

01 spesialpedagogikk

2010 årsabonnement kr 450,-

side 04 «**Det stille atferdsproblemet**» side 10 Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning side 18 Gård gir god læring

årgang
75



2010 – et år for spesialpedagogisk kompetanse



Arne Østli

Den oppmerksomme leser har sikkert lagt merke til at Spesialpedagogikk nå har gått inn i sitt 75. år, en anseelig alder for et fagtidsskrift. Vi skal ikke gjøre så mye ut av det i denne omgang, men jubileet skal markeres til høsten med en egen konferanse og et eget jubileumsnummer. Ved starten av jubileumsåret er det ekstra gledelig at bladet er i god vekst. Sist høst kom det et betydelig antall nye abonnenter, og vi vet fra leserundersøkelser at bladet har mange lesere. Det må bety at lærere og andre som er opptatt av at alle elever har krav på best mulig læringsutbytte og god sosial tilpasning, er interessert i å skaffe seg bedre bakgrunn for å møte utfordringene vi står overfor. Vi gleder oss også over at vi stadig får flere artikler og andre innlegg som ønskes publisert.

Dette er en bra indikasjon på at vi har et godt utgangspunkt og god grobunn for å komme over fra en utredningsfase til handlingsfase når det gjelder å få mer kompetanse i tilbudet til elever som trenger noe spesielt. Reaksjonene på Midtlyngutvalgets innstilling, NOU 2000:18 «Rett til læring», har vært uvanlig mange, og de har gått i ulike retninger, men både uenigheten innen utvalget og reaksjoner på utvalgets arbeid har hatt det til felles at man ser behov for mer kunnskap, bedre ferdigheter og mer hensiktsmessig disponering av den kompetansen vi har.

Spesialpedagogikk vil også i dette året bidra til kompetansespredning og diskusjon om gode løsninger. Som før vil vi gjerne dekke det spesialpedagogiske området på bred front, men fordi 2010 er utpekt til å være et «Nasjonalt leseår» og fordi lesing er en helt grunnleggende ferdighet, vil vi satse spesielt på et eget temanummer som er viet lesing. Innholdet vil være særlig rettet mot å forebygge at lesing skal bli vrient og mot gode metoder for å få fram forståelse og lese lyst hos dem som strever. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger vil samarbeide med oss om dette nummeret, og flere artikler er allerede på beddingen. Men i tillegg til det som er i gang, mottar vi gjerne innlegg om tiltak og opplegg som har vist seg å fungere godt. Det kan gjelde hele aldersspennet fra barnehage til godt voksen alder, og det må ikke være en større artikkel, like velkomment er en kortfattet beskrivelse av noe som slo an.

Vi ønsker våre bidragsytere og lesere et godt og interessant nytt år!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

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
Berit Kristiansen
Telefon 24 14 20 62
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) 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 6261 eks.

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

Årgang 75

ISSN 0332-8457



Mentalisering handler om å forstå eget og andres sinn.

Artikkel side 4



Kommunene og fylkeskommunene manglet system for kvalitetssikring av spesialundervisning og tilpasset opplæring.



Side 4 «Det stille atferdsproblemet»

Ingrid Lund

Side 10 Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning Gidske Holck

Side 18 Gård gir god læring Liv-Karin Edvardsen

Side 20 Trym vil opp og frem Liv-Karin Edvardsen

Side 21 Frå Handleiing til «Aktiv Læring» – eit paradigmeskifte Astrid Årdal

Side 26 Kvinnelige innsatte og sosial marginalisering Marie-Lisbet Amundsen

Side 38 Skolens mål og skolens hverdag Odd Haugstad

Side 44 Ups and Downs med Kierkegaard Anton B. Steinsholdt

Side 49 Klar tale på nettet Marianne Ruud

Side 51 Bokmeldinger

Side 54 Kunngjøring og annonser

Det stille atferdsproblemet

– i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet

«Jeg prøver jo å si noe hvis jeg er helt sikker, men det er jo ikke så lett når en er redd for at de andre skal le. Vi får jo sånn karakter på om vi snakker mye i klassen, og hvis jeg er stille så trekker jo det ned (pause). Så det er ganske dumt å være så redd og bli helt stille av det, men jeg får ikke til noe annet». (Silje, 15).



Ingrid Lund er universitetslektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

Det går an å være stille og ha det fint med det. Noen barn og unge er mer forsiktige, trives bedre i sitt eget selskap enn andre uten at voksne behøver å lage et problem ut av det. Det er ikke denne gruppen jeg retter søkelyset mot i denne artikkelen. Det er de, som Silje, hvor stillheten et er uttrykk for mistrivsel og en stille fortvilelse. De barn og unge som forsvinner i all uroen og all travelheten til de voksne i skole og barnehage. Det er de som strever med å si fra, tre fram og formidle seg selv.

Det kan se ut som om de ikke vil bli sett. Kroppsspråket kan lett tolkes som: «La meg være i fred. Jeg klarer meg selv». Og svarene når du spør, er ofte: «Vet ikke», «tror ikke det» eller «helt greit». Oppgitthet, tilkortkommenhet og irri-

tasjon blir derfor lett en gjenganger i kommunikasjonen med innagerende atferd. Men det skaper ingen endring eller bevegelse. Og med tanke på at i relasjon til barn og unge er det alltid den voksne som er ansvarlig i relasjonen (Juul & Jensen, 2002), blir det viktig å rette søkelyset på den voksnes relasjonskompetanse. Dette kompetanseområdet er også understreket i Stortingsmelding 11 og i NOU 2009:18 «Rett til læring» som nødvendige kompetanseområder for en pedagogs profesjonsutøvelse. I møte med innagerende atferdsproblematikk viser forskning at lærerens holdning og evne til tydelig ledelse i kombinasjon med evnen til å være i autentisk kontakt, er avgjørende for faglig, sosial og emosjonell utvikling (Baum, 2006; Birch & Ladd, 1997; Paulsen, Bru, & Murberg, 2006; Pellegrini & Blatchford, 2000).

Definisjon av innagerende atferd

Jeg definerer innagerende atferd på følgende måte:



Oppgitthet, tilkortkommenhet og irritasjon blir derfor lett en gjenganger i kommunikasjonen med innagerende atferd.

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være: sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angstfylt og usikker.

På den ene siden har vi den delen av atferden som vendes innover mot en selv ved negative forventninger og budskap. Negative erfaringer blir omgjort til allmenngyldige «sannheter» som lever sitt eget lille liv på innsiden. Disse erfaringene skaper også negative indre dialoger som forstyrrer motet til å prøve litt til, til å ta kontakt med andre og til å tro at andre har lyst til å være sammen med en. På den andre side er atferden som kommuniseres både verbal og non-verbal. Det som andre tolker, prøver å forstå og misforstår. Det er kompliserte prosesser som altfor ofte blir stående der som ikke-reflekterte definisjoner der den voksne eier kunnskapen og forstår hva som *egentlig* skjer, uten å invitere barnet eller ungdommen inn i refleksjon (Helgeland, 2008).

Når blir det et problem?

Det er mange spørsmål som bør stilles når en skal definere noe som et atferdsproblem. Da berører vi nemlig store temaer som omhandler både spesialpedagogikkens, psykologiens og etikkens fagfelt. For hvem er atferden vanskelig? Hva er hensikten med å definere noe som et problem? Hvordan bruker og misbruker vi begreper som er definierende og til dels stigmatiserende? Hva gjør dette med vår holdning til eleven og de tiltak som iverksettes? Dette bør være en levende debatt på enhver skole og i enhver barnehage (som aldri stopper opp for mangfoldet av argumenter). Men det bør ikke utelukke at vi også har noen lede-tråder som kan hjelpe oss til å kartlegge problematikken. Med utgangspunkt i Kavales (2005, s. 46) definisjon kan vi utforske den tilbaketrukne atferdens konsekvenser for den enkelte elev:

1. Manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker
2. Manglende evne til å skape sosiale stabile relasjoner med medelever og lærere
3. Uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter
4. Generell tristhet, depresjon

En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skole-problematikk.

For å få svar på dette er det mange som bør involveres, og ikke minst eleven selv. Samtaler og observasjoner gjort i ulike kontekster kan hjelpe oss til å forstå bedre i hvor stor utstrekning dette er et problem eller ikke. Da må faglige, sosiale og emosjonelle spørsmål reises og kartlegges i samarbeid mellom fagfolk, foreldre og eleven selv. Og jeg tror at det er her en av de første utfordringene kommer. Det er nødvendig og viktig å ha gode kartleggingsrutiner for fag på den enkelte skole, og mange skoler har etter hvert gode rutiner på dette. Jeg tenker at det er adskillig mer utfordrende når vi skal stille spørsmål om følelser og sosial tilpasning. På den ene side fordi mange pedagoger mener at dette er andres «bord», spesielt når følelser er utfordrende (Lund, 2004). På den andre side fordi dette er et landskap som for mange skaper usikkerhet, og da er det lettere å lage seg mange gode begrunnelser for å la det være. Vi kan gjerne stille spørsmål som: «Hvordan har du det?», «Hvordan trives du på skolen?» osv., men å tåle taushet, avvisning og korte svar gjør at spørsmålene bare blir hengende der for seg selv med pedagogen, tausheten og eleven som aktører. Med bakgrunn i at den voksne alltid er ansvarlig i relasjon til barn og unge, vil den voksnes relasjonskompetanse være et av de viktigste fundamentene i kommunikasjonen der atferd skal kartlegges.

Relasjonskompetanse

I L 97 står det følgende: «Lærerens viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og framstå som robuste og voksne mennesker som skal utvikles følelsemessig og sosialt». Dette kunne vært definisjonen på relasjonskompetanse som nettopp handler om den enkelte lærers evne til blant annet selvrefleksivitet. Det handler om den vi er som person, både for oss selv og i samspill med andre. Sentralt i samspillet er hvem vi lar andre være i møte med oss, hvordan vi lar andre tre fram, og ikke minst vår bevissthet knyttet til dette. Det er såre enkelt, men allikevel så komplisert. I denne sammenheng kan relasjonskompetanse defineres som den voksnes evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen til eleven.

Negative erfaringer blir omgjort til allmenngyldige «sannheter» som lever sitt eget lille liv på innsiden.

Dette kompetanseområdet forutsetter:

- Evne til å se egen styrke og utfordring i møte med eleven og ulike typer atferdsuttrykk
- Evne til å rette søkelyset *først* mot seg selv og egen verbal- og nonverbal kommunikasjon når relasjoner til barn og unge blir utfordret
- Evne til å se bak atferd ved hjelp av refleksjon og dialog
- Evne til empati, forståelse, fleksibilitet og overbærenhet
- Evne til nysgjerrighet overfor eleven som unikt individ
- Evne til å se og bekrefte den enkelte
- Evne til å være en trygg og tydelig voksen
- Evne og vilje til å være en betydningsfull person for eleven, en god rollemodell

Dette er en hard jobb. Det er ikke noe en kan tilegne seg ved hjelp av et kurs. Det er en prosess, en *holdning* som man hele tiden tilstreber skal vises i praksis i møte den enkelte elev.

Det er perioder i enhver profesjonell pedagogs liv hvor tvil avløser målbevissthet, usikkerheten er større enn sikkerheten, underskuddet avløser overskuddet og selvfølelsen oppleves som noe man hadde en gang. Disse kjensgjerningene er ikke fremmedelementer i et profesjonelt liv, men en del av det. De er en del av det å være menneske, og dermed også en del av det å være pedagog. Noen lever i den villfarelse at de tror de kan legge fra seg «det personlige» utenfor arbeidsplassen, og ta på seg det profesjonelle arbeidsantrukket som ofte betyr å skjule eller kompensere for usikkerhet, tvil, manglende selvfølelse og underskudd. Og det interessante er at i forsøket på å skjule eller kompensere for noe, så vil det alltid svekke autoriteten fordi *nærværet* oppheves når man forsøker å holde reelle personlige fenomener utenfor relasjonen. Og det er en av mange grunner til at det emosjonelle klimaet på lærerværelset og i kontaktene mellom ledelse og resten av personalet er avgjørende for pedagogers profesjonalitet og utvikling av relasjonskompetanse. Hvordan møter vi hverandres usikkerhet, hvordan

støtter vi, utstøter vi? Hva snakkes det om på vårt arbeidsværelse, og hva snakkes det ikke om? Og ikke minst: Hvem snakker vi om, og på *hvilken måte* gjør vi det? Min påstand er at det emosjonelle klimaet på det enkelte personalrom farger det emosjonelle klimaet i det enkelte klasserom.

I møte med den innagerende atferden utfordres vi som voksne. Det utfordrer vår tålmodighet og pedagogiske kreativitet å bli møtt med: «*Vet ikke*» i det uendelige. I mitt doktorgradsarbeid er det bl.a. en enstemmig røst med tanke på hva ungdommene ønsker at de voksne skal gjøre: «*Ikke gi oss opp! Fortsett med å spørre selv om vi kan virke avvisende*». Og noe av det de formidler som en forutsetning for at de skal våge å tre fram under press, er at de kjenner at det er voksne som vil dem vel. Også her blir *måten* det blir gjort på avgjørende for resultatet. Det er mange måter å formidle at en som voksen ikke helt vet hva det er lurt å spørre om, at en faktisk kan kjenne seg litt usikker. En kan ta på seg et alvorlig «psykiatri-ansikt» og mørk, lettere anklagende stemme, eller en kan helt enkelt med et glimt i øyet si at nå trenger en litt hjelp til å forstå. Meta-spørsmål som hjelper både barn og voksne til å se ting litt på avstand kan være gode hjelpemidler i en slik situasjon. «*Hvis du hadde vært læreren din, hva ville du ha gjort?*», «*Hvis et kamera hadde fulgt deg ut i friminuttene; hva hadde vi sett da?*» Jeg har fått utrolig mange spennende svar ut i fra denne type spørsmål.

Det går fint an å lære seg noen spørsmål som er gode å bruke som verktøy, og vi vet en del om hva barn og unge trenger for å kjenne seg trygge i relasjoner. Og i denne sammenheng er den voksnes evne til å forstå *egen* og *andres* atferd og følelser essensielt. Relasjonskompetansen bygger på og utvikles nettopp ut fra det å kunne ta disse to perspektivene på alvor. Og i møte med atferdsutfordringer vil denne evnen nettopp være et hjelpemiddel til å rette fokuset tydeligere mot den voksnes ansvar i relasjonen enn mot feilsøking i forhold til barn og unge.

Mentalisering handler om å forstå eget og andres sinn.

Mentalisering

Mentaliseringsbegrepet har vakt stor interesse i terapeutiske fagmiljøer, ikke minst når det gjelder rus og psykiatri. Mentalisering handler om å forstå eget og andres sinn (Skårderud, 2008). Det er et nytt ord for kjente fenomener, og er et samlebegrep om implisitt og eksplisitt å fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv. Så enkelt, og samtidig så vanskelig. Noen av mentaliseringsbegrepets fronfigurer, Bateman og Fonagy ved psykoanalyseenheten ved Anna Freuds senter i London, definerer mentalisering slik:

Mentalization is making sense of the actions of oneself and others on the basis of intentional mental states, such as desires, feelings, and beliefs. It involves the recognition that what is the mind is in the mind and reflects the knowledge of one's own and other's mental states as mental states (Bateman, 2004, p. 36).

Det handler om å kunne ta flere perspektiver på engang. Det utvider blant annet selvrefleksivitetsbegrepet og empatibegrepet ved at det utfordrer flere sider i oss inn i relasjonen med andre mennesker. På den ene siden dreier det seg om ferdigheter til å sette ord på egne og andres følelser, som igjen fordrer innlevelse i et annet menneskets situasjon og opplevelse. På den andre side handler det også om å gjøre konkrete observasjoner og tolkninger av andres hensikter og atferd. Men i og med at vi aldri kan forstå et annet menneske fullt ut, er vi avhengige av dialogen med, og følsomheten for andre mennesker, nettopp for å forstå så mye som mulig. Vi tolker og fortolker hverandre hele tiden – det er umulig å la være. Det er en del av det å være i relasjon. Og i møte med den innagerende atferden er det lett å tolke den tilbake-trukne atferden, for eksempel som avvisning, før vi i det hele tatt har sjekket det ut.

Under observasjon i skolen er det helt tydelig at både lærere og medelever tolker det innagerende atferdsuttrykket som en slags «la-meg-være-i-fred»-atferd, og det er forståelig. Men under intervjuene, og i dialog etter observasjon med ungdom som opplever sin egen atferd som et atferdproblem, ligger det mange historier. Historier fulle av negative erfaringer, som igjen har skapt negative for-

ventninger (Lund, 2008), og som igjen skaper avstand både til lærere og medelever. De kommer inn i en negativ sirkel der det kan være utfordrende å kartlegge hva som kommer først. Men egentlig er det ikke interessant i denne sammenhengen. Det som virkelig er spennende er at alle, bortsett fra én i min undersøkelse, ønsker å ha kameralinsen under intervjuet vendt rett mot seg selv. De vil bli sett. De vil bli hørt, og de viser stor evne til selvrefleksjon. Jobben for pedagogene blir å gå inn i en dialog der selvrefleksjonen blir utfordret og speilet. Dialogen må være preget av nysgjerrighet for hverandres «sinn», dersom vi skal bruke mentaliserings-landskapets språk. Det betyr at den voksne er oppriktig interessert i å forstå hva som ligger bak den innagerende atferden, og begynner der. Da er det ikke nødvendigvis hvor mange studiepoeng du har i pedagogikk eller spesialpedagogikk som avgjør om det blir kontakt – det er evnen til å stå i relasjon, tåle å bli avvist, være fleksibel og åpen for at egne tolkninger kan være feil selv om du har vært lærer i 25 år.

Lisa (17) er ei av dem som har lært meg mye om hvordan det er å vise en innagerende atferd, og kan stå som en representant for hvordan mange av dem tenker om den voksne rolle i møte med den stille atferdsutfordringen.

Lisa: *Den voksne må jo snakke med den det gjelder. Uansett om den personen er stri, må han snakke med han allikevel. Uansett om ungdommen stritter imot og ikke vil snakke om det, må den voksne gå rolig fram. Prøve å sette seg inn i hvordan den personen tenker, sette seg inn i et grupperom og spørre: «Er det noe som plager deg?» Og hvis eleven nekter å snakke kan du kanskje slippe han ut en god stund, i skauen eller noe sånt. Lysløypa – det fikk jeg lov til. Der løp jeg meg halvt i hjel. (stopper, ser opp og ler) Så er det bare å snakke igjen, spørre og spørre.*

I: ...ikke gi seg, med andre ord?

Lisa: (Nikker bekreftende) *Nei – ikke gi seg.*

Hvis en vil hjelpe den personen, må man bare snakke, snakke, snakke, snakke. Man må ikke gi seg. «Er det det? Er det det? Er det det?»

I: Så hvis du skal gi et råd til voksne, er det....(får ikke fullført setningen)

Lisa: *Ikke gi deg. Hvis man virkelig vil hjelpe, må man virkelig yte.*

I: Det er et flott råd.

Lisa: *Med mer.*

Det handler om ikke å gi slipp på de elevene som utfordrer med sin atferd. Det betyr ikke at en ikke blir frustrert eller irritert, føler seg maktesløs og rådvill innimellom. Skal vi ta relasjonskompetanse og mentaliserings-utfordringene på alvor, kan vi utfordre oss selv på følgende måte: Gjennom å ta perspektiv på oss selv gjenkjenner vi følelser, kan vi ta ansvar for dem og ser hvordan de påvirker relasjonen, for deretter å handle aktivt. Samtidig retter man søkelyset mot eleven, prøver å forstå, utforsker, utfordrer og «ikke gir seg» som Lisa så flott beskriver.

Elever som Lisa og Silje kjenner seg av ulike årsaker utrygge på skolen. Og vi må derfor huske på at den som er trygg kan koste på seg luksusen å være åpent nysgjerrig interessert i andre og i seg selv. Den utrygge må innsnevre sitt felt for å fremme overlevelse (Skårderud, 2008). Derfor trenger disse elevene at de voksne fremtrer som trygge voksne – som tåler ulike atferdsuttrykk uten å vike unna, uten å gjemme seg bak stigmatiserende merkelapper og/eller diagnoser. Like lite som de trenger ferdigsnære svar uten å ha vært i dialog, enten de er 6 eller 17 år.



LUND, I. (2008). I just sit there – Shyness as an emotional and behavioural problem at school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78–87.

PAULSEN, E., E. BRU & T. A. MURBERG (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education Vol 9*(1,) Feb 2006, 67–81.

PELLEGRINI, A. D. & P. BLATCHFORD (2000). *The child at school : interactions with peers and teachers*. London: Arnold.

SKÅRDERUD, F. OG B. SOMMERFELDT (2008). Mentalisering – Et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 128(9), 1066–1069.

LITTERATUR:

BATEMAN, A. W., P. FONAGY (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of Personality Disorders*, 18, 36–51.

BAUM, A. C., M. A.KING (2006). Creating a Climate of Self-Awareness in Early Childhood; Teacher Preparation Programs. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 217–222.

BIRCH, S. H. & G. W. LADD (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.

HELGELAND, A. (2008). *Aktør i eget liv*: Fagbokforlaget.

JUUL, J. & H. JENSEN (2002). *Pædagogisk relationskompetence fra lydlighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.

KAVALE, K. A., S. R. FORNESS, M. P. MOSTERT (Ed.). (2005). *Defining Emotional or Behavioural Disorders: A Quest for Affirmation*. London: SAGE.

LUND, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.



Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning

Denne artikkelen tar opp de norske rettighets-bestemmelsene ved spesialundervisning og tilpasset opplæring i lys av konklusjonene fra de senere årenes nasjonale tilsyn innen opplæringsområdet (Riksrevisjonen 2005 og 2006 og Utdanningsdirektoratet 2006, 2007 og 2008). Artikkelen løfter i denne sammenheng fram en sakkyndig rapport i en rettssak der fem barn og unge med psykisk utviklingshemming/autisme prøvet retten til likeverdig opplæring (rettssak 8/1986 A ved Midt-Trøndelag herredsrett).



Gidske Holck har doktorgrad i spesialpedagogikk (PhD) og arbeider som seniorrådgiver ved Statped Vest. Hun var medlem av Midtlyngutvalget.

De sakkyndige definerte begrepet «tilpasset opplæring» og beskrev sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. De demonstrerte også gjennom bestemte sammenligningskriterier og analysebegreper hvordan likeverdigheten mellom opplæringstilbud kan vurderes. Dette er avklaringer som det nasjonale tilsynet etterlyser. Den sakkyndige rapporten er følgelig relevant også i dag – 30 år etter at den ble skrevet. Begrepsapparatet som ble benyttet i ovennevnte rapport, har dannet basis for at jeg senere fikk utviklet et begrepsapparat som gjør det mulig å vurdere sammenhengen mellom faglig substans og administrative gjennomførings-/styringsbetingelser (Holck, 2004, 2009; Holck

og Opdal 2008). På denne bakgrunn argumenterer artikkelen for en endring av innholdet i den dokumentasjonen som de offentlige tilsynene ber kommunene om å skaffe til veie i opplæringsområdet. Dette fordi jeg mener at en slik dokumentasjon vil gi et klarere inntrykk av a) innholdet i elevenes substansielle/faglige tilbud og b) om et mangelfullt tilbud skyldes faglige eller administrative problemer.

Rettighetsbestemmelsene og det nasjonale tilsynet

Skolen bygger på den grunnleggende forutsetningen at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (§1–2). Retten til spesialundervisning inntreffer når eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Retten er regulert i opplæringslovens § 5–1: *Elevlar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

Der slås det fast at: I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervising, skal ha det same totale timetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2–2 og § 3–2.

Det første avsnittet i § 5–1 angir når en elev har rett til spesialundervising, og det andre avsnittet sier noe om hvilke forhold det skal legges vekt på i den enkelte vurderingen. Spesialundervising kan innebære avvik fra innholdet i læreplanverkene for de ulike skoleslagene. Loven krever at det fattes enkeltvedtak om tildeling av spesialundervisning. Forholdet mellom retten til spesialundervisning og kommunenes og fylkeskommunenes økonomi vil ikke bli drøftet i denne artikkelen. Loven stiller ikke krav til *hvordan* den enkeltes opplæringstilbud skal vurderes eller dokumenteres. Lovgiver overlater defineringen av innholdet i spesialundervisningen til *det pedagogiske skjønn*et med den begrunnelse at det ellers vil være lite rom for lokale løsninger.

