

SPECIALPEDAGOGIKK

Et smil kan erstatte mange ord

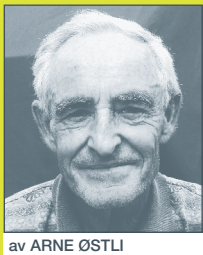
Underholdende programvare for unge og voksne med sammensatte læreversker **side 4**

Digital kompetanse for alle?
side 14

På godfot med læring
side 18

Arkitektur og læringsmiljø
side 20

Indre Østfold-modellen til ADHD
side 40



av ARNE ØSTLI

Tilgjengelighet

Utdannings- og forskningsdepartementets program for digital kompetanse 2004–2008 har en ambisiøs visjon: «Digital kompetanse for alle». Visjonen føyer seg pent inn i rekken av mange andre «.....for-alle-visjoner», f.eks. en skole for alle. Visjoner er nyttige ledestjerner, men har den faren ved seg at målet kan synes så fjernt at det ikke er nødvendig å ta dem «helt» alvorlig. Det kan komme til å ramme dem som har behov for spesiell tilrettelegging. På en måte sett handler «for-alle-begrepet» om å fjerne privilegier. I dette tilfellet det privilegium det er å beherske digitalt baserte verktøy og kommunikasjons hjelpemidler hvor informasjonsteknologi ligger til grunn. Demokratibegrepet er som oftest knyttet til det politiske området, men demokrati handler bl.a. om å fjerne privilegier og er dermed relevant også når det gjelder tiltak for å bedre tilgangen til digital kompetanse. Vi liker å tenke om oss selv at vi har bredt innhold i demokratibegrepet. Utvikling av digital kompetanse for alle vil være med å utvide vår demokratiske praksis. Dette perspektivet kan forhåpentligvis hjelpe oss til å ta visjonen om digital kompetanse for alle på alvor.

Tilgjengelighet er første forutsetning også for digitalt baserte hjelpemidler, og tilgjengelighet har flere sider ved seg. For det første må nødvendig utstyr på plass, og for noen må dette tilpasses på ulike måter. Det mest avgjørende må likevel være å kunne bruke det, f.eks. beherske en vanlig datamaskin. Det er ikke nok å ha godt tilpasset utstyr hvis man ikke kan bruke det til noe. De fleste vil kjenne seg igjen i en situasjon hvor man har en flaske med noe riktig godt å drikke uten å ha noe å åpne den med.

I dette nummeret berører flere av artiklene ulike sider ved tilgjengelighet til digitale hjelpemidler. Det er bekymringsfullt når Høigaard og Utgård i sin artikkel, «Digital kompetanse for alle», konstaterer at mye utstyr står ubrukt, og det er tankevekkende når de peker på at det i mange tilfeller skal lite til for at atskillig flere kan få bedre nytte av det utstyret de har. Det gjelder både nødvendig tilleggsutstyr og kompetanse hos dem som skal lære elevene å bruke hjelpemidlene. Morten Tollefsen viser i sin artikkel at mye kan gjøres for å bedre tilgjengeligheten til underholdende programvare for unge og voksne med sammensatte lærevansker. Han og hans kolleger gjør et viktig arbeid for at stadig flere skal få nytte og glede av programmer som finnes på det allmenne markedet. Tilgjengelighet trenger også ytre rammer som legger til rette for bruk av digitaliserte hjelpemidler. Einar Murens artikkel om «Arkitektur og læringsmiljø» omhandler faktorer som er interessante i denne sammenhengen. Vi vil også trekke fram omtalen av boka «Fra vilje til uttrykk». Boka tydeliggjør at med riktig utstyr og god kompetanse, kan mange få gode læringsmuligheter og gode opplevelser.

En gjenganger er kompetanse. Vi må satse sterkere på den kompetansen vi faktisk har, og vi må arbeide kraftigere med nyutvikling for å virkeliggjøre ambisjonen om at den digitale verden skal omfatte alle. Det vil gjøre oss til bedre demokratiske borgere og gi mange et bedre liv.

Arne Østli

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Et smil kan erstatte mange ord
MORTEN TOLLEFSEN
- 14 Digital kompetanse for alle?
TURID UTGÅRD OG BJØRGULV HØIGAARD
- 18 På godfot med læring
INGER E. EFTERVAND ORVIN
- 20 Arkitektur og læringsmiljø
EINAR MUREN
- 28 «Hainn va ein ressurs for skolen vår»
HERLAUG HJELMBREKKE
- 38 IKT for elever med lese og skrivevansker
ARNE ØSTLI
- 40 Indre Østfold-modellen for ADHD
LISBETH IGLUM RØNHØVDE
- 43 Å kalle en spade for en spade
BEATE HEIDE
- 44 Bokanmeldelser
- 47 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
hilde@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

Annonser
Mette Vignæs
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 420,- pr år.
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturerings-
gebyr. (Enkelte temanummer
vil ha en høyere pris.) Ved kjøp
av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver
måned.
Gj.sn. opplag 6024 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 rettighetshaverens organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 69

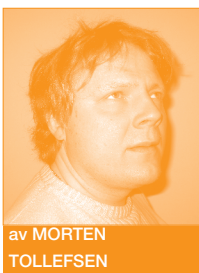
ISSN 0332-8457



Dataspill er populært blant unge- og voksne, men ikke alle spill og underholdningsprogrammer er like tilgjengelige for alle. I denne artikkelen gjennomgås ulike muligheter for spesiell tilrettelegging, og retningslinjer for tilpasning og utvikling av programmer presenteres.

