannelser til mennesker med udviklingshæmning. Hensigten er, at handicappede og ikke-handicappede læser på samme uddannelse, men med forskellige mål for uddannelsen. Målet for den voksne med udviklingshæmning kan være at uddanne sig til at uddanne personale til mennesker med udviklingshæmning. Målet kan være erhverv. At den voksne med udviklingshæmning følger et bestemt liniefag med henblik på et erhverv.

I visse tilfælde medvirker specialundervisningen til at

give redskaber til inklusion. Eksempelvis fra besøg i Norge, hvor undervisning af mennesker med afasi giver omgivelserne et kommunikationsredskab, der kan medvirke til at øge kommunikationen i fællesskaber med andre, og dermed forbedrer muligheder for inklusion. Yderligere eksempel fra Norge, hvor mennesker, der er døve får forbedrede norskkundskaber og dermed et redskab, der forbedrer deres muligheder for at kommunikere i fællesskaber med andre mennesker, og muligheden for inklusion øges.

Et andet redskabsprojekt er udvikling og afprøvning af computerprogrammer, der giver unge mennesker med erhvervede hjerneskader – ofte trafikskader mulighed for at udfordre deres kammerater i computerspil på trods af den enes funktionshæmning, skabes muligheden for at fremme det sociale fællesskab.

Således kan det for nogle mennesker dreje sig om at få nogle redskaber, der forbedrer mulighederne for at deltage aktivt og dermed mulighederne for at indgå i kommunikation og fællesskaber.

Tilrettelæggelse af særlige kompetencegivende uddannelser for mennesker med særlige behov i det ordinære uddannelsessystem har vi set i det danske projekt VAFSU, der er en uddannelse på teknisk skole, og i bestræbelserne på at tilrettelægge uddannelser på universitetet i Island.

Afrunding

Det er fortsat det overvejende billede, at voksne mennesker med særlige behov arbejder, bor og undervises i institutioner adskilt fra det øvrige samfund. Der er opbrud og forsøg, hvor der arbejdes med rummelighed, holdninger og indretninger, der udelukker fra deltagelse.

Det politiske blik på uddannelsessystemet i form af adgang til uddannelse er afgørende i at skabe muligheder for voksne med særlige behov. Bevarelse af særlovgivning som i Danmark samt særskoler, hvor der kun kommer handicappede medvirker til fastholdelse videreførelse af systemer, der udelukker mennesker fra deltagelse.

I de nordiske lande har alle voksne ikke en ret til uddannelse. Det er kun i Norge, der er lige ret til uddannelse for alle voksne med særlige behov. I Sverige er retten begrænset til særlige målgrupper. Den danske lov om specialundervisning

for voksne er ikke en rettighedslov, hvilket kan gøre det vanskeligt for mennesker med særlige behov at gøre sig gældende i uddannelsen. I Island findes ikke en lov for voksne med særlige behov, der ikke kan gøre brug af det almindelige uddannelsessystem. I sammenhæng med de øvrige inkluderende tiltag vi har mødt i Island er det påfaldende, at man ikke har de voksne med i form af lovgivning.

Vi har ønsket at se inklusionen i perspektivet af menneskers livskvalitet. Det er spørgsmålet, hvad vi kan ødelægge ved at nedlægge og udlægge. Hovedsagen er, at vi ikke må gøre den fejl at træffe betydningsfulde afgørelser på vegne af mennesker med særlige behov uden, at de det vedrører er med til at træffe væsentlige afgørelser. Det er vigtigt, at de mennesker det vedrører får deres synspunkter frem, og at initiativerne baserer sig på dette.

Uden, at det skal stilles op som enten/eller, er der dog ingen tvivl om, at mange af de mennesker vi møder virkelig værdsætter de sociale fællesskaber med ligestillede i de segregerede miljøer.

Dog må der, uanset om personen ønsker den ene eller anden boligform, beskæftigelse eller fritidstilbud, arbejdes på at skabe muligheder, og der må arbejdes med holdninger i det omgivende samfund. Her kan specialundervisning for voksne have en væsentlig opgave.

Det har været særdeles inspirerende at opleve den innovative tilgang til mennesker med særlige behov, som vi har oplevet i praksis i Island. Det er også her man er på vej med en uddannelse på universitetet for voksne med særlige behov. Besøget i Island har givet anledning til overvejelser i relation til deltagernes livskvalitet og tilfredshed. De islandske studerende var i høj grad aktive i at påvirke omgivelserne til at blive mere rummelige. De ønsker videregående uddannelser tilpasset deres forudsætninger. De vil ikke ansættes på beskyttede værksteder eller have uddannelser der ikke er kompetencegivende. Man må formode, at det har betydning, at de har gået i inkluderende skole. De ønsker at fortsætte med at være inkluderet – også som voksne. Island har tilsyneladende haft succes med inkluderende skolepraksis.

Lige så afgørende vigtigt som det er at mødes med ligestillede – ligeså væsentligt synes det at være, at man ikke alene omgås ligesindede. Det giver en fornemmelse af, at være

lukket ude – at man ikke må medvirke eller deltage – ikke at være velkommen. Med de begrænsninger i muligheder og udfoldelse dette fører med sig.

Dette er påfaldende, idet det overvejende billede er, at arbejde, uddannelse, bolig og fritid for voksne med særlige behov findes i adskilte miljøer, hvor der kun kommer mennesker med særlige behov.

«Vi har et lovværk, der har inklusionen på plads. Men i praksis har vi lang vej at gå.»

Når det kommer til ligebehandling og inklusion for mennesker med særlige behov, så har vi et stort arbejde foran os.

Medvirkende i projektet

Forskergruppen bestod af følgende personer:

- Øverby Kompetensesenter, Norge ved rektor Anne Thorbjørnsen
- Det Pædagogiske Universitet i Island ved professor, Dr. philos Dora Bjarnason
- Høgskolan Kristianstad, Sverige ved lektor Lisbeth Ohlsson

Samt forsknings- og projektmedarbejder Leif Buch-Hansen og Professor², lektor, cand.pæd.psyk, autoriseret psykolog, Ph.D Charlotte Ringsmose, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, København

Følgende har medvirket til at udpege de centre, som vi har besøgt.

- IKVO (Norge)
- Fjølmennt (Island)
- Särvus og Komvux (Sverige)
- Hellig Anders Skolen i Slagelse (Danmark)
- ASV Horsens (Danmark)
- Specialskolen for Voksne, Vendsyssel i Hjørring (Danmark)
- Videnscenter for Specialpædagogik i Næstved (Danmark)

Stor tak til de der gjorde projektet muligt ved de medvirkende institutioner.

NOTER:

- 1 www.uvm.dk/gammel/salam.htm
- 2 Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004
- 3 Side 23
- 4 Side 10
- 5 Side 13
- 6 Csikszentmihalyi, 2006
- 7 Schmidt, 2007 side 543
- 8 Ibid side 83
- 9 Csikszentmihalyi, 2005 s. 74
- 10 Ibid side 84
- 11 Knoop side 109
- 12 Uddannelse og Handicap, 1995, side 26
- 13 Csikszentmihalyi, 1991 side 12
- 14 Skidmore, 1996
- 15 Reynolds, 1991. Side 92. Endvidere Galloway, 1985, Reid *et al.*, 1986, Reynolds, 1985
- 16 Skrtic: Students with Special Educational Needs: Artifacts of the traditional curriculum: I Ainscow, 1991. Side 36
- 17 1998
- 18 Emanuelsson, 1996
- 19 Holst, 1993
- 20 1980
- 21 Se mere i rapporten på www.dpu.dk/nordisk-inklusion
- 22 Interviewtemaer kan læses i projektrapporten s. 94. www.dpu.dk/nordisk-inklusion
- 23 Kjær, 1991





Nettverksgrupper

– en metode for å forebygge fravær i og frafall fra videregående opplæring

Frafall er en av de største utfordringene i videregående opplæring. Erfaringer fra prosjektet «Satsing mot frafall» i regi av Oppfølgingstjenesten i Asker og Bærum og Rud videregående skole viser at støttepersoner i og utenfor skolen som etablerer og deltar regelmessig i et tett og forpliktende tverrfaglig og tverretatlig samarbeid kan ha god effekt.

AV KIRSTEN EIDEM, RUNE LUDVIK ERIKSEN OG ELISABETH O. KOLBJØRNSEN

Gjennom mange års arbeid i og med videregående opplæring, rådgiving og Oppfølgingstjeneste (OT), har vi møtt mange elever som har så stort fravær at de ikke får karakterer og derfor ikke ser hensikten med å fortsette på skolen.

Rådgivere får ofte melding om elevens situasjon sent, i det de står i fare for å slutte, eller har sluttet. Dette er ofte et håpløst utgangspunkt for å finne løsninger. Som rådgiver blir man sittende alene med ansvaret og kan oppleve at andre instanser ikke gjør nok for å hjelpe eleven. Kollegaer i skole-samfunnet mener de har gjort sin plikt med å forsøke å tilpasse opplæringen. Lærerne har gjort det regelverket sier de skal gjøre, de har registrert fravær, sendt varsel og snakket med elevene. Mandatet skolen har til å tilby å prøve nye og alternative tiltak blir ofte ikke utnyttet, og resultatet blir at eleven slutter på skolen. Når vi analyserer årsakene til fra-fallet, erfarer vi ofte at problemene ligger utenfor skolen.

Oppfølgingstjenesten møter ungdom som har valgt bort opplæring i skole. Tjenesten tilbyr veiledning og hjelp slik at unge kan benytte seg av opplæringsretten sin. I møtet

med ungdommene får vi kjennskap til problemene som har hindret dem i å lykkes tidligere. Det kan dreie seg om manglende kontakt mellom skolen og foresatte, mangelfull oppfølging fra foresatte, atferdsproblemer, psykiske vansker og rusproblematikk. De fleste ungdommene ønsker seg tilbake til videregående opplæring i skole. De identifiserer seg som «skoleungdommer». For at de skal lykkes er det viktig at ny innsøkning og oppstart blir godt planlagt. Det er avgjørende med god veiledning i valg av utdanningsprogram. Videre er det viktig at en etablerer et godt kontaktnett rundt ungdommer som er i risikosonen for frafall, slik at behov og problemer blir møtt tidlig og på en konstruktiv måte. Samme forebyggende tenkning bruker vi ved overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring i møte med ungdomsskoleelever som har hatt stort fravær.

Bakgrunn for prosjektet

Akershus fylkeskommune har deltatt i Prosjekt Bortvalg i regi av NIFU – Step siden 2000. Oppfølgingstjenesten for videre-

gående opplæring i Asker og Bærum har deltatt i prosjektet siden starten. Delrapporter fra NIFU bekrefter erfaringer som OT har gjort, om at ungdommer som har stort fravær i grunnskolen og svakt karaktergrunnlag, ikke benytter seg av retten til videregående opplæring. Minoritetsspråklige er ofte overrepresentert i denne ungdomsgruppen.

Overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring er en kritisk fase for mange unge. I Akershus, som i mange andre fylker, viser tallene at frafallet er stort, særlig i løpet av det første skoleåret. OT erfarer at mange ungdommer kommer tilbake år etter år, søker seg inn til et nytt grunnkurs/Vg1, slutter i løpet av skoleåret og kommer tilbake i januar for å søke seg inn på nytt. I tillegg til at mange har svake karakterer og høyt fravær på ungdomstrinnet, er dette en ungdomsgruppe som også kan ha ulike problemer knyttet til læring, atferd, rus og sosial fungering.

Gjennom deltakelse i tidligere prosjekter har OT erfart at tett oppfølging er avgjørende for at mange ungdommer skal fullføre videregående opplæring.

Artiklene til Lars Grue «Tverrfaglig samarbeid – myte eller realitet?» og Kirsti Lauvås «Tverrfaglig samarbeid i sykehus» setter søkelys på samarbeid mellom yrkesgrupper. Budskapet deres ga oss inspirasjon og lyst til å utvikle en metode der fagpersoner på ulike nivå i forvaltningen kunne samarbeide rundt elever som ikke mestrer videregående opplæring. På bakgrunn av dette utviklet vi metoden «Nettverksgrupper – en metode for å forebygge frafall fra videregående opplæring».

Beskrivelse av metoden

Målet med metoden er at elever skal møte på skolen og fullføre påbegynt opplæring.

Metoden består i at støttepersoner i og utenfor skolen

etablerer og deltar regelmessig i et tett og forpliktende tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Deltakerne fordeler ansvar og gir en helhetlig støtte til og oppfølging av eleven. Gruppene har møte en gang hver måned. På første samling gjør deltakerne avtale om møtedatoer for et halvår om gangen.

Møtene har en fast, tredelt dagsorden som består av at det settes fokus på 1. Fravær, 2. Faglige forhold og 3. Sosiale forhold.

1. Fravær

Kontaktlærer har ansvar for å ha oversikt over elevens frammøte på skolen. Fraværet registreres og vurderes hver måned. Bakgrunnen for dette er at en ønsker rask intervensjon ved begynnende fravær. Med utgangspunkt i fremmøte og elevens vurderinger av eget fravær, drøfter gruppen om det er mønster i fraværet, årsaker til fravær og hva som eventuelt kan gjøres for å begrense fraværet. Er det i bestemte fag eller dager eleven er borte? Kan fraværet forklares ved at eleven har problemer på skolen eller hjemme? Ansvar for oppfølging og iverksetting av tiltak blir fordelt til deltakere som kan følge opp.

2. Faglige forhold

Eleven innleder med å si noe om sin faglige utvikling og om han har behov for hjelp utover det som gis i dag. Deretter kommer kontaktlærer med innspill og formidler vurderinger som faglærerne har gitt. Grunnen til at en alltid starter med ungdommen, er at vi ønsker at eleven skal hjelpes til å ta ansvar. Tanken er at han gjennom refleksjon, vil tilegne seg større innsikt knyttet til egen læring og utvikling. Elevens oppfatning av situasjonen sammenliknes med det bildet kontaktlærer og andre faglærere tegner av elevens faglige utvikling. På dette grunnlaget prøver skolen å tilpasse opp-

Når vi analyserer årsakene til frafallet, erfarer vi ofte at problemene ligger utenfor skolen.

Overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring er en kritisk fase for mange unge.

læringen til elevens behov. Foresatte eller andre følger opp hvis det er nødvendig.

3. Sosiale forhold

Trivsel framheves som et sentralt element i forebygging av bortvalg. Eleven gir først sin vurdering, før kontaktlærer, foresatte og andre bidrar med sine innspill. Dette gir grunnlag for drøfting av forhold som kan påvirke elevens trivsel i positiv og negativ retning. Målsettingen er å hjelpe eleven til å forstå hva som er viktig for at han skal trives og møte på skolen, samt at støttespillere i og utenfor skolen kan bidra med tiltak.

Konklusjoner på de tre punktene, samt hva som skal følges opp og hvem som står ansvarlig for oppfølgingen blir ført i referat.

Ungdommer som har nettverksgrupper

En gruppe ungdom får tilbud om nettverksgruppe når OT hjelper dem med innsøknning til videregående skole etter å ha valgt bort opplæring tidligere. I veiledningsmøte med ungdommen benytter OT-koordinator anledningen til å vurdere den unges behov, og gir tilbud om en nettverksgruppe kommende skoleår.

Den andre gruppen består av elever som identifiseres ved overgangen til videregående opplæring eller fra Vg1 til Vg2/Vg3. Gruppen omfatter elever som har hatt stort fravær i ungdomsskolen eller har hatt stort fravær tidligere i videregående skole.

Valg av deltakere i nettverksgrupper Foruten eleven, består nettverksgruppen av voksne som er viktige for eleven. Dette kan være foresatte, eldre søsken, kontaktlærer, rådgiver, pedagogisk psykologisk rådgiver, representanter for sosial-

tjenesten, barnevern, Friomsorgen eller Utekontakten. Deltakerne er aktører som på forskjellige arenaer, skole, hjem, fritid, har kunnskap om eleven og kan hjelpe han.

I samråd med eleven finner skolen fram til de personene som han ønsker skal være med i nettverksgruppen. Elevens medvirkning til sammensetning vektlegges sterkt. Dette betyr at nettverkene varierer både i sammensetning og omfang. Kontaktlærer skal alltid delta. Vi vurderer det også som meget viktig at foresatte eller en fra familien er med, fordi de er sentrale i ungdommens liv. Nettverksgruppen bør ha en helhetlig forståelse av ungdommens livssituasjon. Dette vil gi et godt grunnlag for god oppfølging. OT har lagt stor vekt på å utvikle et forpliktende samarbeid med en klar ansvarsfordeling mellom deltakerne i nettverkene.

Forankring hos ledelsen Kontaktlærer må ha aksept for tids- og ressursbruk. Skolens ledelse bør ha oversikt over hvor mange nettverksgrupper skolen har, og hvor mange grupper hver rådgiver og kontaktlærer har ansvar for.

Erfaringer

Siden prosjektstart i 2001 har OT arbeidet systematisk med utprøving av arbeidsmetoden. I starten var det OT som tok initiativ til, ledet og refererte fra nettverksgruppene.