Riksrevisjonen og Nasjonalt tilsyn for opplæringsområdet kontrollerte i perioden 2005–2008 skoleeieres etterlevelse av grunnleggende krav til gjennomføring av opplæringen og sentrale elevrettigheter. Felles for revisjonen/tilsynene var kontroll av krav til forsvarlig system for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det ble konkludert med at kommunene og fylkeskommunene manglet system for kvalitetssikring av spesialundervisning og tilpasset opplæring, at det i liten grad var tydeliggjort hvilke tilbud som ble gitt elevene og at omfang og innhold i spesialundervisningen i mange tilfeller var vanskelig å identifisere. Tilsynene viste også til at det syntes å mangle felles forståelse både av begrepet tilpasset opplæring og av forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Det nasjonale tilsynet mente at det er bekymringsfullt at skoleeierne ikke tar større ansvar for å oppfylle lovens bestemmelser. Tilsynene viste imidlertid at både kommunene og fylkeskommunene, og også fylkesmannsembetene, oppfatter de sentrale bestemmelsene knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning som uklare. Det ser således ut til at de som skal gjennomføre rettighetsbestemmelsene

i opplæringsloven, synes det er vanskelig å identifisere og følgelig også å utøve det pedagogiske skjønn^{et} som ligger til disse instansene.

Vedvarende problemer

Sørgenutvalget foreslo i NOU 2003:16 å fjerne retten til spesialundervisning, og i stedet regulere de individuelle rettighetene som en plikt for skoleeier til å tilpasse opplæringen og læringsmiljøet til den enkelte elev innenfor en inkluderende ramme. Utvalget argumenterte for at tildeling av spesialpedagogiske ressurser til enkeltelever opprettholder fokus på enkeltindividers vansker og diagnoser. Utvalget refererer bl.a. til Rokkansenterets undersøkelse (Lundeberg, 2002) som viste at når elever reiser erstatningssøksmål mot hjemmekommunen grunnet mangelfull opplæring, gis det erstatning dersom rettsakens sakkyndige kan klassifisere vanskene i definerte diagnoser. Dersom vanskene har et sammensatt og uklart årsaksbilde, blir gjerne skolen fritatt for ansvar. Dette kan følgelig få de konsekvenser at kun elever med en diagnostiserbar vanske får gjennomslag for kravet om spesialundervisning. Det kan imidlertid være grunn til å reise spørsmål ved om det å regulere rettighetene til en plikt for skoleeier (kommunene og fylkeskommunene) vil føre til et ønsket resultat ettersom denne plikten allerede ligger i styringslinjen.

Midtlyngutvalget (NOU 2009: 18) ønsker at retten til spesialundervisning endres til en rett til ekstra tilrettelegging. Denne utredningen bidrar etter min mening til å videreføre de problemene som Riksrevisjonen og tilsynene har avdekket når det gjelder begrepsbruk (jf. min dissens/særmerknad i samme utredning). Når man i NOU'en beskriver hva som skal tilrettelegges, blander man sammen miljømessige forhold som kan planlegges og legges til rette i et opplæringsmiljø og administrative forhold. I kapittel 14 står bl.a. at «tilrettelegging omfatter det mangfold av tiltak som settes i verk i form av personalressurser, materielle ressurser og organisatoriske tiltak». Ressurser og organisatoriske tiltak er administrative forhold og sier lite om hva pedagogene miljømessig skal legge til rette i praksis. Utredningen skiller med andre ord ikke mellom faglig substans og administrative rammebetingelser som skal kvalitetssikre den faglig begrunnede gjennomføringen. Den manglende evnen til å

Det nasjonale tilsynet mente at det er bekymringsfullt at skoleeierne ikke tar større ansvar for å oppfylle lovens bestemmelser.



skille mellom *faglig substans* og *administrative rammebetingelser* er et ikke-erkjent problem i det pedagogiske fagfeltet.

Går vi tilbake til tidligere utredninger og stortingsmeldinger, beskrives mange av de samme utfordringer som både Søgnerutvalget og Midtlyngutvalget ble satt til å finne løsninger på. I stortingsmelding nr. 98 (1976–77) står det bl.a.: «*Departementet vil arbeide for at utviklingen av likeverdige tilbud for alle kan følge ordninger som gjør et formelt skille mellom vanlig undervisning og spesialundervisning overflødig*» (side 26). Videre står det: «*Det har vært en sentral tanke i reform- og lovgivningsarbeidet å fjerne seg fra den tidligere kategoriseringen av elever etter art og grad av funksjonshemming som utgangspunkt for organisering av tiltak*» (side 30). Når vi fremdeles ikke har maktet å fjerne oss fra kategorisering av elever etter art og grad av funksjonsnedsettelse og fremdeles ikke har ryddet opp i begrepsbruken, for eksempel fått en omforent oppfatning av hva som ligger i likeverdig og tilpasset/tilrettelagt opplæring, er dette etter min mening uttrykk for dypere liggende utviklings- og kompetanseproblem i det pedagogiske/spesialpedagogiske fagfeltet. Lovverket kan neppe løse slike problemer.

Kunnskapsparadigme

I organisasjonsteorien er det en grunnleggende tese at når problemer ikke lar seg løse på tross av betydelig innsats, kan dette være uttrykk for at man arbeider innenfor en forståelsesramme eller et kunnskapsparadigme som er lite hensiktsmessig for å løse de aktuelle problemene (Schön, 1971; Holck, 2009). Det spesialpedagogiske fagfeltet bygger tradisjonelt, og i dag, på spesialisering og organisatorisk divisjonering (jf. de statlige spesialpedagogiske kompetansesentra) knyttet til ulike vanske- og diagnosegrupper (synsproblem-

matikk, høreselsproblematikk, språk- og taleproblematikk, atferdsproblematikk, autismerelaterte tilstander osv.). Vi kan si at det spesialpedagogiske fagfeltet arbeider innenfor det medisinske kunnskapsparadigmet der sammenhengen mellom læring og miljøtilrettelegging (det tilretteleggende kunnskapsparadigme) er mindre relevant enn sammenhengen mellom vanskebeskrivelse/diagnose og behandling/vanskerelaterte tiltak. En manglende bevissthet om forskjellen mellom et medisinsk og et tilretteleggende kunnskapsparadigme har etter min mening skapt store problemer for utviklingen av det pedagogiske/spesialpedagogiske fagfeltet (Holck, 2009). Det medisinske paradigmet har ført til store framskritt innen diagnostikk og behandling, men man har i langt mindre grad utviklet systematisk kunnskap og begrepsmessige rammer relevant for å analysere miljømessige forutsetninger for enkeltelevers læring og hvordan man kan kvalitetssikre slike forutsetninger.

I rettsak 8/1986 A ved Midt-Trøndelag herredsrett prøvet fem barn og unge med psykisk utviklingshemming/autisme retten til likeverdig opplæring sett i forhold til elever i normalskolen. Barna/ungdommene gikk på spesialskole og bodde på institusjon. To sakkyndige (cand. paed. spec. Brit Eli Siverts og cand. psychol. Stål Bjørkly) ble bl.a. bedt om å vurdere elevenes muligheter for å lære, hva det ville bety for den enkelte å få denne muligheten og om det kunne oppstilles noen pedagogiske kriterier/normer som kunne benyttes for å vurdere likeverdigheten mellom det opplæringstilbudet disse elevene fikk og det elevene i normalskolen fikk. Den sakkyndige rapporten gir etter min mening innhold til opplæringslovens bestemmelser slik den er beskrevet innledningsvis i denne artikkelen. Nedenstående gir en kort presentasjon av nevnte sakkyndighetsarbeid.

Mandatet og gjennomføringen av dette

De sakkyndige ble gitt følgende mandat:

- 1. Gi en kortfattet vurdering av hver enkelt av de fem saksøkerne – i hvilken grad/hvordan er de psykisk utviklingshemmet.*
- 2. Gi en vurdering av hver enkelts mulighet for å lære. Det ønskes en bred vurdering av hvilke muligheter de enkelte har til videre utvikling ved læring – og hva det vil bety for den enkelte å få denne muligheten.*
- 3. Gi en vurdering av hvilke pedagogiske tilbud som eventuelt kan tenkes nyttet overfor hver av de fem saksøkerne – og i hvilken grad disse vil realisere den mulighet en har kommet fram til.*
- 4. Gi en vurdering av det pedagogiske tilbud og det totale tilbud og utdyp hvilke deler av totaltilbudet som kan anses som undervisning og om deler av totaltilbudet som ikke er undervisning antas å påvirke behovet for undervisning. Om det er mulig bes også vurdert om det for de fem saksøkerne er andre deler av totaltilbudet som bør prioriteres fremfor pedagogiske tilbud.*
- 5. Gi en vurdering av om det kan oppstilles noen pedagogiske kriterier/normer som kan nyttes til å gi en sammenligning med det alminnelige tilbud etter grunnskoleloven og voksenopplæringsloven, og i tilfelle hvordan det eksisterende tilbud forholder seg til disse tilbud, og hva som eventuelt må til for å gi et mest mulig likeverdig tilbud.*

De saksøkte ble vurdert i forhold til diagnosen autisme ettersom de sakkyndige forutsatte at spørsmålsformuleringen «hvordan er de psykisk utviklingshemmet», (jf. mandatpunkt 1), var knyttet til det faktum at alle de fem saksøkerne bodde på en avdeling som gjerne ble kalt «autismeavdelingen». De to sakkyndige gjennomførte en rekke observasjoner (inklusive videoopptak) av saksøkerne i strukturerte og ustrukturerte situasjoner, journalopptegnelser, skolerapporter, intervju og samtaler med personale, timeplaner, kartleggingsskjema utfyllt av personale og foreldre, utredninger, prøver og tester. De sakkyndige gjennomførte også et spesifikt individuelt tilrettelagt opplæringsprogram for hver enkelt saksøker.

Opplæringsprogrammet ble systematisk beskrevet ved å definere innholdet i bestemte opplæringsbetingelser. Gjennom opplæringsprogrammet ble det avdekket at det som for flere elevers vedkommende tidligere var beskrevet

henholdsvis som «innesluttethet» og «manglende kommunikasjonsevne», snarere handlet om en kognitiv svikt og svak kommunikasjonskompetanse på grunn av manglende tilpasset opplæring. Det går fram av sakkyndighetsrapporten at det var effekten av miljøtilretteleggingen, dvs. den systematiske utprøvingen av innholdet i opplæringsbetingelsene – og ikke diagnosen – som ga holdepunkter for elevenes muligheter for å lære. Gjennom beskrivelsen av opplæringsprogrammene (mål for opplæringen og innholdet i opplæringsbetingelsene) og av elevenes læringsutbytte synliggjøres det hvor betydningsfull den tilpassede opplæringen var for den enkelte elev og den lidelse, ensomhet, passivitet og atferdsavvik som den tidligere mangelfulle opplæringen hadde ført til. Ved å kategorisere opplæringsbetingelsene og beskrive variasjonen i innholdet i dem ut fra den enkelte elevs måte å lære på, oppnådde de sakkyndige både å strukturere forhold som man kan planlegge i ethvert opplæringsmiljø og samtidig få demonstrert betydningen av å tilpasse innholdet i disse for elever som har behov for det for å lære. Begrepsapparatet gjorde det med andre ord mulig å sammenligne et alminnelig opplæringstilbud med et spesialpedagogisk tilbud og følgelig også å vurdere likeverdheten mellom disse.

De sakkyndige foretok i utgangspunktet en inndeling av målområder de mente var rimelige for elevenes opplæring. Disse var: a) kommunikasjon, b) selvhjelpsferdigheter, c) beskjeftigelse (evne til å sysselsette seg/leke alene og sammen med andre barn og voksne), d) sosiale ferdigheter, e) skolaske fag og f) atferdsmessige forutsetninger for å lære. De argumenterte for at en forutsetning for et godt opplæringstilbud er at skolen har en oversikt over alle rimelige opplæringsmål for elevene slik at man sikrer en forsvarlig bredde i undervisningstilbudet. De konkluderte med at sammenlignet med undervisning i normalskolen, omfattet timeplanen ikke på noen måte den variasjon i opplæringsområder/målområder som andre elever fikk. De sakkyndige viste også hvordan personalet ikke evnet å skille mellom opplæringsorienterte og opplevelsesorienterte deler av elevenes totaltilbud og at det var en urimelig stor del av totaltilbudet som måtte betraktes som opplevelsesorientert når man sammenlignet med det elever i normalskolen fikk. De sakkyndige etterlyste også en bedre beskrivelse av delmål.

Kommunene og fylkeskommunene manglet system for kvalitetssikring av spesialundervisning og tilpasset opplæring.

De understreket at det å kunne måle framgang forutsetter at delmål formuleres på en måte som forteller hva elevene skal gjøre, likeledes at målene må være positivt formulert, dvs. beskrive det som skal læres og ikke det elevene skal slutte å gjøre. De framhevet også betydningen av at evalueringen av læringsutbyttet også måtte omfatte elevens økende selvstendighet ved å registrere tilbaketrekning av hjelp.

Tilretteleggingsbetingelsene

De sakkyndige beskrev skoletilbudet til elever i vanlig skole på en måte som synliggjorde forskjeller og likheter mellom denne opplæringen og et spesielt tilrettelagt opplærings-tilbud. De argumenterte på følgende måte: Elever generelt får sin opplæring stort sett innenfor felles rammer. Opplæringen foregår som regel i et klasserom med bord og stoler, tavle og kateter. Elevene har gymnastikk i gymsalen, forming i formingsrom og frikvarterene tilbringes i skolegården. Elevene er delt i klasser/grupper, og de har i de fleste timer en lærer. Elevene i en klasse er stort sett på samme alder. Undervisningsmaterialet er stort sett felles for alle elevene på klassetrinnet. Hjelpen elevene får for å lære, er i første rekke forklaringer og beskrivelser knyttet til det lærestoffet bøkene handler om. Lesning, skriving og regning kalles ofte for basisfag, noe som indikerer at det å lese, skrive og regne er en forutsetning for å kunne tilegne seg annet lærestoff. Elevene lærer av hverandre, av samtaler og ved å streve og prøve seg fram selv. Måten den vanlige undervisningen er organisert på og utføres på, forutsetter at elevene er interessert i det stoffet som det undervises i og at elevene motiveres til å mestre det de lærer ved å sammenligne seg med seg selv, de andre og oppnå lærernes og foreldrenes anerkjennelse. Framtidige mål og karakterer/vurderinger er også faktorer man håper skal virke motiverende på elevenes arbeid på skolen. Aktivitetene er stort sett felles for alle elevene i klassen/gruppen. Disse aktivitetene reguleres av en timeplan delt inn i passende lange økter, og hvert enkelt fagområde skal ha et visst antall timer på planen. Det forutsetter at elevene lærer i noenlunde samme takt, trenger like mange repetisjoner slik at eleven kan «følge med» i en felles undervisningsplan. Til sammen utgjør disse rammene skolens opplæringsbetingelser som kan kategoriseres slik: a) aktiviteter, b) fysisk miljø, c) sosialt miljø, d) materiell, e) hjelp, f) motivasjons-

former, g) fag/timeplan og h) mål. I Norge bygger skolen på den grunnforutsetningen at alle elever kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter dersom innholdet i disse opplæringsbetingelsene blir lagt til rette.

Tilpasset opplæring innebærer ifølge de sakkyndige derfor å:

1. formulere mål for opplæringen
2. arrangere det fysiske og sosiale miljøet på en måte som fremmer læring
3. velge formålstjenlig materiale
4. finne fram til og benytte aktiviteter som motiverer elevene
5. gi elevene den hjelpen de trenger for å lære
6. lage plan og gjennomføre tilbaketrekning av hjelp, dvs. gjøre elevene selvstendige

De sakkyndige tok utgangspunkt i at vanlige opplæringsmål kan nås for de fleste elever med noenlunde det samme innholdet i opplæringsbetingelsene. For disse elevene er det ikke nødvendig med særlig store tilpasninger av opplæringsmiljøet. Dette ble illustrert slik:

Elever uten spesielle opplæringsbehov

Felles opplæringsmål

Felles tilrettelagte opplæringsbetingelser

Forutsetningen for felles innhold i opplæringsbetingelsene er at elever på samme alderstrinn har lært de samme grunnleggende ferdighetene og har noenlunde samme forutsetninger for å lære. De fleste barn som begynner på skolen, kan snakke, høre, se, er selvhjulpne i det daglige og kan leke og beskjeftige seg alene og sammen med andre.

Enkelte elever har fysiske, sansemessige, kognitive, atferdsmessige og/eller emosjonelle problemer som fører til at de ikke lærer som andre. Elever som ikke lærer som andre, har individuelle læreforutsetninger og individuelle opplæringsbehov. For mange av disse elevene må det settes opp individuelle opplæringsmål, og innholdet i opplæringsbetingelsene må defineres individuelt. Dette ble illustrert slik:

Elever uten
spesielle opp-
læringsbehov

Individuelle
opplæringsmål

Individuelt tilret-
telagte opplæ-
ringsbetingelser

De sakkyndige i denne rettsaken hevdet at spesialundervisning er *likeverdig* med et vanlig opplæringsopplegg når skolen greier å finne *opplæringsmål* som i det daglige og på lang sikt øker elevenes trivsel og gjør hun eller han så selvhjulpne som mulig. Spesialundervisning er *likeverdig* vanlig opplæring i den grad skolen greier å finne fram til og bruke et innhold i *opplæringsbetingelsene* som fører til at elevene når fram til de enkelte opplæringsmålene.

Advokaten som førte saken for de fem saksøkerne, refererte siden noe av innholdet i den sakkyndige rapporten i boken «Psykisk utviklingshemmedes rettsstilling» (Eskeland, 1992). Han skriver: «Vurderingen av hva en funksjonshemmet trenger for å få et likeverdig undervisningstilbud, må bygge på en sammenligning mellom opplæringsmål og opplæringsbetingelser i vanlig skole og det den funksjonshemmede trenger av opplæringsmål og opplæringsbetingelser for å ha muligheter for å realisere egne evner og forutsetninger».

I dag er det en ambisjon at alle elever skal få sin opplæring i normalskolen og så langt som mulig sammen med jevngamle. I en slik situasjon blir det ikke mindre viktig at lærere, lektorer og førskolelærere makter å dokumentere hvordan de legger miljøet til rette og at det mellom fagfolk er en omforent forståelse av hvilke kategorier av tilretteleggingsbetingelser vi snakker om.

Pedagogisk skjønn og pedagogisk kartlegging

Etter min mening bidrar den sakkyndige rapporten til å klargjøre hvordan vi kan bedømme likeverdig og tilpasset opplæring. Den tydeliggjør også den faktiske og analytiske kompetansen som bør ligge til grunn for pedagogisk praksis. Kategoriene av opplæringsbetingelser er de samme for *alle* elever, men innholdet i dem må variere for at opplæringen skal være tilrettelagt/tilpasset den enkelte elev. Ved å definere opplæringsbetingelsene i felles kategorisert gis et

fleksibelt rom for skjønn, samtidig som man definerer det rommet som skjønn skal utøves innenfor. Kjernen i utøvelsen av det pedagogiske skjønn blir således *å kunne analysere sammenhengen mellom innholdet i opplæringsbetingelsene og elevenes læringsutbytte*. Spesialundervisning er med andre ord en individuell tilpasning av innholdet i de opplæringsbetingelsene som skolen benytter seg av i enhver opplæringssituasjon. Kunnskap om ulike sansemessige, fysiske og emosjonelle tilstander hos den enkelte elev gir selvfølgelig verdifull og nødvendig innsikt som kan ha betydning for hvilket innhold man bør gi opplæringsbetingelsene i den enkelte kategori, men det er ingen automatisk sammenheng mellom vanskebeskrivelse eller en diagnose og slikt innhold. For å gi et hensiktsmessig innhold i opplæringsbetingelsene kreves i tillegg en pedagogisk kartlegging som tydeliggjør *under hvilke opplæringsbetingelser eleven faktisk lærer*, trives og utvikler seg i henhold til definerte opplæringsmål. Slik kartlegging krever en annen kompetanse og et annet begrepsapparat enn når man utreder en elev for å komme fram til en diagnose, funksjon eller beskrive et vanskeområde. Det vil etter min mening følge være lite hensiktsmessig å snakke om «det pedagogiske skjønn» uten at lærere, førskolelærere og spesialpedagoger har kompetanse og ferdigheter til å kunne gjøre rede for under hvilke betingelser i de nevnte kategoriene elevene lærer og trives. Det fundamentalt forskjellige ved denne form for pedagogisk kartlegging i forhold til tradisjonelle utredninger/tester er at pedagogen må gjøre rede for innholdet i miljømessige tilretteleggingsbetingelser ut fra hva som *i praksis* viser seg virksomt for angjeldende elev og ikke bare på bakgrunn av hva som vanligvis vil være hensiktsmessig som følge av en diagnose/vanske/funksjon. Dette nødvendiggjør involvering fra den kartleggende pedagogen i selve opplæringssituasjonen fordi man bare da får muligheter til å påvirke miljøet rundt barnet/eleven. Profesjonaliteten knyttes til *systematikken i det miljømessige endringsarbeidet* rundt elever der de er, i barnehagen, i skolen, i barnegruppen og i klasserommet. Denne måten å arbeide på innebærer at spesialister som skal bistå lærere og førskolelærere ikke forlater et klasserom, en barnehageavdeling, et barn eller en elev før man har utviklet virksomt innhold i tilretteleggingsbetingelsene og dokumentert dette.

Pedagogene må kunne beskrive hvordan ressurser skal utnyttes, hvilken kompetanse som kreves, rutiner og oppgavefordeling mellom aktører som fungerer osv.

Å dokumentere og å kvalitetssikre

– *forholdet mellom faglig substans og administrative rammebetingelser* Den ovennevnte sakkyndige rapporten sier ingenting om sammenhengen mellom innholdet i opplæringsbetingelsene (faglig substans) og innholdet i administrative rammebetingelser. Administrative rammebetingelser kan kategoriseres som ressurser, rutiner, kompetanse og organisering og sier noe om hvordan man vil kvalitetssikre god faglig substans (Holck, 2004; Holck og Opdal, 2008; Holck, 2009). Når pedagogene har utredet et hensiktsmessig innhold i tilretteleggingsbetingelsene, må de for å kvalitetssikre dette innholdet følgelig i tillegg definere innholdet i de nevnte administrative rammebetingelsene. De må med andre ord kunne beskrive hvordan ressurser skal utnyttes, hvilken kompetanse som kreves, rutiner og oppgavefordeling mellom aktører som fungerer osv. Verken i det pedagogiske eller i noe annet fagfelt vil man kunne løse faglige utfordringer ved «å kaste penger på det». Overført på den pedagogiske situasjonen er det først når man kan svare på spørsmålet «under hvilke betingelser eleven lærer» at man kan si noe om hva tilretteleggingen vil koste og hvilke konsekvenser tilretteleggingen eventuelt vil få også når det gjelder de øvrige ovennevnte administrative rammebetingelsene. Skoleeiere bør be om dokumentasjon som tydeliggjør sammenhengen mellom innholdet i opplæringsbetingelsene og ressursbruk før det tildeles ekstra ressurser til en elev eller en klasse. Tilsynene på sin side kan be om slik dokumentasjon av skoleeiere og på den måten tilskynde at kommunene får utviklet et forsvarlig system for kvalitetssikring av faglig substans.