Et smil kan erstatte mange ord

Underholdende programvare for unge og voksne med sammensatte læreversker



av MORTEN
TOLLEFSEN

Morten Tollefsen er
forsker og altnuligmann
hos MediaLT.
www.medialt.no

Klag ikke under stjernerne over mangel på lyspunkter i ditt liv.

Henrik Wergeland

Det er sikkert kjedelig å sitte i rullestol! Det kan ikke være gøy å ikke se eller høre heller! Tenk å både sitte i rullestol og på toppen av det hele kanskje ikke skjønnelike mye som gjennomsnittsmenneske – det må være fryktelig begivenhetsløst! Kan slike mennesker i det hele tatt ha det gøy?

Vi vet aldri når eventyret kommer til livet vårt, men den dagen det er der, må vi gripe det.

Tormod Haugen

Mennesker har ulike forutsetninger og behov. Behovet for mat og drikke, for klær og et sted å bo har vi alle. Men noen bor på hybel, andre lever i 1000-kvadratmeters hus med tre svømmebasseng i hagen. Hvem som har det beste livet kan sikkert variere, men er primærbehovene dekket trenger vi mennesker noe mer! Trygghet, noen å være glad i, noen som er glad i oss, utfordringer – bare for å nevne noe. Mye tyder på at underholdning nesten kan defineres som et primærbehov. Hva som er underholdning og lystbetontegjøremaal skal jeg ikke filosofere over i denne artikkelen. Det jeg oppfatter som mitt livs eventyr behøver ikke være spennende for andre, men noen vil kanskje

bli underholdt hvis jeg forteller om det!

TV, bøker, dataspill, video, teater og konserter er bare noe av det underholdningsindustrien lager for oss. Stort sett tilbys produktene til mennesker uten «alt for spesielle behov». Vi kan vel ikke forvente oss at et forlag vil gi ut bøkene sine i blindeskrift, at filmprodusenter skal legge på et ekstra lydspor med forklaringer på DVD-filmer eller at dataspill skal ta høyde for alternativ input for bevegelseshemmede? Underholdningsindustrien har vist oss at vi ikke kan forvente dette, men vi må jobbe for at tradisjonen skal endres!

I denne artikkelen skal jeg si litt om tilgjengelighet til Dataspill. Dette er selvsagt bare en liten del av det som kan kalles underholdning, men spesielt for unge mennesker er det en viktig del. Jeg har tatt utgangspunkt i prosjektet «Underholdende programvare for mennesker med sammensatte læreversker» (UPAS). Målet er å si noe om mulig tilrettelegging, utvikling av spesiell programvare og informasjon som bør finnes på internett. For å gi leserne noen ideer om hvordan dataspill kan brukes har jeg også tatt med noen eksempler. Disse eksemplene er hentet fra tester gjort i UPS-prosjektet.





Dataspill

Utrolige ting kan skje om begeistring blir brukt som drivkraft.

Kong Olav V

Dataspill er viktige for mange ungdommer og unge voksne. Jeg nøyer meg med å konstatere dette, så får andre diskutere fordeler og ulemper. Det som er sikkert er at mange, både funksjonshemmede og andre, har stor glede av spillingen. Høy konsentrasjon, stort engasjement og en god del tålmodighet er typiske stikkord for en ihuga spillentusiast.

Vanlige dataspill er laget for gjennomsnittsmennesker: håndkontroller, mus og tastatur brukes til input, skjerm og høyttalere brukes til output. Det finnes riktignok mange spill plattformer (for eksempel PS2 og Xbox), men brukergrensesnittet er basert på de samme hovedprinsippene som det vi finner i PC-baserte produkter.

Unge funksjonshemmede vil bruke dataspill. De har søsken som spiller, venner som snakker om nye spill osv. Dette er ikke overraskende: også funksjonshemmede har behov for underholdning, kanskje enda

mer enn mennesker som har alle sanser i behold?

Det har vært tradisjon for å tenke pedagogikk når PC-produkter skal utvikles eller tilrettelegges for funksjonshemmede. Underholdning er ikke seriøst nok! Pedagogisk programvare derimot er riktig, «De som kan så lite bør jo lære noe når de bruker PCen». Jeg drar nok dette litt langt, men en del sannhet er det i det jeg skriver. Pedagogisk programvare kan også ha underholdningsverdi, og verktøyprogrammer (f.eks. Programsnekker) kan benyttes for å lage underholdene applikasjoner.