Fra 2004 til 2006 har OT deltatt i prosjekt sammen med Rud videregående skole. Dette prosjektet har hatt spesielt fokus på minoritetsspråklige elever. 17 ungdommer deltok i 2005/2006. Arbeidet bidro til at kun to ungdommer sluttet i løpet av skoleåret.

Høsten 2006 fikk OT tildelt nye midler for å spre metoden til andre skoler i Asker og Bærum. I tillegg ble hele virksomheten PPT/OT involvert og ansvarliggjort for å anbefale og bruke metoden. De siste par årene forekommer det oftere at skolene tar initiativ til nettverksgrupper.

Kontaktlærerne karakteriserer metoden i første omgang som tidkrevende, men etter hvert som arbeidsbesparende og nyttig.

I skoleåret 2006/07 har vi hatt nettverksgrupper rundt 34 elever ved 8 skoler i regionen.

Resultatene fra de to siste årene har vært meget positive:

- Målsettingen om at elever skal fullføre påbegynt opplæring er nådd for flertallet av ungdommene. I 2005/06 fullførte 15 av 17 elever og i 2006/07 fullførte 28 av 34 elever sin planlagte videregående opplæring. De seks som sluttet hadde planlagte avbrudd. Nettverksgruppene tillater ikke at elever slutter uten at opplæringssituasjonen og alternative tiltak har blitt drøftet. Når en elev har sluttet, kan OT følge opp ungdommen gjennom deltakelse i ansvarsgruppe eller lignende. Disse kan for eksempel være i regi av barnevernet, behandlingsinstitusjoner eller NAV dersom den unge begynner å arbeide.
- Målsettingen om å etablere et nettverk som skal kommunisere, fordele ansvar og gi en helhetlig støtte til elever i målgruppen er nådd.

Tilbakemeldingene vi har fått fra deltakerne i prosjektet er stort sett positive.

Kontaktlærerne karakteriserer metoden i første omgang som tidkrevende, men etter hvert som arbeidsbesparende og nyttig. Nettverksgruppene bidrar til å sette fokus på arbeidsoppgaver kontaktlærer allerede har ansvar for. Kontaktlærerne har i de fleste tilfellene god oversikt over elevenes frammøte og utvikling, og de besitter viktig informasjon som elev, foresatte og andre får kjennskap til. På den andre siden har kontaktlærerne også nytte av informasjonen de får fra de

andre deltakerne i gruppen. De blir kjent med eleven og nettverket og vet hvem de skal kontakte hvis vansker oppstår.

Eleven får fullt fokus en gang pr måned. Ungdommens nettverk av voksne er samlet, og det gir eleven en unik mulighet til å si noe om sin situasjon og behov.

Foresatte opplever det som positivt at noen bryr seg og følger opp ungdommene deres. De blir kjent med skolen og opplæringssituasjonen gjennom deltakelse i gruppen. Foresatte til noen minoritetsspråklige elever har ofte lite informasjon om norsk videregående skole. Språk kan representere en barriere og bruk av tolk kan være til god hjelp.

De eksterne samarbeidspartnerne rapporterer at de får god innsikt i og forståelse for elevens opplæringssituasjon. De ser nytteverdien av dette tverrfaglige samarbeidet, og ingen har klaget på tidsbruken.

Samlet gir de ulike erfaringene deltakerne har et godt grunnlag for en mer helhetlig forståelse av ungdommens situasjon og bidrar til felles innsats for å gi målrettet hjelp.

Oppsummert synes de viktigste suksessfaktorene for metoden å være:

- Tidlig intervensjon ved fravær. Arbeidet i nettverkene skal være forebyggende. Skolene kan ofte ha en «vente å se holdning», noe som fører til at nødvendig hjelp blir satt inn for sent.
- *Kontinuitet i oppfølgingen* av elevene. Månedlige møter sikrer regelmessig oppfølging og at problemer blir tatt før de blir for store.
- *Oppfølging over tid*. Det er viktig å ikke avslutte arbeidet for tidlig, selv om det synes å gå bra med eleven.

Bekreftelse på at ting går bra gir mestringsfølelse. Det tar tid å bygge opp et positivt selvilde for disse ungdommene.

- *Elevmedvirkning*. Ungdommen lærer å melde i fra om behov de har og blir hjulpet til å ta ansvar for sin videregående opplæring.
- *Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid* sikrer helhetlig oppfølging, og at erfaringer fra ulike arenaer, skole, fritid og hjem, blir delt.
- *Forankring hos ledelsen*. Det er nødvendig at tiltaket er godt forankret både hos skolens ledelse og blant lederne i andre etater som deltar. Alle fagpersoner som deltar må ha aksept for tids- og ressursbruk knyttet til nettverksgruppene.



Kirsten Eidem er er koordinator i Oppfølgingstjenesten for videregående opplæring i Asker og Bærum.



Rune Ludvik Eriksen er rådgiver Rud videregående skole.



Elisabeth O. Kolbjørnsen er cand. paed. spes. med vekt på lærevansker. Hun er virksomhetsleder i PPT/OT for videregående opplæring i Asker og Bærum.

LITTERATUR

BULAND, T. OG V. HAVN (2007). *Intet menneske er en øy*. Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall, SINTEF Teknologi og samfunn.

GRUE, L. (1999). *Tverrfaglig samarbeid – myte eller realitet?* NOVA, Nordic Centre of Excellence in Welfare.

LAUVÅS, K. (1990). Tverrfaglig samarbeid i sykehus. Refleksjoner over en krevende prosess. *Spesialpedagogikk*, 10.

LÆRINGSSENTERET (2003). *Plan for satsing mot frafall i videregående opplæring*, notat 12. februar 2003.

MARKUSSEN, E. OG SANDBERG, N. (2005). *Stayere, slutttere og returnerte*, NIFU STEP skriftserie 6/2005, NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.

MARKUSSEN, E., B. LØDDING, N. SANDBERG OG N. VIBE (2006). *For-skjell på folk – hva gjør skolen?* Rapport 3/2006, NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.

PPT/OT FOR VIDERE GÅENDE OPPLÆRING I ASKER OG BÆRUM (2007). *Fraværsoppfølging i videregående opplæring (brosjyre)*.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2003–2005). Prosjekt *Satsing mot frafall i videregående opplæring*.

Sinte lille My

Du har nok møtt på henne, arketypen sinte lille My fra Mummidalen. Jeg hadde besøk av en slektning av henne på kontoret mitt for en stund siden. Det gikk ikke upåaktet hen! Hun er fargerik og høres godt, denne jenta. Det gjør at vi lett kan misforstå henne.

AV BEATE HEIDE



Jeg satt i ro og mak på kontoret og forberedte meg. Det skulle komme besøk. En liten 7 åring var invitert til å gjøre oppgaver sammen med meg på testrommet. Jeg hadde møtt henne før. En sint liten pike bak en stri panelugg. Hun så skeptisk på meg. Jo da, hun kunne godt komme, hun. Som alltid når jeg skal på testrommet, prøvde jeg å tenke gjennom om jeg hadde det jeg trengte, og jeg prøvde å glemme alle de andre oppgavene som lå foran meg denne dagen. Jeg skulle fokusere på dette ene, å være sammen med barnet om oppgavene.

Jeg kikket på klokka. Så sein de var! Rastløs gikk jeg ut i gangen og tittet inn på venterommet. Det var så stille, så stille der inne. Helt tomt var det også. Jeg gikk inn på forkontoret og pratet med sekretærene. Da hørte jeg skritt i trappa, og stemmer. Det var nok dem! Og det var det. Men de var flere enn jeg hadde tenkt. Det var mor, storebror og en liten baby. Oj, og jeg som hadde tenkt at mor skulle være tilgjengelig for jenta si

med pauser og kos! Jeg fikk en vond klump i magen. Mor hadde sett feil på datoer. Hun trodde at storebror skulle til legen vår samme dag. Det skulle han ikke. Babyen måtte være med for det var ingen til å passe den. Lille My så på meg. Skeptisk. – Vet du at vi skal gjøre oppgaver i dag, spurte jeg? – Det skal vi ikke det, sa hun kontant. Moren fortalte med svak stemme at hun ikke hadde fortalt barnet hva hun skulle gjøre sammen med meg. Hun orket ikke krangelen! Jeg spurte om vi kunne gjøre oppgaver likevel? Hun var skeptisk til det.

Moren skulle følge henne bort til testrommet. På vei dit ble barnet lovet at mor skulle være der når vi kom ut og at hun skulle få... resten forsvant i mors mumling inn i øret på jenta. Motvillig lot lille My seg skubbe mot døra. Hun stoppet og konfronterte moren med at det sikkert ikke ble noe av det hun hadde lovet, for det pleide det ikke å bli, og da så... Barnet stod nå bom fast på gulvet foran døra. Mora dyttet henne inn men da brølte hele den motvillige lille kroppen: – *Jeg går faen meg ikke inn på kontoret til den jævla kjerringa!* Jeg kunne formelig høre hvordan de andre behandlerne bak sine dører spisset ørene og lurte på hva som foregikk. Jeg ventet halvt å se noen hoder stikke ut av dørene, men det skjedde heldigvis ikke.

Oj, tenkte jeg. Det er jammen mye temperament i den lille kroppen. Bak raseriet og den skjærende stemmen så jeg fortvilelsen hos barnet. Hun hadde ikke fått beskjed. Hun, den viktigste personen var ikke forberedt! Jeg

tilbød henne å komme igjen en annen gang når det var bedre avtalt. Hun kunne bli med inn og se på rommet, og heller komme igjen en annen dag? Moren insisterte på at vi skulle gjøre oppgaver i dag. Hun hvisket noe inn i barnets øre. Lille My brølte igjen: – *Jeg tror ikke noe på deg! Du pleier å lyge for meg. Det er bare noe du sier for at jeg skal gå inn!* Hun var nesten desperat nå, lille My. Da moren hadde forsikret henne om at de skulle være på venterommet når hun kom ut, og forsikret henne om en belønning dersom hun samarbeidet, gikk hun ut. Den sinte og anspente kroppen satte seg ned. Nå da døra var lukket, og mora ute av syne, slappet hun mer av. Vi småpratet litt og så tok vi fatt. Jeg fortalte at det var noen oppgaver hun skulle løse med å prate og noen hun skulle løse ved å bruke hendene og øynene. Hun nikket til at hun forstod. Jeg fortalte at det nok var noe hun ville synes var vanskelig og noe hun synes var morsomt. Hun nikket igjen.

Hun begynte å jobbe. Det gikk bra lenge. Lille My var konsentrert, samarbeidsvillig og hyggelig å være sammen med. Det så ut som hun anstrengte seg for å gjøre sitt beste med oppgavene. Så kom en oppgave hun ikke taklet. Jeg viste henne så mye jeg hadde lov til. Hun strevet enda. Da la hun fra seg klossene, knep øynene sammen til sinte, smale sprekker og sa: – *Det er ingen som liker å komme til deg. Du er dum og du har bare ekle oppgaver som ingen unger greier, derfor liker ingen deg!* Jeg gjengjeldte rolig blikket, lot meg ikke vippe av pinnen nettopp

fordi jeg skjønnte at bak raseriet var det et redd og fortvilt barn som lurte på om hun var god nok. Jeg bøyde meg frem, og sa: – Syntes du denne oppgaven var fryktelig vanskelig? Hun så på meg lenge, så slapp hun liksom pusten ut og sa – *Ja, dette får jeg ikke til!* Jeg lurte på om hun husket hva jeg hadde sagt før vi begynte? Det gjorde hun. – *Du sa at noe ville jeg synes var vanskelig,* repeterte hun, men nå med rolig stemme. Jeg nikket bekreftende. Og da kunne vi jobbe videre. Hun fullførte oppgavene med verdighet, lille My.

Inne hos meg trengte hun ikke få bekreftet de negative strategiene som skaffet henne så mye ubehag. I et glimt så jeg bak fasaden til den sinte lille jenta. Der bodde det et fryktsomt lite barn det var vanskelig å få øye på fordi hun hadde en illsint fasade. Det var viktig lærdom for meg.

Hvordan det gikk? Dessverre fikk lille My rett i at mor ikke ventet på henne på venterommet. De hadde glemt tiden da de var på kafé, fortalte hun der hun kom hastende 10 minutter senere enn avtalt. Jeg tok på meg advokatrollen og sa vi hadde vært der til avtalt tid. Mer ble det ikke sagt da. Episoden ble derimot grunnlag for diskusjoner og drøftinger rundt hvordan mor kunne forstå datterens reaksjoner. Det er ikke lett, men helt nødvendig for å få et tryggere barn med flere valgmuligheter på reaksjoner når hun blir redd.

Sinte lille My ser robust ut. Det er hun ikke. Husk det når hun skriker til deg neste gang.

Forskningsdel

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

Som fibrene i et rep

Faglige og administrative utfordringer i tjenesteyting overfor barn og unge med nedsatt funksjonsevne

Gidske Holck¹, dr.grad i spesialpedagogikk (PhD), seniorrådgiver Statped Vest, avdeling Søreide.

Liv Randi Opdal, dr.grad i spesialpedagogikk (Dr.scient.), professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Bakgrunn

I Norge har staten i en årrekke lagt føringer for kommunenes arbeid med tilrettelegging og inkludering av alle barn og unge i lokalsamfunnet uansett grad av funksjonsnedsettelse². Målet er et tilpasset tjenestetilbud innen det ordinære miljøets ramme, i barnehagen, på skolen, i fritiden og i hjemmet³. Et helhetlig tjenestetilbud blir i offentlige dokumenter beskrevet som sammenhengende tjenester innenfor alle livsarenaer⁴. Det understrekes at tiltak som etableres i barnehage og skole, skal henge sammen med de tiltakene som etableres i fritiden og i hjemmet. Det forventes også at tjenestene skal henge sammen over tid, dvs. etter hvert som barnet vokser og tilbudene endrer seg, skal tilbudene henge sammen og opplæringen peke mot et fremtidig yrke/sysselsetting. I tillegg kreves at særtiltak skal henge sammen med ordinære tiltak i barnets normalmiljø. Den statlige politikken forutsetter følgelig at tiltak for barn og unge med nedsatt funksjonsevne omfatter en rekke oppgaver som kun kan løses i fellesskap mellom kommunale, regionale og statlige instanser, mellom fagfolk av ulike yrkeskategorier og i samarbeid med tjenestenes mottakere.

Flere norske forskere har konkludert med at samordning på tvers av etater⁵ og forvaltningsnivåer når det gjelder tjenester til barn, unge og voksne ikke alltid fungerer slik intensjonen i den statlige politikken tilsier (Haug, 1998; Tøssebro, 2003; Holck, 2004). Videre synes internasjonal forskning i feltet «Integrated care» å være entydige i sine konklusjoner om at samordning av tjenester er en betydelig utfordring i mange vestlige land, jf for eksempel Muur-Veman, van Raak, Paulus og Steenbergen (2003).

For å tilskynde samordning mellom etater og forvaltningsnivåer foreskriver faglitteraturen gjerne kommunikasjon mellom fagfolk (Lauvås og Lauvås, 1994; Hansen, 1999), utvikling av en felles kultur for samarbeid (Schein, 1985), etablering av nettverk (Hjern og Porter, 1981) og at samarbeidet sikres kontinuitet (Stangvik, 2001; Skogen og Holmberg, 2002).

Sammendrag

Artikkelen er basert på empiriske data fra den første av i alt fire delstudier rettet mot offentlig tjenesteyting overfor barn/unge med behov for ekstraordinære tjenester. Delstudiens hovedansvar var å utvikle analyseverktøy som kan bidra til å identifisere samordnings- og gjennomføringsproblemer i tjenesteytingen. Undersøkelsen tyder på at manglende effektivitet i tjenesteytingen henger sammen med mangelfull styring av de faglige oppgavene som tillegges ulike profesjoner/fagfolk og myndighetslinjer i offentlig forvaltning. Undersøkelsen bygget på et fler kasus design. Utvalget besto av 6 kommuner og tre bydeler, med fokus på tjenester til 29 barn/unge og deres foreldre. med behov der data er samlet inn gjennom intervju med foreldre, deres kontaktpersoner i kommunene/bydelene og dokumentanalyse av møtereferater, enkeltvedtak m.m.

Summary

Like strands in a rope

Professional and administrative challenges in the provision of services for children and youths with limited functional resources

The article is based on empirical data from the first of totally four sub studies directed towards public services to children/youths in need of extraordinary services. The main purpose of the actual sub study was to develop analytical tools that might be of use in identifying coordination and implementation problems related to the provision of services. The study suggests that lack of efficiency in the provision of services may be related to a lack of governing the tasks assigned to various professionals and to lines of authority in public services.

A multiple case design was followed, with a sample consisting of six municipalities and three urban regions of the same city. The focus was on services provided to 29 children/youths and their parents. Data was collected through interviews with parents, their contact persons in the municipalities/urban regions, and through analyses of documents from various meetings and official decisions concerning individual cases.