Både NOU 2003:16 og NOU 2009:18 fremmer som nevnt det å endre regelverket som en strategi for å endre en uheldig pedagogisk praksis. Konklusjonene i disse utredningene synes å ta for gitt at den hevdvunne kompetansen i det pedagogiske fagfeltet er saksvarende når det gjelder å møte de utfordringene som tilsynene avdekker. Slik jeg ser det, krever de påtalte utfordringene en helt annen løsningsstrategi tuftet på et alternativt kunnskapsparadigme, bl.a. slik dette som ble illustrert av de sakkyndige i ovennevnte rettssak. Å fjerne retten til spesialundervisning, slik Søggenutvalget foreslår, eller erstatte retten til spesialundervisning til en rett til ekstra tilrettelegging, slik Midtlyngut-

valget foreslår, er neppe saksvarende. Dersom man ønsker en endring av praksis, vil det være nødvendig å gi lærere og spesialpedagoger en kompetanse som det medisinske paradigmet ikke rommer, men som den tilretteleggende logikken er tuftet på. Forutsetningene for å tilskynde etableringen av en slik kompetanse er at aktuelle instanser og også tjenestemottakere begynner å etterspørre *slik praksis*. Det er også nødvendig å bygge opp og forankre denne tenkningen og kompetansebyggingen i høgskoler og universiteter som utdanner pedagoger. Å endre et kunnskapsparadigme kan måtte bety å gripe inn i rådende maktstrukturer og revirgrenser i etablerte organisasjoner. I tillegg til dette er det nødvendig med en endring av praktiseringen av lovverket slik at det ikke utelukkende er elever med en diagnostiserbar vanske som får gjennomslag for kravet om erstatning, slik det i de fleste saker er i dag.

LITTERATUR

- HOLCK, G.** (2004). *Styring av kompleksitet. Kommunal tverretattlig samordning rundt barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Unipub A/S.
- HOLCK, G OG L. R. OPDAL** (2008). Som fibrene i et rep. *Spesialpedagogikk*, 1.
- HOLCK, G.** (2009). Paradigmer i det spesialpedagogiske fagfeltet. *Tidskriftet Specialpædagogik*, 2.
- NOU 2003:16** / første rekke Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:18** *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- SAK NR. 8/1986** A ved Midt-Trøndelag herredsrett: Klæbu kommune, 2. Sør-Trøndelag fylkeskommune. Sakkyndighetsrapport fra cand.psychol. S. Bjørkly og cand.paed.spec. B. E. Siverts.
- SCHÖN, D. A.** (1971). *Beyond the stable state: Public and private learning in a changing society*. London: Temple Smith.
- STORTINGSMELDING NR. 98** (1976–77). Om spesialundervisning. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2008). Rapport fra felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstimetall.

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrivestøtte i ett og samme program!



scanpartner.no

Nye versjoner – Lingdys 3.5 og Lingright 2.5.

Med fullverdig skjermleser og nyutviklet, naturlig stemme for Lingdys, kan vi nå tilby komplette kvalitetsverktøy for lese- og skrivestøtte i ett og samme program. Programmet støtter Internet Explorer og har valgfrie ikoner som gir brukeren mulighet til å velge grafisk uttrykk tilpasset for eksempel alder.

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak 3.

Både Lingdys 3.5 og Lingright 2.5 inkluderer vår nyutviklede skjermleser, Lingspeak 3. Skjermleseren har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake og gir en meget god grafisk tilbakemelding til brukeren – uavhengig av hvilket tekstprogram som brukes.

Ny stemme – Lingvoice Isak HTS.

Lingdys 3.5 leveres nå med vår nye stemme Lingvoice Isak HTS. Stemmen er basert på ny teknologi og fremstår som både naturlig og forståelig.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte lese- og skrivevansker, får du gratis fullversjon av Lingdys og Lingright. Ta kontakt! Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22



- Skrive- og lesestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset ulike dialekter
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak 3
- Ny stemme: Lingvoice Isak HTS
- Bokmålsordbok og nynorskbok



- Engelsk lese- og skrivestøtte
- Takler typiske norske feil
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak 3
- Engelsk talesyntese
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok



Obs! Pedagoger/IKT-ansvarlige kan melde seg på gratis kurs våren 2010 i sitt fylke ved å gå inn på vår nettside www.lingit.no/kurs

Gård gir god læring

Olaåsen Gård i Kvæfjord kommune byr på akkurat det mange ikke får i skole og arbeidsliv: meningsfulle oppgaver og mestringserfaring.

TEKST OG FOTO: LIV-KARIN EDVARSDEN

– Dette er vår filosofi: meningsfullhet og mestrings henger sammen som ying og yang og gir selvtillit, tilhørighet og livslyst. I motsatt fall kan stress, angst, depresjon, isolasjon, maktesløshet og lært hjelpeløshet bli resultatet. Min erfaring er at for noen mennesker er det lite som skal til, tross store skader, for at de skal «ta seg inn», sier spesialpedagog Britt Marthinussen (40).

Spekkfull av kompetanse: med hovedfag i pedagogikk, utdannet rideinstruktør, hundefører i heimevernet og murermeister, fikk hun Hege Jørgensen (32) med seg på å bygge opp en ny gård, skreddersydd for grønn omsorg. Hege er utdannet gartner, blomsterdekoratør, salmaker og profesjonell travtrener.

Alle har navn

Det var i 2006 at det kunnskapssterke teamet kjøpte 75 dekar jord opp til fjells, hvor det bare lå ei lita, gammel hytte fra før.

– Vi rydda «bush» intenst i flere måneder. Så startet vi støping og bygging i desember. Og på våren 2007 tok vi imot de første brukerne, forteller Hege.

I dag står stallbygg, utstyrs- og oppholdsrom ferdig. En stor lavvo, bål-

plass og forseggjorte stier er på plass. Sokkelen til et toetasjes servicehus er støpt, og en stor ridehall er reist.

Mange firbente medarbeidere har inntatt gården. Alle benevnes med navn. De 11 hestene, 20 villsauene, tre hundene, gårdskatten, hønsene, kaninene og marsvinene. Alle med en svært viktig terapeutisk rolle på gården.

Første «Grønt Arbeid»-gård

«Inn på tunet» er et samlebegrep for landbrukets tjenester rettet mot oppvekst, utdanning og helse, ofte kalt «grønne tilbud».

– Vi har flere forskjellige tilbud på Olaåsen. Vi utgjør en alternativ læringsarena for de skoletrøtte, vi tar imot gårdsbesøk av barnehager og skoleklasser, og vi er den første «Grønt Arbeid»-gården i Troms fylke. Det siste er et lavterskel-tilbud der prosessen med å bli et yrkesaktivt menneske er viktigere enn produksjonen. Mange unge voksne sliter med problemer av psykososial art. Her får de prøvd ut egne interesser og egen kapasitet gjennom varierte oppgaver, sier Britt, som også har veiledningskompetanse.

Brukerne er aktivt med på alle oppgavene på gården, både de daglige,

som føring og stell av dyra, og de sesongavhengige, som å hente sauene ned fra fjellet på høsten.

Learning by doing

– Sammenhengen i gjøremålene er lette å begripe. Alle skjønner at villsauene og shetlandspionniene må ha ly for vinterværet her oppe på fjellet. Da er det bare å ta hammer og spiker fatt. Her er det «learning by doing» som gjelder. Læring er å oppdage, det virker kraftig og selvforsterkende, sier Britt.

Om effekten av å være i lag med dyr sier hun:

– Her får hver hest ha sin personlighet, de er individer med sine egne intime soner. Brukeren må vente til hesten kommer til han eller henne. Det nytter ikke å storme opp i ansiktet til hesten når en kommer ny her. Hester er intelligente og synes sånt bare er dumt. Det er fint å se når en hest og en bruker finner hverandre og hvilke personligheter som går sammen. Sosiale ferdigheter bygges i relasjon med hestene. Vi plukker ut situasjoner mellom hestene for å synliggjøre regler for sosial atferd og for å lære om samspill mellom mennesker.



KLOKE: Av og til er hester bedre terapeuter enn vi mennesker er. På Olaåsen Gård har de forstått å verdsette dette.

PUST I BAKKEN: Britt Marthinussen (over ponniën), «April Spirit» og Hege Jørgensen unner seg ei kosestund midt i en travel oppbyggingsfase på gården.

Med ulik bagasje

Britt forteller at brukerne har svært ulik bagasje med seg.

– Vi har folk med angst og depresjon, autisme, ADHD, alle kategorier språkvansker, epilepsi, nedsatte kognitive funksjoner, sansesvikt, leddvansker, ryggproblemer, revmatisme, bekkenløsning, rusproblemer, spiseforstyrrelser, ulike sosiale problemer som for eksempel aggresjon. Felles for dem alle er at de sliter med mestring og selvfølelse på et eller annet nivå.

Så langt har Olaåsen Gård tolv brukere i kategorien Grønn Omsorg og tolv på terapiridning. Vi har plass til flere. Det er hovedsakelig NAV, Barnevernet ved seksjon avlastning og skoler som er kjøpere av tjenestene, forteller hun.

Britt og Hege driver også rideskole med ca. 25 deltakere. De to gründerne utfyller hverandre godt. Britt er administrativ leder, og Hege tar ansvaret for det praktiske på gården. «Skravle-Guri» er Heges spøkefulle betegnelse på Britt. Hun selv er av den stille typen som gir rom for «bare å være», noe de unge også ofte har behov for.





Trym vil opp og frem

Trym Øymo Solbakk (10) har ridd jevnlig i ett og et halvt år på Olaåsen Gård. Dette har gitt ham et stort løft utviklingmessig.

Trym har to rideøkter i uka på sin timeplan. Da drar han fra skolen sin i Harstad og opp til den nye gården på Kvæfjordeidet. Han uttrykker stor glede idet han kommer seg opp på ryggen til den trauste fjordinghoppe «Myrna».

– For halvannet år siden, da Trym begynte ridningen, klarte han ikke å sitte på hesteryggen lenger enn fem minutter av gangen. Nå klarer han å ri en halv time uten problem. I starten satt han lutrygget, nå har han rettet seg opp. Han hadde dårlig balanse og var lite villig til å stå. Men etter hvert som han ble sterkere og sterkere, insisterte han på å stå ved siden av hesten, forteller Barbro Tilrum.

Hun er assistent og Tryms faste ledsager på skolen. Og storfornøyd med guttens fremgang. Trym er ennå avhengig av rullestol, men målet er at han skal gå. I denne treningen er hesten en god terapeut og motiva-

sjonsfaktor. Etter cirka tusen repetisjoner der Barbro har ledet Trym til å dytte foten i siden på hesten, mestrer han nå å starte hesten på egen hånd.

Ingenting kan matche hesten

Rideinstruktør og administrativ leder på gården, Britt Marthinussen, forklarer fordelene ved terapiridning:

– Hesten påvirker kroppen til rytteren på tre forskjellige måter bevegelsesmessig. Den første er «duppingen», den sideveis bevegelsen i bekkenet du har ved gåing. Den andre er bevegelsen i bekken/lår som gjør at du forflytter deg forover når du går. Og den tredje er det diagonale bevegelsesmønsteret, det som gjør at skuldrene følger en diagonal gange.

I tillegg til denne «gåtreeningen» i sittende stilling, bidrar også ridningen til trening i øye/hånd-koordinasjon. Og den taktile og kinestetiske sansen sti-

KLARER SELV: Nå mestrer Trym å starte hesten selv, for han vil fremover. Å være «parkert» er kjedelig, synes han.

muleres intenst på hesteryggen. Støtemuskulaturen i bolen, de musklene som holder kroppen oppreist og stabil, får også trening. Dette er muskler du ikke når tak i på annen måte, for de sitter innerst rundt ryggsoyla. Britt kan ikke tenke seg at det eksisterer menneskeskapte, tekniske hjelpemidler som kan matche hesten i å gi så variert effekt på en og samme gang.

Vil nødig forlate

– Vi rir uten sal, og da virker hesten som ei varmepute hos fysioterapeuten. Hjelpemidler som sal, stigbøyler og tøyler bidrar bare til at rytteren «jukser», det vil si at han eller hun ikke balanserer av seg sjøl. Når du rir barbakk, tvinges du til å balansere. For rullestolbrukere er ridning bra for å øke kroppsbevisstheten, spesielt i forhold til sin underkropp.

For øvrig gjelder det å få styrket samarbeidet mellom de to hjernehalvdelen, noe du får ved at hesten overfører sitt diagonale mønster. Begrepslæring inngår også i ridningen, for eksempel å lære forskjellen på høyre og venstre side, samt det å ta imot og utføre kommando. For ikke å glemme rytmetreningen, du danser jo på hesteryggen! sier Britt med en god latter.

Travtrener og medeier av gården, Hege Jørgensen, skyter inn at en terapihest må kunne overse en del feil hos brukerne, og være i stand til å lede dem inn i sitt eget bevegelsesmønster.

Tryms rideøkt er over, men han vil nødig forlate «Myrna», og tviholder i tømmen hennes der han står ved siden av henne.

Frå Handleiing til «Aktiv Læring»

– eit paradigmeskifte

Handleiing har vore mykje nytta i til dømes motorisk trening og stimulering av sansane. I denne artikkelen tek forfattaren til orde for eit alternativ som inneber at en legg meir vekt på sjølvstendig eksperimentering og utforsking.



Astrid Årdal er leiar for Institutt for aktiv læring i Oslo.

Innafor det spesialpedagogiske fagfeltet er handleiing eit kjent omgrep. Handleiing kan definerast slik: Situasjonar der pedagogen eller andre nyttar sine egne hender i fysisk kontakt med eleven, med ein intensjon om at denne skal kunne sanse, erfare eller utføre ei oppgåve han/ho ikkje kunne klare åleine (eigen definisjon). Handleiing blir nytta i ulik grad og omfang. Døme på dette kan vere alt frå lett styring av elevane sine hender for å kjenne/sanse ulike objekt, til å flytte hendene og føtene deira i diagonale rørslemønster i forsøk på å lære dei å krabbe. Den pedagogiske tanken bak slike metodar er at ein kan få til endring eller læring gjennom ulike former for ytrestyring.

Ytrestyring

Tanken om ytrestyrte elevar inneber ei oppfatning av at det er omverda som forårsakar elevane sine handlingar. Generelt sett ligg det ei teknologisk oppfatning av pedagogikk i botnen av slike tenkjemåtar (Moe, 2000). Vidare står ytrestyring i sterk kontrast til den kunnskap vi har om at kroppen er eit sjølvorganiserande og dynamisk system som ikkje lærer gjennom oppskrifter utifrå (Hopkins & Butter-

worth, 1997). Små barn lærer gjennom eigeninitiert indrestyrt aktivitet. Når pedagogen leier barnet sine hender i eit forsøk på å få til endringar, blir barnet eit objekt for pedagogen sine handlingar. Det er pedagogen sine strategiar som avgjer korleis barnet skal utføre ulike aktivitetar. I tillegg er det oftast fleire vaksne som arbeider med barnet/eleven, og når alle nyttar sin eigen strategi, skaper dette forvirring hos barnet, som etter kvart gjev opp og blir meir passivt. Barnet sitt sjølvstende og egne initiativ er sett til sides. «*Overgrep i det godes navn er ikke bare en teoretisk konstruksjon. Vi vet at det forekommer*» (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002).

Ein slik metode synleggjer i røynda at ein ikkje har tru på at eleven kan lære. Horgen (1989) formulerer det slik: «*På et vis spissformulerer denne elevgruppa det problemet enhver elevgruppe med særlige behov stiller spesialpedagogikken overfor: hvordan å lære bort når elevene ikke lærer. De er elever som nettopp lærer svært lite, om noe, der andre lærer av seg selv*». Ein fotoserie (Horgen, 2006:121) viser at sjølv ved forsiktig innblanding i barnet sin leikesituasjon for å «hjelp», blir barnet fråteke si eiga kjensle av meistring og viser at det er skuffa. Ved gjentakande aktivitet av slik karakter er ofte resultatet at barna trekkjer hendene til seg og etter kvart vegrar seg for å bruke dei på ein aktiv og sjølvstendig måte.

Ei ferdigheit som er innøvd ved hjelp av handleiing blir i liten grad del av barnet sin personlegdom (Nielsen, 2001).



Fig. 1–3: Yngvild, ca. 3 år, et gulrot
(foto: Elin Kristiansen).



Dessutan blir handleiing i stor grad nytta i forhold til aktivitet barnet ikkje er modent for, eller ikkje har føresetnad for å kunne utføre. Barnet vil ikkje kunne oppleve meistring gjennom slik ytrestyrt aktivitet. Eigenverdet blir ikkje styrka, det står tvert imot i fare for å bli skada fordi den bodskapen dei får overført, er det den vaksne trur på og handlar etter: «Du kan ikkje sjølv, eg må gjere det for deg». Resultatet kan bli at dei gjev opp, og i mange tilfelle sluttar å bruke innøvde ferdigheiter. Dette var tilfelle med Yngvild. Vi skal sjå nærare på hennar læringssituasjon under.

I ein rapport frå PPT, Oslo kommune (29.10.01) står det om Yngvild: «*Barnets ferdigheter i motorikk, språk, og sosialt samspill tilsvarer et utviklingsnivå som ligger mellom 4-8 mnd alder.barnet kommuniserer ved å bable, hun smiler og ler og er stort sett i godt humør. Barnet gir blikkontakt og når hun hører navnet sitt snur hun seg og smiler til den som snakker til henne. Når barnet er sultent, trøtt eller blir skremt, sier hun fra ved å bli lei seg og gråte*». Som vi ser, er

delar av Yngvild sin aktivitet og veremåte gjort godt reie for. På det tidspunktet var ho nærare 5 år. Leve- og funksjonsalder hadde skidd frå kvarandre med fleire år. Yngvild er eit barn med langsam læringstakt, som på denne tida gjekk i ein spesialbarnehage.

Fotoserien over viser Yngvild frå denne tida. Ho gneg på ei gulrot. I dag er Yngvild 12 år og blir mata. I mange år har ho ikkje brukt hendene i matsituasjonen, eller teke initiativ til å putte mat i munnen slik vi ser ho gjer på bileta over. Dette slutta ho med i barnehagen. I ein pedagogisk rapport frå spesialbarnehagen (datert 09.06.02) står det: «Yngvild må ha hjelp til alt, herunder måltid». Yngvild har ingen progresdierande diagnose som skulle tilseie at ho ville miste ferdigheiter ho hadde lært og nytta tidlegare.

Den individuelle planen frå spesialbarnehagen (datert 01.12.01) viser at Yngvild sitt tilbod der ikkje var tilrettelagt i samsvar med kartlegginga frå PPT, som sa at Yngvild hadde eit funksjonsnivå tilsvarande 4–8 månaders alder. Det meste

Det er oftast fleire vaksne som arbeider med barnet/eleven, og når alle nyttar sin eigen strategi, skaper dette forvirring hos barnet, som etter kvart gjev opp og blir meir passivt.

var lagt på eit for høgt nivå. Yngvild hadde ingen føresetnad til verken å forstå eller meistre desse oppgåvene på ein sjølvstendig måte. Difor måtte handleiing/fysisk hjelp og statiske hjelpemiddel nyttast. Her er nokre sitat frå denne planen:

- *Hjelpe henne etter hvert å holde klossen for å bygge opp*
Å bygge med klossar krev til dømes finmotoriske ferdigheiter og auge/hand-koordinering på eit mykje høgare nivå. Dette er ein aktivitet for barn på 15–18 månaders alder (Nielsen, 2000).
- *Kunne stå støtt i firfotstående, å gjøre krabbebevegelser med hjelp*
Å stå på hender og kne/føter medan kroppen er løfta opp, startar barnet med frå 7–9 mnd alder. Dei står ofte og ruggar fram og tilbake for å øve opp balansen før dei krabbar (Servais Bentsen, 2004).
- *Stå og holde seg fast i stang, hun må passes på, hun kan plutselig slippe taket*
Sigmundsson & Haga (2004) viser til Bernstein (1967) som seier at utvikling av ferdigheiter reknar ein vanlegvis som prosessen frå nybyrjar (novice) og fram til ferdigheita er tileigna; definert som «skilled». Å kunne stå oppreist byggjer på tidlegare innøvde ferdigheiter som å rulle rundt, krabbe, setje seg opp og reise seg. Barn må ha tilstrekkeleg muskelkraft og balanse så dei kan bevege seg langs med møblar og liknande. Fordi Yngvild ikkje har utvikla dette, vart ho i oppreist stilling ståande «fastlåst» utan å kunne bevege seg. Dette bidrog truleg til manglande motorisk læring og utvikling.
- *Baking (vaffelrøre) får hjelp med å helle ingrediensene opp i bakebollen... skal kunne oppfatte årsak/virkning.*

Oppleve forventning

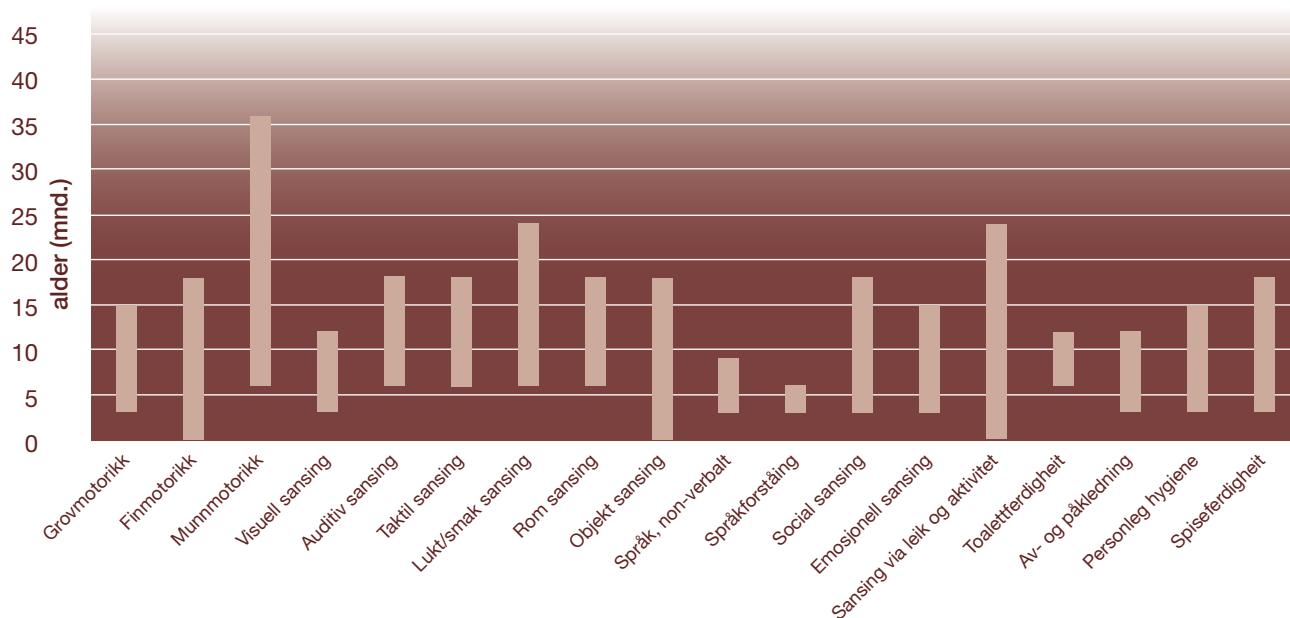
Å lære om årsak og virkning er knytta til det sensomotoriske stadiet. Ved 4–8 månadersstadiet startar barn med å gjenta handlingar fordi dei fører til eit resultat dei ynskjer, til dømes å bevege seg mot, eller gripe etter noko (Tetzchner, 2003). Slik læring skjer difor kun gjennom barnet sin eigen aktivitet og erfaring. Baking saman med ein vaksen er ein sosial aktivitet barn har glede av ved 36–42 månaders alder (Nielsen, 2000).

Om denne tida seier mor til Yngvild: «Jeg hadde en opplevelse av at de ville gjøre henne eldre enn hun var, som om jeg skulle tro hun var mer verdifull om hun var på et høyere utviklingsmessig nivå».

Resultatet av opplæringa var nedslåande, det skjedde inga utvikling, men alvorleg stagnasjon og tilbakegang. Dette er eit naturleg resultat av at dei aktivitetane Yngvild vart presentert for, ikkje var tilpassa utviklingstrinnet hennar. Ho hadde ingen føresetnad, verken fysisk eller kognitivt, for dei fleste aktivitetane som var oppsette på læreplanen hennar. Yngvild slutta å bruke hendene i midtstilling, utforska ingen ting med munnen. Ho leika eller slo etter ting litt tilfeldig med hendene bak ryggen. Det var i ein periode snakk om å utgreie henne for autisme. Yngvild hadde det ikkje godt, ho var i ferd med å bli psykisk sjuk. Motorisk stagnerte ho i rørslemønster tilhøyrande utviklingstrinn rundt 3–4 månader.