I prosjektet «Underholdene programvare for mennesker med sammensatte lærevansker» (UPS) er temaet underholdningsprodukter. Tilrettelegging av

Mye tyder på at underholdning nesten kan defineres som et primærbehov.

standardprodukter er sentralt, men også utvikling av programvare med utgangspunkt i sterkt funksjonshemmedes behov. Stikkordet er underholdning, og ikke med en pedagogisk baktanke. «Lek og lær»-kategorien av dataspill er med andre ord ikke tema i prosjektet. Men uttrykket «Lek og lær» er utvilsomt

oppfunnet av en fornuftig person, så hvem vet, kanskje noen også lærer noe mens de blir underholdt. En teori om læring som i stor grad støtter dette prinsippet er skrevet av Seymour Papert (1994).

UPS-prosjektet

Tretti eiker samles i ett nav; men det er det tomme rommet i navet som gjør at vognen er brukbar. Vi former leiren til et kar, men det er tomrommet som gjør at karet er brukbart. Vi lager dør- og vindusåpninger for at det skal bli et hus; men det er tomrommene som gjør at huset er brukbart. Altså: Det som er, har sin nytte; men det som ikke er, gjør at ting er brukbare.

Lao-Tzu Tao-te-ching

I regi av Norges Forskningsråd/IT Funk gjennomførte MediaLT i perioden 01.04.2002 – 30.11.2002 et forprosjekt, der hovedmålet var å:

Undersøke om det er behov for å utvikle programvare beregnet på unge og voksne mennesker med sammensatte lærevansker, samt å legge grunnlaget for en slik utviklingsaktivitet, dersom behovet er til stede.

Hovedkonklusjonen fra forprosjektet var at behovet for FoU var stort, og at problemet snarere var å begrense aktivitetene enn å finne fornuftige satsingsområder. Sluttrapporten fra forprosjektet kan leses på: www.medialt.no/rapport/sluttrapp_ups.doc.

Med bakgrunn i forprosjektet var det naturlig å søke om støtte til et hovedprosjekt. Norges forskningsråd innvilget midler høsten 2003. Prosjektet «Underholdende programvare for mennesker med sammensatte lærevansker» (UPS) startet opp den 1. oktober 2003 og vil pågå i tre år. Prosjektgruppen består av representanter for brukerne, kommersielle underholdningsprodusenter og fagmiljøer for funksjonshemmede. Dette er viktig, både for å øke kompetansen om brukernes behov, og for at produkter i framtiden skal ta høyde for mennesker med ulike utgangspunkt. Noe har alle felles: «ønsket om å bruke standardprodukter for å bli underholdt». Det som er helt opplagt er at små ting kan bety mye, og at det er viktig å ta høyde for at mennesker er forskjellige.

HOVEDAKTIVITETENE I UPS

Hovedmålet for UPS-prosjektet er å:

Tilrettelegge og utvikle programvare for unge og voksne mennesker med sammensatte lærevansker, som er inkluderende.

Begrepet «sammensatte lærevansker» er ikke helt

uproblematisk. Problemet er at «sammensatte lærevansker» brukes på forskjellig måte. For en enkel person som meg, med teknisk bakgrunn, blir det ikke akkurat krystallklart når det står på skolenettet.no: «Sammensatte lærevansker består av både konstitusjonelle, relasjonelle og didaktiske faktorer som må ses i et dynamisk perspektiv.» Det jeg imidlertid klarer å forstå er at vi burde ha brukt et annet begrep da prosjektet ble definert. Et begrep som var mindre pedagogisk!

Følgende definisjon benyttes for å avgrense målgruppen i UPS:

Unge mennesker med utviklingshemming, og mennesker med en kombinasjon av store motoriske og sansemessige tap.

Følgende delmål er satt opp:

- Tilrettelegge eksisterende programvare
- Etablere et nettsted med informasjon og databaser
- Utvikle ny programvare, som er tilpasset målgruppens spesielle behov

Hvert delmål diskuteres i det følgende.

Mer informasjon om prosjektet finnes på: www.medialt.no/prosjekt/ups/.

Tilrettelegge standardprodukter

Intet er så uvirkelig som virkeligheten.

Nils Werenskiöld

Hva er virkelighet? Mens noen har glede av å bruke tiden sin i virtuelle univers trives andre bedre i det som tradisjonelt oppfattes som virkeligheten (Turkle, 1997). Tilrettelegging av standardprodukter betyr kanskje ikke å gjøre verden lik for alle? Målet i denne sammenheng er kanskje snarere å gjøre ulike verdner underholdene for flest mulig?

Har du noen gang hørt om noen som skal skaffe seg en gammel PC: «Maskinen skal bare brukes av ungene for å spille dataspill». Det er slett ikke uvanlig å tenke nettopp dette. De fleste ender likevel med at ungene får en ny og moderne PC, så kan jo mamma og pappa bruke den gamle til å hente epost og skrive litt i Word. Dataspill tyner teknologien maksimalt, og du må ikke tro at en to år gammel PC duger på gutterommet!

De fleste nye dataspill krever altså ny teknologi, både maskin- og programvare. Dette er faktisk en av de viktigste utfordringene når produkter skal tilrettelegges for funksjonshemmede. Selv om det finnes en rekke tekniske hjelpemidler og metodikk for uttesting og utprøving, vil spillindustrien ligge langt før utviklingen av hjelpemidler for funksjonshemmede (Brænde og Halvorsen, 2003). Dessverre er det heller ikke slik at det alltid er så enkelt å oppgradere nødvendige drivere, programbibliotek, versjoner av støtteprogrammer osv, det kan ende med at hjelpemidler ikke lenger fungerer.