Nøkkelord

Tjenesteyting
Organisasjonsutvikling
Tverretattlig samordning
Avhengighetsforhold

Sentrale områder i forskningsfeltet

I organisasjonsteoretisk litteratur skilles gjerne mellom *faglige profesjonsutøvere* og *administrativt personale* (Mulford og Rogers, 1982). Profesjonsutøvere defineres som fagfolk som står i direkte kontakt med tjenestemottakere og som utøver en faglig kompetanse som samsvarer med de oppgavene de er utdannet for, mens administrativt personale kan betegnes som byråkrater (Nylehn, 2002) med ansvar og oppgaver knyttet til at avtaleverk, budsjett og rutiner overholdes. Nylehn hevder at profesjonsutøvere sjelden har organisasjonens regler og rutiner inkorporert i egen profesjonell identitet. Hevet over slike regler og rutiner kan fagpersoner i følge Nylehn (2002) få problemer med å samarbeide med andre fagfolk og administrativt personale og lett oppfattes som gjester i organisasjonen. Fordi de forvalter en ekspertise og et domene, kan dette gjøre det vanskelig å være fleksibel i forhold til organisatoriske rammer. Den byråkratiske tenkemåten kan dessuten i noen tilfelle lett komme i strid med den profesjonsrettede tenkemåten, og de to gruppene kan følgelig ha ulike tankemessige referanserammer som gjør det vanskelig å samarbeide (Nylehn, 2002).

Enkelte organisasjonsteoretikere definerer «administrasjon» som det å få ting gjort (Westhagen, Faafeng, Hoff, Kjeldsen og Røine, 2002). Det skilles med andre ord mellom faglige oppgaver – og det som skal til for å gjennomføre de faglige oppgavene/gjøre målene. I forlengelsen av dette kan administrasjon betraktes som en forutsetning – og kvalitets-sikring for gjennomføring av faglige oppgaver (Holck, 1995; Holck og Kvernevik, 1999). Artikkelen bygger på den antagelsen at administrative oppgaver og utfordringer ligger implisitt i den profesjonelle fagutøvelsen overfor barn og unge med funksjonsnedsettelser. Vi har søkt å identifisere og presisere disse administrative oppgavene og utfordringene ved å analysere konkrete hendelsesprosesser⁶ i tjenesteyting rundt barn og unge.

I spesialpedagogisk litteratur (Stangvik, 2001; Hagtvatn og Opdal, 2002) og offentlige publikasjoner (St.meld. nr. 23 (1997–98)) benyttes gjerne dikotomien *individnivå* og *systemnivå*. Debatten i det spesialpedagogiske fagfeltet har ofte dreid seg om forholdet mellom individ- og systemnivå og prioriteringer og fordeling av arbeidsoppgaver mellom nivåene. Det har vært reist spørsmål ved hvorvidt arbeid med enkeltsaker/individer eller systemrettet arbeid skal vektlegges. Vi har ikke funnet studier som problematiserer eller klargjør sammenhengen mellom de to nivåene på en entydig meningsbærende måte.

Vaughan (1992) retter søkelyset på forholdet mellom mikro- og makronivåer i organisasjoner og problematiserer hvordan organisasjonsanalyser tar fatt i enten det ene eller det andre nivået, men ikke begge nivåer samtidig. Hun hevder at ulike yrkesgrupper så vel som forskere, i kraft av sin utdanning, er trent til å lete etter én type informasjon og overse andre, slik at man ser enten mikro eller makro, ikke begge deler. Den manglende sammenhengen hindrer realistiske problemoppfatninger, og Vaughan oppfordrer følgelig forskere til å utforske organisasjoner på måter som kan gi innsikt på begge nivåer. Dersom organisasjonsanalyser skal gi hensiktsmessig innsikt, må vi overskride denne tillærte og dysfunksjonelle tilnærmingsmåten.

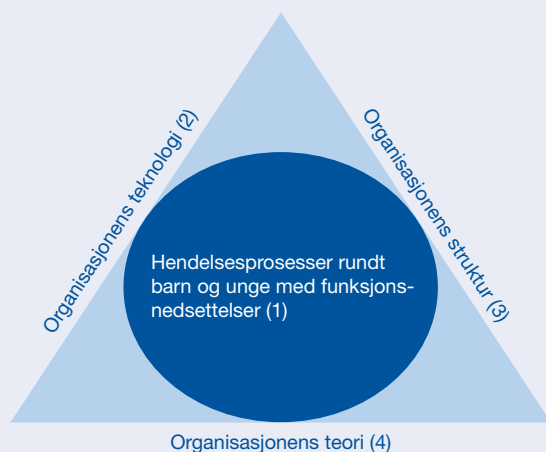
Dikotomien i begrepsapparatet tyder på at individ- og systemnivå kan fremstå som to atskilte verdener. Det er vanskelig å gripe sammenhengen mellom dem og hvordan tilstander i det ene nivået skaper forutsetninger for det andre.

Systemegenskaper og kontekst

Når problemer i en organisasjon, på tross av stor innsats, ikke løses, kan dette være symptomer på at de løsningsstrategiene som benyttes, ikke er hensiktsmessige og at dypereliggende problemer i organisasjonen ikke er erkjent og ordsatt (Schön, 1971, Dahlman og Gärdborn, 1975). At problemer ikke er satt ord på, vil ikke nødvendigvis si at man ikke erkjenner at det er problemer, men at man bare ser symptomene på dem. I slike tilfeller vil det gi marginale effekter å angripe de konkrete symptomene. Permanente løsninger vil bare kunne etableres dersom man gjør noe med de bakkenforliggende problemene. I slike tilfeller vil en mer grunnleggende analyse være nødvendig for på sikt å bygge opp en mer velfungerende organisasjon (Schön, 1971).

Schön hevder at effektiviteten i oppgaveløsning/tjenesteyting i en organisasjon henger sammen med i hvilken grad *organisasjonenes struktur, teknologi og teori* er tilpasset oppgavene som organisasjonen skal løse. I henhold til Holck (2004) utgjør dette systemegenskaper ved organisasjonen⁷. Organisasjonsstrukturen informerer i den foreliggende studien om hvordan kommunene/bydelene er bygget opp med myndighetslinjer og nivåer. Teknologien viser til de strategiene som kommunene benytter for å løse praktiske oppgaver. Organisasjonens teori referer til hvordan de aktuelle offentlige aktørene oppfattet og reflekterte over organisasjonens mål og oppgaver og over hvordan tjenestene best burde samordnes og gjennomføres. Sammenhengen mellom konkrete hendelsesprosesser på den ene siden og kommu-

nenes systemegenskaper på den andre siden er fremstilt i Figur 1. I figuren tangerer hendelsesprosesser rundt barn/unge med funksjonsnedsettelse (1) alle sidene i trekanten (2), (3) og (4) og indikerer på den måten at det som foregår rundt enkeltindivider, påvirkes av innholdet i alle de tre systemegenskapene.



Figur 1 Systemegenskaper (2), (3) og (4) ved de kommunale organisasjonene som antas å ha betydning for hendelsesprosesser rundt barn og unge med funksjonsnedsettelse (1).

Hvorvidt aktører i organisasjoner er i stand til å løse problemer, henger iflg. Schön (1971) sammen med deres evne til å lære av sin daglige praksis og til å forbedre den. Man tilegner seg best kvalifikasjoner idet man møter «virkelige» problemer, ettersom løsninger bare kan utvikles i samme prosess som der de anvendes. Men slik læring får liten betydning for organisasjonen som helhet om ikke løsningsstrategiene kontinuerlig får øve innflytelse på systemegenskapene. Innholdet i systemegenskapene setter grenser for hva som er mulig å få til og må derfor være gjenstand for endring i takt med de muligheter som er tilstede for praktisk oppgaveløsning. I vår sammenheng innebærer dette at det må være feedbackprosesser mellom praktisk oppgaveløsning/tjenesteyting og kommunenes og bydelenes systemegenskaper.

Som illustrert i Figur 1, kan systemegenskapene betraktes som en viktig kontekst for individrettet arbeid i kommuner og bydeler, men de er sannsynligvis ikke tilstrekkelige for å forstå hvordan systemiske forhold er filtret inn i hendelsesprosesser rundt enkeltbarn.

Gulbrandsen (1998) benytter et tau eller et rep som metafor for å si noe om kontekst som noe som ligger filtret inn i fenomener. Et rep består av en mengde fibre som er

tvunnet sammen og som må undersøkes nøye om man skal kunne identifisere enkeltfibre og deres begynnelse og slutt. Fibrene er enkeltkomponenter som holder repet sammen, samtidig som de også utgjør repet. Ifølge dette perspektivet er «kontekst det *forbundne* og ikke det *omgivende*» (Gulbrandsen, 1998). Vi fant metaforen meningsfull for å illustrere hvordan fenomen og kontekst, her i betydningen individ – og systemnivå i organisasjoner, kan være filtret inn i – og vanskelig å skille fra hverandre. En sentral utfordring i denne studien ble følgelig å avdekke systemiske forhold i hendelsesprosessene rundt enkeltbarna, og å identifisere teorier og begreper som kunne bidra til å avdekke slike forhold.

Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål som har ligget til grunn for artikkelen, er:

- *Hvilke analysebegreper er egnet til å belyse sammenhengen mellom faglige og administrative oppgaver knyttet til tjenesteyting rundt barn med nedsatt funksjonsevne og deres familier?*
- *Hvilke samordnings- og gjennomføringsproblemer finner vi i fagutøvelse rettet mot barn og unge med behov for tjenester fra ulike profesjoner og myndighetslinjer?*

Utvikling av analysebegreper

Det har vært fruktbart å gå inn i andre fagområder enn det spesialpedagogiske for å finne teorier og begreper som kunne bidra i utviklingen av analysebegreper. Watzlawick, Beavin og Jackson (1967) var tidlig sentral i å vise hvordan forsøk på å løse problemer kan virke ytterligere problemskapende når man prøver å gjøre grep innenfor den eksisterende forståelsesrammen. I slike tilfeller ligger løsningen i å bryte rammen for denne forståelsen, dvs. i å utvikle «språk»/«begreper» som kan «ramme» problemene inn på en ny måte. Gjennom Kuhns (1992) paradigmebegrep og Schöns (1963) «displacement of concepts» ble vi ytterligere bevisst språkets betydning for å oppdage nye sammenhenger. Å gå fra ett fagspråk til et annet handler ikke nødvendigvis om å utvikle et nytt språk/nye begreper, men kan også være å beskrive og å tolke de problemene man er opptatt av, innenfor en alternativ, eksisterende språklig referanseramme og bidra til et nytt perspektiv på fenomenet. I denne artikkelen benyttes begrepsmessige analyseverktøy inspirert av organisasjonsteoretisk litteratur, og er her benevnt som *administrative rammebetingelser* og *avhengighetsforhold mellom oppgaver*.

Som vi så tidligere, kan en skille mellom faglige og administrative oppgaver (Westhagen mfl., 2002). Faglige oppgaver defineres som det substansielle som en organisasjon skal produsere av oppgaver og tjenester⁸. I den foreliggende studien er enkeltvedtak og tiltak som opplæring, hjemmehjelp, fysioterapi og medisinsk behandling betraktet som faglige oppgaver. Administrative oppgaver defineres som oppgaver som er bestemmende for gjennomføringen av de faglige oppgavene.

Ifølge Holck (1995), Holck og Kvernevik (1999) og Holck (2004) vil gjennomføringen av faglige tjenester være avhengig av et sett med *administrative rammebetingelser*⁹:

- organisering
- rutiner
- økonomi/ressursstyring
- kompetanse

De fire betingelsene refererer derved til det administrative styringsverktøyet som en organisasjon kan hevdes å råde over. Gjennom denne presiseringen får begrepet «administrasjon» i vår sammenheng et mer presist innhold. Hensiktsmessig oppgaveløsning betinger at innholdet i de fire administrative betingelsene må være saksorientert, dvs. at innholdet er tilpasset de faglige oppgavene som skal løses. Dette innebærer at enhver faglig oppgave (tjeneste) helt fra starten også må planlegges som en administrativ oppgave.

Med utgangspunkt i de fire nevnte administrative rammebetingelsene, ble hver hendelsesprosess som inngikk i det empiriske materialet i den foreliggende undersøkelsen, i alt 292, identifisert og analysert med henblikk på følgende fire analysespørsmål:

- Hvordan er oppgaver organisert og fordelt mellom de offentlige aktørene i de ulike etatene og nivåene i forvaltningen som arbeider med det samme barnet?
- Hvordan er samarbeidsrutinene mellom fagfolk og mellom fagfolk og foreldrene definert?
- Hvordan er økonomien/ressursene organisert rundt barnet?
- Hvordan er kompetansen knyttet til gjennomføring og samordning av oppgavene?

Thompson (1983) fremholder og drøfter *ulike kategorier avhengighetsforhold* mellom oppgaver som en organisasjon skal løse og hvilke samordningsmekanismer som er best egnet for å håndtere avhengighetsforhold mellom oppgaver. Han peker på at oppgaver henger sammen på ulike måter,

og at det å identifisere avhengighetsforhold er helt avgjørende for oppgaveløsningen. Han definerer tre typer avhengighetsforhold: delt avhengighet, sekvensiell avhengighet og gjensidig avhengighet. Hvilke former for samordning som er hensiktsmessig, betinges i sin tur av hvilken form for avhengighet som eksisterer mellom oppgavene.

Delt avhengighet innebærer at komponentene i en oppgave bare er indirekte avhengige av hverandre. Alle komponentene er nødvendige for å lykkes i den totale virksomheten, men de kan produseres eller utføres hver for seg. Et krav er at hver oppgave må løses slik at den stemmer overens med de øvrige oppgavene og slik at oppgavene ikke ødelegger for hverandre. Standardisering kan være en hensiktsmessig måte å samordne slik avhengighet på.

Den andre og mer kompliserte typen avhengighet – den sekvensielle – innebærer at output fra komponent A blir input i komponent B. Et eksempel på sekvensiell avhengighet kan være hvordan snekkeren er avhengig av at mureren har gjort sin jobb med grunnmuren før reisverket på huset settes opp. Samordning krever i slike sammenhenger planlegging og tidsskjema.

Den tredje typen avhengighet finnes i situasjoner der hver komponent til enhver tid er avhengig av enhver annen komponent i helheten. Dette innebærer at arbeidsresultatet ikke kan henledes til enkeltkomponentene som i en lineær prosess. Ulike komponenter påvirker både hverandre og resultatet gjensidig og samtidig, og det er vanskelig å skille effekten av den enkeltes bidrag ut fra det helhetlige resultatet. Samordning krever i slike tilfeller fortløpende feedback og gjensidig tilpasning.

De ulike typene samordning krever ulik grad av felles beslutninger. Samordning gjennom standardisering krever relativt få beslutninger og mindre omfattende kommunikasjon enn samordning ved sekvensiell avhengighet. Samordning gjennom gjensidig tilpasning kan føre til store omkostninger hva gjelder tids- og ressursbruk og er svært krevende for en organisasjon. Forholdet mellom ulike avhengighetsforhold og aktuelle samordningsmekanismer er vist i Figur 2.

AVHENGIGHETSFORHOLD	SAMORDNINGSMEKANISMER
Delt avhengighet	Standardisering Regler Rutiner
Sekvensiell avhengighet eller serieavhengighet	Planlegging Tidsskjema
Gjensidig avhengighet	Kommunikasjon Informasjonsoverføring Dynamiske feedbackprosesser

Figur 2 Avhengighetsforhold og samordningsmekanismer (etter Dahlman og Gärdborn 1975, side 226).

De tre formene for avhengighet er her benyttet som utgangspunkt for analyse av de empiriske dataene, slik at hver enkelt hendelsesprosess er analysert med henblikk på:

- om oppgavene var av den art at de kunne løses uavhengig av hverandre (om det forelå delt avhengighet mellom oppgavene)
- om oppgavene var av den art at de måtte løses i en gitt rekkefølge (om det forelå sekvensiell avhengighet mellom oppgavene)
- om oppgavene var av den art at de måtte løses gjennom gjensidig feedback/kommunikasjon (om det forelå gjensidig avhengighet mellom oppgavene)

Videre omfattet analysen spørsmål om hvilke samordningsmekanismer som var tatt i bruk for å få oppgavene til å henge sammen:

- Forelå faste regler/rutiner for samordning av oppgaver?
- Forelå en plan for samordning av oppgaver?
- Benyttet aktørene gjensidig feedback/kommunikasjon for å samordne oppgaver?