«Aktiv Læring»

Mor til Yngvild la til slutt ned forbod mot handleiing, og øvde press på skulen for at Yngvild skulle få opplæring etter «Aktiv Læring», eit opplæringssystem utvikla av Dr. Lilli Nielsen,



Figur 4 viser utviklingsprofilen til Yngvild etter kartlegging i 2008.

Danmark. Grunnfilosofien i dette er:

- Alle kan lære
 - Alle lærer på same måten (normalutvikling)
 - Alle lærer gjennom sin egen aktivitet
- (Årdal, 2006)

Etter eit slikt opplæringsystem skulle Yngvild som 4–5-åring hatt eit tilrettelagt læringsmiljø for eigenaktivitet på 4–8 månadersstadiet. Etter mange år har ho fått ein slik individuelt tilrettelagt læringsplan, og situasjonen hennar har gradvis endra seg. Denne planen er utarbeidd etter ei grundig kartlegging ved hjelp av «Funktionsskema» (Nielsen, 2000). Ein har kartlagt 20 ulike funksjonsområde og fått eit godt grunnlag for å tilpasse læringsmiljøet etter Yngvild sitt funksjonsnivå på dei ulike områda.

«Funktionsskema» blir vidare nytta som evalueringsskjema der ein registrerer framgang eller mangel på denne. Opplæringa får soleis retning og kontinuitet, ein veit kva som tilhører neste fase og kva ein difor skal sjå etter og leggje til rette for.

Indrestyring

«Aktiv Læring» er basert på tankar om elevar som indrestyrte system. I det ligg det at endring (læring) kun kan skje

ved at systemet (eleven) endrar seg sjølv. Endring er med andre ord kun mogeleg som sjølvendring (Moe, 2000). Dette betyr at læringsmiljøa må leggjast til rette slik at Yngvild kjem i gang med eigenaktivitet ut frå sitt nivå, innafor dei ulike funksjonsområda. På den måten kan ho nytte sine eigne strategiar for å utføre ulike oppgåver. Gjennom sjølvstendig eksperimentering og utforsking vil ho tileigne seg ferdigheiter som blir ein del av personlegdomen hennar, som ho vil kunne nytte i andre samanhengar (Nielsen, 2001). Det som er lært vil soleis danne grunnlag for ny læring.

Sjølv om det går sakte, har Yngvild etter at ein meir systematisk gjekk over til «Aktiv Læring» så smått begynt å krabbe diagonalt, ho brukar hendene meir i midtstilling, det medfører at auge/hand-koordinering er i utvikling. Ho har lært seg alt gjennom eigenaktivitet og bruk av dynamiske hjelpemiddel utvikla av dr. Lilli Nielsen. Yngvild viser etter kvart litt interesse for å ta etter mat, utan at ho ennå tek noko i munnen sjølv. Når ho ikkje opplever seg observert, har ein sett at ho i nokre tilfelle har undersøkt objekt med munnen. Språket er i utvikling, ho har rikare og meir variert lydproduksjon. Sosialt og emosjonelt skjer det også endringar, ho viser meir initiativ og glede, men også frustrasjon og gråt.

Læringa går forut for utviklinga (Vygotskij, 2001) og dersom ein stansar eller hindrar barn i å bruke sine sjølvstendige læringsstrategiar, til dømes ved metodar som

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forførende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej»

(K. E. Løgstrup)

handleiing, stansar ein også utviklinga deira, noko Yngvild er eit godt døme på. Etter omfattande bruk av handleiing og mangel på tilpassa læringsmiljø for eigenaktivitet, tek det lang tid for Yngvild å bli trygg på at ho kan bestemme over kroppen sin sjølv. No er ho likevel i god utvikling og håpet om at ho på nytt skal kunne glede seg over å gnage gulrot på eiga hand, er realistisk.

Alle barn kan lære noko, dei lærer på same måte, men i ulikt tempo. Dessutan er all læring knytta til handling og eigenaktivitet. Læring på tidlege utviklingstrinn føregår i heilskapelege og indrestyrte dynamiske prosessar der barna konstruerer sin eigen kunnskap ut frå det allereie lærte. Det er i aktivt og sjølvstendig samspel med det fysiske og psykiske miljøet rundt seg at barn beveger seg til nye utviklingstrinn.



LITTERATUR:

BENTSEN, B. S. (2004). *Børnemotorik udvikling og sammenhæng*.

København: Hans Reitzels Forlag.

ELLINGSEN, K. E., K. JACOBSEN & K. NICOLAYSEN (red.) (2002). *Sett og forstått Alternativer til tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

HOPKINS, B & G. BUTTERWORTH (1997). *Dynamical systems approach to the development of action*. I: G. Bremner, A. Slater & G. Butterworth (red.) (1997). *Infant development: Recent advances*, 75–100. East Sussex: Psychology Press.

HORGEN, T. (1989). *Ingen hverdagslig sak*. Oslo: Statens spesiallærerhøgskole, Hovedoppgave.

HORGEN, T. (2006). *Det nære språket Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

LØGSTRUP, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

MOE, S. (2000). *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

NIELSEN, L. (2000). *Funktionsskema*. København: SIKON.

NIELSEN, L. (2001). *Tidlig læring trin for trin*. København: SIKON.

SIGMUNDSSON, H. & M. HAGA (red.) (2004). *Motorikk & samfunn En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Oslo: Sebu Forlag.

TETZCHNER, S. V. (2003). *Utviklingspsykologi Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

VYGOTSIJ, L. S. (2001). «Tenkning og tale». Oslo: Gyldendal Akademisk.

ÅRDAL, ASTRID (2006). *Tilgang på Læring, systemretta opplæring for barn med langsam læringstakt*. PFI Universitetet i Oslo.

RAPPORTAR/PLANAR:

OSLO KOMMUNE (2001). *Vurdering av behov for spesialundervisning etter opplæringsloven § 5–1*. PPT Oslo kommune, 29.10.01.

OSLO KOMMUNE (2001). *Individuell læreplan, spesialbarnehage*. Oslo, 01.12.01.

OSLO KOMMUNE (2002). *Pedagogisk rapport, spesialbarnehage*. Oslo, 09.06.02.

MUNNLEGE KJELDER:

Berg, Anita, pedagog.

Kristiansen, Elin, mor.

Kvinnelige innsatte og sosial marginalisering

Artikkelen er basert på en kvantitativ studie gjennomført i 2008/2009. Utgangspunktet var følgende problemstilling: Hvor sosialt marginalisert er kvinnelige innsatte i norske fengsler? Funnene viser at kvinnelige innsatte utgjør en svært marginalisert gruppe.



Marie-Lisbet Amundsen er førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark.

I henhold til Kriminalomsorgens statistikk (2007) var det 1138 nyinnsettelse av kvinner i 2007; de fleste i aldersgruppen 30 til 49 år. Kvinner soner vanligvis ubetingede fengselsdommer med en varighet fra én til 90 dager. I henhold til Statistisk sentralbyrå (2008) soner kvinner i hovedsak for narkotikarelaterte forbrytelser, økonomi- eller vinningsforbrytelser og promillekjøring.

Allerede i 1998 hevdet Loucks at nettopp fordi det er så få kvinnelige innsatte rundt i verden, har forskningen stort sett vært konsentrert om mannlige innsatte. Hun påpeker at det er stort behov for mer forskning på kvinnelige innsatte, fordi vi vet for lite om hva som kjennetegner denne gruppen. Samtidig viser hun til at kvinnelige innsatte sosialt sett er å anse som en utstøtt gruppe i samfunnet. Dette

støttes av Lemgruber (2001) som viser til at det er vanskelig å finne kulturelle forskjeller blant kvinnelige innsatte rundt i verden når det gjelder «sosial eksklusjon».

I St. meld. 37 (2007–2008) omtales kvinner som en minoritet i fengslene, fordi de bare utgjør 5–6 % av alle innsatte. Det påpekes også her at det er grunn til å tro at kvinnelige innsatte har en opphopning av levekårsproblemer og at mange sliter med dårlig fysisk og psykisk helse. Videre vises det til at det er grunn til å tro at mange sliter med dårlig selvfølelse som følge av vanskelige oppvekstvilkår og traumatiske opplevelser, blant annet som følge av seksuelle overgrep og prostitusjon. Det presiseres at det er behov for mer kunnskap om hva som kjennetegner kvinnelige innsatte, noe som begrunnes med at dersom en skal få kunnskap om forholdet mellom psykisk helse og kriminell atferd, forutsettes det større kunnskap om bakenforliggende faktorer.

Med bakgrunn i en kvantitativ studie gjennomført som en spørreundersøkelse i de tre kvinnefengslene vi har i Norge,



ønsker jeg i denne artikkelen å se nærmere på hvor sosialt marginalisert kvinnelige innsatte er. I denne sammenheng er det lagt vekt på hvordan kvinnene selv vurderer egen psykisk helse i forhold til depresjon, angst og selvmordsproblematikk, forhold til rusmidler, og seksuelle overgrep.

Tidligere forskning

I en undersøkelse fra Kriminalvårdens forskningskomite i Sverige (Lindberg, 2005) vises det til at kvinner i fengsel er vanskeligere stilt enn menn, både sosialt, økonomisk og helsemessig.

Ødegård (2008) fant i en studie som omfattet 1090 innsatte, derav 76 kvinner, at 69 % av de innsatte brukte illegale rusmidler. Loucks (1998) viser i en studie blant kvinnelige innsatte i Skottland til at 88 % av kvinnene hadde brukt illegale rusmidler, og 38 % hadde prøvd å ta sitt eget liv før soning. I samme studie fant hun at 82 % av kvinnene hadde vært utsatt for seksuelle overgrep i løpet av livet.

I en survey fra USA som omfattet 13 986 innsatte, viste Morash, Bynum og Koons (1998) til at kvinner i fengsel har et større og mer omfattende bruk av illegale rusmidler enn menn i fengsel. 43 % av kvinnelige innsatte hadde vært utsatt for seksuelle overgrep, og 42 % av kvinnene brukte daglig rusmidler under soning.

Birecree med flere (1994) fant at 90 % av kvinnelige innsatte i et fengsel i USA hadde brukt illegale rusmidler over tid, mens Kyvsgaard (2000) fant at seks av ti kvinnelige innsatte misbrukte rusmidler.

Friestad og Skog-Hansens (2004) levekårsundersøkelse som omfatter 35 kvinnelige innsatte, viser at to av ti kvinner (17 %) var utsatt for seksuell mishandling, en tredjedel har dårlig helse, og 70 % er rusmisbrukere.

Petersilia (2003) fant at kvinnelige innsatte i langt større grad enn menn har vært utsatt for seksuelle overgrep, flere er rusavhengige, og flere er smittet av infeksjonssykdommer.

Plugge, Douglas og Fitzpatrick (2006) fant i en studie blant

505 kvinnelige innsatte i England og Wales at 42 % hadde for høyt alkoholforbruk, og seks av ti (58 %) hadde brukt illegale rusmidler daglig de siste månedene før soning. Rundt halvparten av kvinnene (48 %) slet med depresjoner, mens fire av ti (35 %) av kvinnene hadde problemer med angst.

Problemstilling

Med bakgrunn i hvordan kvinnelige innsatte vurderer egen psykisk helse, ønsker jeg i denne studien å se nærmere på hvilket forhold de har til rusmidler, hvor omfattende rusproblemer de eventuelt har, i hvilken grad de har vært utsatt for seksuelle overgrep, og hvilket forhold de har til alvorlig depresjon, angst og selvmordsproblematikk før og under soning.

Følgende problemstilling var utgangspunkt for spørreundersøkelsen: Hvor sosialt marginalisert er kvinnelige innsatte i norske fengsler?

Målgruppe

Studien er basert på en kvantitativ studie gjennomført i løpet av tre uker i desember 2008 og januar 2009 blant kvinnelige innsatte i de tre kvinnefengslene vi har i Norge: Sandefjord fengsel (13 plasser), Bredtvet fengsel (59 plasser) og Ravneberget fengsel (31 plasser). Disse ligger under Kriminalomsorgen Sør og - Øst.

Av de hundre kvinnene undersøkelsen omfatter, har seks av ti (61 %) av kvinnene ikke sittet inne tidligere, mens noe mindre enn to av ti (17 %) har sittet inne en til to ganger tidligere. To av ti (22 %) har sittet inne mer enn tre ganger tidligere, noe som betyr mer enn fire ganger dersom en teller med nåværende soningsopphold. Til sammen fire av ti av kvinnene (39 %) har sittet inne tidligere.

Statistikk for 2000–2005 viser at omtrent 32 % av kvinnelige innsatte begår ny kriminalitet etter soning, noe som er syv prosent mindre enn det som er situasjonen for utvalget i denne studien. Denne differansen på syv prosent kan muligens forklares ved at Kriminalstatistikken fra 2002 til 2007 har vist en jevn økning, og det er derfor sannsynlig at statistikken fra perioden 2005 til 2010 vil vise et noe høyere antall. 100 kvinner av 112 mulige deltok i studien, noe som tilsvarer en svarprosent på 89. Fordi studien strakk seg over en periode på tre uker fra desember 2008 til januar 2009, omfatter den

også noen nyinnsettelse i den aktuelle perioden. Siden kvinner som ikke kunne norsk ikke ble spurt om å delta, er disse ikke regnet med som en del av utvalget.

Da det totalt er plass til 156 kvinner i norske fengsler til enhver tid, omfatter studien en så høy andel av populasjonen at dette bidrar til å redusere usikkerhet med tanke på funn (Hellevik, 2005).

Gjennomføring

Den kvantitative studien er basert på en spørreundersøkelse. Den er anonym og basert på frivillighet, og det er således ikke mulig å kople svarene tilbake til enkeltpersoner. Dette er sikret ved at kvinnene selv la svarskjemaet i en konvolutt som de lukket igjen. Spørreskjemaet består av spørsmål der det kan krysses av for svaralternativet som passer, stort sett «Ja», «Nei» eller «Usikker». Tillatelse til å gjennomføre studien ble gitt av NSD og Datatilsynet.

Jeg fikk anledning til å møte på fellesmøter for å informere om hvorfor jeg ønsket å gjennomføre spørreundersøkelsen, og hva materialet skulle brukes til. Ledelse og ansatte var positive til at undersøkelsen ble gjennomført, noe jeg er taknemlig for. Dette bidro nok i stor grad til at så mye som hundre kvinner deltok, noe som tilsier en svarprosent på 89 %.

Metodekritikk

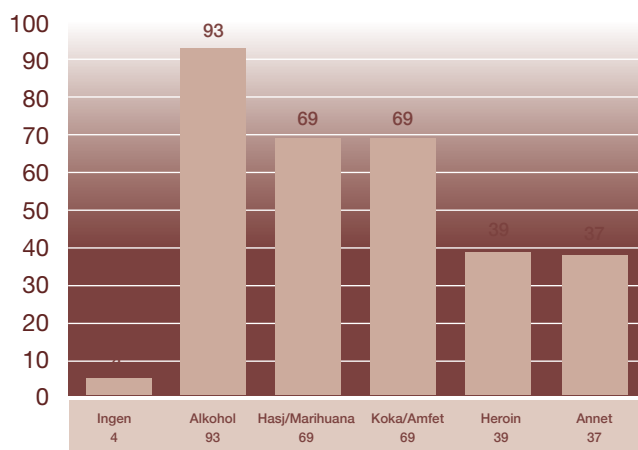
Retrospektive spørsmål regnes for å være minst valide, fordi svarene avhenger av hvor godt informantene husker de faktiske forholdene, og av denne grunn, bevisst eller ubevisst, kan komme i fare for å fordreie svarene. Jo lenger tilbake i tid, desto større er usikkerhetsfaktoren (Hellevik, 1995). I studien er det ett spørsmål som strekker seg langt tilbake i tid, og det er spørsmålet om informantene har vært utsatt for seksuelle overgrep i barndommen. Det faktum at det er grunn til å anta at et menneske som har vært utsatt for alvorlige overgrep i barndommen husker dette, øker sannsynligheten for at svarene er valide.

Det kan være en usikkerhetsfaktor knyttet til spørsmålene som relateres til perioden før soning, selv om dette er nær i tid. Siden det er høy korrelasjon når det gjelder informantenes svar på spørsmålene relatert til perioden før og under soning, styrker dette likevel sannsynligheten for at svarene er valide.

Presentasjon av funn

Forhold til rusmidler Ni av ti (94 %) av kvinnene har brukt alkohol. Dette er kanskje ikke overraskende tatt i betraktning at Horverak og Bye (2007) fant at ni av ti (87 %) nordmenn bruker alkohol.

Mer overraskende er det kanskje at seks prosent av kvinnene ikke har brukt alkohol. Halvparten av disse har imidlertid brukt andre illegale rusmidler, noe som betyr at bare tre prosent av kvinnene ikke har brukt rusmidler i det hele tatt.



Figur 1: Fordeling av bruk av rusmidler.

Syv av ti (69 %) oppgir at de har brukt cannabis og amfetamin, og samme antall (69 %) har brukt kokain og/eller amfetamin.

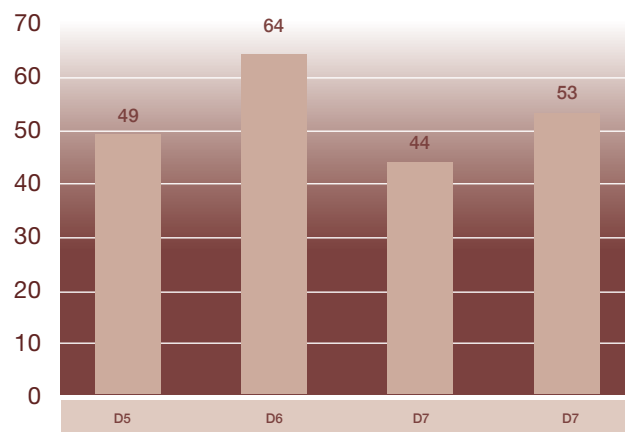
Fire av ti av kvinnene (39 %) oppgir at de har brukt heroin. Samtlige av disse har også brukt alkohol, cannabis, amfetamin eller kokain.

Fire av ti (37 %) har oppgitt å ha brukt andre rusmidler. Under andre rusmidler oppgis spesielt benzodiazepiner og fleinsopp. Rohypnol, Mogadon, Apodorm, Valium og Sobril er blant de benzodiazepinpreparatene som nevnes spesielt. Disse kan brukes for å roe ned etter lengre tids bruk av amfetamin eller ecstasy, eller for å øke effekt av andre rusmidler.

Funnene indikerer at blandingsmisbruk er vanlig, noe som blir bekreftet i Bretteville-Jensens (2000) og Friestad og Skog Hansens (2004) studier. Når det gjelder blandings-

misbruk, er cannabis og amfetamin mest vanlig. Dette oppgir syv av ti kvinner å ha brukt. Blanding av heroin og alkohol eller Rohypnol er imidlertid en farlig kombinasjon, og Teige (1998) viser til at økningen av narkotikarelaterte dødsfall er knyttet opp mot denne kombinasjonen.

I spørreundersøkelsen spørres det om rusmisbruk har ført til aggresjon, sosiale-, økonomiske- eller helsemessige problemer. Det er grunn til å anta at de som har problemer innen ett eller flere av disse områdene, har et mer omfattende rusproblem.



Figur 2: Problemområder knyttet til bruk av rusmidler.

På spørsmål D5 «Har du opplevd at rusmidler har gjort deg aggressiv?» svarer halvparten (49 %) av kvinnene bekreftende. På spørsmål D6 «Har rusmidler gitt deg problemer i forhold til venner eller familie?» svarer seks av ti (64 %) bekreftende. De som oppgir at rusmidler har gjort dem aggressive, er de samme som oppgir at rusmidler har ført til sosiale problemer i forhold til familie og venner.

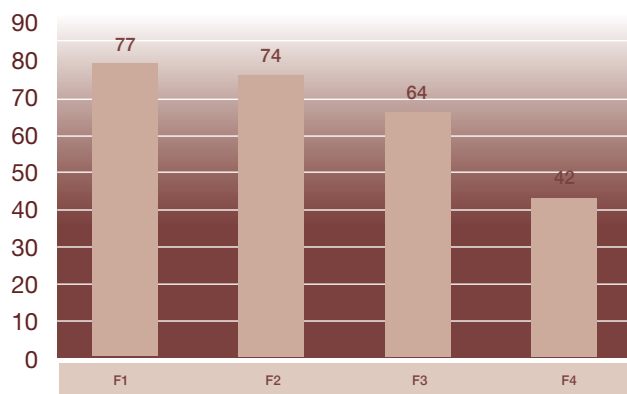
Når det gjelder spørsmål D7 «Har du opplevd helsemessige problemer grunnet rusmiddelbruk?», svarer fire av ti (44 %) bekreftende. I undersøkelsen spørres det ikke om type problemer, men det er kjent at rus kan føre til lever-skader, som leverbetennelse, skrumplever og fettlever, forskjellige krefttyper, hepatitt A og B, hjerneskade, forstyrrelser i hormonbalansen og svekket immunsystem. En konsekvens av rusmiddelbruk kan også være akutte angst-

og depresjonsreaksjoner. Kjønnssykdommer kan bli en indirekte følge grunnet ubeskyttet sex.

På spørsmål D8 «Har du opplevd økonomiske problemer grunnet rusmiddelbruk?» svarer omtrent halvparten (53 %) bekreftende. Korrelasjonsanalyse viser at dette er de samme som tidligere har oppgitt at de har brukt kokain eller heroin, noe som er kjent som relativt kostbare rusmidler.

På spørsmålet «Hvis du har rusproblemer, får du noen form for hjelp eller behandling nå?» svarer to av ti (17 %) bekreftende. På spørsmålet «Dersom du ikke får behandling nå, ville du tatt imot et behandlingstilbud i fengslet?» svarer halvparten (53 %) bekreftende. Det er verdt å merke seg at mindre enn en femtedel blir tilbudt behandlingstilbud under soningsoppholdet, til tross for at halvparten av informanter oppgir at de ville tatt imot behandling dersom de fikk tilbud om dette.

Psykisk helse før soning Psykisk helse er den faktoren som er sterkest knyttet opp mot selvmordsproblematikk. Langevold og Melhus (2004) viser til at 80 % av mennesker med behandlingstrengende psykiske lidelser har misbrukt rusmidler, mens Singer med flere (1995) fant at blant 201 kvinner i Cleveland House of Corrections i USA slet 56 % av informantene med både rusproblemer og psykiske vansker.



Figur 3: Depresjon, angst og selvmordsproblematikk før soning.

På spørsmål F1 «Har du noen gang før soning vært alvorlig deprimeret?» svarer åtte av ti informanter (77 %) bekreftende. På spørsmål (F2) «Har du før soning slitt med angst?» svarer

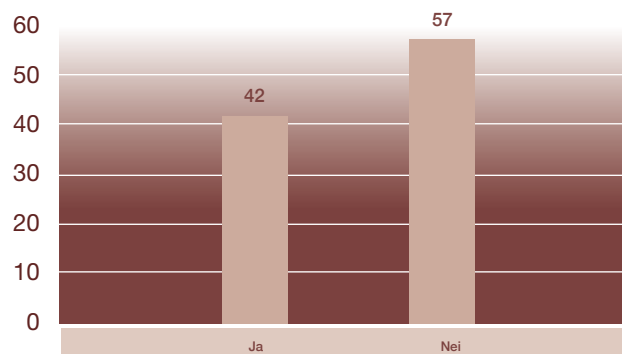
syv av ti (74 %) bekreftende. De fleste som har opplevd alvorlig depresjon før soning, oppgir at de også har slitt med angst, noe som kanskje ikke er så overraskende da depresjon og angst ofte er tett knyttet opp mot hverandre.

Når det gjelder spørsmål F3 om de har tenkt på å ta sitt eget liv før soning, svarer seks av ti (64 %) kvinner bekreftende. At så mange som seks av ti har tenkt på å ta sitt eget liv før soning, er alvorlig. Dette betyr at de fleste som har slitt med angst og alvorlig depresjon før soning også har tenkt på å ta sitt eget liv i samme periode. Dette sier noe om hvor alvorlig grad av depresjon det her er snakk om.