Krav til standardteknologi er en viktig utfordring når dataspill skal tilrettelegges, men langt fra den eneste. Andre utfordringer inkluderer input, kompleksitet, hastighet, visuell presentasjon, språk, ... Er dette egentlig en håpløs oppgave? Svaret er antakelig ja. Alle spill kan ikke tilrettelegges for alle, men alle spill kan tilrettelegges for betydelig flere.

Mange spill kan alt benyttes av mange funksjonshemmede. Det er mulig å si noe om hvilke forutsetninger som må være til stede for at ulike mennesker skal kunne bruke et dataspill. Systematiserte tester vil utvilsomt kunne resultere i nyttig informasjon for funksjonshemmede dataspillere, og slike tester burde bli standard i forbindelse med utgivelser av nye spill.

Det beste er utvilsomt å ta høyde for ulike forutsetninger og behov i utviklingen av nye produkter. Noen plussord for dette er «universell design», «universell utvikling» eller «design for alle». Underholdningsindustrien har foreløpig ikke fokusert mye på disse begrepene. Tilrettelegging er derfor nødvendig for å gi flere funksjonshemmede muligheter til å bruke standardprodukter. Noen mulige tilrettelegginger nevnes under, men dette er naturligvis kun eksempler – langt fra en grundig gjennomgang av temaet.

Retningslinjer for utvikling av underholdene programvare

For å gi spillprodusenter råd om hva funksjonshemmede trenger er det utviklet et sett med retningslinjer. Retningslinjene er et resultat av brukerundersøkelsen i UPS-forprosjektet, litteraturstudier og input fra fagmiljøene. Det er meningen å holde disse retningslinjene oppdaterte, og de ligger på Internett (www.medialt.no/rapport/entertainment_guidelines/index.htm). Alle er velkomne til å komme med forslag til endringer/forbedringer!

Det å ta høyde for en mye større målgruppe koster lite, det er ikke komplisert og potensialet for produsenter og distributører til et økt salg er absolutt

realistisk. Hva kan da være grunnen til at industrien selv ikke har innsett potensialet for nye brukergrupper? De som jobber i denne industrien består i

Høy konsentrasjon, stort engasjement og en god del tålmodighet er typiske stikkord for en ihuga spillentusiast.

stor grad av teknologientusiaster, dyktige programmerere, designere osv. Det er lite sannsynlig at man finner noen i målgruppen for UPS-prosjektet i disse miljøene. Kan det tenkes at denne industrien faktisk ikke har tenkt på at det finnes mennesker som har litt andre forutsetninger? Min erfaring med disse miljøene tilsier at svaret er ja. Hvis jeg har rett, har funksjonshemmede mye å tjene på at underholdningsindustrien blir informert.

Detaljene i retningslinjene skal ikke gjennomgås i denne artikkelen, men noen av prinsippene gjengis nedenfor. Retningslinjene er primært laget for PC, men naturligvis vil de samme prinsippene være aktuelle for andre plattformer også (XBox, PS2, GameBoy osv).

Retningslinjene er delt inn i følgende hovedpunkter:

1. Nivå/progresjon
2. Input
3. Grafikk
4. Lyd
5. Installasjon og tilpasning

Tilrettelegging av standardprodukter er sentralt, men også utvikling av programvare med utgangspunkt i sterkt funksjonshemmedes behov.

Tar man et vanlig dataspill, vil flere av punktene i retningslinjene sannsynligvis være delvis implementerte. I kategori 1, «Nivå/progresjon» er f.eks. et av punktene som følger: «1.1 La det være en progresjon fra lett til vanskelig og/eller fra start til videregående nivåer». Dette er temmelig vanlig i dataspill. Når dette likevel står i retningslinjene skyldes det at det «enkleste» nivået ofte er for «vanskelig». For mange er faktisk det

som kan kalles «demonstrasjonsmodus» nok. Et annet punkt i samme kategori er: «1.4 Tillat direkte valg av deloppgaver». En rekke dataspill er bygget opp av deloppgaver. Funksjonshemmede kan kanskje mestre noen deloppgaver, men får ikke mulighet til å prøve disse fordi spillet krever en sekvensiell bruksmåte.

I kategori 2 finner man punkter som går på input, f.eks: «2.1 Legg til rette for alternativ styring» og «2.2 Flere ulike input-enheter skal kunne brukes samtidig». Mange spill er laget slik at det er mulig å bruke for-

sin. Rune ser dårlig og han har litt trøbbel med å forstå instruksjoner og språk i spillene. Rune har kjøpt mange spill, men han greier ikke å bruke dem.

Det finnes mange Runer (jeg mener ikke det norske skriftspråket), og jeg kjenner noen av dem. Med systematisert testing er det ganske forutsigbart hvilke produkter som kan brukes av hvilke brukere. I UPS-prosjektet er det utviklet slike tester. Utgangspunktet for testene er retningslinjene beskrevet over, men det er nødvendig å gjøre mer detaljerte vurderinger f.eks. mht. input.