Metode

Hovedundersøkelsen besto av fire delstudier rettet mot norske kommuner og bydeler, og fulgte et fler-kasus design, jf Holck, 2004; Gall, Gall og Borg, 2003; Yin, 1994. Artikkelen bygger på empiriske data fra den første delstudien, dvs. på intervjuer av foreldre til barn med funksjonsnedsettelse og deres kontaktpersoner i kommuner/bydeler samt på dokumentanalyse av referater fra ansvarsgrupper rundt barna, enkeltvedtak og korrespondanse mellom foreldre og offentlige instanser. Utvalget besto av 6 kommuner og 3 bydeler, i alt 29 barn/unge og deres foreldre og kontaktpersoner i kom-

munene. For nærmere redegjørelse om design, metodevalg, instrumentutvikling, analyse og utvalg av kommuner, informanter og dokumenter, se Holck, kap. 5 og 6 (2004).¹⁰

Utviklingen, anvendelsen og sammenhengen mellom analysebegreper utgjorde en sentral del av studien. Analysebegrepene var i stor grad basert på etablert teori og forskning, jf Schöns (1971) systemegenskaper og Thompsons (1983) avhengighetsforhold og samordningsmekanismer. Analysebegrepet «administrative rammebetingelser» (organisering, rutiner, økonomistyring, kompetanse) ble som nevnt over utviklet av Holck (2004) for å klassifisere administrative oppgaver i faglig tjenesteyting i offentlig virksomhet. I den foreliggende studien er med andre ord de administrative rammebetingelsene i utgangspunktet å betrakte som klassifikasjoner. Teori- og begrepsutviklingen er i artikkelen i stor grad rettet mot det å finne substansielle relasjoner mellom klassifikasjonene og mellom disse og etablerte teorier.

Beskrivelser av hendelsesprosesser rundt to av de 29 barna inngår i artikkelen for å tydeliggjøre hvordan undersøkelsen har identifisert problemer, navnsatt disse og definert sammenhengen mellom dem. Metodelitteraturen anbefaler slike fylldige beskrivelser fra datamaterialet (Gall, Gall og Borg, 2003) for på den måten å tydeliggjøre koblingene mellom empiri og tolkning. Ved å trekke konkrete hendelsesprosesser inn styrkes også leserens muligheter for å vurdere om begrepene og teoriene som er benyttet, bidrar til å gi et meningsfylt bilde av problemene og til å identifisere samordnings- og gjennomføringsproblemer i fagutøvelsen rettet mot barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Hendelsesprosessene kan derved fungere som en «språkbro» mellom leseren og analysetilnærmingen som er benyttet.

Analyse og resultater

Dette hovedavsnittet omfatter beskrivelser og analyser av hendelsesprosesser knyttet til to av barna i undersøkelsen (Ola og Kari). Hendelsesprosessene blir beskrevet og analysert. Prosessene fordeler seg med en på Ola og tre på Kari. De fire hendelsesprosessene var svært ulike med hensyn til faglige utfordringer, etatenes bidrag og hvordan disse ble samordnet i de enkelte prosessene. De er imidlertid eksemplariske i den forstand at de hver for seg og til sammen illustrerer typiske forhold ved de 292 identifiserte hendelsesprosessene knyttet til de 29 barna. Gjennomgang og analyse av de fire prosessene følger denne progresjon:

- Hendelsesprosessene presenteres
- Faglige og administrative oppgaver identifiseres
- Avhengighetsforhold mellom oppgavene identifiseres
- Samordnings- og gjennomføringsproblemer i relasjon til administrative rammebetingelser og samordningsmekanismer identifiseres

HENDELSESPROSESS 1: OLA

Mor hadde vært hos optiker og fått et kostnadsoverslag for filterbriller til Ola. Mor hadde etter oppfordring fra trygdekontolet søkt kontolet om økonomisk dekning til briller, men nå hadde mor likevel mottatt skriftlig avslag på søknaden fra trygdekontolet.

Mor ringte sin kontaktperson i kommunen som også var leder for ansvarsgruppen, for å få hjelp. Hva skulle hun gjøre nå? Kontaktpersonen visste ikke, men så mors bekymring og spurte om hun skulle overta oppgaven med å ringe rundt for å finne ut hvem som hadde ansvar for utgiftsdekking. Mor ville det. Lederen for ansvarsgruppen som også var helsesøster, ringte ergoterapeuten, som heller ikke kjente til hvem som hadde ansvaret for kostnadsdekning. Det med synsmateriell var så spesielt, sa ergoterapeuten, og foreslo at helsesøster ringte hjelpemiddelsentralen. Hjelpemiddelsentralen ved synsseksjonen var rett instans.

Hjelpemiddelsentralen ba om å få oversendt legeopplysninger, navn på optiker og dokumentasjon på utgifter. Mor måtte skrive under søknaden. På dette grunnlaget kunne hjelpemiddelsentralen fatte et vedtak.

Brilleseddelen fra optiker og spesifisert regning ble oversendt til hjelpemiddelsentralen.

Det omsøkte beløpet ble overført til mor. Mor skulle hente brillene, men brillene ble dyrere enn spesifisert på regning fra optiker til hjelpemiddelsentralen. Det absolutte beløpet overskred summen hun hadde fått overført fra hjelpemid-

delsentralen, og mor hadde ikke råd til å hente brillene.

Barnehagen klaget til leder for ansvarsgruppen. Mor tok ikke godt vare på barnet sitt, sa de, for mor unnlot å hente brillene til barnet.

Leder for ansvarsgruppen foreslo for mor at sosialkontoret betalte mellomlegget mellom det beløpet som var dekket av hjelpemiddelsentralen på bakgrunn av faktisk kjøpesum. Hun forklarte problemet for sosialkontoret og fortalte: «De skjønnte at barnet måtte ha brillene og betalte selv om dette ikke var deres oppgave».

Den faglige oppgaven var her å tilpasse briller slik at Ola kunne se bedre. Prosessen frem mot at han fikk briller og disse ble betalt, var en administrativ oppgave. Olas historie synes ikke å ha utgjort et vanskelig faglig problem. Han var svaksynt, og lege og optiker fant fram til riktige briller. Saken utgjorde likevel et problem av administrativ karakter og hindret gjennomføringen av noe som faglig sett var entydig og enkelt, det at Ola skulle få briller.

Hendelsesprosessen viser et sekvensielt avhengighetsforhold mellom de deloppgavene som henholdsvis lege, optiker og trygdekontolet skulle utføre. Problemer oppsto som følge av at oppgavene ikke ble håndtert som sekvensielt avhengige, men som om de kunne løses uavhengig av hverandre. Når oppgavene likevel ble løst, skjedde dette som følge av ekstraordinær aktørinnsats, idet lederen for ansvarsgruppen, som i dette tilfellet var helsesøster, aksjonerte ut over det som omfattet en helsesøsters kjerneoppgaver. Gjennomføringsdyktigheten i kommunen økte pga. hennes vilje til å gå ut over eget arbeidsfelt. Nedenstående sitat kan belyse arbeidsmåten hennes:

Jeg følte mors fortvilelse. Jeg måtte finne ut av hvilken hjelp hun måtte ha. Det var en gråsone, for jeg ville ikke overta for mor uten at hun ville det. Jeg tok meg tid til å se, da skjønnte jeg at mor faktisk ikke hadde råd til å legge ut for brillene. Da jeg spurte om jeg skulle overta oppgaven med å ringe rundt for å finne ut hvem som hadde ansvar for utgiftsdekking, skjønnte jeg at mor ville at jeg skulle ta alle telefonene fordi det sparte henne for utgifter.

Leder for ansvarsgruppen tok i dette tilfellet ansvar ved å se totaliteten i oppdraget og handlet i forhold til dette. Ettersom hun hadde blick for alle sider ved situasjonen – også den økonomiske – handlet hun adekvat. De andre instansene som hadde ansvar, løste ifølge hendelsesprosessen oppgavene bare delvis ved at de bare syntes å agere i forhold til eget ansvarsområde per se. En offentlig instans – barnehagen – så sin del på

en måte som ville kunne ha ført til negative konsekvenser for mor og Ola, idet de antydte at man sto overfor en mor som for- sømte barnet sitt fordi hun ikke anskaffet brillene. Barneha- gestyreren etterspurte ikke om det var spesielle grunner som gjorde at mor ikke så seg i stand til å skaffe brillene.

Sosialkontoret bekostet en tjeneste som ikke lå til kon- torets eget ansvarsområde. Gjennom helsesøsters infor- masjon handlet de likevel problemløsende.

Med sikte på analyse av *samordnings-* og *gjennomfø- ringsproblemer i forbindelse med administrative oppgaver* ved hendelsesprosess 1, ble de tidligere beskrevne analyse- begrepene knyttet til administrative rammebetingelser lagt til grunn. Disse var organisering, rutiner, økonomi/ressurs- styring og kompetanse.

Oppgavene i hendelsesprosess 1 var i utgangspunktet i liten grad *organisert*, de fremsto fragmenterte i den for- stand at delprosessene var tillagt ulike faggrupper, etater og nivåer i forvaltningen. Lege, optiker, trygdekontor synes ikke å ha hatt en klar oppgavefordeling seg i mellom. Det fremgår dessuten at det ikke var avklart hvilken instans som skulle gjøre hva og i hvilken rekkefølge de skulle agere. Mor fikk ikke veiledning i hvor hun skulle henvende seg da hun skulle søke om å få dekket kostnader til briller. Lege og optiker trodde trygdekontoret var rett instans. Mor henvendte seg til det lokale trygdekontoret, og den personen mor konfererte med der, synes enten ikke å ha hatt tilstrekkelig innsikt i eget ansvarsområde, eller var ikke tilstrekkelig klar i sine anvis- ninger. Hun mente mor hadde henvendt seg til rett instans og oppfordret henne til å adressere søknaden til det samme trygdekontoret. Mor sendte søknaden, men fikk den i retur med negativt svar. Det var hjelpemiddelsentralen som viste seg å være rett instans.

Ifølge hendelsesprosessen synes det å ha eksistert få eller ingen *rutiner* når det gjaldt saksgang ved synsproblematikk internt i kommunen eller mellom kommunen og det statlige nivået, her trygdekontoret. En kan kanskje også stille spørsmål ved merkantile rutiner, som betalingsordningene, knyttet til at mor hadde behov for økonomisk bistand fra sosialkon- toret for å make å fremskaffe brillen. Prosessen i det statlige systemet synes å ha vært treg, og det sterkt synshemmede barnet måtte vente lenge på briller pga. manglende sam- handling mellom hjelpemiddelsentralen og optiker.

Trygdekontoret meldte skriftlig tilbake at denne typen utgifter ikke ble dekket i denne etaten, men ga ikke beskjed om hvor mor skulle henvende seg. Mor var fortvilet og kon- taktet leder for ansvarsgruppen, som i sin tur kontaktet

kommunens ergoterapeut. Denne foreslo at hjelpemiddel- sentralen, som er en avdeling under trygdekontoret, ble kontaktet. Dette viste seg å være rett instans. Av hjelpemid- delsentralen fikk leder av ansvarsgruppen veiledning om hvordan saksgangen skulle være. Det var likevel detaljer som ikke kom frem: mor eller legen skulle ha levert brilleseddelen (rekvisisjonen) til hjelpemiddelsentralen ved synsseksjonen og ikke til optiker.

Saksbehandler på sosialkontoret ble av leder for ansvars- gruppen oppfattet som fleksibel og forståelsesfull fordi hun betalte mellomlegget for brillene. Fra en administrasjonssjefs/ rådmanns synsvinkel kunne imidlertid en slik praksis ha vekket bekymring. Utgiftsdekningen var i dette tilfellet ikke kommunens oppgave. Den var statens oppgave gjennom trygdekontoret ved hjelpemiddelsentralen. Administra- sjonssjefen ville således kunne ha hevdet at denne typen ressursbruk ville ramme kommunens eget ansvarsområde og redusere den ressursmessige rammen for egen oppgave- løsning. Ressurser var nødvendigvis ikke et problem, men kostnadsdekkende instans var ikke avklart. Muligens gjorde sosialkontoret et vedtak som var i tråd med det sosialkon- toret kunne forskottet og deretter kreve regress for hos ansvarlig statlig instans.

Med henblikk på *kompetanse*, synes ingen av de aktuelle aktørene å ha hatt oversikt over saksgangen i denne aktuelle situasjonen, dvs. over de delementene i prosessen som lå til andre etaters/forvaltningsnivåers ansvarsområde. Det var problematisk å fremskaffe kunnskap om de ressursene som var nødvendige og hvordan disse skulle utløses.

Samordnings- og gjennomføringsproblemene antas ut fra denne analysen å henge sammen med mangelfull styring av de faglige oppgavene, noe som kunne vært løst ved at fag- folkene selv hadde innsikt i denne form for styring av faglige oppgaver.

Hendelsesprosess 1 er et eksempel på en enkel faglig oppgave. Ola ble utredet, og briller var et faglig adekvat tiltak. Saken som faglig utfordring kan synes relativt enkel og ikke spesielt krevende for en organisasjon. Oppgaven kunne ha blitt løst med et minimum av *kommunikasjon* mellom etater og nivåer i den offentlige forvaltningen og gjennom *standardisering av regler* for hvordan man skulle gå frem i slike saker.

En på forhånd utarbeidet plan over oppgavene i pro- sessen kunne ha sikret en god sekvensiell prosess. Forutset- ningen var at aktørene på forhånd hadde klargjort hvilken avhengighetstype man her sto overfor når det gjaldt del-

oppgavene, og sammen lagt en strategi for å løse dem. Slik ville det vært hensiktsmessig med en samordnet planlegging mellom de instansene/personene som hadde delansvar for henholdsvis utredning av barnets syn, bestilling av briller, refusjon fra trygdekonto og henting av brillene.

HENDELSESPROSESSENE 2–4: KARI

Kari hadde mer omfattende behov enn Ola. Nedenfor gjøres rede for tre ulike problematiske hendelsesprosesser, som presenteres hver for seg, men som analyseres samlet.

Foreldrene hadde fått tilkjent *spesialombygget* bil fra trygdeetaten for å få plass til Karis rullestol. De fortalte at bilen først og fremst var et redskap for å realisere familiens felles ferie og fritid. Behovet var erkjent av hjelpeapparatet, men veien frem til realiseringen ble lang og vanskelig.

Foreldrene fortalte:

Det tok veldig lang tid før vi fikk godkjent bilen. Alt var veldig uoversiktlig. Vi kjøpte denne bilen for våre egne penger og vi fikk tilskudd eller egentlig et rentefritt lån til det som heter personbilavgift. Bilen måtte vi registrere spesielt på grunn av at den skulle ha færre seter enn en sånn type bil vanligvis har og spesialtilpasset til vår funksjonshemmede datter. Det var ingen som kunne råde meg i forhold til dette på Trygdekontoet. Etter hvert fant vi ut at det var en i kommunen som kjente til dette her og som sendte meg lovtekster og annet materiale. Så fikk vi godkjent bilen på hjelpemiddelsentralens (HMS), landsdekkende bilsenter. De er spesialister på ombygging av biler til funksjonshemmede. Bilen ble bygget om etter de spesifikasjoner som ble gitt der. Så kommer vi til biltilsynet også sier de bare «Nei, den kan vi ikke godkjenne». Da er det jo en kommunikasjonssvikt mellom bilsenteret og biltilsynet. Og det sa de selv også at det er forskjell på tidligere praksis og slik det er nå. Jeg tror at biltilsynet har strammet inn reglene. Det er EU-regler som gjelder. Bilen ble registrert for fire personer og det ble utstedt vognkort. Vår datters rullestolsplass, ble ikke godkjent, – dvs. den plassen bilen var bygget for. Det var skikkelig vanskelig, men til slutt ble den godkjent. De ville heller det enn å lese om problemet i avisen, sa de. Jeg tror det var HMS-bilsenter som tok kontakt med biltilsynet til slutt og fikk ordnet opp.

Leder for ansvarsgruppen:

Jeg visste jo ikke hvem som var ansvarlig for dette saksfeltet og hadde jo ikke en sjanse engang til å .. visste jo knapt hvor eller hvem jeg skulle ringe til.

Far:

Ja, det er jo dette her at det er ingen som har noen oversikt.

Leder for ansvarsgruppen:

Nei, det er jo det det ikke er, og det er jo det som kommer frem. Det er oversikt dere savner og det savner jeg og de andre som jobber. Jeg skal ta med meg det dere forteller, jeg må si jeg er ukjent med disse ordningene.

Foreldrene fortalte videre at deres muligheter til å beholde Kari hjemme var avhengig av *tilpassede hjelpemidler* som løfteanordninger, vogn, stol m.m. Det var behov for hjelpemidler på de ulike stedene barnet var i løpet av døgnet; hjemme, hos avlasteren, i barnehagen osv. Hjelpemiddelsentralens (HMS) utlånsregler begrenset tilgangen på hjelpemidler, slik at disse måtte fraktes rundt til de stedene der Kari oppholdt i løpet av dagen. Foreldrene fortalte at det var vanskelig å holde oversikten over de hjelpemidlene som var i omløp:

Mor:

Det største problemet er at avlasteren ikke får disse hjelpemidlene. Plutselig nå så klarer hun det ikke mer for det blir for tungt, hun er sykmeldt nå, det kan bli for sent. Kanskje mister vi henne.

Far:

Vi hadde ikke oversikt over alle de hjelpemidlene vi har fått. Så gikk vi til hjelpemiddelsentralen og spurte om vi kunne få en liste over hjelpemidler som er i omløp i dag. Da fikk vi en kjempelang liste, og den stemmer jo da overhodet ikke. Det er ting som er levert tilbake som fortsatt står på lista, og det er ting vi har fortsatt som det står at vi har levert. Det burde ha vært bedre rutiner.