Fire av ti (42 %) av informantene svarer bekreftende på spørsmål om de har prøvd å ta sitt eget liv før soning (F4). Til sammenligning viser tall fra personskaderegisteret ved Statens Institutt for Folkehelse at 0,19 % av befolkningen behandles årlig for «villet egenskade».

Av de som har opplevd å være alvorlig deprimeret før soning, har tre av ti (31 %) oppsøkt hjelp for problemene. Av disse igjen oppgir mindre enn halvparten (14 %) at de fikk god nok hjelp. Dette indikerer at få oppsøker hjelp når de har behov for det, og blant de få som oppsøker hjelp, opplever mindre enn halvparten at den hjelpen de får er god nok.

Seksuelle overgrep



Figur 4:

A. Utsatt for seksuelle overgrep som barn.

B. Utsatt for seksuelle overgrep som voksen.

Som tabellen overfor viser, oppgir hele fire av ti (42 %) av informantene at de var utsatt for seksuelle overgrep som



Det er verdt å merke seg at mindre enn en femdel får behandlingstilbud under soningsoppholdet.

barn, og seks av ti (57 %) oppgir at de har vært utsatt for seksuelle overgrep som voksen.

Barn som utsettes for seksuelle overgrep er sårbare, spesielt fordi tidlige erfaringer i livet danner grunnlag for hvordan barnet senere oppfatter seg selv. Mossige og Stefansen (2007) viser til at det er en sammenheng mellom det å være utsatt for overgrep som barn, og utvikling av atferdsproblemer, stoffmisbruk og kriminalitet. Denne sammenhengen er særlig tydelig i tilfeller hvor ofre har indiksjoner på posttraumatisk stress-syndrom. Angst, depresjon, posttraumatisk stress, negativt selvilde, mange samleiepartnere og ubeskyttet sex i tidlig alder kan også være direkte følge av seksuelle overgrep.

Reviktimiseringsforskning har konsentrert seg om hvorvidt traumatiske opplevelser som seksuelle overgrep i ung alder øker risikoen for lignende overgrep i voksen alder. Omfattende forskning støtter antagelsen om at tidlige overgrep øker risikoen for nye overgrep, og Mossige og Stefansen (2007) fant at det som særlig økte risikoen for reviktimisering i form av grove seksuelle overgrep, var at barnet hadde opplevd overgrep før 13-årsalder.

Forskningen dreier seg primært om fare for gjentatte seksuelle overgrep, og har i liten grad konsentrert seg om volds-perspektivet. Det er kjent at traumebelastningen vil variere fra barn til barn, blant annet avhengig av hvilken relasjon barnet har til overgriper. Hvordan overgrepene gjennomføres, og i hvilken grad det foreligger bakenforliggende trusler eller voldelige handlinger, kan ha mye å si for konsekvensene overgrepet får for barnet det gjelder.

Uavhengig av disse faktorene er traumebelastningen og opplevelsen av avmakt så stor at mange vil slite med alvorlige psykiske ettervirkninger som blant annet depresjoner, selvmordstanker og posttraumatisk stressyndrom langt opp i voksen alder. Søftestad (2005) fant også at de som har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn, ofte får problemer med å etablere trygge, varige relasjoner til andre mennesker i voksen alder.

Seks av ti (57 %) av de kvinnelige innsatte har vært utsatt for seksuelle overgrep som voksne. Banyard, Arnold og Smiths (2000) viste til at barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, har økt risiko for å oppleve overgrep i senere parforhold. Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at

samtlig av de som har oppgitt at de har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn, også har vært utsatt for seksuelle overgrep som voksne.

Når barn og unge i den perioden av livet da de er på søken etter egen identitet, blir krenket på en så alvorlig måte som det her er snakk om, fører dette lett til frustrasjon, aggresjon og avmakt; noe som igjen kan bli til hinder for videre vekst og utvikling. I en slik situasjon er det lett å forstå at selvfølelsen blir så lav at mange som voksne ubevisst kan søke seg inn i nye relasjoner preget av vold og avmakt.

Studier viser en korrelasjon mellom kriminalitet og det å være utsatt for seksuelle overgrep i voksen alder (Bonta, Pang og Wallace-Carpetta 1995). Hva som er årsak til hva, er imidlertid uklart. Det er stor mulig for at noe av årsaken til dette kan være at kvinner som lever i utsatte miljøer, som for eksempel rus- og prostitusjonsmiljøer, lever under forhold med større risiko for å bli utsatt for voldtekt.

Finkelhor (1990) viser til at det er sammenheng mellom det å ha vært utsatt for seksuelle overgrep som barn og det å utsette seg selv for seksuell risikoatferd, noe som viser hvor viktig det er at man så tidlig som mulig setter inn tiltak for å møte barnet på en best mulig måte.

Oppsummering av funn

Psykisk helse

- Seks av ti (57 %) har vært utsatt for seksuelle overgrep som voksen.
- Fire av ti (42 %) var utsatt for seksuelle overgrep som barn.
- Åtte av ti (77 %) har vært alvorlig deprimeret før soning.
- Syv av ti (74 %) har slitt med angst før soning.
- Seks av ti (64 %) har tenkt på å ta sitt eget liv før soning.
- Fire av ti (42 %) har prøvd å ta sitt eget liv før soning.

Forhold til rusmidler

- Fire av ti (39 %) har brukt heroin.
- Syv av ti (69 %) har brukt amfetamin og/eller kokain.
- Seks av ti (64 %) oppgir at rusmidler har ført til sosiale problemer.
- Fire av ti (44 %) har fått helsemessige problemer grunnet rusmisbruk.
- Halvparten (53 %) har fått økonomiske problemer grunnet rusmisbruk.
- To av ti (17 %) får tilbud om behandling.
- Halvparten (53 %) ønsker behandlingstilbud hvis tilbud.

Få oppsøker hjelp når de har behov for det, og blant de få som oppsøker hjelp, opplever mindre enn halvparten at den hjelpen de får er god nok.

Drøfting av funn

Forhold til rusmidler Ni av ti (94 %) av informantene har brukt alkohol, noe som ikke er overraskende tatt i betraktning at Horverak og Bye (2007) fant at ni av ti (87 %) i normalbefolkningen bruker alkohol. Tre prosent av de som oppgir at de ikke bruker alkohol, oppgir at de bruker illegale rusmidler, noe som betyr at tre prosent av utvalget ikke har brukt rusmidler i det hele tatt.

Syv av ti (72 %) av kvinnene oppgir at de har brukt rusmidler over tid, og så godt som samtlige (69 %) av de som svarte bekreftende på at de hadde brukt rusmidler over lengre perioder i livet, oppgir å ha brukt illegale rusmidler.

De syv av ti (69 %) som oppgir at de har prøvd hasj eller marihuana, har alle også prøvd kokain eller amfetamin.

Fire av ti av informantene (39 %) har brukt heroin. Hvor høyt antall det er snakk om, skjønner man når man ser at 0.2 % av normalbefolkningen i 2004 oppgav at de hadde brukt heroin siste året (Nordlund 2005). Men selv om dette er et relativt høyt antall sammenlignet med normalbefolkningen, er det likevel mindre enn det som er funnet i tidligere studier. Både Skardhamar (2002) og Friestad og Skog-Hansen (2004) fant at halvparten av kvinnelige innsatte hadde brukte heroin.

I denne studien har jeg imidlertid valgt å se nærmere på hvilke følger bruk av rusmidler har ført til, fordi dette i større grad sier noe om hvilken alvorlighetsgrad det er snakk om. Det er derfor lagt vekt på hvilke helsemessige-, økonomiske- og sosiale konsekvenser misbruket har fått for den enkelte. I spørreundersøkelsen spørres det om rusmisbruk har ført til aggresjon, sosiale-, økonomiske- eller helsemessige problemer. Det er grunn til å anta at de som har problemer innen ett eller flere av disse områdene, har et mer omfattende rusproblem.

Halvparten (53 %) av kvinnene oppgir at rusmidler har ført til økonomiske problemer. Noe av årsaken kan nok forklares med at illegale rusmidler er kostbare, og spesielt gjelder dette amfetamin, kokain og heroin. Bretteville-Jensen (2005:102–103) viser til at kvinnelige misbrukere betaler mer for heroin og amfetamin enn det menn gjør. For mange blir utgiftene så høye at prostitusjon blir eneste løsning.

At så mye som fire av ti (44 %) av kvinnene oppgir at de har fått helsemessige problemer grunnet rusmisbruk er overraskende, tatt i betraktning at de fleste kvinnelige innsatte er mellom 30 og 49 år. En studie der man så på sykdomsforekomst og behandlingstilbud for fengselsinnsatte i perioden 2003–2005, viser at kvinner hadde høyere forbruk enn menn både når det gjaldt somatisk medisin og psykofarmaka, og både psykisk og somatisk lidelse er vanligere hos kvinnelige innsatte enn hos mannlige (Hartvig og Kjelsberg, 2005).

Lever sykdommer, sykdommer grunnet vitaminmangel, hepatitt B (gulsott) og blodforgiftning er vanlig. I tillegg er mange utsatt for kjønnssykdommer etter ubeskyttet sex, eller HIV-smitte også grunnet injisering med urent utstyr.

Så mye som seks av ti (64 %) har opplevd at rusmidler har ført til problemer med familie og venner. Friestad og Skog-Hansen (2004) fant likevel i sin studie at de fleste har en fortløpig å prate med, men kvaliteten på slike forhold er ikke utdypet, og jeg vil tro at mange har sine sosiale relasjoner knyttet til rusmiljø.

Funnene fra studien viser at seks av ti (64 %) har et mer omfattende rusproblem, noe som innebærer at misbruket har ført til sosiale-, økonomiske- og/eller helsemessige problemer. Dette samsvarer med det Kyvsgaard (2000) fant blant kvinnelige innsatte i danske fengsler, nemlig at 60 % har et rusproblem. I Friestad og Skog-Hansens (2004) studie ble det konkludert med at 58 % har rusproblemer, og at kvinner har en tung problemkonsentrasjon. De viste til at desto tyngre misbruket er, jo større er problemene knyttet til helse, familiesituasjon og økonomi.

De fleste studier viser imidlertid til samme problemområder, deriblant Skardhamar (2002) som fant at 76 % av de kvinnelige innsatte har et rusproblem.

Studien som refereres her i artikkelen, viser at syv av ti (68 %) av kvinnene har brukt illegale rusmidler over tid, altså noe høyere antall enn det Kyvsgaard (2000) fant, men samtidig noe lavere enn Skardhamar (2002). Det er verdt å merke seg at hele 64 % av de 68 % som oppgir at de har brukt rusmidler over lengre perioder av livet, har et mer omfattende rusproblem, noe som innebærer at rusmisbruket har ført til sosiale-, økonomiske- og/eller helsemessige problemer.

Som vi så innledningsvis, fant Morash, Bynum og Koons (1998) i en studie fra USA at kvinner i fengsel har en større

og mer omfattende bruk av illegale rusmidler enn det menn har. Birecree med flere (1994) fant at ni av ti kvinnelige innsatte (90 %) hadde brukt illegale rusmidler over tid, mens Loucks (1998) fant at 88 % av kvinnelige innsatte i et fengsel i Skottland hadde brukt illegale rusmidler. I samtlige av disse studiene har det vært fokusert på bruk av illegale rusmidler, og ikke hvilket omfang det er snakk om.

Rusreformen i 2004 førte til at de regionale helseforetakene overtok det fylkeskommunale ansvaret for spesialiserte tjenester overfor rusmisbrukere. Det ble vist til at regjeringen i regi av opptrappingsplanen for rusfeltet ville samordne og forsterke tilbudet til mennesker med rusproblemer, blant annet ved å øke tilgjengeligheten til tjenestene, og styrke samhandling og brukermedvirkning. Når mindre enn to av ti kvinner tilbys behandling under soningsoppholdet, mens mer enn halvparten av kvinnene oppgir at de ønsker behandlingstilbud, er dette en indikator på at intensjonen om tilgjengelighet og brukermedvirkning svikter.

Alvorlig depresjon, angst og selvmordsproblematikk Det er godt kjent at rusmisbruk lett fører til psykiske problemer, som depresjon og selvmordstanker. Manglende sosialt nettverk og ensomhet som ofte blir en følge av rusmisbruket, kan bidra til å forverre situasjonen for den det gjelder. Allerede i 1978 beskrev Durkheim hvordan manglende sosialt nettverk kan føre til ensomhet og depresjon med påfølgende selvmordstanker.

Funnene viser at hele seks av ti kvinnelige innsatte har tenkt på å ta sitt eget liv før soning, og fire av ti (42 %) har prøvd å ta sitt eget liv i samme periode. Loucks (2004) fant i 1998 blant 179 kvinnelige innsatte i Skottland at selvskading var utbredt, og at 38 % av kvinnene hadde prøvd å ta sitt eget liv før soning.

Retterstøl (1995) viser til at ti til femten prosent av de som har forsøkt å ta sitt eget liv senere vil dø på grunn av selvmord, men tallene er usikre, fordi mange selvmordsforsøk ikke blir registrert. Uansett er det snakk om alvorlige livskriser når mennesker forsøker å ta sitt eget liv, og de det gjelder, har som regel behov for langvarig psykiatrisk eller psykologisk oppfølging. En krise kan være forankret i en vanskelig livssituasjon, men også psykiske lidelser kombinert med opplevelse av avmakt, nederlag og skamfølelse.

Williams (2001) viser til at negative hendelser ofte ligger til grunn for utvikling av depresjon og selvmordstanker. Nederlagsopplevelser og ydmykelser kan for mange føre til en hypersensitivitet for nye nederlagsopplevelser, noe som igjen støtter opp om opplevelsen av å være mislykket.

Dersom en skal forebygge selvmord eller selvmordsforsøk, er det viktig å sette inn tiltak mot alvorlig depresjon og stoffrelaterte lidelser så tidlig som mulig. Til tross for at dette er godt kjent, har både rusomsorgen og psykiatrien i dag lange ventelister, og for mange brukere oppleves terskelen som altfor høy til at de mestrer å søke om behandling på eget initiativ.

Kommunene der fengslene ligger har en lovpålagt plikt til å yte helsetjenester til innsatte i fengslene, og denne skal være likeverdig tilbudet til den øvrige del av befolkningen. Det er dessverre mulig at situasjonen er slik at det mangelfulle tilbudet til innsatte er likeverdig med det tilbudet som tilbys i flere kommuner i dag. Reigstad med flere (2004) fant at de færreste unge mennesker som har alvorlige psykiske plager mottar hjelp, og Saunders med flere (2004) fant at dette også gjelder ungdom som er selvmordstruet.

Det er kjent at selvmordsproblematikk er vanligere blant rusmisbrukere enn hos andre. Uansett årsak vet vi i dag mye om hva som kan være til hjelp for mennesker som sliter med depresjon og selvmordstanker. Dette burde forplikte fagfolk til å ta problematikken på alvor.

Selvmordstanker, selvskading og selvmordsforsøk er også knyttet opp mot seksuelle overgrep (Polusny og Follette 1995, Brodsky, Cloitre og Dulit 1995). I psykiatrien tolkes selvskading ofte som et uttrykk for smerte eller sinne grunnet ubearbeidede følelser. Selvskading kan vise seg når barnet på grunn av overgrep opplever avmakt, og derfor retter aggresjon mot seg selv. Selvhat og skyldfølelse kan således føre til alvorlig depresjon og selvmordsproblematikk. Når Mossige og Stefansen (2007) viser til at det er en sammenheng mellom det å være utsatt for seksuelle overgrep som barn, og senere utvikling av atferdsproblemer, stoffmisbruk og kriminalitet, er dette derfor ikke vanskelig å forstå.

Seksuelle overgrep Seksuelle overgrep kan også føre til senere stressreaksjoner som alvorlig depresjon, angst og selvmordsproblematikk. Flere studier viser at en høy andel av psykia-

Funnene indikerer at kvinnelige innsatte sosialt sett utgjør en svært marginalisert gruppe.

triske pasienter har opplevd seksuelle overgrep i ung alder, og Bryer med flere (1987) fant blant kvinnelige psykiatriske pasienter innlagt i en klinikk i USA at 44 % av disse var seksuelt misbrukt.

Når det gjelder seksuelle overgrep, har så mye som fire av ti (42 %) av informantene vært utsatt for dette som barn. Som vi så innledningsvis, fant også Morash, Bynum og Koons (1998) i en omfattende studie at 43 % av kvinnelige innsatte i USA har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn. Dette indikerer at like mange kvinnelige innsatte i Norge som i USA har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn.

Når så mye som fire av ti kvinnelige innsatte har vært utsatt for overgrep som barn, er dette alvorlig. Til tross for at lovverket er klart i forhold til hvilket ansvar fagfolk har for å følge opp denne type saker, er det dessverre liten tvil om at altfor mange barn i dag sviktes av hjelpeapparatet. Når barn og unge i den sårbare perioden av livet da de er på søken etter egen identitet blir krenket på denne måten, kan dette få så alvorlige konsekvenser at det hindrer videre vekst og utvikling. Hvis barnet ikke får mulighet til å bearbeide det som har skjedd, får det heller ikke mulighet til å bygge opp konstruktive strategier som kan bidra til å forebygge nye overgrep i framtiden. I en slik situasjon kan barnet stå i fare for selv å påta seg ansvaret for det som er skjedd, noe som kan føre til at det knytter egen identitet opp mot skam-, avmakt- og skyldfølelse. I en slik sårbar situasjon kan vedkommende senere i livet, bevisst eller ubevisst, søke seg inn i nye relasjoner preget av overgrep og vold, fordi dette oppleves som eneste mulige løsning.

Det er godt kjent i litteraturen at seksuelle overgrep kan føre til posttraumatisk stress-syndrom. Bearbeidelsen av denne type overgrep blir derfor sammenlignet med bearbeidelse av andre traumatiske opplevelser som fører til lignende stressreaksjoner. Mossige og Stefansen (2007) viser til at den følelsesmessige bearbeidelsen av seksuelle overgrep

forutsetter at barnet blir møtt med trygghet og omsorg, samtidig som det blir viktig å speile og positivt bekrefte det vedkommende måtte ha av følelser, for på denne måten å kunne gi den det gjelder et håp om forandring.

Kommunehelsetjenesten har ansvar for å ivareta personer som har vært utsatt for overgrep, men dessverre er det ofte tilfeldig hvilket tilbud som tilbys, fordi det svikter både med hensyn til faglig kompetanse og ressurser. Altfor få får tilbud om psykososial oppfølging fra spesialisthelsetjenesten til tross for at Sosial- og helsedirektoratets veileder om overgrepsmottak anbefaler at overgrepsmottakene inngår samarbeidsavtaler med de distriktpspsykiatriske sentrene.

Hva som er årsak til hva, er ikke mulig å si. Rusproblemer blir ofte knyttet opp mot depresjon, angst og selvmordstanker, noe som igjen er tett knyttet opp mot traumatiske opplevelser, som seksuelle overgrep. Opplevelse av avmakt og frustrasjon fører til at mange prøver å flykte fra problemene ved hjelp av rusmidler, samtidig som rusmiddelbruk igjen lett fører til en enda vanskelig livssituasjon for den det gjelder.

Konklusjon

Innledningsvis ble det stilt spørsmål ved hvor sosialt marginalisert kvinnelige innsatte er. Funnene indikerer at kvinnelige innsatte sosialt sett utgjør en svært marginalisert gruppe. Selv om det i dag foreligger få studier, er det verdt å merke seg at studier som foreligger både nasjonalt og internasjonalt, støtter opp om denne konklusjonen.

Avlutning

Det er alvorlig at så mange som fire av ti av informantene har vært utsatt for seksuelle overgrep som barn. Det er kjent at barn som utsettes for seksuelle overgrep, har en høyere risiko for å oppleve overgrep i voksen alder, og det er i denne sammenheng alvorlig at samtlige av de som har vært utsatt

for overgrep som barn, også har vært utsatt for nye overgrep i voksen alder.

Åtte av ti kvinner oppgir at de har vært alvorlig deprimert før soning, og seks av ti tenker på å ta sitt eget liv i samme periode. Da rus og psykiatri er nært knyttet opp mot hverandre, er det verdt å merke seg at seks av ti kvinner har et så omfattende rusproblem at dette har ført til økonomiske-, sosiale- og/eller helsemessige problemer, noe som muligens i seg selv også kan være indirekte eller direkte årsak til depresjon og selvmordstanker. I denne forbindelse er det positivt at det i Stortingsmelding nr. 37 (2007–2008) påpekes at det er nødvendig å se på rusmisbruk og psykiske lidelser i sammenheng, og at det må legges til rette for et helhetlig behandlingstilbud. Likevel er det skuffende få tiltak som foreslås, og tanken om et helhetlig tilbud gjenspeiles på ingen måte i innholdet i den samme stortingsmeldingen.

Kriminalitet kan i stor grad forklares ut fra sosial eller sosioøkonomisk segregering, fordi det er en klar sammenheng mellom sosioøkonomisk status og helsetilstand. Hovedmålsettingen for kriminalomsorgen er å bedre rehabiliteringen, for på denne måten å oppnå intensjonen om en «straff som virker». Problemområdene kvinnelige innsatte sliter med, er imidlertid så omfattende og sammensatte at det ikke vil være godt nok bare å legge til rette for individuell oppfølging under soningsoppholdet.

At mindre enn to av ti kvinner tilbys behandling under soningsoppholdet, mens mer enn halvparten av kvinnene oppgir at de ønsker behandlingstilbud, er en indikator på at hjelpeapparatet svikter. Dersom kriminalomsorgen ved hjelp av «empowerment» (å gi makten tilbake til bruker), skal kunne oppnå målet om å styrke kvinnes tro på at de kan påvirke egen livssituasjon, er det behov for større fokus på tilbud om et helhetlig opplegg med tett oppfølging både under og etter soning.

Oppfølging også etter soning er ekstra viktig, fordi vi vet at soningsoppholdet for kvinner gjennomsnittlig er av så kort varighet at et meningsfullt behandlingsopplegg for majoriteten av kvinnene ikke vil kunne la seg gjennomføre i løpet av den korte perioden soningsoppholdet varer.

Bonta, Pang og Wallace-Carpetta (1995) fant at det er korrelasjon mellom kriminalitet og det å være utsatt for seksuelle overgrep i voksen alder. Når vi ser at så mye som

seks av ti kvinnelige innsatte har vært utsatt for seksuelle overgrep, sier dette noe om hvor stort behovet er for at man nå i større grad tar denne type problematikk på alvor. Alle som har vært utsatt for seksuelle overgrep, må få tilbud om psykologisk oppfølging. På denne måten får de mulighet til å bearbeide opplevelsene, samtidig som de kan lære mestringstrategier for å unngå lignende overgrep i framtiden.

Det er grunn til å anta at det å styrke behandlingstilbud og oppfølging i forhold til overgrepssproblematikk, ikke bare på kort sikt vil kunne gi stor menneskelig gevinst, men på lengre sikt også vil kunne vise seg å være et godt kriminalpolitisk forebyggende tiltak.