Selv om standardprodukter baserer seg på retningslinjene, vil testing være aktuelt. Som nevnt er det hverken ønskelig eller mulig å tilpasse alle spill til alle brukere. Da er det viktig å etablere et system som gir svar på hvilke forutsetninger som kreves for å kunne bruke et spill. Slike forutsetninger står alt på spillskenen når det gjelder teknologi (krav til prosessor, harddiskplass, internminne etc.). Tilsvarende krav til mennesker som vil bruke spillet er mer komplisert, men langt på vei mulig!

Hjelpemidler og tilrettelegging

«Når en blind leder en blind faller begge i grøften», og da jeg prøvde et bilspill tok det ikke lang tid før bilen raste rundt i terrenget utenfor veien. Jeg er blind, og selv om jeg hørte kartleseren klarte jeg ikke å styre bilen. De hjelpemidlene jeg bruker når jeg skriver dette fungerer ikke i slike spill, og jeg måtte derfor finne en annen løsning. Løsningen ble Geir. Geir er et helt vanlig menneske, med helt vanlig syn. Vi trente litt, og etter hvert klarte jeg faktisk en av fartsetappene i rally-spillet uten å være utenfor veien. Jeg vant ikke, og egentlig var ikke dette så morsomt heller. Hvorfor ikke? Fordi jeg var avhengig av et annet menneske, og fordi dette menneske i for stor grad avgjorde hvor mye jeg klarte. Dette tror jeg faktisk er ganske typisk og viktig: mestring er en forutsetning for mange for å ha glede av dataspill.

Det finnes en god del hjelpemidler, både maskin- og programvare, som gjør at funksjonshemmede kan bruke datamaskiner. Det er til PC man finner det bredeste hjelpemiddelutvalget. Også til noen av spillmaskinene er det laget spesielle hjelpemidler. Egentlig finnes det to hovedprinsipper for tilrettelegging, og disse kan med fordel kombineres:

1. Bruk av hjelpemidler
2. Innebygget funksjonalitet

Alle spill kan ikke tilrettelegges for alle, men alle spill kan tilrettelegges for betydelig flere.

skjellige input-enheter (mus, tastatur, håndkontroller, joystick osv). Det er ønskelig at også spesialutstyr skal kunne brukes. Eksempel på spesialutstyr kan være brytere, og da er det viktig at flere enheter skal kunne brukes samtidig. Hvis dette er mulig kan spillere f.eks. styre ulike funksjoner og jobbe sammen som en gruppe.

Grafikk og lyd er viktige komponenter i de fleste dataspill. Punktene går i stor grad ut på at det skal være mulig å justere detaljer og fjerne enkelte elementer, f.eks: «3.1 Tilby ulike valg for oppløsning, størrelse og detaljer». Også dette er ofte mulig i spillene, men igjen er problemet at det er vanskelig å få innstillingene «enkle nok» (f.eks. grafikk med svært få detaljer). Et annet viktig punkt er at det skal gis tydelig visuell og auditiv feedback når en oppgave er løst.

Den siste kategorien inneholder punkter om installasjon og tilpasning, f.eks. at innstillinger skal kunne lagres. Et viktig punkt, som kan virke svært trivielt er: «5.4 Programmet skal kunne avsluttes på en enkel måte». Dette er absolutt ikke alltid tilfelle, og dette er det nok gode grunner til, men det bør være en opsjon som gjør det mulig å avslutte produktene på vanlig måte (f.eks. Alt+F4 i Windows).

Systematisk testing

Rune er en mann på snart 30 år. Han er bevegelsehemmet, men med en del hjelp klarer han seg i sin egen bolig. Sport er det som interesserer Rune mest, og han vil gjerne spille sportspill og bilspill på PCen

Noen hjelpemidler er i prinsippet laget for å erstatte standardutstyr. Leselister for blinde kan brukes som erstatning for skjermen, stemmestyring kan brukes som erstatning for mus og tastatur osv. Svært ofte vil slikt utstyr bare delvis kunne erstatte standardkomponenter. Andre hjelpemidler er ikke laget for å fungere som komplette erstatninger. Eksempler på dette er brytere. En bryter vil i prinsippet tilsvare et tastetrykk eller en funksjon (f.eks. museklikk). Noen brukere kan benytte mer enn en bryter, og det finnes en rekke ulike løsninger.

Pekeenheter er viktige i nesten alle underholdningsprodukter. Det finnes mange varianter av mus, trackball og joystick. Mange bevegelseshemmede kan bruke en variant av dette pekeutstyret. Til dataspill fungerer det imidlertid ofte dårlig pga. hastighet, feiltolleranse og problemer med drivere og grensesnitt. Fem brytere kan i prinsippet brukes som erstatning for en mus. Også med færre brytere kan man simulere en mus, vha. såkalt skanning. Skanning går ut på at brukeren trykker på en bryter når riktig funksjon er valgt, og fokus veksler mellom ulike funksjoner automatisk. Dette er tidkrevende og egner seg dårlig i de fleste standardspill.