Far kommer med en rekke forslag til endring av hjelpemiddelsentralens liste og sier videre:

Sånn ser den lista ut (far viser lista). Og her (far peker på lista) burde det vært lagt inn en rubrikk for evaluering av hjelpemiddelet, er det på tur ut, eller skal vi planlegge for et nytt ett, eller fungerer det bra det vi har nå. Det kunne stått «status» for hjelpemidlet her borte (far peker på arket) og her kunne det stått «behov for», og her «hvilke hjelpemidler som er planlagt», da hadde det vært en liste som vi kanskje kunne bruke. Vi kan finne en ramme for hjelpemidler for et barn som er så svakt. Så behøver vi ikke søke om en ekstra bryter på en stol eller et ekstra understell eller noe sånt noe. Det må kunne gå an å sette en ramme for hvor mye som er – skal vi si – standard utrustning. Nå er det frem og tilbake med skjemaer, 2–3 måneder eller kanskje opp til 1/2 år. Det er noe som er galt i dette systemet her, mener jeg.

Den siste hendelsesprosessen dreide seg om *dagtilbud* for

Kari. Foreldrene fortalte om hvordan ulike fagfolk og instanser i liten grad forholdt seg til hverandre når de skulle utvikle og etablere tiltak:

Mor:

Vi fikk en telefon fra sosialkontoret en dag. Det var sånn jeg ble innkalt til møte. Jeg skulle komme ned på sosialkontoret og der traff jeg NN. Det var i en periode der jeg ikke skjønte at datteren vår var så syk som hun var. De på sosialkontoret forsto at her var det mer enn som så ...

Leder for ansvarsgruppen:

Jeg tror det var jeg som ba dem om å ringe.

Mor:

Vi fikk mye avlastning med en gang, for de skjønte hvor slitne vi var. Men det var veldig rotete hvordan vi skulle bruke denne avlastningen. Vi fikk mange timer, men de klarte ikke å sette opp noe ordentlig opplegg. Det var litt sånn at avlasteren kom og gikk litt hos oss. Det var jo hjelp i det, men det var nokså rotete.

Far:

Vi måtte legge planer for hvor vi skulle være neste uke, i forhold til om fysioterapeuten skulle komme hjem til oss og møter på sykehuset, da måtte vi legge avlastningen til slike tidspunkt og da ... Her har jeg et sånn eksempel på avlastningsplan for en måned. (Far hadde laget den, den viser en dagsplan hvor ulike program for dagen er merket med ulike farger).

Mor:

Vi har hatt veldig usikkerhet i forhold til tilbud. Vi fikk søkt Kari inn på daginstitusjonen for ett og ett år av gangen (fylkeskommunal, vår presisering) Vi vet jo ikke hvor hun skal være om ett år. Vi har ingen forsikring om at hun skal være der og det har jo gjort sitt til at vi har måttet jobbe med mulige alternativer hele tiden. Så søkte vi til en spesialbarnehage, men der fikk vi avslag. Så søkte vi på en barnehage i nærheten av der vi bor. Vi hadde inntrykk av at denne barnehagen hadde mest kompetanse på unger med spesielle behov. Den skulle bygges ut og få en ny spesialavdeling. Storebror begynte i denne barnehagen nettopp av den grunn at vi trodde vi skulle få begge barna sammen i barnehagen etter hvert. Men det tok jo såpass lang tid at storebror begynte på skolen før avdelingen sto ferdig.

Kari utløste ifølge de tre hendelsesprosessene faglige oppgaver knyttet til flere livsarenaer. Hun hadde behov for tiltak og tilrettelegging i hjemmet, i barnehagen, daginstitusjonen og i fritiden. Det syntes ikke å være noen faglig uenighet om hvilke tiltak barnet/familien hadde fått/ville trenge. Kari/familien var innvilget fysioterapi, barnehage/dag-

tilbud, avlastning, hjelpemidler og støtte til minibuss. Hvert av de faglige tiltakene medførte *administrative oppgaver*. Hjelpemidler skulle distribueres, avlastningen skulle organiseres i sammenheng med øvrige tiltak og organisering og ombygging av bilen måtte følge visse regler før den kunne bli godkjent av biltilsynet og tas i bruk.

Hendelsesprosessene knyttet til Kari forteller om et barn/familie som vil være mottaker av tilbud i mange livsarenaer. Prosessene viste til sammen hvor omfattende tiltak en kommune må være beredt på å utvikle, samordne og etablere overfor en familie med et multifunksjonshemmet barn. Utfordringene for denne kommunen var ifølge disse hendelsesprosessene særlig stor både som følge av at oppgavene skulle henge sammen på et gitt tidspunkt (for eksempel et gitt år), og fordi det skulle utvikles tjenester som ville være meningsfulle for Kari og familien etter hvert som hun utviklet seg gjennom ulike livsfaser. I disse hendelsesprosessene ser vi at kommunen sto overfor oppgaver med både *sekvensiell* og *gjensidig avhengighet*. Bileksemplet viste deloppgaver som var sekvensielt avhengige av hverandre for å få til en hensiktsmessig oppgaveløsning. Å etablere tilbud i mange livsarenaer samtidig og hjelpemiddeltilpassing er videre eksempler på saksfelt hvor kommunen sto overfor oppgaver med gjensidig avhengighet som burde samordnes fortløpende.

Manglende definering av *administrative oppgaver* syntes også i de tre prosessene å hindre gjennomføringen samordningen av faglige tiltak, og viste hvordan oppgaver og tjenester var *organisert* i kommunale og eksterne instanser i forvaltningen. En rekke tjenester var ikke kommunens/bydelens ansvarsområde, men lå til fylkeskommunen og staten (daginstitusjonen, trygdekontoret, hjelpemiddelsentralen og biltilsynet). Den fragmenterte oppgavefordelingen ville kreve planmessig fordeling av oppgaver mellom fagfolk som fra sine ulike forvaltningsnivåer har gjennomføringsansvar for disse tjenestene. Lederen for ansvarsgruppen syntes ikke å ha tilstrekkelig oversikt over de oppgavene som totalt sett skulle løses for Kari/familien og hvilke instanser som hadde ansvaret for at vedtatte oppgaver/tiltak ble gjennomført. Hendelsesprosessene tyder på at uten å ha slik oversikt, ville oppgavene vanskelig kunne fordeles på en hensiktsmessig måte. Lederen for ansvarsgruppen i hendelsesprosess 4 fortalte at hun ba sosialkontoret om å ringe foreldrene. Hun hadde oppfattet behovet for avlastning og kjente til rett ansvarlig instans for avlastningstiltak. Hun tok ikke tilsvarende initiativ når det gjaldt å få godkjent bil

for rullestol (hendelsesprosess 2), noe som kan det henge sammen med at dette ikke ble oppfattet som naturlig, idet oppgavene ikke lå til kommunens ansvarsområde og at saksfeltet var ukjent for henne.

Kari hadde ifølge hendelsesprosess 4 et dagtilbud i en fylkeskommunal institusjon, i tillegg til et par dager i kommunal barnehage. Tilsagn om plass i den fylkeskommunale institusjonen ble bare gitt for ett år av gangen. Regelverket ga barn med funksjonsnedsettelse fortrinnsrett ved opptak i kommunal barnehage. Ulikt regelverk gjorde at det var vanskelig for foreldrene å planlegge Kari dagtilbud for mer enn ett år av gangen. Usikkerheten gjorde at foreldrene måtte sikre seg gjennom også å søke barnehage tilbud i kommunal regi. Foreldrene søkte ifølge hendelsesprosess 4 storebror inn i en barnehage etter å ha blitt stilt i utsikt etablering av en spesialavdeling for barn med funksjonsnedsettelse i samme barnehage. Spesialavdelingen ble imidlertid ikke etablert før storebror begynte på skolen. Dette kan tyde på en mangelfull samhandling mellom den instansen som hadde ansvaret for utbygging/ombyggingsoppgaver (teknisk etat) og de som planla innholdet i bygget. Det er mulig at samordning av tiltak rundt funksjonshemmede barn ble oppfattet å være «de myke sektorers» oppgave og at samhandlingen med teknisk etat følgelig ikke ble *organisert* på en hensiktsmessig måte. Den manglende planlegging og tilrettelegging av skolebygget kan også tyde på dette.

Hendelsesprosessene kan tyde på at det var mangelfulle *rutiner* for oppgaveløsning i enkeltinstanser/etater. Hjelpemiddelsentralen syntes ifølge hendelsesprosess 3 ikke å ha skjematikk som egnet seg til å holde oversikt over utlånet av hjelpemidler eller å ha etablert gode nok rutiner for planlegging av Kari fremtidige behov for hjelpemidler.

Biltilsynet og HMS-bilsenter hadde ulike oppgaver og ansvar når det gjaldt tilpassing og godkjenning av bil. Godkjenningsreglene i EU var, slik far fortalte det, endret og var styrende for biltilsynet. Dette regelverket var imidlertid ikke tatt i bruk i hjelpemiddelsentralens HMS-senter, noe som tyder på at det ikke var *rutiner* som kunne sikre at biltilsynet og hjelpemiddelsentralen hadde felles regelverk i slike saker. Manglende interne rutiner i og mellom enkeltetater skapte i neste omgang problemer både for foreldrene og ansvarsgruppen. Det var foreldrene som, gjennom sine praktiske behov, tok misforholdet mellom ordningene i biltilsynet og HMS-bilsenter opp slik at biltilsynet forholdt seg til problemstillingen. Det ble gjort et unntak i forhold til gjeldende regler, slik at familien kunne ta bilen i bruk.

En annen oppgave var å tilpasse tekniske hjelpemidler til hjemmet, i barnehagen, daginstitusjonen og hos avlaster. Foreldrene og de som arbeidet med Kari var avhengige av tekniske hjelpemidler for å stelle og pleie henne. Problemet var å få hjelpemidlene ut til de stedene Kari oppholdt seg i løpet av døgnet. Ettersom *utlånsrutinene* var slik at hjelpemidlene bare kunne lånes ut i et begrenset antall, fikk ikke den private avlasteren de nødvendige hjelpemidlene. Dette førte i sin tur til at avlasteren ikke maktet jobben, ble sykmeldt og at foreldrene sto i fare for å miste henne som avlaster til datteren. Hendelsesprosessen tyder på at hjelpemiddelsentralens utlånsrutiner var lite hensiktsmessige. Det syntes ikke å bli ført tilstrekkelig kontroll med hvor de ulike hjelpemidlene befant seg. Foreldrene pekte på mulige praktiske endringer i utformingen av «skjematikken» som kunne forenkle rutinene og gi bedre oversikt, og ga uttrykk for at erfaringene som hjelpemiddelsentralen hadde med barns behov for tilrettelegging, kunne anvendes for å legge en langtidsplan for hjelpemidler for deres datter. Slik kunne hjelpemidlene formidles i en planmessig orden ettersom Kari vokste og behovene endret seg, mente de.

Hendelsesprosessene knyttet til Kari tydeliggjør omfanget av tjenester som barn og familier kan få fra det offentlige. Dersom det ikke blir ført oversikt over oppgaver/tjenester, vil det vanskelig kunne foreligge en samlet oversikt over *ressursbruken* i tjenesteproduksjonen for det enkelte barn/familie. Det vil følgelig også være vanskelig å veie ressurser i enkelttiltak opp mot hverandre og samordne dem. I disse hendelsesprosessene syntes det ikke å ha vært økonomiske problemer som hindret gjennomføringen av tiltak. Det er imidlertid mulig at en manglende ressursoversikt både ga mindre manøvreringsdyktighet i gjennomføringsfasen og førte til unødig ressursbruk totalt sett.

I de tre hendelsesprosessene var utfordringene både av pedagogisk, helsefaglig, teknologisk, transportmessig og sosialfaglig karakter. Barnet og foreldrene hadde behov for *spisskompetanse* innen alle disse områdene. Hendelsesprosessene viste imidlertid at slik spissfaglig kompetanse ikke alltid var tilstrekkelig for å samordne og gjennomføre oppgaver. Det kan hevdes at oppgavene ville vært tjent med at faglige aktører også oppebar *administrativ kompetanse*, noe som her vil innebære kunnskap om de administrative rammebetingelsene og innsikt i hvordan disse kunne gis et adekvat innhold. Slik kompetanse synes å være nødvendig for å kunne gjennomføre faglige oppgaver på en hensiktsmessig måte. Lederen for ansvarsgruppen ga uttrykk for at

hun gjennom foreldrenes fortelling hadde fått en innsikt i et problemområde som hun tidligere ikke kjente, og at hun ville ta med seg de nye erfaringene inn i organisasjonen og prøve å gjøre noe med dem.

Bileksemplet tydeliggjør sviktende samhandling mellom to statlige instanser. Kommunene/ bydelene har verken myndighet eller ansvar i dette saksfeltet. Det er et spørsmål om det er rimelig å forvente at ansvarsgruppen skulle involvere seg i eksterne instansers oppgaveløsning. Om ansvarsgrupper ikke involverer seg i slike forhold, vil foreldre måtte håndtere slike saker på egenhånd. Oppfølging av eksterne instansers oppgaveløsning vil kunne bli svært ressurskrevende for kommunene/bydelene. Lederen for ansvarsgruppen tok det for gitt at hun hadde forsømt seg og uttrykte opplevelse av personlig utilstrekkelighet som leder for ansvarsgruppen og som foreldrenes kontaktperson fordi hun ikke hadde involvert seg i bilsaken. Bileksemplet viser hvordan en leder for en ansvarsgruppe kan bli stilt overfor viktige og konkrete oppgaver som krever en løsning, men har manglende *kompetanse* og myndighet i oppgavefeltet. Lederen for ansvarsgruppen syntes oppriktig å ønske å bistå foreldrene og opplevde at hun hadde sviktet når foreldrene fortalte om sitt strev. Det var ingen grunn til å betvile ut fra intervjuet med foreldrene og denne ansvarsgruppelederen at hun var engasjert i Kari og foreldrene. Når samordningen likevel i så stor grad ble liggende på foreldrene, kan dette ha sammenheng med at det synes å ha vært for liten kompetanse i planlegging av administrative forhold og manglende oppfølging av oppgavene i gjennomføringsfasen.

Endelig viser hendelsesprosessen knyttet til Kari at det var mange instanser som var involvert i en enkelt familie og at de til sammen berørte mange livsarenaer, også foreldrenes fritid, bolig/hjemmesituasjon og søskens barnehagetilbud. Det var foreldrene som i mange sammenhenger drev tiltakene igjennom og samordnet dem. Foreldrene utarbeidet, ifølge hendelsesprosess 3, månedlige *planer* for at oppgaver som de ulike etatene/instansene utførte, ikke skulle kollidere med hverandre. Foreldre synes å ha hatt denne oppgaven selv i de tilfellene hvor de hadde en kontaktperson/ leder for ansvarsgruppen som var oppriktig opptatt av foreldrene og Kari.

Bilproblemet (hendelsesprosess 2) kan i prinsippet betraktes som en enkel oppgave. Deloppgavene (spesifikasjoner for ombygging av biler ved HMS bilsenter og godkjenningsreglement ved Statens biltilsyn) var knyttet sammen gjennom delt avhengighet og kunne løses gjennom stan-

dardisering av regler. Slik standardisering krever imidlertid *kommunikasjon* når regler endres og det er behov for tilpasninger. Normalt ville det sannsynligvis ikke være behov for tett kommunikasjon mellom Biltilsynet og HMS- bilsenter. Imidlertid var det på dette tidspunktet skjedd en regelendring som krevde nye tilpasninger hos begge instansene. Da endringene bare skjedde i det regelverket som styrte beslutningene i den ene instansen, ble samarbeidet mellom dem problematisk. Avhengighetsforholdene kan dermed betegnes som både delte (i stabile situasjoner) og gjensidige (når det skjer endringer som påvirker oppgaveløsningen, for eksempel nye EU-regler).

Kari vokste, og behov for hjelpemidler endret seg i takt med dette. Far påpekte at hjelpemiddelsentralen ut fra erfaringer med barn med tilsvarende utviklingsprognoser som Kari, måtte kunne bistå i planlegging av hjelpemiddelbehovet og på den måten forenkle samhandlingen mellom hjelpemiddelsentralen og foreldrene. Ut fra en oversikt over tilgjengelige hjelpemidler kunne hjelpemiddelsentralen utarbeidet en plan for justering og endring av hjelpemidler. Nødvendig samordningsmekanisme kunne følgelig bestått av *planleggings-/tidsskjema* i henhold til de hjelpemidlene som fortløpende kunne tilbys i takt med Karis fysiske utvikling.