LITTERATUR

- BANYARD, V. L., S. ARNOLD OG J. SMITH** (2000). Childhood sexual abuse and dating experiences of undergraduate women, *Child Maltreatment*, 5(1): 39–48.
- BIRECREE, E., A. W. WEISSMAN, D. LESTER OG L. TREXLER** (1994). The assessment of pessimism: The Hopelessness Scale; *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42:86–865.
- BLAKE-WHITE, J., OG C. M. KLINE** (1985). Treating the dissociative process in adult victims of childhood incest, *The Journal of Contemporary Social Work*, 66: 394–402.
- BONTA, J., B. PANG OG S. WALLACE-CAPRETTA** (1995). Predictors of recidivism among incarcerated female offenders, *The Prison Journal*, 75:277–294.
- BRETTEVILLE-JENSEN, A. L.** (2005). Økonomiske aspekter ved sprøytemisbrukeres forbruk av rusmidler, *En analyse av intervjuer foretatt 1993–2004*, SIRUS-rapport, nr.4, 2005.
- BRODSKY, B. S., M. CLOITRE OG R. A. DULIT** (1995). Relationship of dissociation to self-mutilation and childhood abuse in borderline personality disorder. *American journal of psychiatry*, 152 (12): 1788–1792.
- CAVANAGH, J. T. O., A. CARSON, M. SHARPE OG S. LAWRIE** (2003). Psychological autopsy studies of suicide: a systematic review. *Psychological Medicine*, 33: 395–405.
- DURKHEIM, E.** (1978): *Selv mordet*, Aschehoug, Oslo.
- FINKELHOR, D.** (1990). Early and long term effects of child sexual abuse; An update *Professional Psychology, Research and Practice*, 21: 325–330.
- FRIESTAD, C. OG I. L. SKOG-HANSEN** (2004). *Levekår blant innsatte*, Fafo-rapport 429.
- HARTVIG, P. OG KJELDSBERG, E.** (2005). *Sykdomsforekomst og behandlingstilbud for fengselsinnsatte, undersøkelser gjennomført i norske fengsler 2003–2005*, Kompetansesenter for sikkerhets-, fengsels-, og rettspsykiatri, Region Øst og -Sør, Prosjektrapport 2005, nr. 3.
- HELLEVIK, O.** (2005). *Sosiologisk metode*, Universitetsforlaget, Oslo.

HORVERAK, Ø. OG E. K. BYE (2007). *Det norske drikkemønsteret- En studie basert på intervjudata fra 1973–2004*, SIRUS-rapport nr. 2–2007.

KYVSGAARD, B. (2000). *Klientundersøgelsen. Bilag til Den institutions-mæssige placering af indsatte*, Nordskov-utvalget, Direktoratet for Kriminalfor-sorgen, København.

LANGEVOLD, H. OG H. MELHUS (2004). Blir psykiske lidelser i fengsel fanget opp av helsetjenesten? *Tidsskrift Norsk Lægeforening*, nr. 16: 2094–2097.

LEMGRUBER, J. (2001). Women in the criminal justice system. I: Ollus, N. and Nevala, S. (red.). *Women in the Criminal Justice System*, International examples and national responses. Helsinki: Heuni.

LINDBERG, O. (2005). *Kvinnorna på Hinseberg; En studie av kvinnors vilkår i fängelse*, Norrköping.

LOUCKS, N. (1998): *HMPI Cornton Vale: Research into Drugs and Alcohol Violence and Bullying, Suicides and Self-Injury, and Backgrounds of abuse*, Scottish Prison Service Occasional Papers, Report nu. 1/98, Edinburgh: Scottish Prison Service.

LOUCKS, N. (2004). *Women in prison*. I: Mc. Ivor Gill (red.), *Women Who Offend*, 2004:142–159.

MORASH, M., T. BYNUM OG B. KOONS (1998). *Women Offenders: Pro-gramming Needs and Promising Approaches*, Washington, DC; National Institute og Justice.

MOSSIGE, S. OG K. STEFANSEN (2007). *Vold og overgrep mot barn og unge*, NOVA, Rapport 20:2007.

NORDLUND, S. (2005). Utviklingen av narkotikabruk i Norge- tilgjengelighet, holdninger og bruk av surveydata, *Nordisk Alkohol & Narkotikatidsskrift*, Vol. 22(3/4): 197–208.

PETERSILIA, J. (2003). *When Prisoners Come Home*, Oxford.

PLUGGE, E., N. DOUGLAS OG R. FITZPATRICK (2006). *The Health of Women in Prison Study Findings*, Department of Public Health, University of Oxford, England.

POLUNSNY, M. A. OG V. M. FOLLETTE (1995). Long-term correlates of child abuse: Theory and review of empirical literature. *Applied & Preventive Psychology*, 4:143–166.

REIGSTAD, B., K. JØRGENSEN OG L. WICHSTRØM (2004). Changes in referrals to child and adolescent psychiatric services in Norway 1992– 2001, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39 (10): 818–827.

SAUNDERS, S. M., M. D. RESNICK, H. M. HOBERMAN OG R. W. BLUM (2004). Formal help-seeking behavior of adolescents identifying themselves as having mental health problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(5): 718–728.

SINGER, M., J. BUSSEY, L. Y. SONG OG L. LUNGHOFER (1995). The Psychosocial Issues of Women Serving Time in Jail, *Social Work*, Vol.40, nr.1: 103–112.

ST. MELD. NR. 37 (2007–2008). *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*, Det kongelige Justis- og Politidepartement, Oslo.

SØFTTESTAD, S. (2005). *Seksuelle overgrep, Fra privat avmakt til tverretattlig handlekraft*, Universitetsforlaget A/S, Oslo.

TEIGE, B. (1998). Narkotikadødsfall-epidemiologi, *Nordisk Rettsmedisin*, 4:6–84.

ØDEGÅRD, E. (2008). Narkotika- og alkoholproblemer blant innsatte i norske fengsler, *Nordisk Alkohol- & Narkotikatidsskrift*, Vol. 25 (3): 169–185.

WILLIAMS, J. M. G. (2001). *Suicide and attempted suicide: Understanding the cry of pain*, London.



Skoleskulk

Tid og sted: 22.–23. mars, Rica Hotel, Bergen
Pris: Medlem kr 2800, ikke-medlem kr 3500
Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller
post@utdanningsakademiet.no
Bindende påmeldingsfrist: 22. februar
Foredragsholder: Terje Overland
Arrangør: Utdanningsforbundet

Skoleskulk fremstår som en viktig risikofaktor for antisosial utvikling blant barn og unge. Reduksjon av skoleskulk bør derfor være et sentralt satsingsområde for blant annet PP-tjenesten. I et sosialøkonomisk perspektiv kan mangelfullt samarbeid mellom hjem og skole bidra til at skoleskulk opprettholdes. Det vil derfor være viktig at hjem og skole samarbeider systematisk for å stoppe ulovlig fravær fra skolen.

Målet med kurset er å gi deltakerne kunnskaper om hvordan skole og hjem kan samarbeide om å redusere skoleskulk, og hvordan PP-tjenesten kan støtte dette arbeidet. Hovedinnholdet i kurset er prosjektets teoretiske grunnlag og gjennomføring samt eksempel på endringsarbeid i skole og hjem. Arbeidsmåten vil veksle mellom forelesninger, egenaktivitet i grupper og plenumsdrøftinger.

Foredragsholder:
 Terje Overland, forsker og forfatter av boken *Skolen og de utfordrende elevene*.

Målgruppe:
 Kurset inngår i kursrekken til Utdanningsforbundets spesialiserings-ordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Kurset har ellers stor relevans for alle som arbeider innen barnehage, skole, rådgivning, politi, helsesøstre, PPT, kompetansesentre, spesialpedagoger, ansatte ved høyskoler og universiteter og i helse- og sosialetaten.

Vi tar forbehold om endringer i programmet og nok påmeldte. Deltakere blir fakturert ved avbud etter påmeldingsfristen.

☐ Ja, jeg vil delta på *Skoleskulk* 22.–23. mars 2010 i Bergen

☐ Medlem

Navn:

Adresse

Tlf.:Ev. medlemsnr.:

E-post:

Stilling/verv:

Faktura sendes:

Navn:

Fakturaadresse:

Referanse:

Kupongen sendes til:

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

Skolens mål og skolens hverdag

Kvalitetsbegrepet i norsk skole

Det synes for tiden å være en sterk tendens til å sette likhetstegn mellom skolefaglige prestasjoner og kvalitet. Det er derfor på tide å få i gang ny diskusjon og en verdiavklaring når det gjelder kvalitetsbegrepet i norsk skole.

AV ODD HAUGSTAD

I Kvalitetsutvalgets uttalelser (St. meld. 30, «Kultur for læring») som ligger til grunn for den nye læreplanen, legges det vekt både på sosiale og skolefaglige ferdigheter. En slik brei definisjon av kvalitet, hvor en tar utgangspunkt i både sosiale og skolefaglige (lese-, skrive-, regne-, engelsk og digitale) ferdigheter, gir rom for en brei tilnærming til kvalitetsbegrepet.

Opplæringsloven

Opplæringsloven har klare mål om å ta vare på «hele mennesket». Det gjelder kyndighet av sosial, emosjonell og praktisk/teoretisk art. Det handler om på best mulig måte å være i stand til å mestre de utfordringer som måtte dukke opp i en stadig mer kompleks tilværelse, i arbeid, samfunnsliv og fritid.

I opplæringslovens § 1–2 heter det «... slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn». Dette er gode mål med lange tradisjoner i norsk skolelov og læreplanverk. Dette er føringer som stiller krav til skolen – krav om å

ivareta «det hele mennesket». Det er en stor utfordring. En kan vel imidlertid ikke si at skolen har lange og gode tradisjoner å vise til når det gjelder å følge opp skolelovens og læreplanverkets generelle del.

I et turbulent samfunn er kanskje spesielt barn og unge utsatte grupper. Daniel Goleman hevder at samfunnet lider av en emosjonell og sosial mangelsyke – grunnet blant annet et økende press på familien. «Tidsklemmen» er etter hvert blitt et slagord.

Vi står overfor en økt skilsmisseprosent og svekkede sosiale nettverk. Folk flytter nå mer enn før. Samlet sett fører dette til at skolen får et enda større ansvar enn tidligere for det hele mennesket.

«Teaching to the test»

Jeg er nokså overbevist om at vi ikke trenger en standardisering av undervisningen slik det legges opp til i denne «nasjonale testkulturen». En slik vektlegging vil føre norsk skole

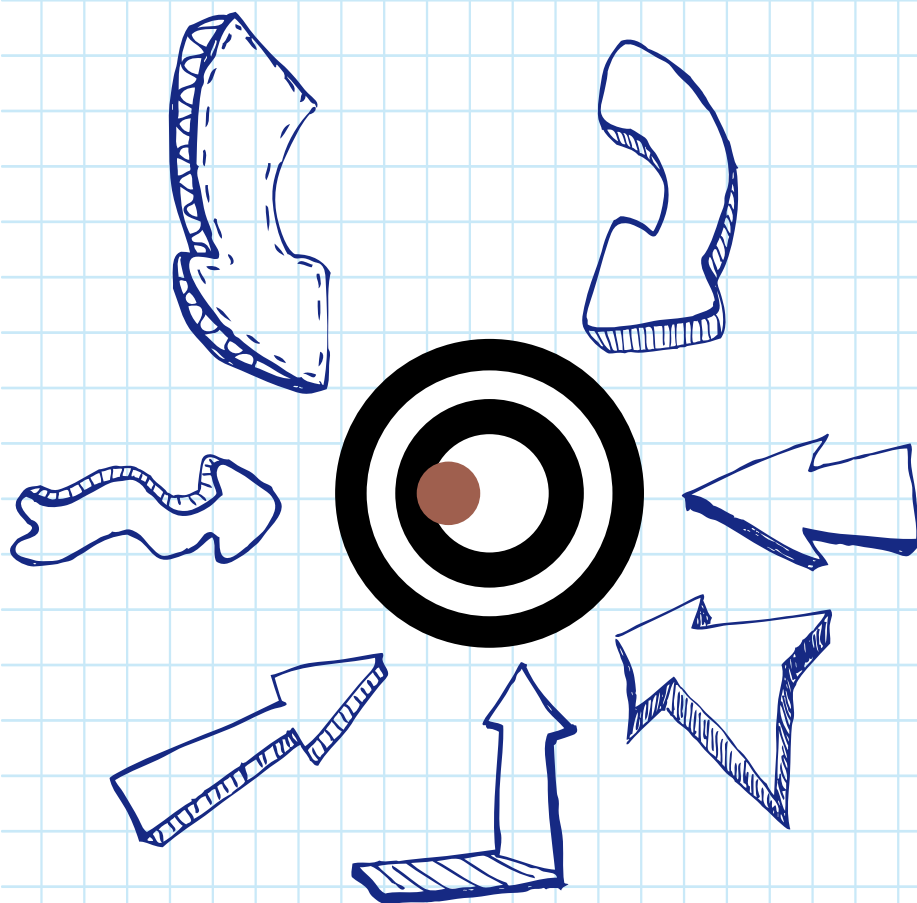
inn i en situasjon som jeg tror vi ikke vil være tjent med, og som lett resulterer i et forflatet og innsnevret kompetansesyn.

Vi har dessuten allerede mange eksempler på at dette nasjonale og internasjonale testregimet lett fører til en «teaching to the test»-kultur. Undervisningen innrettes lett mot det som forventes på de standardiserte testene, og vi får derfor lett en dreining bort fra læreplanens mål.

Jeg tror det er viktig at lærerne vet hvor elevene står i undervisningen. I så måte bør screenings-hjelpemidler tas i bruk. Diagnostisering og mer omfattende testing bør imidlertid overlates til dertil utdannet personale. Ikke slik som i dag, at folk bruker verdifull tid til administrasjon av et svært omfattende testbatteri.

Idealer og realiteter i skolens hverdag

Det synes å være stor avstand mellom idealer om en skole for alle på den ene siden og skolens hverdag på den andre siden.



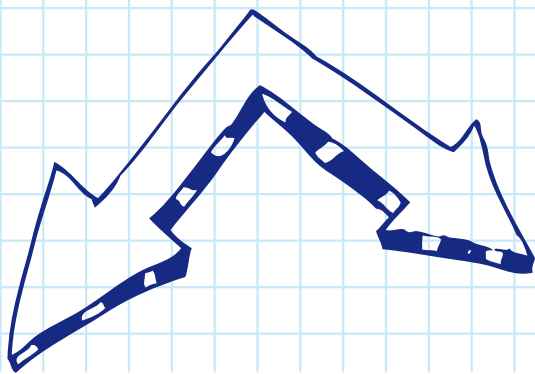
Det må ikke bli slik at en setter de sosiale, emosjonelle, personlighetsmessige målene opp mot de skolefaglige. En bør altså kunne ha minst to tanker i hodet samtidig.

De fleste sosiale målene i skolens hverdag er implisitte, heter det. De skal på en eller annen måte finnes igjen i «alle fag». Det mangler imidlertid klare, konkrete planer for både hva og hvordan, når det gjelder skolens sosiale læringsmål. Det mangler med andre ord både konkrete mål, klare virkemidler og tegn til evaluerings-systemer når det gjelder de sosiale mål i skolens hverdag. Enhver skole bør for eksempel ha en egen plan for sosial læring.

Konflikter mellom de skolefaglige og de sosiale mål i skolens hverdag oppstår gjerne blant annet på grunn av en knapphetsfaktor med hensyn til tid. Lærerne står overfor dilemmaer slik prioriteringene er i skolen i dag. En må videre i det skolefaglige pensum. Dette skjer ofte på bekostning av holdningsskapende arbeid og sosial læring. Det er ikke enkelt å være den pedagogisk ansvarlige i klasserommet når en kjenner det skolefaglige evalueringskravet i ryggen. En retter gjerne undervisningen etter det som teller i skolehverdagen, og det en må legge hovedfokus på. En tvinges nærmest til å legge hovedfokus på det skolefaglige (akademiske) slik kvalitet i skolen i dag defineres.

En snikende målforskyving

Det synes å skje en snikende fokusendring i skolen. Det er for tiden utelukkende snakk om de skolefaglige



mål. Dette resulterer gjerne i en målforskyving bort fra skolelovens overordnede mål om å ivareta det hele mennesket over mot et innsnevret lærings- og kompetansesyn.

Fred van Leeuwen, generalsekretær i den internasjonale lærerorganisasjonen Education International, fremhever når det gjelder resultatene fra PISA-undersøkelsen: «Slike overfladiske målsettinger er en alvorlig trussel både mot kvalitet i utdanningen og når det gjelder tilgangen til undervisning for alle».

En konkurranseorientert skole?

Innenfor motivasjonsforskningen skilles det mellom to hovedtyper læringsstrategier (Ames, 92 og Ryan mfl., 2001):

- a) Den læringsorienterte strategien
- b) Den konkurranseorienterte strategien

Den *læringsorienterte* strategien preges av at en i stor grad blant annet lager individuelle og realistiske mål ut fra den enkeltes forutsetninger. Vurderingene er individuelle og i samsvar med den enkeltes muligheter. Innsats prioriteres høyt (prosessen). Et slikt læringsmiljø gir i stor grad rom for fleksibilitet. Et godt læringsorientert miljø legger vekt på mestring for den enkelte ut fra den enkeltes forutsetninger. Et slikt læringsmiljø gir i stor grad rom for at eleven blir tatt med på råd og får muligheten for medbestemmelse.

Et *konkurranseorientert* læringsmiljø vil preges av følgende kjennetegn:

- Det er et felles mål for alle

- Den enkelte vurderes mot et felles mål
- Hovedvekten legges på det som kan måles med standardiserte tester
- Det legges mindre vekt på forståelse og innsikt (mer vekt på å reproducere fakta)
- En er mer opptatt av resultater enn av selve innsatsen
- Det er dessverre ikke belønning til alle innenfor et slikt system

Det siste punktet blir en naturlig følge av de foregående.

En skole med hovedvekten på de konkurranseorienterte strategier fører på sikt til en negativ selvoppfatning hos mange elever.

Elevene blir i et slikt system så sterkt opptatt av å sammenligne seg med hverandre at konkurransemotivet vil kunne overskygge samarbeidsmotivet. Professor E. Skaalvik fant i sine studier blant annet at i et utpreget konkurranseorientert miljø var det viktigere å unngå å vise svakhet enn å be om hjelp fra lærer og medelever. Dersom det er ferdigheter som kreves mer enn noen gang, er det nettopp evnen til samarbeid og toleranse.

Utvidet lærings- og kompetansebegrep

I et stadig mer komplisert samfunn må skolen virkelig legge breisida til for å satse på et utvidet lærings- og kompetansebegrep i den praktisk-pedagogiske hverdag. Et utvidet lærings- og kompetansebegrep bør inneholde både faglige, personlige og sosiale dimensjoner.

Det er på høy tid å stoppe opp og

se hvor det bærer hen. Skolefaglig utvikling med et utvidet lærings- og kompetansebegrep bør være bærende prinsipper og klare mål i årene fremover i norsk skole.

Undersøkelser synes å vise at funksjon (i hvilken grad en lykkes i arbeids- og privatliv) skyldes ca. 70 % sosiale ferdigheter. Det er med andre ord ikke nok bare å kunne «flere byer i Belgia».

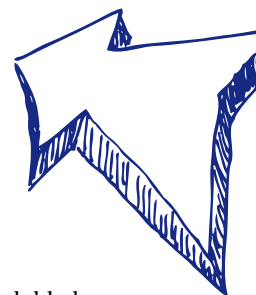
Dersom vi ser nærmere på våre læreplaner, tror jeg at vi også på dette nivået har et etterslep med hensyn til å tilpasse skolens krav til elevens forutsetninger. Professor Terje Ogden sier om våre læreplaner: «... nyere kunnskap om barns utvikling har i liten grad funnet veien til læreplanen» (Ogden, 2004). Jeg tror det her pekes på en vesentlig utfordring.

En forutsetning for utvikling av gode læremidler og undervisningsprogrammer bør bygge på et solid pedagogisk og pedagogisk-psykologisk fundament, hvor tverrfaglighet får større og større betydning. En bør gi skolefagbegrepet en enda større bredde.

Vi bør ha en skole med svært vide rammer for differensiering. Vi trenger et lærings- og kompetansebegrep som gir større rom både for de akademisk skoleflinke og for de som ikke har slike evner og forutsetninger.

Reformer uten evaluering

Det som forundrer er at en her i landet setter i gang med tiltak og store reformer uten en forutgående grundig evaluering og konsekvensanalyse. En vil gjerne være best og helst ta igjen finnene så raskt som mulig (de var jo



best på PISA i 2003).

Læreren henges ut som den store syndebuggen. Det synes å være lærerkorpset som tydeligvis nå må ta det hele og fulle ansvaret. Fred van Leeuwen fremholder som sitt inntrykk at i de land hvor elevene presterer godt, tar politikerne æren for resultatene. I land med lavere score gir de lærerne skylden. Han henviser da spesielt til PISA. Politikerne synes ikke å ha oversikt over virkningen av egne vedtatte reformer, eller hva som foregår i skolen i dag. En snakker om ro i skolen. De senere års reformer har i hvert fall ikke bidratt til å skape ro og stabilitet i skolen. Den ene reformen er knapt kommet på plass før neste settes i verk. (Det kan se ut som om reformer er blitt et mål i seg selv). Det ser ut for at de sentrale politikerne knapt har skjönt at læreplanen av 1997 (L 97) som blant annet la opp til at minst 60 % av tiden skulle brukes til temaundervisning, medførte mindre tid til formell leseopplæring. Dette skjedde omtrent samtidig med at vi har hatt læreplaner helt tilbake til 1987 med svært uklare formuleringer når det gjelder den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

De sentrale politikerne må etter hvert begynne å se at utfordringene kanskje ligger like mye på andre plan i systemet. En må ikke rette baker for smed. De aller fleste lærerne gjør en kjempejobb i klasserommet på tross av ofte vanskelige rammevilkår. Nå må de sentralt ansvarlige begynne å vise en større vilje til refleksjon før en handler!

Hva er grunnen til at vi ligger så dårlig an i en del skolefaglige presta-

sjoner? Hvilke sterke sider har norsk grunnskole? Hvordan skal vi klare å høyne de skolefaglige ferdighetene? Hvordan kan vi samtidig ivareta verdier knyttet til personlig utvikling og sosial kompetanse?

Hvilke utfordringer ligger innenfor skolens område? Hvilke utfordringer ligger utenfor skolens kompetanseområde? Undersøkelser viser nemlig at elevens bakgrunn forklarer en langt større del av skoleprestasjonene enn hvilken skole de går på (Mortimore mfl., 1988).

Det er tydelig når vi snakker om en effektiv skole at vi langt på vei har glemt å ta hensyn til hvilken betydning elevens sosiale bakgrunn har for deres fremgang i skolen. I en topptung teoriskole med i utgangspunktet et felles teorikrav for alle, viser studier at det er de barna som kommer fra hjem med en ikke-akademisk bakgrunn, som kommer dårligst ut og som lider de største nederlag i skolen (jf. bl.a. Mortimore, Skraalvik, Bernstein mfl.).

Feil medisinerer?

Jeg tror dessverre vi doserer ut altfor mye feil medisin. Regjeringens tiltakspakke for å bedre den skolefaglige situasjonen synes å bære preg av antagelser mer enn viten om hva som vil virke.

Timetallet på barnetrinnet økes – er dette et positivt tiltak? Det bør i hvert fall være et åpent spørsmål. Det behøver ikke å være et godt tiltak. Finnene har et lavere timetall på begynnertrinnet enn det vi har her i landet.

Vi må diskutere innhold og virkemidler før vi kan diskutere doserings-

mengde. Det nytter ikke med dobbel dose medisin dersom den vi allerede tar virker dårlig. Da er nemlig sannsynligheten stor for at vondt blir verre.

Lærerutdanninga

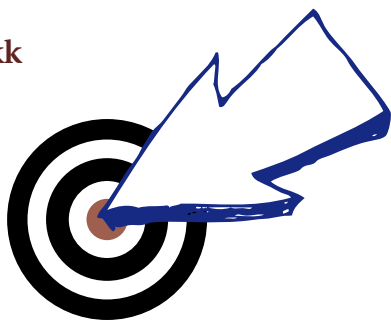
Styrkinga av lærerutdanninga tror jeg er en god vei å gå slik som bebudet. Vi må også her være bevisst på hvor vi skal med vår lærerutdanning. Dette henger igjen sammen med skolens verdidebatt. Hva med etterutdanning av lærerutdannerne? En har lenge sviktet lærerutdannerne på dette området.

En bør sørge for at lærerutdannerne får en kompetanse minst på mastergradsnivå i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Det er ikke nok bare å øke utdanningslengden (fra 4 til 5 år). En må også sørge for å følge opp lærerutdannerne. De er viktige i denne prosessen.

Jeg tror det handler om tiltak på et bredt spekter, men først bør vi altså vite mer om hvor vi befinner oss før vi setter i gang med de store reformer. Dessuten må en ikke glemme at skal en trekke til seg de best kvalifiserte, kommer en heller ikke utenom en styrking av lærernes lønns- og arbeidsvilkår.