Dette kapitlet ble innledet med et sitat: «*Intet er så uvirkelig som virkeligheten*». Litt omskrevet kunne det ha stått: «*Virkeligheten kan være veldig overraskende*». *Hjelpemidler kan absolutt «gjøre susen»*. Jeg har vært med på en epost-liste på internett i mange år. En av de flittigste skribentene på lista heter Dennis. Han er en veldig dyktig programmerer, og svært ofte er det Dennis som løser kompliserte problemer. Jeg visste at han var blind. Ved en tilfeldighet fikk jeg vite at han ble blind i en eksplosjonsulykke. I den samme ulykken mistet han begge armene. Med hjelpemidler er han en stor ressurs, og det synes jeg er virkelig imponerende! Dennis er et godt eksempel på at funksjonshemmede kan få til mye med en datamaskin. Desverre er ofte underholdningsprodukter verre å tilpasse enn vanlige kontorprogrammer, men de som lager spillene kan gjøre mye for at produktene kan brukes av mange, mange flere.

En annerledes variant av hjelpemidler/tilrettelegging er laget i det svenske prosjektet Interagera. De har laget et snowboard som kan brukes for å styre dataspill (særlig aktuelt for snowboard-spill, selvsagt). Ideen er svært enkel: på et vanlig snowboard er det montert en spesiell mus. Snowboardet står i en ramme, og man kan bevege seg nesten som om man hadde stått på snø. Ganske mye mer forståelig enn å bruke joystick eller mus, ikke sant? Dette snowboardet

krever naturligvis at de som skal bruke det har nokså god ballanse. Men det samme prinsippet kan like gjerne brukes for rullestol eller sit ski.

Tilrettelegging kan også gjøres ved at flere spillere jobber sammen om å løse en oppgave. I et bilspill kan en person styre gassen, en kan svinge og en kan geare. Dette kan faktisk fungere ganske bra, og det gjør at personer som kun kan bruke en bryter blir deltakere i stedet for iakttakere. Sosialt blir det også, selv om det nok kan bli litt uenighet innimellom.

Det er viktig å etablere et system som gir svar på hvilke forutsetninger som kreves for å kunne bruke et spill.

I operativsystemet som brukes på de fleste PCer, ulike varianter av Microsoft Windows, finnes det en rekke «tilgjengelighetsfunksjoner». Muspekeren kan gjøres større, taster kan trykkes i sekvens i stedet for i kombinasjon, visuell feedback kan gis når det er lyd i høyttaleren osv. osv. Mange dataspill «overser» imidlertid disse funksjonene. Selv om man ofte finner valg for hastighet, grafikk, lyd m.m. i dataspillene er ikke dette tilstrekkelig for alle. Det er likevel viktig å være klar over at mye kan oppnås gjennom å sette seg inn i produktenes valgmuligheter!

Nettsted

Fantasi er landet uten grenser som gjør oss alle til konger.
Ranveig Sørensen

Hva bruker unge mennesker internett til? Nettet fungerer som et stort oppslagsverk. De fleste unge bruker nettet mer eller mindre som et tillegg til skolebøker. På nettet kan man også diskutere skolefag, følge språkkurs og spille sjakk. Eller brukes kanskje nettet til å utforske uvirkelige verdner, kikke på porno og laste ned musikk? Svaret er vel at man finner det meste på nettet, og at datanettverk har blitt viktige både i forhold til underholdning, bussiness og skolearbeid. De som har mulighet til å bruke internett finner sannsynligvis noe av interesse, og underholdning utgjør en vesentlig del av tilbudet.

Nettbaserte dataspill er veldig populære! Nye spill-maskiner og dataspill har nesten alltid en online-mulighet. Enkelte spill er helt avhengige av et nettverk, i andre spill er nettverket et tillegg. Uansett om nettverket er helt nødvendig eller ikke, vil muligheten til å «krige» eller «samarbeide» med andre være spen-

nende! Kanskje ikke dataspill nødvendigvis trenger å være asosiale? I mange av spillene kan man snakke sammen, med tekst eller tale. Ikke det samme som å stå «face to face» i RL (real life), men for mange en vel så interessant virkelighet som virkeligheten.

Det finnes tusenvis av nettsteder med hovedfokus på dataspill. Noen få, veldig få, har funksjonshemmede som målgruppe. Behovet for et nettsted med et seriøst fokus på funksjonshemmede og underholdningsprodukter er stort. Et slikt nettsted bør fungere som en møteplass for dataspillere. Videre bør nettstedet inneholde tilrettelagte, nettbaserte spill, men også erfaringer med bruk av standardspill. Vanlige spillomtaler finnes andre steder!