Hovedtendenser og kommentarer

De faglige oppgavene som skulle løses, varierte i de fire hendelsesprosessene. Dels var dette oppgaver knyttet til særlov-givningen. Disse ble tildelt gjennom enkeltvedtak og gjaldt eksempelvis støttekontakt og avlastning. Dels var det oppgaver som var generelle for alle barn i kommunene, som barnehagetilbud. Hendelsesprosessene tyder på at det var problemer med å samordne og gjennomføre slike oppgaver.

SAMORDNINGSPROBLEMER

Resultatene tyder på at det både var delt, sekvensiell og gjensidig avhengighet mellom deloppgaver som lå spredt i ulike etater og på ulike nivåer i forvaltningen. Manglende analyse av avhengighetsforholdene mellom deloppgavene skapte samordningsproblemer, for eksempel som følge av at barnet ble eldre og fikk nye tjenester og tiltak. Videre var det problemskapende at man ikke påaktet i hvilken rekkefølge deloppgaver måtte utføres. Aktørene håndterte gjerne sine deloppgaver hver for seg uten å undersøke om egen delhandling bidro til en meningsfylt helhet.

Resultatene tyder på at de undersøkte kommunene i liten grad hadde definert *rutiner* som kunne lette samordning.

Der oppgaverekkefølgen ikke er likegyldig, kan manglende rutiner selv i enkle saker som å fremskaffe en spesialbrille eller en spesialombygget bil, skape samordningsproblemer. Mangelfulle rutiner innad i en instans kan også skape samordningsproblemer slik mangelfulle rutiner for formidling av hjelpemidler fra den statlige hjelpemiddelsentralen fikk konsekvenser for kommunens avlastningstilbud.

Analysene tyder videre på at det ikke ble utarbeidet *planer* for hvordan oppgaver skulle samordnes. I hendelsesprosess 1, brillesakene, ville en hensiktsmessig plan bl.a. innebære at det ble utarbeidet en sekvensiell prosess som inneholdt oppgavefordeling mellom etater/instanser og med definerte milepæler for deloppgavene. I hendelsesprosessene 2-4 var det tjenestemottakeren (far) som så behovet for – og selv laget en helhetlig plan som samordnet tjenestene i tid.

Det ville utvilsomt vært hensiktsmessig om de ulike profesjonsutøverne hadde gitt hverandre feedback som gjorde det mulig å identifisere det helhetlige oppdraget og derigjennom hjelpe hverandre til en hensiktsmessig løsning av deloppgavene. Flere forhold taler for betydningen av kontinuerlig *gjensidig feedback*. For det første gjelder det barn som er i utvikling, noe som følgelig krever fortløpende endringer i tilretteleggingen av tiltak. For det andre skal tiltak henge sammen på tvers av barnets og familiens livsarenaer, dette krever *kommunikasjon* mellom de etater/instanser/aktører som har delansvar på de ulike arenaene. For det tredje endres barnets og familiens behov seg over tid, noe som også forutsetter fortløpende tilpasninger.

GJENNOMFØRINGSPROBLEMER

Manglende definering av innholdet i de administrative rammebetingelsene synes å være gjennomgående i alle hendelsesprosessene, noe som kan tyde på at fagfolk i liten grad var oppmerksomme på betydningen av de administrative rammebetingelsene og ikke så sammenhengen mellom faglige og administrative forhold.

Organiseringen av deloppgavene tok i liten grad hensyn til avhengighets-forholdene mellom dem. Et gjennomgående trekk ved hendelsesprosessene var at oppgaver som til sammen måtte utføres for å etablere et helhetlig og effektivt tjenestetilbud, var tillagt ulike faggrupper og etater/myndighetslinjer i kommuner/bydeler og eksterne instanser. Hendelsesprosessene tydeliggjør nødvendigheten av en klar oppgavefordeling mellom ansvarlige instanser og involverte aktører, særlig der hvor oppgavene er fragmentert i og mellom organisasjonsstrukturene.

I samtlige tilfeller synes det i liten grad å ha eksistert *rutiner* for gjennomføring av oppgaver. Dette gjaldt særlig når tiltak ville vært tjent med at deloppgaver ble gjennomført i en gitt rekkefølge. Det forekom heller ikke eksempler på rutiner for å sjekke ut om deloppgaver eller tiltak var i fase med hverandre. Hensiktsmessige rutiner for hjelpemiddelsentralens utlånspraksis ble for eksempel ikke dokumentert. Det var far som utviklet den logistikk-teknologien som gjorde det mulig å etablere slike rutiner. Hendelsesprosessene tyder derved på at det også kan være hensiktsmessig å etablere rutiner for kommunikasjon og gjensidig feedback. En slik rutine kunne for eksempel ha tilskyndet at HMS-bilsenter og Biltilsynet harmonerte regelverket seg i mellom.

Samlet sett fremgår det at de offentlige instansene stilte betydelige *ressurser* til disposisjon for barna i undersøkelsen, jf omfanget av tiltak. Imidlertid synes det ikke for noen av hendelsesprosessene å ha foreligget samlet oversikt over disse ressursene, noe som i sin tur medførte at det ble vanskelig å styre og evaluere ressursinnsatsen på en helhetlig måte.

Hendelsesprosessene dokumenterte mange typer tjenester ovenfor barna og foreldrene, noe som også involverte mange ulike yrkesgrupper med ulik *kompetanse*. Faglige oppgaver synes å ha vært tilfredsstillende for foreldrene, dvs. de var fornøyd med fysioterapien, hjemmehjelpen, med den medisinske behandling, med kvaliteten på hjelpemidlene de fikk osv. Kompetanseproblemet som hendelsesprosessene forteller om, synes ikke å ha vært knyttet til yrkesutøvelsen som sådan, men til administreringen av denne.

Figuren til høyre oppsummerer samordnings- og gjennomføringsproblemene, slik disse går frem av de fire hendelsesprosessene.

SAMORDNINGSPROBLEMER	GJENNOMFØRINGSPROBLEMER
Samordningsproblemer knyttet til det å håndtere avhengighetsforhold. Disse var: • Problemer med å samordne del- oppgaver som hang sammen sekvensielt, • Problemer med å samordne oppgaver som hang sammen gjennom gjensidig avhengighet.	Gjennomføringsproblemer knyttet til definering av innhold i de administrative rammebetingelsene kommer til uttrykk ved at: • Organiseringen av deloppgavene tok i liten grad hensyn til avhengighetsforholdene mellom dem, • Rutiner for gjennomføring ble i liten grad etablert, • Ressursene som ble stillet til disp. ble i liten grad identifisert, evaluert og styrt helhetlig, • Nødvendig gjennomføringskompetanse og samordningskompetanse ble i liten grad identifisert.

Figur 3 Samordnings- og gjennomføringsproblemer i de fire hendelsesprosessene.

Samlet viser analysen av hendelsesprosessene at barna utløste en rekke tiltak som krevde medvirkning fra mange etater og profesjoner. Kommunene og bydelene hadde problemer med å samordne oppgaver som var ansvars plassert i ulike etater, slik at oppgaveløsningene kunne fremstå som en helhet for dem som mottok tjenestene. Resultatene tyder på at samordningen var særlig problematisk når deloppgaver hang sammen sekvensielt og når det var gjensidig avhengighet mellom de oppgavene som skulle samordnes.

Analysen av de fire hendelsesprosessene kan videre tyde på at kommunene og bydelene også hadde problemer med å gjennomføre oppgaver som var besluttet gjennomført. Disse problemene fremsto som konsekvenser av at oppgavene i liten grad ble fordelt i tråd med deloppgavenes avhengighetsforhold til hverandre. Likeledes at det i liten grad ble etablert rutiner for hensiktsmessig gjennomføring, at det helhetlige ressursgrunnlaget for gjennomføring sjelden ble identifisert og at det i liten grad ble lagt vekt på å identifisere hvilken kompetanse og bemyndigelse som var nødvendig for gjennomføringen.

Om å oppdage det uoppdagede

Når problemer på tross av stor innsats ikke løses i en organisasjon, kan dette være symptomer på dypere liggende problemer som ikke er erkjent og ordsatt. I hendelsesprosessene gikk det frem at fagfolk la stor vekt på å hjelpe og bistå foreldrene. Likevel var det betydelige gjennomførings- og samordningsproblemer som førte til at foreldrene selv ofte måtte sørge for at tiltak ikke kolliderte i tid og at det innholds-

messig skulle være sammenheng mellom dem. I faglitteraturen, jf avsnitt 1, går det frem at slike problemer er kjent både i Norge og internasjonalt. Litteraturen foreskriver også tiltak som bedre kommunikasjon mellom fagfolk, nettverksgrupper osv. Den foreliggende studien viser imidlertid at ovennevnte tilnærmingmåter kan være utilstrekkelig og kan henge sammen med mangelfull analyse av sammenhengen mellom faglige og administrative oppgaver. Dette kan tyde på at ledere og fagfolk ikke har oppdaget de administrative utfordringene som ligger implisitt i fagutøvelsen.

STYRINGSINFORMASJON OG KVALITETSSIKRING

Undersøkelsen viser at faglige og administrative oppgaver henger sammen som fibre i et rep og at tjenesteyting stiller store krav til administrering/styring av de faglige oppgavene som er tillagt ulike profesjoner/fagfolk og myndighetslinjer i offentlig forvaltning. Forutsetningene for effektiv samordning og gjennomføring av et helhetlig tjenestetilbud vil i så fall være at sammenhengen mellom faglige oppgaver klargjøres og at innholdet i de administrative rammebetingelsene defineres. Likeledes at fagfolk evner å kommunisere sammenhengen mellom faglige utfordringer og administrative rammebetingelser på en slik måte at ledernivåene kan nyttiggjøre seg dette som styringsinformasjon. Vi kan for eksempel tenke oss at den spesialpedagogen som ledet ansvarsgruppen for Kari, på et tidlig tidspunkt kunne ha avdekket at det ikke var tillagt kommunen å fremskaffe en spesialombygget bil. Hun kunne likevel tatt et nødvendig grep i saken ved å løfte den opp på ledernivå. Slik ville råd-

mannen bli gitt anledning til å kontakte ledere for de aktuelle statlige etatene for å fremme nødvendig samordning av regelverk og praksis. Rådmannen kunne med andre ord fått styringsinformasjon som gjorde ham i stand til å justere systemnivå i samsvar med behov i praksis.

Helsesøsteren som var leder for ansvarsgruppen rundt Ola, formidlet at hun personlig hadde lært mye av brilleprosessen. I møtet med praksisfeltet oppdaget hun de konkrete deloppgavene og deres plass i helheten. Gjennom å følge gjennomføringsprosessen steg for steg, fikk hun en innsikt som ga organisasjonen løsningen på problemet og henne selv ny og utvidet kompetanse. Brilleprosessen kan illustrere Schöns (1971) poeng når han hevder at man må handle i praksis for å lære. Helsesøsteren fortalte at den praksiskunnskapen hun ervervet seg gjennom prosessen, i etterkant ikke ble etterspurt av andre i organisasjonen. Den organisatoriske læringsmuligheten ville her sannsynligvis ligge i at overordnede nivåer i organisasjonen så til at det ble etablert rutiner og et innhold i de øvrige administrative rammebetingelsene som kunne fange opp slik erfaringskunnskap, for så å reflektere over disse og eventuelt nedfelle dem som formalisert organisasjonspraksis. En slik tilnærming vil i sin tur muliggjøre en vurdering av om den problematikken som praksiskunnskapen møter, innebærer å justere praksis innenfor de eksisterende systemegenskapenes rammer. Bl.a. kan man tenke seg at helsesøster kunne ha blitt bedt om å nedfelle den sekvensielle prosessen skriftlig for på den måten å bidra til å kvalitetssikre tilsvarende prosesser. De administrative rammebetingelsene kan på en slik måte fungere som *kvalitetssikringsbetingelser*. Ledere og andre beslutningstakere er i posisjoner som gjør det vanskelig for dem å fange opp endringsbehov i praksisfeltet. De er avhengig av at fagfolk som arbeider i eller nær praksisfeltet, formidler slik informasjon. Uten styringsinformasjon vil det være vanskelig for beslutningsfattere å kunne se endringsbehovene, sette disse i sammenheng med organisasjonenes systemegenskaper og vurdere om utfordringene i praksisfeltet avkrever endringer i systemegenskapene eller om de kan skje ved justeringer innenfor disse. Når dette ikke skjer, kan det føre til at den forståelsen som ledere besitter om organisasjonens oppgaveløsning, lett kan bli mangelfull. I kraft av å ha oppmerksomheten rettet mot utfordringer i egen fagutøvelse, kan profesjonsutøvere også ha vansker med å se hvilket kunnskaps/informasjonsbehov overordnede instanser har. Dette krever på sin side at de overordnede nivåene etterspør slik informasjon fra det utøvende nivået. Ved å etablere kultur for slike prosesser kan man bidra til at sammen-

hengen mellom faglige og administrative oppgaver blir mer påaktet i offentlige/kommunale organisasjoner.

ANALYSEBEGREPENE OG SAMMENHENGEN MELLOM DEM

Som vist i Figur 1 tidligere i artikkelen, illustrerer sirkelen hendelsesprosesser rundt barn med funksjonsnedsettelse, og trekantens sider viser til kommunenes/bydelenes systemegenskaper, slik disse er beskrevet hos Schön (1971). Sirkelen tangerer sidene i trekanten og illustrerer derved antagelsen om en sammenheng mellom det arbeidet som gjøres rundt barn og unge med funksjonsnedsettelse i kommunene/bydelene og disse kommuneorganisasjonenes systemegenskaper. Systemegenskapene, dvs. organisasjonens teknologi, struktur og teori, kan her betraktes som kontekst for hendelsesprosessene rundt enkeltbarn. Imidlertid gir en slik forståelse ingen umiddelbare muligheter for å se sammenhengen mellom problemene i hendelsesprosessene og systemegenskapene.

For analysen ble anvendelsen av begrepene «avhengighetsforhold» og «samordningsmekanismer» viktig. Ved å benytte disse var det mulig å avdekke hvordan faglige oppgaver hang sammen og hvilke samordningsmekanismer som eventuelt kunne ha vært benyttet for å skape større sammenheng mellom dem. De administrative rammebetingelsene ga utgangspunkt for en hensiktsmessig sortering og systematisering, ettersom de medførte dypere innsikt i administrative problemer og også bidro til større forståelse for hvilke administrative oppgaver som alternativt kunne planlegges og utvikles. For undersøkelsens anliggende fremsto forholdet mellom samordningsmekanismene og de administrative rammebetingelsene som utfyllende i forhold til hverandre, slik figuren til høyre illustrerer.

Samordningsmekanismer	Regler	Planer	Gjensidig feedback
Administrative rammebetingelser			
Organisering	Behovet for regler tydeliggjøres i forhold til de administrative rammebetingelsene	Behovet for planer må avklares i forhold til de administrative rammebetingelsene	Behovet for feedback må tydeliggjøres i forhold til de administrative rammebetingelsene
Rutiner			
Ressurser			
Kompetanse			

Figur 4 Administrative rammebetingelser sett i forhold til samordningsmekanismer (Holck, 2004).

Figuren viser administrative rammebetingelser i venstre kolonne. Samordningsmekanismene er fremstilt i de tre påfølgende kolonnene. Ut fra figuren kan innholdet i de administrative rammebetingelsene defineres ved hjelp av regler, gjennom planer og gjennom gjensidig feedback. Regler, planer og gjensidig feedback på sin side kan utdypes ved hjelp av administrative rammebetingelser. Det kan hevdes at som analyseverktøy er de administrative rammebetingelsene det mest hensiktsmessige planleggingsverktøyet ved at de konkretiserer innholdet i samordningsmekanismene.

KONTEKST SOM SYSTEMISKE FORHOLD

Tidligere i artikkelen ble systemegenskapene betraktet som en viktig kontekst for individrettet arbeid i kommuner og bydeler. Vi hevdet samtidig at systemegenskapene sannsynligvis ikke var tilstrekkelige for å forstå hvordan systemiske forhold er filtret inn i hendelsesprosesser rundt enkeltbarn. I den sammenheng ble det vist til Gulbrandsen (1998) som benyttet et tau eller et rep som metafor for å si noe om kontekst som noe som ligger filtret inn i fenomener. En sentral utfordring i denne studien var å finne teorier og begreper som kunne bidra til å avdekke systemiske forhold som var filtret inn i det individrettede arbeidet.

Ut fra denne studien mener vi at det er meningsfylt å hevde at kontekst for faglig individrettet arbeid kan presiseres på to nivåer: a) som kommunenes/bydelenes systemegenskaper som ligger rundt hendelsesprosessene, b) som administrative rammebetingelser som er filtret inn i faglige oppgaver som «fibrene i et rep». Vi antar at analysebegrepene kan gi spesialpedagoger og andre fagfolk en felles referanseramme for å planlegge og å gjennomføre faglige oppgaver i et fellesskap. Da må de administrative rammebetingelsene få sitt konkrete innhold ut fra en analyse av hvordan faglige oppgaver skal henge sammen. I et slikt perspektiv utgjør

organisering, rutiner, økonomi/ressursstyring og kompetanse en inndeling og systematisering av systemiske forhold som må være tilstede for å gjennomføre faglige oppgaver.