Mål og midler – politiske utfordringer

Til slutt noen ord om mål og politiske føringer i skolen. Vi har lenge hørt fra sentralt politisk hold (Storting og regjering) at alt skal bli så mye bedre. «Vi satser på skolen» har vi hørt i den ene festtalen etter den andre. Slike «lovnader» er påfallende sterke rett før politiske valg. Så nå befinner vi oss absolutt inne i de «fagre løfters tid».



Det bør her nevnes at den sektorvise tildelingsordningen («den øremerkede ordningen») fra staten til kommunene falt bort i 1987, og dette ut fra ideen om en styrking av lokaldemokratiet. Kommunene har fått mer penger (større rammer) – også mer til skole, hevdes det. Kommunene på sin side klager over stadig stigende utgifter. Tall synes å vise at skolen prioriteres lavt i kommunesektoren for tiden.

En undersøkelse foretatt blant landets ordførere og rådmenn viser at i 2008 planlegger 40 % av kommunene å redusere antall lærere (Norgesbarometeret). En KS-undersøkelse for 2009 viser at 43 % av kommunene bevilger mindre penger til skolene i 2009. Hvem snakker om at læreren er den viktigste og at lærerkompetansen må styrkes? Dette skjer, folkens, samtidig med at regjeringen fra skolestart 2008 øker timetallet med fem uketimer på barnetrinnet. Dette alene krever faktisk henimot 1000 flere lærerårsverk i grunnskolen. Situasjonen vil derfor bli rimelig kritisk når en i tillegg vet at i de nærmeste årene vil en stor del av lærerkorpset gå av med pensjon.

Et vesentlig spørsmål blir derfor hvem som styrer med hva? Det er de kommunalt folkevalgte som foretar de endelige prioriteringene ut fra lokale forhold. Dette er helt i samsvar med vår lokalforvaltning (blant annet kommuneloven). Her er det mange gode formål å bruke penger på: Omsorg, skole, psykiatri osv. krever sitt.

Mener en alvor med en skole for alle med de samme rettigheter og vilkår, bør en ta konsekvensene av det og sørge for at skolen virkelig får

de midlene som blir lovt fra sentralt hold. Det ser derfor ut til at skoleverket i lang tid framover bør tilføres øremerkede midler. En trenger ikke ha stor organisatorisk og politisk innsikt for å skjønne at slik det fungerer i dag, synes avstanden bare å bli større og større mellom mål og virkelighet i skolehverdagen. I tillegg står en i mange tilfeller overfor en svært nedslitt bygningsmasse. Dette i et land som «snakker» om en skole for alle.

Det synes i mange tilfeller som om en står overfor to verdener, skolens verden (skolens hverdag) og de sentrale politikernes «visjonsverden» (festtalenes verden). Avstanden mellom visjoner og realiteter blir bare mer og mer synlig.

Avslutning

Gapet mellom mål og realiteter i norsk skole er av slike dimensjoner at det i lang tid framover bør satses på øremerkede tilskudd til skoleverket, først og fremst for å skape samsvar mellom mål og midler, men også for å gjenreise tilliten til våre sentrale politikere som stadig lover ting som ikke blir innfridd.

Staten må sørge for å øke rekrutteringen til lærerutdanning. Forbedrede lønns- og arbeidsvilkår er av de viktigste virkemidlene dersom en vil gjøre læreryrket mer attraktivt og få de best kvalifiserte inn i lærerutdanningen.

Dessuten må vi en gang for alle slutte med å sette likhetstegn mellom en god skole og boklige (akademiske) prestasjoner. Professor Terje Ogden sier i denne forbindelse: «Karakternivået er i seg selv et dårlig uttrykk for skolens effektivitet.» Jeg tror til og med

at en overfokusering på faglige prestasjoner, slik det legges opp til, er villedende som uttrykk for hva som er en god skole.

Vi trenger med andre ord en skole som klarer å holde flere forhold i fokus. Vi trenger en skole som både prioriterer de skolefaglige, praktiske, praktisk-estetiske, personlige og sosiale verdiene høyt. Dette må avspeile seg i den praktisk-pedagogiske hverdag. Da først har vi muligheter til å skape en skole for alle.

LITTERATURLISTE

- AMES, C.** (1992). Achievement Goals and the Classroom Motivation Climate. I: D. H. Schunk and J. Meece (eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- GOLEMAN, D.** (2002). *Emosjonell intelligens*. Oslo: Gyldendal.
- OGDEN, T.** (2004). «Kvalitetsskolen». Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- MORTIMORE, P.** (1996). Partnership and cooperation in school improvement (paper presented at the association for teacher education in Europe conference, Glasgow, Scotland: September 1996).
- SKAALVIK E. OG S. SKAALVIK** (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano AS.
- SKAALVIK E.** (2005). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, 4.
- SOLSTAD, K. J. MFL.** (2004). En likeverdig skole for alle. Om enhet og mangfold i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- STETTE, Ø.** (2009). Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer. Oslo: Pedlex.
- ST.MELD. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

Årets konferanse om dysleksi!

konferanse

DYSLEKSIFORBUNDET OG LOGOMETRICA INVITERER TIL:

FAGKONFERANSE OM DYSLEKSI

“DET NYTTER!”

Kunnskap møter praksis 18. og 19. mars



MELD DEG PÅ NÅ!

DYSLEKSI KUNNSKAP

Rica Park Hotel
Sandefjord
2010

Disse kommer:

Professor Malt Joshi
Componential Model of
Reading: Implications
for assessment and
intervention



Professor Ingvar Lundberg

Språkets og lesningens
magi



Professor Torleif Høien

Effektiv hjelp for
lesesvake elever. Hva
sier forskningen?



Lektor Ingjerd H. Tengesdal

Hvordan diagnostisere
dysleksi?



Rådgiver Trine Aakermann

Forebyggende arbeid i
1. og 2. Klasse.
Praktisk tilrettelegging i
klasserommet



Lektor Kjersti Grøntvedt

Lesevansker blant
minoritetsspråklige
elever



Pris:

1 dag: 1650,- (påmelding før 01.02.10, kr. 1500,-)

2 dager: 2250,- (påmelding før 01.02.10, kr. 2000,-)

Overnatting: dekkes selv

Påmelding til: post@dysleksiforbundet.no / tlf: 22 47 44 50



&

LOGOMETRICA

Ups and downs med Kierkegaard

I full fart, med et godt smil og boblende av humør kommer hun stormende mot meg. Det er en ny skoledag. Hilde er kommet med taxi, litt tidlig ute som vanlig. Jeg kommer gående på gangstien til skolen. Jeg setter fra meg kofferten, rekker å sette beinet i mottaksposisjon og strekke ut armene, så er hun der, klemmer til og ler og ler.

AV ANTON B. STENSHOLDT

Enda en skoledag skal vi starte sammen. Hilde går i 7. klasse nå. Vi har jobbet sammen siden hun gikk i tredje. Hilde har Downs syndrom, og det har vært mange «ups and downs» både for Hilde og meg siden den gang. Hvem jeg er? I denne sammenhengen spesialpedagogen hennes med ansvar for undervisningen av Hilde. Ikke slik at Hilde og jeg har vært alene verken om oppturene eller nedturene. Vi har hatt godt følge på ferden både av klasselærere, assistenter og skoleledelse, av foreldre, familie og pp-tjeneste. Mange har stilt opp for Hilde.

Skulle jeg fortalt om skolelivet til Hilde, kunne det lett blitt en bok. Det er ikke min hensikt å skrive verken en roman eller en fagbok. Kanskje noe et sted mellom der? Håpet er å kunne ha dekning for å kalle det et essay. Jeg skal i alle fall forsøke.

Barn med Downs syndrom kommer ikke til verden med det store vinnerloddet. Tvert om synes det å være sterke krefter i dagens moderne samfunn som ikke ønsker å tildele dem noe lodd i det hele. Tenk på omkostningene, sier de: Bekymringene, trøbbelet og merarbeidet. Ja, i det hele alle de praktiske vanskene. For ikke å snakke om økonomien. Tenk på privatøkonomien, for ikke å snakke om alle offentlige merutgifter. Og med dagens store framskritt på det medisinske plan har vi våre metoder for slett ikke å innløse et slikt lodd.

Nå ja, valget var for lengst tatt da jeg møtte Hilde som min elev i hennes tredje skoleår. Men det er rart å tenke på hvor lite det i grunnen skulle til for at jeg ikke hadde møtt henne.

Hilde kunne ikke mange av bokstavene eller lydene. Klasselærer og foreldre var bekymret. De så tegn til mistrivsel. Og så jeg da: Gammel mann, snart pensjonist, ville ikke spesi-

alklasse ha vært bedre? Det er lett å forstå skepsisen, tvilen, spørsmålene.

Jeg visste om Hilde i god tid før jeg ble spesialpedagogen hennes. Jeg hadde lest mappa hennes. Jeg hadde vært på kurs/seminar laget av Ups and downs-foreningen. Jeg hadde lest faglitteratur. Men elev med dette syndromet hadde jeg aldri hatt ansvaret for undervisningen av. Et vågespill å undervise ei slik jente i en stor klasse på en stor skole som ikke akkurat stilte sterkt med hensyn til egnede grupperom eller ressurser til spesialundervisning. Hva hadde jeg gitt meg ut på?

Kanskje var det nettopp dette som gjorde Hildes og mine sjanser gode. Når utgangspunktet er så dårlig, blir ikke fallhøyden skremmende stor.

Start med ordbilder, var ekspertrådet. Andre sa: Bruk data, se her, vær så god, kommer til høsten og sjekker framdriften.

Vi begynte med ordbilder: Mor – far – Hilde – is – sol – pus – melk – ost...

Men hvor var det tildelte dataprogrammet? Det var jo gått 3–4 uker – utilgivelig sommel. Jeg mer enn ante ekspertens og foreldrenes dom: Ubrukelig – kast han!

Hilde og jeg fikk annen eksperthjelp til å laste inn et stort og spennende dataprogram. Vi kunne skrive ordene våre. Vi kunne ta bilder av mange av dem også: Mor – far – Hilde – taxi – skole

Vi tok bilder av lærere og klassekamerater. Vi skrev og skrev. Det vil si, Hilde skrev. Jeg var dyttehjelp når bokstavene ikke var der. Det var ganske ofte. Vi slet oss gjennom 3. og 4. skoleår. Framgang? Ja, men bare små, til tider nesten usynlige skritt. Det var nok av downs også: Hilde ville ikke være med meg. Hilde gjemte seg. Hilde ville ikke på skolen....



Men etter downs var det ups igjen.

Så skulle Hilde begynne i 5. klasse. Vennene i klassen hadde mer og mer vokst fra Hilde. Slik er det bare, men snille var de. Flere av jentene fungerte som en type barnepiker. Det skjedde noe annet også i overgangen til 5. skoleår. Hos oss bytter de klassestyrer, eller for å bruke dagens navn: kontaktlærer på det trinnet. Hilde skulle altså begynne i 5. klasse og hun skulle få ny kontaktlærer å forholde seg til. Måtte hun det? Ja. Men måtte hun det hele tida?

Jeg vet faktisk ikke hvem som kom på ideen. Var det habiliteringstjenesten, pp-tjenesten, moren, den «gamle» kontaktlæreren, en av de to trofaste assistentene eller kanskje jeg selv? Det husker jeg ikke! Men jeg husker ideen formet som et spørsmål: Kunne den «gamle» kontaktlærerens nye klasse komme til nytte? Hva med leseopplæringen? Den nye klassen til «gamlelæreren» var en førsteklasse. De fleste elevene der kunne ikke mange bokstaver/lyder – det skulle de lære. I forhold til dem var Hilde nærmest for ekspert å regne. Hun kunne jo tross alt en del bokstaver og lyder. I tillegg kunne hun gjenkjenne ganske mange skrevne ord.

Alle i interessegruppa rundt Hilde «tente» på ideen. Hilde hadde i tillegg til klasselærer og spesialpedagog også assistenter i de timene jeg ikke var med. Selv om hun delte den assistenten med en annen elev, fikk vi ordnet det slik at Hilde kunne ta med seg assistenten «sin» til klassen til den «gamle» kontaktlæreren. Slik ble de med på turer og på enkelte andre aktiviteter. Ikke minst kunne hun være med når klassen etter

hvert begynte med bokstavinnlæring. Gjett om hun trivdes?

Nå kom på en måte bokstaver og lyder skikkelig på plass slik at hun kunne bruke dem. Vi merket det på skriveprogrammet på datamaskinen, vi merket det på ordforrådet, vi merket det på trivselen. Vi merket det på skolen, og foreldrene merket det.

Det skjedde en ting til omtrent samtidig med dette. En ny «person» kom inn i Hildes liv: Marius. Når verden var litt vanskelig, det hender iblant også for barn med downs, hadde assistenten tatt Hilde med på SFO. Der hadde hun funnet Marius. Marius var en ganske stor dukke som Hilde hadde lekt med lenge før hun startet i 5. klasse. I perioder var de bestevenner. Bestevenner unner en alt mulig godt. Nå ville Hilde at Marius også skulle lære bokstavene. Han skulle lære å lese.

På skolen hadde vi store, fine bokstaver laget av tre. Etter utvalget av bokstaver å dømme må de ha vært produsert i Sverige og sikkert for flere tiår siden. Jeg hadde plukket dem fram for Hilde, og vi hadde jobbet en del med dem, og særlig nå som Hilde hospiterte i 1. klasse og re-lærte bokstaver og lyder.

I forhold til Marius var det hun som var læreren. Hun visste hva en lærer gjorde. I mange timer over mange år hadde hun jo observert oss lærere i klassesituasjoner, i gruppesammenheng og enetimer. I tillegg hadde hun ikke så lite erfaring i å være lærer for meg. Var det noe hun likte, var det å overta pekestokken og sjefe i vei så vi profesjonelle kunne bli rent beklemt. Oppførte vi oss sånn? I tillegg hadde både

foreldrene og vi på skolen mange ganger observert at hun kunne holde lange foredrag, monologer og samtaler med og mellom pinner og flagg.

Nå var det som om all denne, til tider noe underlige oppførselen, kom til nytte. Hun tok i bruk all sin oppøvde tale- og samtalekunst, sin «lærererfaring» og iver. Det var hun som la bokstavene foran vennen og ville ha han til å si lydene eller ordene hun laget. Det var hun som måtte tre støttende til for å dytte på utviklingen. Det var hun som hadde regien og erfaringen. Hun var sjefen.

Denne lekeskolen utviklet seg ganske tilfeldig. Jeg hadde fulgt Hilde ned på SFO en del ganger. Der hadde jeg møtt dokka. Jeg hadde spurt Hilde hva den het, og hun hadde klart og tydelig sagt Marius. Jeg hadde fått med meg hvor opptatt hun var av Marius, hva han hadde på seg, hvordan han så ut, hva han kunne osv.

Vi var kommet til senhøsten i 5. klasse og jobbet intenst med lyder og bokstaver. I tillegg var vi på intens jakt etter ord som betydde noe for Hilde. Da var det jeg fikk ideen med de svenske bokstavene. Jeg fant fram de vi trengte for å skrive Marius. I tillegg la jeg fram noen til som Hilde nå var rimelig trygg på. Jeg ser ennå for meg hvordan Hilde bøyer ryggen over bokstavene og hjelper Marius med å finne de rette og legge dem i rekkefølge: Der står M-A-R-I-U-S – fantastisk skrevet av en dokke og læreren!

Jeg ser dem for meg, Hilde holder Marius opp så han kan se bokstavene. Så visker hun til han lydene, flott Marius, sier hun. De skriver og leser: Hilde, mor, far....Marius...

Samarbeidet med førsteklassen fortsatte. Hun var sammen med klassen i både 2. og 3. skoleår. Det var flere parallellklasser på trinnet. Hilde hadde slektninger og gode venner i flere av klassene. I lang tid var Hilde helten for mange av de små.

Etter hvert kunne Hilde lese ordentlige bøker. Hun fikk ukentlige lese- og skrivelekser av meg. Hun var stolt og glad når hun kunne lese hele sider for meg eller de små vennene sine, enten de het Marius eller gikk i skolen på ordentlig! Stas var det også og få r'er, stjerner og ros for godt arbeid i skrive- og arbeidsbøkene hun brukte. Det var ikke bare Hilde som gledet seg. Små framskritt i mange voksnes øyne. Men sann glede er ikke forbeholdt de store bedrifter. Det hjalp Hilde oss til å se.

Kierkegaard

Jeg har i tittelen på dette essayet valgt å trekke inn Danmarks store filosof fra 1800-tallet, Søren Kierkegaard. At det er stor forskjell på Hilde født med Downs syndrom på 1990-tallet i Norge og den geniale filosofen Søren Kierkegaard født i Danmark i 1813, er åpenbart. Men hvorfor komme trekende med denne danske teolog og filosof i et essay som handler om undervisning og Downs syndrom?

Kierkegaard døde i 1855, elleve år før den engelske legen John Langdon-Down beskrev det vi i dag kaller Downs syndrom. Det var først rundt midten av 1900 tallet – ca. 100 år etter Kierkegaards død – at det overhode kom på tale å gi undervisning til barn med et så alvorlig handikap. Kan det da være noen sammenheng mellom Kierkegaards filosofi og undervisning?

Eller spurt på en annen måte:

Hva har nå denne for lengst døde verdenskjente filosofen med Hilde og opplæringen av henne å gjøre? Det blir på en måte selve spørsmålet i dette essayet. Det er mange som opp gjennom tidene har kommet trekkende med sitater fra Kierkegaard. Det til tross for at de kan virke både mosegrodde, kronglete og tilnærmet uforståelige. Men kanskje har tankene hans verdi for undervisning også for mennesker i vår tid uansett ståsted? La meg i alle fall invitere leserne til å bli med meg i mitt forsøk på å finne spor av Kierkegaard i læringsprosessen til Hilde.

Vi går først noen tiår tilbake:

Ved siden av å være klasselærer og spesialpedagog jobbet jeg da i en liten brøkdal av stillingen min som veileder i kommunen. Ideen var at noen av oss lærere skulle kurses i våre interessefelt for så å kunne brukes som veiledere for andre pedagoger i kommunen. Som en av flere lærere ble jeg sendt på en del kurs, og vi ble også anbefalt å lese mest mulig aktuell faglitteratur. En av bøkene vi fikk anbefalt var: «På egne vilkår». Den hadde også en undertittel: «En strategi for veiledning med lærere». Boken var skrevet av Gunnar Handal og Per Lauvås og utkom på Cappelen forlag i 1983. Hva møtte oss håpefulle veilederspirer allerede i forordet? Et langt, kronglete og vanskelig begripelig sitat av Søren Kierkegaard.

Sitatet er ifølge forfatterne en tekst Kierkegaard brukte om sitt eget forfatterskap. Til tross for «mosen» som har grodd på de over 150 år gamle ordene, velger jeg som forfatterne av veiledningsboken å ta med hele sitatet:

«...at man, når det i sannhed skal lykkes en at føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han selv er i en indbildning, når han mener at kunne hjælpe andre. For i sandhed at kunde hjælpe en anden må jeg kunde forstå mer end han – men dog først og fremmest forstå det, han forstår. Når jeg ikke gjør det, da hjælper min mer-forståelse ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min mer-forståelse gældende, så er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, at jeg i grunden i stedet for at gavne ham egentlig vil beundres av ham.

Men, al sand hjælpekunst begynder med en ydmygelse. Hjælperen må først ydmyke seg under den, han vil hjelpe, og derved forstå at det at hjelpe ikke er at være den herskesygeste, men den tålmodigste – at det at hjelpe er villighed til indtil videre at finde seg i at have uret og ikke at forstå, hvad den anden forstår».

Vi som ønsker å dytte våre kunnskaper eller vårt tankegods på andre mennesker, har naturlig fokus på det vi kan. Men se: Formidler vi vår merkunnskap uten å tenke på mottakeren, hjelper vår merviten/merkunnskap ikke mottakeren. Det vi i høyden oppnår, er å rose oss selv! Vår merforståelse kan ikke hjelpe eller være til nytte for han (eller henne!) Slik tolker jeg den sentrale påstanden i sitatet.

La meg driste meg til å tolke sitatet fra Kierkegaard inn i Hildes og min læringsprosess:

Så lenge jeg med min merviten om bokstaver, lyder, ord og leseferdighet ikke ble en del av Hildes begrepsverden, hjalp den henne i liten grad. Den virkelige framgang og utvikling kom når hun kom i fokus og kunne ta i bruk sine kunnskaper og sine ferdigheter, når hun kunne kommunisere med sine pinner og flagg, med dukker og kjente barn nærmere hennes ståsted. For å få til det måtte jeg akseptere hennes posisjon på læringskurven, hennes nivå som lavtfungerende sett med mine øyne. Jeg måtte finne henne der og tillate henne å være der. Videre måtte jeg tillate henne å ta i bruk sine egne måter å kommunisere og lære på. I hennes verden fungerte pinner,

Sann glede er ikke forbeholdt de store bedrifter.

flagg og dukker som naturlige figurer å kommunisere med. Hva med min rolle? Den ble i første omgang å akseptere slike figurer i læringsprosessen. Jeg måtte tillate at Hilde ble den aktive. Videre måtte jeg akseptere at Hilde fikk gjøre seg nytte av et læringsmiljø som lå 4–5 år under hennes fysiske levealder. Et læringsmiljø jeg i liten grad hadde innflytelse på.

En pedagog med ansvar for jentas læringsutvikling og så bli redusert til passiv beundrer – kan en med frimodighet motta lønn for slikt? Vel: Helt passiv ble jeg ikke. Men pedagogen i meg måtte i stor grad vike plassen for tilretteleggeren. På det området ble det også bruk for min merforståelse eller merviten.

Slik jeg tolker Kierkegaard, avviser han på ingen måte verdien av det han kaller merforståelse. Poenget ligger ikke der, men i å anvende denne merviten til rett tid og på rett måte. Klarer vi det, kan vi snakke om «hjelpekunst,» en kunststart som bør og må starte med å sette seg ned på hjelpemottakerens reelle nivå. Det er først når en klarer å senke seg ned på dette nivået at en kan gi reell hjelp til å bygge opp den hjelpetrengende. Det er fra dette nivået læring kan forgå.

Så enkelt, så vanskelig.

Trolig er det her vi så ofte feiler enten vi er foreldre, pedagoger eller «forståegpåvitere» som ønsker å føre elever, lærere eller andre fra et sted og til et annet. I vår moderne, rastløse, utålmodige verden har vi ikke tid til å finne våre medmennesker der de er. Så lever vi i en evig jakt på snarveier, hvordan vi kan forenkle og forkorte læringsprosesser.

Jeg mer enn tror at dette er et kjerneproblem i vår kunnskapsformidling også i dag. I altfor stor grad er vi moderne

I vår moderne, rastløse, utålmodige verden har vi ikke tid til å finne våre medmennesker der de er.

mennesker opptatt av å dytte på våre medmennesker det vi vet eller tror er vår merkunnskap. Vi ser det i skolen, men også i samfunnet. Kunnskapen går over hodet på oss, sier vi med ordtakslignende uttrykk. Er det bokstavelig talt slik, forsvinner den ut i det store tomrom uten å hjelpe oss.

Da blir det rart å tenke på at de kloke ordene om kunnskapsformidling og veiledning kommer fra filosofen Kierkegaard, en mann som utvilsomt hadde så uendelig mye mer merviten enn de landsmenn han skrev sine lærde verker for. Eller kanskje det nettopp forholder seg slik at de virkelig store og kloke tenkerne blant oss er de som i størst grad våger, eller i det minste ønsker, å senke seg ned på et så lavt nivå at menneskene kan utvikles fra sitt eget ståsted?

Vi har tilegnet oss mye kunnskap og viten som var ukjent da Danmarks store filosof trakk sitt siste sukk på midten av 1800-tallet. Massemedier forer oss daglig med tilnærmet ubegrenset informasjon. Undervisnings- og forskningsinstitusjoner forer oss med en tilnærmet uendelig strøm av ny kunnskap og nye forskningsresultater. Stadig nye læringsmodeller dukker opp. Det er bra, ofte rett og slett avgjørende nyttig. Men det må ikke hindre oss i å holde fast på at noen grunnleggende tanker om formidling av kunnskap mellom mennesker synes å være av tidløs karakter. For slik er det, og slik må det være, at den utvikling du og jeg og vi alle kan få, må begynne der vi er.