I UPS-prosjektet er det lagt opp til å lage et slikt nettsted. I tillegg til det som alt er nevnt, skal det legges ut fritt medieinnhold. Mange lærere, hjelpere og foreldre til funksjonshemmede lager sine egne underholdningsprodukter. Dette gjøres med såkalte verktøyprogrammer. Verktøyprogrammene kan beskrives som enkle presentasjonsprogrammer med innebygget funksjonalitet for alternativ input (brytere, skanning, ...). Nettstedet skal bli en viktig møteplass for funksjonshemmede og dataspill. Målgruppene vil være:

- Funksjonshemmede
- Lærere og hjelpere
- Fagpersoner
- Spillutviklere
- Hjelpemiddel-leverandører og produsenter

Nettstedet skal altså være en møteplass for og om funksjonshemmede dataspillere. Dette er en utfordring, blant annet fordi det må tas spesielle hensyn i forb. med brukergrensesnitt. Vi ønsker også å utvikle nettbaserte spill som kan brukes av målgruppen i UPS-prosjektet.

Utvikle programvare for målgruppen

I begrensningen viser mesteren seg.
Johann Wolfgang von Goethe

Utfordringene når man skal utvikle et dataspill for funksjonshemmede kan sammenfattes i disse to punktene:

- Enkelt, men ikke barnslig
- Sakte, men med fartsfylt spenning

Enkelt, men ikke barnslig: Det finnes «enkle» dataspill, men disse blir ofte barnslige. Standardspill blir derimot gjerne for komplekse. Det er en planlagt del av selve utfordringen i et spill at det ikke må være for «enkelt». Helst bør det finnes skjulte koder, hemmelige rom osv. Skjermbilder/miljøer endres i spillets ulike deler: dataspill bryter rett og slett med mange etablerte retningslinjer (Shneiderman, 1998) for menneske-maskin interaksjon. Likevel er spill ekstremt populære og det er vel få som blir tvunget til å holde på med dataspill? Jeg skal ikke dvele lenge ved dette. Men jeg tror nok at mange funksjonshemmede har behov for mer forutsigbare grensesnitt, og kanskje kan etablerte HCI-prinsipper (Human Computer Interaction) fungere godt for mange i UPS-målgruppen.

Sakte, men med fartsfylt spenning: Bilspill og sportsspill er ofte nokså enkle å forstå. Derfor fungerer disse spillene rimelig godt for mange funksjonshemmede. Problemet er imidlertid at farten er stor, alt for stor for mange! Dette er en komplisert utfordring, faktisk! Bilspill der hastigheten ble drastisk redusert, fotballspill der ball og spillere beveget seg som om de var på månen, snowboardspill der brettet knapt beveget seg nedover bakken ... Det blir rett og slett ikke det samme!

Begrensningene er en reell utfordring, og dermed skulle det være et stort potensial for kreative løsninger! Begrensninger må aldri hindre utvikling og initiativ, det er ofte i begrensningene man finner de geniale løsningene!

Idedugnad

I UPS-prosjektet har det blitt arrangert to «idedugnader» med temaet «Produktutvikling og funksjonshemmede». En viktig egenskap ved produktene skal være at det også kan være morsomt for ikke-funksjonshemmede å bruke dem.

Hva velger ungdom flest å spille? I stor grad går spillene ut på å leke virkelighet. Dette er selvsagt tydeligst i simuleringsspill, men til en viss grad også riktig i sportsspill, bilspill, krigsspill osv. Dataspillenes verdener er gjerne noe mer ekstreme, og jeg er fullstendig klar over at det finnes dataspill som er rene eventyr. Spillenes verden er gjennomsnittsmenneskets verden. Det er en svært interessant problemstilling om produkter for funksjonshemmede bør ta utgangspunkt i andre virkeligheter, f.eks. virkeligheten til en person i elektrisk rullestol. Jeg er overbevist om at en slik angrepsvinkel har mye for seg, og jeg tror også de som ikke sitter i rullestol kan ha glede av å prøve å mestre en funksjonshemmedes virkelighet.

Idedugnadene har ikke bare omhandlet dataspill. Som nevnt innledningsvis er underholdning mye mer. Teknologi kan også brukes for å gi funksjonshemmede tilgang til aktiviteter som i prinsippet har lite med teknologi å gjøre. Et eksempel er lesing av bøker i DAISY-format (digitale multimediebøker) for mennesker som ikke kan bruke vanlige bøker. Når produkter for funksjonshemmede skal utvikles, kan det være hensiktsmessig å skille mellom to alternative metoder:

1. Verktøyprogrammer
2. Tradisjonell programmering

Verktøyprogrammer: Fordelen med verktøyprogrammer er at viktig basis-funksjonalitet er på plass. Dette gjelder f.eks. skanning og bryterstyring. Ved å bruke et verktøyprogram vil man derfor kunne få til et produkt med vesentlig mindre ressurser.

Tradisjonell programmering: Friheten til å lage nøyaktig det man ønsker er stor, men det kreves vesentlig større ressurser. Det finnes naturligvis også mellomting mellom «verktøyprogrammer» og det å lage all kode fra bunnen. I dataspill er det f.eks. vanlig å bygge applikasjoner rundt såkalte «spillmotorer». Referatet fra den siste idedugnaden ligger på nettet, og der står noen av forslagene til mulige dataspill (både laget med verktøy-programmer og med mer tradisjonelle utviklingsverktøy):

www.medialt.no/prosjekt/ups/dok/idedugnad.htm

Vi vil spille dataspill

Eg gled meg kvar gong eg rårar ein mann som veit kva han vil, og set inn det han kan.