Ifølge Nylehn (2002) blir fagfolk gjerne betraktet som gjester i organisasjonene fordi de ikke har inkorporert regler og rutiner i egen profesjonelle identitet. Det er mulig at økt kompetanse i det å analysere sammenhengen mellom faglige oppgaver og administrative rammebetingelser vil kunne bidra til å endre en slik oppfatning av fagfolk. Samtidig kan det bidra til at de blir aktive bidragsytere når det gjelder å realisere helhetlige og samordnede tjenester for barn og unge som har behov for det. Ut fra dette skulle utdanning i spesialpedagogikk, psykologi, vernepleie, fysioterapi og andre aktuelle fagområder styrke studentenes evne til å analysere slike sammenhenger.

NOTER

- 1 Artikkelen tar utgangspunkt i data og begrepsutvikling foretatt i forbindelse med Holcks doktorgradsarbeid (disputas januar 2005).
- 2 Begrepet funksjonshemming blir i nyere offentlige publikasjoner byttet ut med begrepet funksjonsnedsettelse. I artikkelen benyttes både «barn med nedsatt funksjonsevne» og «barn med funksjonsnedsettelse».
- 3 NOU 1998:18, NOU 2001: 22, St.meld. nr. 37 (1992–93), St.meld. nr. 21 (1998–99), St.meld. nr. 40 (2002–03) og St.meld. nr. 30 (2003–04).
- 4 «Livsarenaer» omfatter i denne sammenheng bolig, fritid, opplæring og arbeid.
- 5 Her benyttes begrepet etater om myndighetslinjene i en kommuneorganisasjon.
- 6 Når vi benytter begrepet «hendelsesprosess», er dette for å tydeliggjøre at vi ønsket å få fram all tjenesteyting og planlagte og ikke-planlagte hendelser i forbindelse med etablering av denne.

7 Holck (2004) tar dette begrepet i bruk som en samlebetegnelse for Schöns teori, teknologi og struktur.

8 I artikkelen benyttes «fagfolk» om de yrkesgruppene som er utdannet for å ta seg av den faglige utøvelsen/de substansielle oppgavene knyttet til barn med funksjonsnedsettelse. Slike yrkesgrupper er pedagoger/spesialpedagoger, vernepleiere, sykepleiere, leger, fysioterapeuter, psykologer osv.

9 Holck (1995) navnsatte begrepene: organisering, rutiner, økonomistyring, kompetanse med fellesbetegnelsen «forvaltningselementer». Det samme begrepssettet fikk senere navnet «administrative rammebetingelser» (Holck og Kvernevik 1999). Begrepssettet ble benyttet som analyseverktøy i Holcks doktorgradsavhandling (2004) og drøftet i forhold til etablert organisasjonsteori. Begrepssettet og innholdet i begrepene har tidligere blitt utviklet og benyttet som styringsverktøy for tekniske byggeprosjekter og forvaltning av disse, jf Foldal, Hegge og Stang (1984) og Omang (1994), og ble utviklet som emneinndeling for «prosjektadministrativ informasjon».

10 Avhandlingen er tilgjengelig ved henvendelse til Statped Vest, 6823 Sandane, telefonnr: 55923470.

REFERANSER

- DAHLMAN, C. OG I. GÅRDBORN** (1975). *Utevklingsproblem i Bygg-Sverige: en samhällsorganisatorisk studie av bostadsbyggnadssystemet*. Stockholm: SIAR Dokumentation AB [Avhandling (doktorgrad) – Lunds Universitet].
- FOLDAL, K., K. HEGGE OG E. STANG** (1984). *PA-systemet: for administrasjon av byggeprosjekter*. (Anvisning / Norges byggforskningsinstitutt NR. 29). Oslo: Norges byggforskningsinstitutt.
- GALL, M. D., J. P. GALL OG W. R. BORG** (2003). *Educational Research. An Introduction*. Boston: Longman
- GULBRANDSEN, L. M.** (1998). *I barns dagligliv: En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAGTVET, B. OG L. R. OPDAL** (2002). *Rapport over vitenskapelig virksomhet ved Institutt for spesialpedagogikk 1998 og 1999. Forskningsprosjekter, publikasjoner og formidling*. Blindern: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- HANSEN, C. Y.** (1999). *Nu trækker vi på samme hammel! Tverrfaglig og tværsektorielt samarbejde omkring børn og unge i kommunerne*. København: Socialministeriet.
- HAUG, P.** (1998). *Myrlandet: Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Volda: Høgskulen i Volda / Møreforskning [Forskningsrapport nr. 32].
- HJERN, B. OG D. O. PORTER** (1981). Implementation Structures: A New Unit of Administrative Analysis: 211–227. *Organization Studies*, 2/3.
- HOLCK, G.** (1995). *Levende lokalsamfunn: prinsipper og strategier for områdeforvaltning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- HOLCK, G.** (2004). *Kommunenes styring av komplekse oppgaver. Kommunal tverretattlig tjenesteyting overfor barn og unge med funksjonsnedsettelse*. Blindern: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk [Doktoravhandling].
- HOLCK, G. OG A. KVERNEVIK** (1999). *Habilitering: Tverretattlige tjenester for barn og unge med funksjonshemminger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- KUHN, T.** (1992). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.
- LAUVÅS, K. OG P. LAUVÅS** (1994). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Oslo: Tano.
- MULFORD, C. L. OG D. L. ROGERS** (1982). Definitions and Models. I: D. L.

Rogers og D. A. Whetten: *Interorganizational coordination: theory, research, and implementation*: 9–31. Ames: Iowa State University Press.

MUR-VEEMAN, I., A. VAN RAAK, A. PAULUS OG M. STEENBERGEN (2003). Comparison and reflection. I: A. van Raak, I. Mur-Veeman, A. Paulus og M. Steenbergen (red): *Integrated Care in Europe. Description and comparison of integrated care in six EU countries*: 169–190. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (1998:18). Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2001: 22). Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

NYLEHN, B. (2002). Kan profesjonelle samarbeide? I: B. Nylehn og A. M. Støkken (red.). *De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning*: 52–68. Oslo: Universitetsforlaget.

OMANG, S. (1994). *Organisering av lokal boligforvaltning. Redegjørelse for hvordan lokal forvaltning som ivaretar sosiale oppgaver kan bygges på basis av de teknisk/økonomiske forvaltningsoppgaver*. Utarbeidet for Riksbyggen i Sverige. Stockholm: Riksbyggen.

SCHEIN, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. A. (1963). *Displacement of Concepts*. London: Tavistock Publications.

SCHÖN, D. A. (1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. London: Temple Smith.

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

SOHLBERG, P. OG B.-M. SOHLBERG (2002). *Kunskapens former: Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.

STANGVIK, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt.

ST.MELD. NR. 37 (1992–93). *Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid*. Oslo: Sosialdepartementet.

ST.MELD. NR. 23 (1997–98). *Om Barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 21 (1998–99). *Ansvar og meistring. Mot ein helskapleg rehabiliteringspolitikk*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

ST.MELD. NR. 40 (2002–03). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

ST. MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

THOMPSON, J. D. (1983). *Hur organisationer fungerar*. Stockholm: Bokforlaget Prisma.

TØSSEBRO, J. (2003). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Pensumtjeneste. (Originalutg.: Oslo: Universitetsforlaget 1997).

VAUGHAN, D. (1992). Theory elaboration: the heuristics of case analysis: 173–202. I: C. C. Ragin og H. S. Becker (red.) *What is the case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

WATZLAWICK, P., J. H. BEAVIN OG D. D. JACKSON (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.

WESTHAGEN, H., O. FAAFENG, K. G. HOFF, T. KJELDTSEN OG E. RØINE E. (2002). *Prosjektarbeid: utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Det pedagogiske nærvær

AV KIRSTEN FLATEN

Leseren bør advares om at dette er ikke en bok man pløyer gjennom en kveld man ønsker en lettvindt oppdatering av kunnskap. Språket i boken er ikke på noen måte vanskelig, men her er spekket med tanker og teorier som man trenger tid til å ta inn, bearbeide og fordøye. Til og med bildet på forsiden er en god illustrasjon på at her er mange veier og snirkler, men der er sammenhenger selv om det ikke alltid er like lett å se dem med det samme. Boken er en sammenfatning av pedagogikk og filosofi, der menneskesyn og samfunnssyn leder frem til en tanke om behovet for selvvinnsikt i forhold til hvordan man handler i klasserommet, for å nevne noe. Arnesen tørker støv av Bjørnebos tese om pedagogikk som en kunstart, en tanke som viser hvilken mulighet for kreativitet det ligger i undervisning.

Læreren som rollemodell

Arnesen påpeker selv at «det pedagogiske nærvær aktualiseres på ulike måter innenfor ulike organiseringsmodeller» og mener at den enkelte lærer bringer med seg sin personlige stil inn i lærerrollen og utøvelsen av denne. Det at lærerens moral og identitet blir rettesnorer for praksis som lærer, og også som den rollemodellen man blir i elevgruppen. Dette er en variabel som blir lite påaktet, og det er godt at noen trekker dette frem i lyset. Man mangler tydelighet på dette i lærerutdanningen.

Arnesen er ikke snauere enn at hun oppfordrer leserne til å ta stilling til hva det innebærer å være menneske, og at dette behovet er større i et samfunn som vårt der friheten til å velge kanskje ikke lenger er en frihet, men et krav.

Selv om her er mye filosofi og overbyggende teorier er Arnesen ganske så konkret når hun går inn for det. Lærer må være seg bevist sin måte å samtale på, blikket og gjensidigheten i klasserommet. Arnesen har tilbrakt mange timer i klasserommet og gir mange eksempler på interaksjon som skjer der og på hvordan den enkelte lærer håndterer situasjonene. Kapitlet om mobbing er nok det som gjør mest inntrykk. Elevene forteller selv om hvilken mobbing de er utsatt for, og Arnesen antyder at langvarig mobbing kan føre til at den som blir mobbet identifiserer seg etter hvert med mobbernes utsagn. Det er mange måter å gjøre det uttrykt for andre elever på.

En del av samfunnet

Boken ser utover institusjonen skole. Den vurderer også skolen som en del av samfunnet, som kan være heller menneskefiendtlig i sin utforming. Samfunnets syn på det å vokse opp er ikke det samme som for en generasjon siden, en oppvekst er mer kompleks nå og stiller andre krav til dem som er unge nå enn det foreldregenerasjonen

opplevde. Det å legge grunnlag for kritisk tenkning er en av skolens roller, i tillegg til annet. Lærer kan ikke være en distansert kunnskapsformidler, men en person som er viktig som formidler om hvordan det er å være del av samfunnet.

Boken tar for seg skolen på mange ulike plan, men er i hovedsak en bok for læreren i klasserommet. Det er nyttig lesning ved at man her får åpnet øynene for hvor viktig og påvirkende egne oppfatninger er i undervisning og væremåte. Man kan vel si at dette er moment som flere enn lærer burde hatt som grunnlesning.



ANNE-LISE ARNESEN

Det pedagogiske nærvær – Inkludering i møte med elevmangfold

Abstrakt forlag AS, 2004

ISBN: 82-7935-128-0

Barn som lever med sykdom og død

AVVIGDIS HEGG

Dette er en sterk bok om hvordan ei lita jente taklet livet sitt etter at mammaen fikk brystkreft. Fortellingen er naken og hudløs fra sårbar tid i oppveksten med syk mamma. Boka omhandler ikke bare barn og kreft, men alle typer sykdom. Den er relevant for alle barn som blir gitt for mye ansvar pga. ulike omstendigheter. Dette er ei lærebok om hvordan vi best mulig kan være medmennesker! Barn som pårørende til alvorlig syke pasienter er fokuset i boka, hvordan det var å ha en dødssyk mamma gjennom tolv år. Christina beskriver det som beintøft, vanskelig og ubegripelig vondt i mange år. Hun var ni år da mamma ble syk. Hun skriver også om hvor takknemlig hun er over alt hun fikk oppleve sammen med mamma. «Jeg er ikke bitter,» sier hun, «jeg ville ikke byttet med noen.» Slik husker hun skolen fra tida da hun var redd mamma skulle dø: «Jeg har stor respekt for skolen, lærerne og medelevene. Jeg er glad i skolen min. Og her er jeg også trygg på en måte. Jeg klarer bare ikke å forstå hvorfor jeg må lære algebra og kvadratrot, lære om personer som levde og døde for mange, mange år siden, om personer som oppfant ditten eller datten, når det er nå vi lever, og det er fremtiden vi har foran oss. Og mammaen min holder på å dø. Det er ikke for å være negativ eller slem. Men jeg klarer ikke å få plass til mer inni hodet mitt. Vær så snill å forstå. Jeg tvinger ingen til noe de ikke klarer. Eller ikke har lyst til. Jeg snakker ikke vondt om andre selv om jeg ikke er enig med dem. Jeg mobber ikke, jeg velter ikke pulter, hyler, skriker eller er slem.

Men jeg skriker inni meg, for jeg klarer snart ikke mer. Vær snill å forstå.»

Hun skriver om hvordan hun hadde en maske overfor skole, psykolog og omgivelser – for å skåne mamma. Om angsten for at barnevernet skal komme og ta henne bort fra mamma. Hun skriver levende om det å bli mobbet fordi mange trodde kreft var smittsomt. De eneste som fikk se henne uten maske var hestene – hos hestene laget hun sitt eget fosterhjem. Christina forteller intenst om de firbente terapeutene, og vennene hennes som var de eneste som fikk se henne uten maske. «Hestene har vært min desidert viktigste terapi gjennom barne- og ungdomsårene. Til dem kunne jeg fortelle alt uten at de sa det videre. De vurderte meg ikke, analyserte meg ikke og dømte meg ikke. Ved å drive med hest har jeg opplevd å bli løftet, hele veien. Hesten står der, er der, lytter til deg, har tillit til deg, bare dytter deg fremover, viser hengivenhet, er alltid takknemlig og glad over å se deg og få være sammen med deg, uansett når på døgnet det er. Når håpløsheten og angsten fyller kroppen og jeg ikke lenger har ord, når jeg da kommer til hesten, forsvinner problemene ut av kropp og sinn.»

Denne episoden fra samtalen hos psykologen sier alt om hvordan opptre for å miste begynnende spire av tillit fra barn i sårbare situasjoner: «Plutselig banker det på døren og psykologen spretter opp, åpner døren og går rett utenfor med døren på gløtt. Jeg hører han si at han kommer snart, men at han har fått meg til å åpne seg. Han skal kontakte mor og skolen i morgen.

Hm ... tenker jeg. Han er så annerledes i stemmen når han snakker med dem på utsiden av døren, sier noe som om jeg er en «sak» som han skal klare. (...) Spørsmålene han nå kommer med begynner jeg å svare «riktig» på. Bare positivt. Jeg gir han de svarene jeg vil at mamma og skolen skal få høre, og ikke de svarene jeg burde ha gitt ham. De tankene og følelsene som er ekte og mine. De beholder jeg for meg selv. »
Jeg tar med disse betraktningene fra Malin, 13 år, som mistet pappa for halvannet år siden:

«Boka leste jeg ut på noen timer på en dag jeg var syk. Jeg gråt, gråt og gråt. Den var så trist, men så fin. Jeg gråt, lo og kjente meg igjen. Det var min historie i en annen sin. «Mamma tar ikke lenger telefonen» er en sånn bok som blir spesiell for meg. Christina får vite at moren har fått kreft. Hun tar da på seg en maske. En maske som bare gjør det de andre vil, bare smiler og sliter seg ut, men tar det med et smil. Og der gråt jeg. Når jeg leste om hennes maske. Jeg har selv hatt denne «masken». Jeg har masken ennå, men sjeldnere. Jeg kjenner igjen det å komme nærmere kirkegården og kjenne tårene presse på. Der faller masken av. Der jeg gråt mest var vel ved å bli «syk», og ikke komme på skolen før fredag. Da er alt så greit, for da er det helg. Da kan jeg være meg selv. Christina fant sine «psykologer» hos hestene, jeg fant og finner min trøst i musikk og drama. Det var på en måte hennes historie i min.»

Jeg deler Malins betraktninger og erkjennelser om at dette er ei god og viktig bok for barn som lever med sykdom, død og sorg. Jeg tror rett og slett denne boka kan gjøre veien lettere å gå. Å lese om andres smerte, om hvordan de klarte å komme seg gjennom krevende utfordringer i livet kan være gode gaver og innspill for barn/unge i sårbare perioder. Boka anbefales på det varmeste til rådgivere og lærere som møter barn som pårørende, i sykdom, død og sorg. Christinas stemme byr på klokskap og ydmykhet i møte med kompleksiteten som barna og familiene står i.



BENTE CHRISTINA KASTE
Mamma tar ikke lenger telefonen
 URANUS FORLAG, 2007
 ISBN: 978-82-995508-5-7
 136 sider
 kr 279,-



Hamar kommune

LEDER HIPPT

Hamarregionens interkommunale PPT

Brenner du for pedagogisk utviklingsarbeid?