De syv første årene Hilde gikk på skolen vår, var klassen hennes den hun begynte i. Selv om hun mer og mer fikk tilknytning til en ny klasse de tre siste årene, var det hele tiden slik.

Så skulle Hilde begynne på ungdomstrinnet. Hun skulle forlate oss. Hvor skulle hun da? Habiliteringstjenesten, pp-tjenesten? Vi på skolen og foreldrene stakk hodene våre sammen. Aktuelle skoler i nærmiljøet ble sjekket, og en skole i nabokommunen ble valgt. Det var bare det at skolen holdt på med omstrukturering og utbygging. De hadde ikke plass for Hilde, i alle fall ikke før etter jul. Hvor skulle Hilde være da? Jeg er ganske sikker på at det var moren som

nå formulerte spørsmålet: Kunne hun fortsette i den nye «gjesteklassen»?

Det opplevdes lett å stille opp for Hilde. Administrasjonen, pp-tjenesten, den «nye» klasselæreren, assistentene og jeg stilte opp for Hilde. Det gjorde gjesteklassen som nå var blitt en 4. klasse også! Vi stilte opp fram til jul, og sannelig ble det ikke fram til sommerferien. Hilde som nå egentlig gikk sitt åttende år på skolen var nå medlem av en 4. klasse. Hun stortrivdes! Faktisk var det slik at vi som hadde fulgt Hilde i flere år, opplevde dette året som Hildes beste skoleår. I løpet av skoleåret kunne vi forberede overgangen til ny skole. Her knyttet Hilde kontakter til nye lærere og nye elever. Hun møtte nå også elever som var på hennes alder, men bare ikke helt fungerte slik.

Hildes 9. skoleår var det året jeg gikk av med alderspensjon. Jeg sluttet egentlig til jul, men fortsatte fram til sommerferien med enkelte oppdrag.

Det var en fin dag midt i juni. Jeg hadde ryddet i en del papirer og var på vei ut til miljøstasjonen vår med dem. Noen barn hoppet tau like ved inngangen. Plutselig er det noen som roper navnet mitt, jeg hører noen raske skritt, rekker å snu meg og der er armene rundt halsen min igjen. Jammen er det ikke Hilde! Hilde er sammen med den nye læreren kommet på besøk. Nå er hun igjen sammen med klassen hun har kjent siden de gikk i 1. klasse. Det er tydelig at Hilde fryder seg sammen med dem. Aktiviteten de holder på med er nok ikke den letteste for ungdom med Downs syndrom. Men selv om ikke hoppene blir korrekt utført, jubler både klassen og Hilde.

Den spontane gleden er ikke alltid avhengig av de store prestasjonene. Jeg kjenner ingen som har lært meg det så godt som Hilde! En nyttig lærdom å ta med seg inn i pensjonisttilværelsen.

En kan lære mye av Hilde og Kierkegaard.





Lettlest nyhetsavis på nett

TEKST OG FOTO: MARIANNE RUUD

Lettlestavisen Klar Tale ble sist høst lansert også som nettavis. Nettutgaven skal gjøre det enkelt for alle med leseutfordringer å holde seg oppdatert på nyheter.

Lettlestavisen Klar Tale har eksistert som nyhetsavis i 20 år. Sist høst fikk avisen nettutgave.

Under lanseringen fikk et testpanel på tre personer prøve den ut: Lajla B. Johnson som er dyslektiker, Hanne Beate Misund som er blind og Birger B. Kjelbye som er svaksynt.

– Her kan man på en enkel måte gå inn og skifte ut bakgrunnen, slik at teksten kommer tydeligere fram. Det er en veldig nyttig funksjon for oss som er svaksynte, sier Kjelbye til Spesialpedagogikk.

Han liker også godt inndelingen

i fem faner øverst på siden: Norge, Verden, Kultur, Sport og Tema. Her er det enkelt å finne raskt fram det man er interessert i, sier Kjelbye.

Gjennom nyhetssaker, bilde-reportasjer og nyhetsgrafikk ønsker www.klartale.no å være en nyhetsavis på nett som er enkel å bruke.

Ryddig og tiltalende

– Jeg har sjelden sett et produkt jeg er så godt fornøyd med, sier Marianne Grønner, leder i Norsk Dysleksiforbund til Spesialpedagogikk.

– Nettavisen er veldig ryddig og til-



Testpanelet: Fra venstre Hanne Beate Misund, Lajla B. Johnson og Birger B. Kjelbye.

talende. Den har enkle og fine tekniske løsninger, og så synes jeg det er flott at den tar i bruk varierte og moderne presentasjonsformer, som for eksempel tegneserie. Innholdet er også veldig godt. Valgstoffet var helt forbilledlig, særlig demokratistoffet. Tilbakemeldingene fra våre tillitsvalgte er bare positive, sier Grønner og legger til:

- Klartale.no er blitt lett tilgjengelig og passer for folk i aldre. Den egner seg kjempegodt til bruk i skolen.

Spesialutviklet

- Mange nettaviser ekskluderer mennesker med leseutfordringer. Derfor har vi ønsket å spesialutvikle en avis for mennesker med lesevansker. Et hovedmål har vært å gjøre avisen enkel i bruk, sier redaktør Kristin Steien Bratlie og legger til:

- Papirutgaven brukes mye i skolen allerede. Derfor håper vi at også nettavisen skal bli det.

Klar Tale leses i dag av mennesker med ulike lesevansker som dysleksi, innvandrere som lærer norsk, folk i utlandet som vil lære norsk, mennesker med utviklingshemming, eldre og synshemmede.

Avisen brukes også i norsk- og samfunnsfagsundervisningen.

Klar Tale lages i tillegg som punktutgave og CD til papirutgaven. Nå blir den også podcastet hver uke på klartale.no.

Mange lesere

Klar Tale regner med at rundt 500.000 mennesker i Norge har lesevansker.

- Når tusener av mennesker går glipp av viktig samfunnsinformasjon, skapes det en kløft mellom de som vet og de som ikke vet. Vi ønsker å gjøre dette kunnskapsgapet mindre, sier Bratlie til Spesialpedagogikk.

På spørsmål om bakgrunnen for at Klar Tale har utviklet en egen nettutgave, sier hun at mange nettaviser er kaotiske å forholde seg til, spesielt for dem som har lesevansker.

- Det er ikke nødvendigvis det visuelle, teksttyper og tekststørrelser, rotete flashreklamer og uoversiktlig informasjon, som byr på størst utfordringer. Det vi ikke ser, programmeringen og den stadige tekniske utviklingen, kan være et vel så stort hinder for mange, sier Bratlie.

Brukervennlig

Klartale.no har vært testet av blinde og seende med leseutfordringer og tilfredsstiller samtlige krav myndighetene stiller til universell utforming.

- I klartale.no har satsingen på nyheter og brukervennlighet vært viktigst, sier Bratlie.

- Klar Tales nettavis er en gledelig nyhet for svaksynte og blinde, sier Sverre Fuglerud, interessepolitisk rådgiver i Norges Blindeforbund.

Nettavisen drives med prosjektmidler fra Stiftelsen Klar Tale og har ingen annonser eller reklame. I tillegg til nyhetsartikler har nettutgaven bildereportasjer med lyd og levende grafikk.

- Bildereportasjene passer våre lesere veldig godt, enten det er folk med lesevansker eller skoleungdom landet rundt. Flashgrafikk styres av brukeren selv og er en kul måte å tilegne seg kunnskap på, enten du har lesevansker eller ikke, mener Bratlie.

www.klartale.no

Funksjonshemning

– sentrale ideer, modeller og debatter

AV BEATE HEIDE

Det er skrevet hyllemeter opp og ned om funksjonshemming, deres kår og forståelse av deres egenart. Er det nødvendig med nok en bok om dette tema? Det er et betimelig spørsmål som jeg stilte meg da jeg satt med boka til Alexander Kwesi Kassah og Bente Lilljan Lind Kassah i hånden. Da jeg åpnet boka og begynte å lese, skjønte jeg at det var det. Dette metaperspektivet, som legger de overordnede premisserne for hvordan vi tenker, organiserer og handler i forhold til mennesker med en funksjonssvikt, er en skinnende perle. Perspektivet ga meg det rommet jeg trengte for å reflektere videre over hvordan våre holdninger, ofte ubevisst, nedfelles i lovverk, regler og rundskriv og dermed er med på å påvirke hverdagen for mennesker med en funksjonssvikt.

Forfatterne har doktorgrad i sosiologi og jobber på Høgskolen i Harstad. Boka er delt inn i 12 kapitler der du logisk og faglig gradvis innføres i ulike tankesett om hvordan funksjonshemmedes kår har vært sett på, både i et økonomisk og kulturelt perspektiv. Boka er ment for fagfolk, studenter og mennesker som interesserer seg for problematikk knyttet til funksjonshemning. Boka viser hvordan det er en indre, logisk sammenheng i hvordan samfunnets syn på og organisering av tiltak for mennesker med en funksjonssvikt også påvirker den funksjonshemmedes syn på seg selv. Ved å holde frem ulike teoretiske modeller, og vise frem hva de konkret impliserer, får jeg som leser en større forståelse av hvorfor det er viktig med et overordnet, gjennomdrøftet

perspektiv på funksjonshemmedes levkår.

Kassah og Kassah viser i boka til en interaksjonell modell for forståelse av funksjonshemming. Den sier at det er samspillet mellom «impairment» og det samfunnet vi lever i som bestemmer hvor stor funksjonssvikten oppleves. Dette samspillet bringes videre i boka, og i et utall av eksempler viser forfatterne hvordan selv de gode intensjoner i lovverket kan virke ekskluderende for funksjonshemmedes deltakelse i barnehage, skole, arbeid og kulturliv.

Boka er velorganisert og lett tilgjengelig. Den har oversiktlige kapitler og belegger diskusjonen faglig på en utmerket måte. Det globale perspektivet setter boka i en særstilling. Den viser hvordan ulike kulturer og miljøer jobber med funksjonshemning. Det setter en ekstra spiss på boken. Feministisk perspektiv har også en plass i boka.

Språklig er boka god å lese. Den er gjennomarbeidet og lettfattelig samtidig som referanser til kilder, undersøkelser og lovverk er integrert i teksten. Det er et stort pluss for bOKas leservennlighet.

Om du bare skal lese en bok om funksjonshemmedes kår kommende år, bør dette være boka du finner frem. Fordi den er oversiktlig og tar sikte på en global forståelse, bør denne boka absolutt også stå på alle pensumlister på høyskoler og universiteter hvor det arbeides med en integrert og helhetlig forståelse av begrepet funksjonshemning.

Metaforståelse er viktig for dem

som faglig skal stå i diskusjoner om knappe ressurser knyttet til marginaliserte grupper. Det er nesten som jeg er fristet til å si at boka burde gis på blåresept til studenter og mennesker i fagfeltet som et tiltak for å forebygge utbrenthet. Boka gir den forståelsesrammen som trengs for å forstå hvorfor det er viktig å jobbe på et overordnet plan for å få gode arbeidsvilkår i hverdagen – og for at dette skal øke trivsel og livskvalitet for funksjonshemmede.



ALEXANDER KWESI KASSAH OG
BENTE LILLJAN LIND KASSAH

Funksjonshemning
– sentrale ideer, modeller og debatter

Fagbokforlaget, 2009
ISBN: 978-82-450-0825-8

236 sider

Barn med ADHD

AV KIRSTEN FLATEN

For travle lærere i skole og barnehage som gjerne vil sette seg inn i ADHD/ADD og hvilken effekt det kan ha på barn og omgivelsene, er dette en helt ideell bok. For barn med ADHD/ADD kan dette være en bok de selv kan lese for å øke egen innsikt. For dem som kjenner noe til problematikken, blir nok boken litt for enkel til at den kan tilføre noe nytt.

En lettest bok

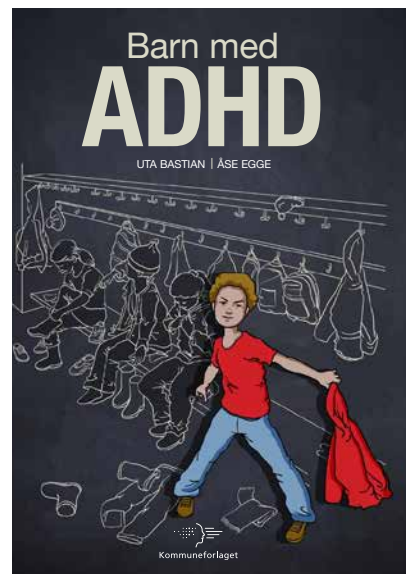
Boken er svært lettest, både med tanke på språk og utforming. Her er omtrent kjemisk fritt for fremmedord. Tekstene er korte med tydelige overskrifter og man kan fort lete seg frem til de punktene man selv vil vite noe om. Noe så vanskelig som å forklare hvorfor ADHD/ADD oppstår er gjort på en kortfattet måte ved å beskrive ubalanse i stoff i hjernen, og man skjønner at dette er noe barnet ikke helt har kontroll på selv.

Det er fint at både gutte- og jente-perspektivet er tatt med, og eksemplene viser tanker hos både jenter

og gutter med ADHD/ADD. Her er også konkret satt opp at forstyrrelsen ADHD har mange gode sider ved seg, noe som gjør boken ekstra egnet for barna selv. Dette er barn som, når de liker oppgavene, kan jobbe over lenger perioder og har et enormt driv etter å fullføre. Voksne rundt barnet blir oppfordret til å være detektiver for å finne det barnet mestrer.

Gode råd om hverdagsproblemer

Boken handler mest om atferd og hvilke tiltak som kan ha effekt for å hjelpe barnet til å håndtere atferd eller impulser. Hverdagsproblem som bulkete sokker kan være et kjempeproblem for en liten og sensitiv tass, og rådet her er å legge frem tøyet i rett rekkefølge slik at det blir lettere å ta på seg, og dermed mindre bulkete. Det å sitte i en bråkete klasse er heller ikke like enkelt, og behovet for skjerming trenger ikke være mer omfattende enn å få lov til å sitte bak en reol. Forfatterne har valgt vanlige hverdagsproblemer som bakgrunn for å gi forslag



til hvilke tiltak som kan nytte. Store atferdsvansker er ikke tema i denne boken, det må man finne annen litteratur om.

Illustratør David Keeping klarer med enkle svart-hvitt tegninger å vise både følelser og situasjoner som ikke er helt uvanlige for barn med ADHD/ADD. Både impulsive situasjoner og angsten for at andre skal oppdage pillene i matboksen er tegnet slik at det gir en opplevelse av å skjønne hvilke følelser som oppstår, både hos barnet selv og de som har med barnet å gjøre. Kanskje barnet vil bruke boken som fargeleggingsbok for å bli enda bedre kjent med seg selv?

TE BASTIAN OG ÅSE EGGE

Barn med ADHD

Kommuneforlaget, 2009

ISBN 9788244620147

96 sider

Ungdom i alvorlig trøbbel

AV KIRSTEN FLATEN

Boka bygger på Helgeland si doktoravhandling der ei gruppe menneske er følgt over 15 år, frå tenåringsalder og inn i vaksenliv. Helgeland har følgt ungdom med alvorlege åtferdsvanskar og sett på kva tiltak som har vore sett inn for å hjelpe dei til å bryte den negative karrieren dei var i ferd med å ende opp i. Gruppa som boka handlar om, er ungdom som er på veg inn i ein misbruks- eller kriminell karriere, ei gruppe som hjelpeapparatet kan ha vanskar med å nå inn til og få inn i meir tilpassa åtferd. Helgeland har ei optimistisk melding å komme med, vi har tiltak som nyttar, sjølv om vanskaner kan verke store og uhandgripelege. Ho viser til at over halvparten av dei ungdomane ho har følgt, på tross av eit trøblet ungdomsliv, og ein ikkje heilt uproblematisk oppstart av vaksenlivet, har klart seg godt. Men det er ingen lettvinte løysingar, der ein lukkast ligg det langsiktig og omfattande tiltakstenking bak, noko forfattaren meiner er naudsynt.

Allereie i løpet av barneskulen viser det seg åtferd som tilseier at barnet er i risikosona for å utvikle alvorlege åtferdsvanskar. Born som kjem mykje i konflikt, både heime og på skulen, som kjem til kort fagleg, og som søker mot eldre vener der dei kan få ei kjensle av fellesskap som dei ikkje finner andre stader, er i risikosona for utvikling av alvorlege åtferdssavvik i ungdomsalder. Den type åtferd som her er omtala gjeld hovudsakleg gutar. Jentene si utagering vert og skildra, sjølv om den er mindre synleg på barnetinnnet, dei har ofte vore stille og tilbakehaldne, og utan innpass i jentegruppene. Dette er

jenter utan bestevenninner, og kanskje manglar dei den kompetanse som skal til for å komme inn i jentegruppene. Forholdet til heimen er heller ikkje av det beste. Dette er ikkje nytt, men nyttig å verte minna på. Det er og nyttig å få differensiert mellom jenter og gutar sidan dei viser ulike åtferd.

Boka inneheld ikkje berre solskinshistorier der hjelpeapparatet har vore ei støtte for foreldra, hjelpt dei til å ta ansvar og fått barnet inn i meir formålsteneleg retning. Nokon har gått frå å være ein ungdom med problemåtferd til å verte ein vaksen med eit liv der rus og kriminalitet kjem i vegen for alt anna.

Fellesskap viktig

Kjønnsperspektivet er interessant, Helgeland viser til at jenter treng noko anna enn gutar, og at berre det å være jente er ein beskyttande faktor. Av gruppa som var på veg inn i eit vaksenliv med alvorlege tilpassingsvanskar, var det langt fleire jenter (76 %) enn gutar (46 %) som makta snuoperasjonen til ei sosial tilpassing, og med det dei sjølv vurderer som ein god livssituasjon. Kulturelt sett er vi meir fordømande overfor jenter som er utagerande, men her ser vi at dei er den gruppa som best tek seg inn att etter periodar med problemåtferd.

Det som kjem att fleire stader i boka er ungdommen si oppleving av fellesskap med vener, og kor viktig dette har vore, sjølv om det er det som har vore med på halde dei i eit liv med rus og kriminalitet. For jenter kan det og ha vore eit liv knyta til undertrykkande og nedverdiggjande kjærasteforhold.

For alle som skal arbeide med tilrettelegging, bør dette være viktig informasjon, det å gje barn ei kjensle av å tilhøre og å vere med i eit fellesskap er viktig for å hindre utvikling av alvorlege problem. Barnevernet si rolle kan være å gje gode jamaldermodellar som er med på å gje konkurranse til andre personar som trekker i meir negativ retning. Foreldra si rolle vert også peika på, og ikkje berre gjennom oppveksten. Her er band som rekk langt inn i vaksenlivet, og som betyr mykje for om ungdomen skal klare den vanskelege overgangen frå problemåtferd til god sosial tilpassing.

Dei små narrativa som belyser problemstillingane bryt opp den teoretiske teksten og gjer stoffet meir tilgjengeleg. Dei liva ein får innblikk i der er godt trekt inn i teoridelen og letter forståinga av teorien i boka.



INGER MARIE HELGELAND

Ungdom i alvorlig trøbbel

Veier til forandring

Universitetsforlaget, 2009

ISBN: 9788215014418

172 sider



Vestre Viken HF
Sykehuset Asker og Bærum

HELSE SØR-ØST

Vestre Viken helseforetak (HF) leverer sykehus- og spesialisthelsetjenester til 450 000 mennesker i 27 kommuner i Buskerud, Vestfold, Akershus og Oppland. Helseforetaket har 6700 årsverk.

Sykehuset Asker og Bærum tilbyr spesialisthelsetjenester innen psykisk helse, rus, indremedisin, geriatri, slag og rehabilitering, kirurgi, ortopedi, gynekologi og fødsler. Se www.sabhf.no for nærmere informasjon.

BUP Poliklinikk Bærum

Klinisk pedagog

100 % fast stilling.

Kontaktinfo: Gunvor Reidunn Høivik, Seksjonsleder, tlf. 67 52 36 64/ 41 61 77 72.

Fullstendig utlysning samt elektronisk søknadsskjema finner du på våre hjemmesider www.sabhf.no eller www.finn.no. Referansenr: 564462880.
Søknadsfrist: Snarest.

www.sabhf.no

Jobbnorge.no

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2010

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	04. januar	22. januar
2	02. februar	19. februar
3	04. mars	26. mars
4	12. april	30. april
5	12. mai	11. juni
6	09. august	27. august
7	02. september	24. september
8	30. september	22. oktober
9	28. oktober	19. november
10	19. november	10. desember

www.lingit.no

Gratis kurs

i nye Lingdys og Lingright!



Lingdys 3.5 og Lingright 2.5 er på markedet

Programmene har nå full høyttlesing av all tekst i alle program med skjermleseren Lingspeak. Vi har også laget den nye norske stemmen Lingvoice Isak HTS som finnes i Lingdys 3.5. Skrivestøtten med ordforslag, gode ordbøker og den kraftige stavekontrollen fungerer nå også i Internet Explorer, både for norsk (Lingdys) og engelsk (Lingright).



Lingdys^{3.5}



Lingright^{2.5}

Lingdys og Lingright blir gitt som lese- og skrivestøtte- program fra NAV Hjelpemiddelsentral til elever med dysleksi, og det er viktig at alle med oppfølgingsansvar for elever med lese- og skrivevansker har innsikt i hvordan programmene fungerer.

Gratis kurs

Lingit holder nå 3 timers gratis kurs i Lingdys og Lingright for lærere og pedagoger rundt omkring i landet i februar, mars og april 2010. Kursdeltakerne får bl.a. en kurshåndbok og kursbevis.

Kurssteder

Lingit holder kurs på følgende steder: Oslo, Sarpsborg, Drammen, Sandefjord, Grimstad, Kristiansand, Voss, Førde, Ålesund, Molde, Kristiansund, Stavanger, Hamar, Lillehammer, Haugesund, Bergen, Trondheim, Røros, Steinkjer, Brønnøysund, Bodø, Harstad, Tromsø, Alta og Kirkenes.

Finn ut når vi er nær deg og meld deg på kurs!

Finn datoer, tidspunkt og meld deg på kurs her: www.lingit.no/kurs



Lingit

Større leselyst og skriveglede på PC og nett



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 150,- 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 150,- 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

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Ingrid Lund** er cand. polit og arbeider som familieterapeut og universitetslektor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun holder også på med et doktorgradsprosjekt om innagerende barn og unge. **Gidske Holck** har doktorgrad i spesialpedagogikk (PhD) og arbeider som seniorrådgiver ved Statped Vest. Hun var medlem av Midtlyngutvalget. **Liv-Karin Edvardsen** er frilandskribent. **Astrid Årdal** er cand. polit. med hovudfag i pedagogikk. Hun har erfaring fra grunnskole og har bl.a. arbeidet mye med Lilli Nielsens opplæringsystem «Aktiv læring». **Marie-Lisbet Amundsen** er logoped, cand. paed. spec. og arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Telemark. **Odd Haugstad** er cand. paed. spec. Han har bred erfaring fra skoleverket og har bl.a. arbeidet mye med leseopplæring. **Marianne Ruud** er journalist i bladet Utdanning.

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

«Sjeldne» elever får sjelden god nok oppfølging: Frilandsjournalist og tidligere informasjonskonsulent ved Frambu senter for sjeldne funksjonshemninger omtaler en SINTEF-rapport som dreier seg om hvilke erfaringer brukere og tjenesteytere har med ulike deler av tjenesteapparatet for denne målgruppen. Samlokalisering av barnehage og avlastningsbolig: Berit Groven som er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne i Trondheim, redegjør for erfaringene med en unik samlokalisering av barnehage og avlastningsbolig. Det ordløse felt: Bjørg Løhaugen, rådgiver i skoleutvikling i Grimstad kommune, skriver om samtaler med barn med læreversker. Livskvalitetsprosjektet for voksne med særlige behov: Den danske nevropsykologen Steen Hilling gjør i Pamela Aasands oversettelse rede for erfaringer fra et toårig prosjekt fra tre voksenopplæringscentre i Danmark og Norge.