Vil du lede en gjeng aktive, nysgjerrige og faglig sterke medarbeidere som vil mye og har det morsomt på jobben?

Vi trenger deg som:

- synes nytenkning er morsomt
- har pågangsmot
- har rygggrad
- har kjennskap til PPT og barnehage/skole

Hedmark fylkeskommune, Hamar, Løten og Stange slår sammen sine pedagogisk psykologiske tjenester fra 1. august 2008. Den nye enheten skal fylle PPTs rolle som sakkyndig i Opplæringsloven, og skal bistå barnehager, grunnskoler og videregående skoler i deres kompetanseutvikling i forhold til elever med særlige behov.

Du vil få ansvar for å lede arbeidet med:

- å utvikle HIPPT sin rolleforståelse og tjenesteprofil
- faglig utvikling
- koordinering mot barnehage, skole og andre hjelpeinstanser
- administrasjon og økonomisk oppfølging

Som leder av HIPPT er du god til å bygge relasjoner internt og eksternt. Du utfordrer og støtter dine medarbeidere. Du ser helheter og klarer å gjøre prioriteringer.

Ledererfaring er en fordel, og du har relevant utdanning på universitet / høyskolenivå.

Lønn etter avtale. God obligatorisk kommunal pensjonsordning. Tilsetningen skjer på de vilkår som framgår av lover, reglement og gjeldende tariffavtaler.

Vi krever mye, men sammen drar vi lasset!

Vil du vite mer om HIPPT – se www.hamar.kommune.no/hippt

Er du interessert?

Ring konst. avdelingssjef Barn og familie Sigrid Høyvik
 tlf: 62510493 / 99103486 eller prosjektleder Lars Arild Myhr
 tlf: 62510500 / 93095988.

Søknad sendes til: e-mail: lars.arild.myhr@hamar.kommune.no

Søknadsfrist 15.februar 2008



Sykehuset Innlandet HF Divisjon Psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) Hamar og Østerdalen, Poliklinikk Tynset

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Hamar og Østerdalen har vel 60 årsverk og består av 3 enheter, BUP Elverum, BUP Hamar, BUP Tynset.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) har ansvar for kommunene Stor-Elvdal, Rendalen, Alvdal, Tynset, Folldal, Tolga, Os og Engerdal.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Tynset har ledig stilling for:

Klinisk pedagog Sak nr. S 16/08

100 % fast stilling fra 15. mai 2008

Kontaktpersoner:

BUP Tynset, Enhetsleder Ragni Hole, tlf. 62 48 31 55/ 90 73 40 75,
e-post ragni.hole@sykehuset-innlandet.no eller
Avdelingssjef Trygve Hannevold, tlf. 62 58 85 00/ 41 61 75 59

Se fullstendig utlysningstekst og søknadsadresse på:
www.sykehuset-innlandet.no

Søknadsfrist: 08.02.2008.



CICERO IT



LEDER VED SAMLIVSSENTERET

Vi ønsker en person som er åpen for utfordrende og spennende arbeidsoppgaver.

For fullstendig annonsetekst se vår internettside
www.modum-bad.no

For nærmere informasjon ta kontakt med direktør Ole Johan Sandvand eller personalsjef Terje Hærås på tlf. 32 74 97 00.

Søknad sendes: Modum Bad, Personalavdelingen, 3370 Vikersund.

SØKNADEN MERKES: 01/08

SØKNADSFRIST: 15.februar 2008



Sykehuset Østfold



Sykehuset Østfold HF er en del av foretaksgruppen Helse Sør-Øst. Sykehuset Østfold tilbyr spesialisttjeneste innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 4000 årsverk med stort og allsidig velferdstilbud for ansatte. Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivsvirksomhet.

Divisjon for psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Fredrikstad

Klinisk pedagog/pedagog med utredningskompetanse eller psykolog

2 x 100 % stilling ledig.

Søkere som ikke har godkjent klinisk pedagogisk videreutdanning må være villige til å følge spesialistprogrammet ved R-BUP.

Divisjon for psykisk helsevern i Sykehuset Østfold HF består av avdeling for psykiatri, avdeling Barne- og ungdomspsykiatri, Habilitering og avd. Rus. Avdeling BUPP består av 5 distriktspoliklinikker. BUPP Fredrikstad har en fylkesdekkende enhet i tillegg til lokalenheten.

Dessuten finnes følgende fylkesdekkende funksjoner:

Ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Skjærviken ungdomspsykiatriske behandlingshjem og skole, Åsebråten barnepsykiatriske klinikk med dagavdeling for førskolebarn, dag/døgnv. for 6 - 12 åringer samt en familieavdeling. Dessuten er det planlagt en utbygging av Åsebråten barnepsykiatriske klinikk med akuttavdeling. Det finnes også en ungdomspsykiatrisk akutt/intermediæravdeling som organisatorisk er lagt under barnepsykiatrien.

Vi ønsker primært søkere som:

- Har godkjent klinisk videreutdanning fra R-BUP eller lignende institusjon og godkjenning fra kliniske pedagogers forening
- Har interesse for og ønsker å jobbe tverrfaglig
- Har testkompetanse
- Kan bidra i viktige satsningsområder som kognitiv terapi, tidlig intervensjon/førskolebarn og utredning av barn

Arbeidsoppgaver vil bestå i:

- Arbeidsoppgaver knyttet til observasjon, utredning og behandling
- Veiledning og konsultasjon til foreldre
- Veiledning og konsultasjon i forhold til samarbeidspartnere

Vi kan tilby en spennende og krevende jobb i et engasjert fagmiljø med tverrfaglig fokus, et godt arbeidsmiljø med muligheter for fagutvikling. Det er ukentlige internundervisninger.

Lønn etter gjeldende avtale.

Ved ansettelse vil faglig kompetanse, personlig egnethet samt gode samarbeidsevner bli særlig vektlagt. Søkere må kunne snakke og skrive norsk/skandinavisk flytende.

Det kreves politiattest ved ansettelse.

Ved spørsmål kan seksjonsleder Cecilie Gangestad eller klinisk pedagog Rigmor Hojem kontaktes på tlf. 69 30 71 00.

Utlisingsteksten finnes på www.sykehuset-ostfold.no, på www.nav.no eller på www.jobbnorge.no
Søknaden sendes elektronisk via www.jobbnorge.no –
Har du problemer med å sende elektronisk søknad, ta kontakt med Jobbnorges kundeservice, tlf. 75 54 22 29.
Vitnemål og attester tas med ved ev. intervju.
Søknadsfrist: 06.02.2008.

CICERO IT

SPISS søker selvstendig kollega



*SPISS drives i dag av
cand.paed.spec. Torill Fjæran-
Granum og tilbyr
spesialpedagogisk veiledning,
konsultasjoner og kurs*

angående autismspektertilstander til foreldre, fagfolk og personer med diagnose innen autismspekteret. SPISS har også forlagsvirksomhet og gir ut faglitteratur av flere forfattere. SPISS ble startet i 2000 og er i dag godt etablert i markedet, med egne kontorlokaler på Alnabru i Oslo.

SPISS utvider nå med kompetanse på flere områder:

Har du lyst å bli selvstendig næringsdrivende, men trenger en trygghet for å tørre å ta spranget? SPISS søker kollega med særlig kompetanse på tvangsproblematikk, inkludert grundig kunnskap og bred erfaring med diagnosegruppene OCD og Tourette syndrom. Det er en fordel om du også har kjennskap til nonverbale lærevansker, autismspektervansker og/eller selektiv mutisme.

Arbeidsoppgaver:

- ✓ Veiledning av foreldre og personal
- ✓ Konsultasjoner med personer med diagnose
- ✓ Forelesninger/ kursing både i egne lokaler og ellers i hele landet
- ✓ Være forfatter / medforfatter / oversetter på SPISS faglige utgivelser

Krav:

- ✓ Utdanning: spesialpedagog, psykolog eller tilsvarende.
- ✓ Erfaring: bred erfaring fra direkte undervisning / behandling av personer med tvangsproblematikk. Det er en fordel om du også har erfaring med veiledning og forelesning / kursing
- ✓ Må disponere egen bil
- ✓ God muntlig og skriftlig framstillingsevne

Organisering / økonomi:

Stillingen organiseres som eget enkeltmannsforetak. Betingelsene vil være fordelaktige.

SPISS tilbyr:

- ✓ Egen kontorplass med alt nødvendig utstyr
- ✓ Egne kurslokaler til disposisjon
- ✓ Hjelp til å opprette (og om nødvendig drive) eget enkeltmannsforetak
- ✓ Varierte arbeidsoppgaver
- ✓ Arbeidstid og arbeidsmengde tilpasset dine behov
- ✓ Mulighet til å jobbe hjemmefra deler av tiden
- ✓ Mulighet til å gi ut egne fagbøker / hefter på SPISS Forlag
- ✓ Egne, godt besøkte, hjemmesider der du vil bli profilert
- ✓ Et godt utbygd kontaktnett i relevante fagmiljøer
- ✓ Stor etablert kundekrets og meget godt omdømme

Stillingen ønskes besatt snarest mulig.

Kontakt daglig leder: Torill Fjæran-Granum,
tel. 91 30 43 75, e-post: torill@spiss.no,
Hjemmeside: www.spiss.no



Helse Nordmøre og Romsdal HF

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter et bredt spekter av spesialisthelsetjenester innenfor de somatiske og psykiatriske områdene. Foretaket har et samlet budsjett på 1,6 milliarder kroner og totalt i underkant av 2.500 ansatte.

Avdeling for voksenpsykiatri / distriktpsykiatrisk avdeling Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus

● **Fagkonsulent**

- Stilling nr. 235/2007

Ved Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus, er det ledig 100 % stilling som fagkonsulent f.o.m. d.d.

Nærmere opplysninger ved enhetsleder Odd Eirik Bergheim, tlf. 71 12 31 00, eller E-post: odd-eirik.bergheim@helsenr.no.

Søknadsfrist: 14.02.08.

Det anmodes om at søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no - **hvor du også finner fullstendig utlysningstekst**

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

Vi viser også til vår hjemmeside:

<http://www.helsenr.no>



CICERO JB

Arbeidsgiver ønsker ikke å bli kontaktet av annonseselgere



ST. OLAVS HOSPITAL

UNIVERSITETSSYKEHUSET I TRONDHEIM

PSYKISK HELSEVERN

Barne og ungdomspsykiatrisk klinikk

BUP-Lian, Ambulant Team

Klinisk pedagog

- 100 % engasjement i 1 år, tiltredelse snarest.

Nærmere opplysninger:

Avdelingssjef Odd Sverre Westbye, personlrådgiver Hilde C. Kvernø på tlf. 73 86 52 40 eller kst. teamleder Eigill Solberg på tlf. 73 86 44 87.

Stillingen søkes elektronisk via www.jobbnorge.no (ld.nr 43797)

- her finner du også fullstendig utlysningstekst.

Søknadsfrist: 14. februar 2008.



CICERO JB



Vil du være med på å utvikle Ullensaker PPT?

Ullensaker er vertskommune for landets hovedflyplass og har ca 27.000 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, 11 barneskoler og 3 ungdomsskoler. PP-tjenesten er styrket og tjenesten skal ha sterkere fokus på systemrettet arbeid og tilpasset opplæring.

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

Følgende stillinger er ledige:

- 1 fast stilling som logoped fra 01.08.2008
 - 1 årsvikariat som PP-rådgiver fra 01.04.2008
- Erfaring fra skole, PPT og prosjektarbeid vil bli vektlagt.

Flere opplysninger om stillingene:

Leder for Ullensaker PPT Kjell Fredagsvik, tlf 66 10 82 36
Ass. kommunaldirektør Olav Neander, tlf 66 10 80 11
www.ullensaker.kommune.no under "Ledige stillinger"
saksnummer 07/6633.

Vi oppfordrer alle søkere om å benytte elektronisk søknadsskjema for å søke på ledige stillinger.

Frist 10. februar 2008



**Kunnskaps-
ULLENSAKER
LOFTET**

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

Opptak av studenter

- Mastergradsstudium i sosialt arbeid
- Mastergradsstudium i helsevitenskap
- Mastergradsstudium i funksjonshemming og samfunn

Masterstudiene er 2-årige heltidsstudier, men kan også tas på deltid. Undervisningen er lagt opp i blokker à en uke med 4(5) blokker pr. semester.

Søknadsfrist: 1. februar 2008 med 1. juli 2008 som frist for ettersending av vitnemål. Informasjon vedrørende opptak til masterstudiene fås ved henv.: Studieavdelingen, NTNU, Dragvoll, 7491 Trondheim, tlf. 73 59 67 00 eller på <http://www.ntnu.no>. Informasjon fås også ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap (ISH) på tlf. 73 59 19 30.

Søknad skjer elektronisk på: <http://studweb.ntnu.no/soknadsweb/>

CICERO av

NTNU
Det skapende universitet

Høgskolen i Oslo tilbyr:

Masterstudium i rehabilitering - fordypning barn og eldre

120 studiepoeng, deltid over 3 år

Studiet skal bidra til utvikling av forståelse og kunnskap om funksjonshemming og om rehabilitering som et fag- og sektoroverskridende kunnskaps- og virksomhetsområde. Denne forståelsen skal brukes i arbeidet med å utforske rehabiliteringspraksis. Valgbare fordypningsmoduler er Rehabilitering (barn og unge) og Rehabilitering av eldre. Studiet kvalifiserer til utviklingsoppgaver og planarbeid innen rehabiliteringsfeltet og til undervisnings- og veiledningsoppgaver ved høgskoler og andre institusjoner som driver rehabiliteringsrettet utdanning. Studiet kan også kvalifisere for å søke opptak til doktorgradsstudier.

Opptakskrav: Bachelorgrad, cand.mag.-grad eller annen grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang, innen helse- og sosialfag, idrett, pedagogikk eller samfunnsvitenskapelige fag. I tillegg kreves minimum to års yrkespraksis relatert til rehabilitering. Yrkespraksis må være opparbeidet etter endt grunnutdanning.

Studiestart: September 2008

Søknadsfrister: 1. mars for søkere med utdanning fra utlandet og 15. april for søkere med utdanning fra Norge

Mer informasjon om masterstudiet og søknadsskjema finner du på våre nettsider:
<http://www.hio.no/content/view/full/46691>



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!

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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 _____

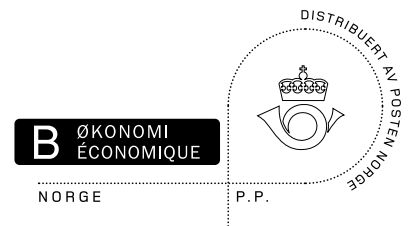
Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: [Kari Myklebust](#) er allmennlærer og lektor i historie. Hun holder for tiden på med mastergradsstudium i samfunnsarbeid. [Karin Rørnes](#) er høskolelektor i pedagogikk ved høskolen i Tromsø. Hun har bl.a. utgitt boka: «Det motstandsdyktige mobbeviruset». [Elin Kragset Vold](#) er kommunikasjonsrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har bakgrunn som journalist, fagbokforfatter og lærer i videregående skole. [Charlotte Ringmose](#) er lektor, ph.d. ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hun har forsket på flere områder, bl.a. spesialundervisning for voksne og psykisk utviklingshemmede. [Kirsten Eidem](#) er OT-koordinator i Oppfølgingstjenesten for videregående opplæring i Asker og Bærum. [Rune Ludvik Eriksen](#) er rådgiver ved Rud videregående skole i Bærum. [Elisabeth O. Kolbjørnsen](#) er virksomhetsleder for PPT og Oppfølgingstjenesten for videregående opplæring i Asker og Bærum. [Gidske Holck](#) er seniorrådgiver ved Statped Vest, avd. Søreide. Hun har doktorgrad i spesialpedagogikk (PhD). [Liv Randi Opdal](#) er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun har doktorgrad i spesialpedagogikk (dr.sient). [Beate Heide](#) er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. [Kirsten Flaten](#) har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde. [Vigdis Hegg](#) er barnevernpedagog og cand.paed.spec.. Hun har bl.a. skrevet mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Gode leseferdigheter: Anne Marit Valle ved Universitetet i Tromsø ser på forhold som fremmer god leseferdighet. *Forholdet mellom veiledning/rådgivning/terapi og forskning:* Gisle Johnsen ved Høgskolen i Bodø reflekter omkring sammenhenger og forskjeller. *Skolevegring:* Jan-Ivar Sallman som er pedagog ved Habiliteringstjenesten i Hedmark skriver om hvordan vi kan hjelpe barn og unge som har skolevegring. *Relasjon mellom kropp, samhandling og miljø:* Håvar Grøttland, Karl Jacobsen og Gyda Bjørge Larsen beskriver en analyttisk modell i habilitering av barn og unge med multifunksjonshemming. *Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd:* Ingunn Størksen ved Universitetet i Stavanger belyser i en teoretisk artikkel mulige konsekvenser av samlivsbrudd for yngre barn. Hun trekker også fram mulige handlingsalternativer for barnehageansatte. Artikkelen er vurdert av fagfeller.