Per Sivle

Det finnes mange funksjonshemmede som spiller dataspill, og nedenfor finner du noen eksempler fra UPS-prosjektet. Entusiasmen mangler det ingenting på, og alle får til noe. Et smil kan erstatte mange ord, og smilene sitter løst når vi tester dataspill. I noen spill, er det likevel konsentrasjon og engasjement som dominerer, og det kjempestore gliset kommer først fram når en oppgave er løst.

Selv om hovedfokus her er hva personene mestrer, er også noen av utfordringene/barrierene tatt med. En viktig begrensning for mange går på at de ikke får til alt alene. Dette kan føre til veldig positiv samhandling, men selvstendig mestring er nok likevel det alle aller helst ønsker seg. Samhandling i form av selvstendig

aktivitet blir noe annet, og f.eks. nettbaserte spill er i utgangspunktet like spennende for funksjonshemmede som for alle andre.

På nettet finner du mer detaljerte eksempler på testing av spill:

www.medialt.no/prosjekt/ups/dok/testrapport_Haukaasen_2004.htm

www.medialt.no/prosjekt/ups/dok/testrapport_Trondelag_2004.htm.

Sportsinteressert 30-åring

Åge er 30 år. Han er lettere psykisk utviklingshemmet, bruker rullestol og er bevegelseshemmet i armene (kan delvis bruke et vanlig tastatur). Åge er svaksynt, og valg av farger og kontrast er viktig for at han skal greie å bruke skjermen. Tidligere har han kjøpt flere dataspill, men han har ikke fått til å bruke dem. Åge hadde veldig prestasjonsangst da vi startet å spille. Han sa at han var mest interessert i sports- og bilspill.

«RalliSport Challenge»: Åge hadde problemer

Mye kan oppnås ved å sette seg inn i produktenes valgmuligheter.

med å holde retningen/se banen. Han forsøkte å styre bilen med ratt, joystick og tastatur. Han virket ikke så motivert, men dette var sannsynligvis en konsekvens av at han ikke mestret spillet. Smilet kom etter hvert! Ved å justere grafisk oppløsning, kontrast mm. ble banen enklere å se, og dermed ble spillet også mer motiverende. Det store engasjementet glimret imidlertid med sitt fravær, og vi byttet både spill og platform.

«SSX3»: Et snowboard-spill med masse funksjonalitet, men som det er enkelt å bruke til enkel kjøring. Åge klarte å bruke en vanlig håndkontroll. Han var fornøyd med å kjøre i løypa, dvs. at han ikke brukte knapper til hopp og tricks. Dette spillet fenget veldig, og det ble mange turer i bakken. Flere ganger kjørte han på gjerder, hopp og utfor knauser – og det var fabelaktig kult!

Haug-gjengen

Haug er en spesialscole for funksjonshemmede. På skolen fikk jeg gleden av å teste ut en rekke dataspill. Vi brukte både PC, PS2 og Xbox. Engasjement og innlevelse er stikkord for Haug-gjengen. Tilsynelatende

mestret disse ungdommene dataspill like bra som alle andre. Mange av dem har Downs syndrom. Input var ikke noe problem, og det virket som om både tastatur, joystick, håndkontroller og mus var kjente greier.

«Harry Potter og Mysterie-kammeret»: Dette spillet kunne de alle sammen. Det virket likevel som en nokså «mekanisk» spilling. Hvis jeg spurte dem om hva skjer nå, hvorfor eller liknende fikk jeg ikke noe særlig svar. Men gleden ved å mestre var tydelig, og gjett om jengen mestret!

«FIFA Football 2004»: Også dette spillet mestret ungdommene. De brukte kun «enkle funksjoner», og «tap og vinn med samme sinn» gjaldt. Førstemann til å score mål var ei jente, og til og med dette tok gutta med godt humør.

Vi spilte flere andre spill også. Hovedkonklusjonen er at input går fint for disse ungdommene. Det kan være vanskelig å forstå hva man skal gjøre i nye spill, særlig dersom instruksjonene er på engelsk. Flere av Haug-ungdommene hadde problemer med skriftlig informasjon (poeng, instruksjoner, ...). Det hadde vært supert om tilsvarende informasjon også kunne presenteres verbalt!

«Sims Superstar»: Maria var svært motivert for spillet. Hun er opptatt av Idolprogrammet på TV. Tittelen på spillet gjorde nok sitt til at forventningene var store. Maria begynte med å velge ut karakterer til spillet. Ettersom hun ikke har mulighet til å bruke vanlig tastatur, måtte hun ha hjelp fra Kari til å skrive navn på karakterene. Skjermtastaturet som Maria vanligvis bruker (Wivik) fungerer ikke med spill av denne typen. Maria viste både engasjement og interesse for spillet. Med andre ord: ei helt vanlig jente, heller Sims enn rally.

Pågangsmot

Are er 14 år, og har en progredierende hjernesykdom. Tidligere kunne han snakke og gå, men han har gradvis mistet talespråk og motorisk funksjon. Han er rullestolbruker og har svært dårlig håndkontroll. Han benytter bare den ene hånden (venstre) til betjening av datautstyr, og får også stadig dårligere kontroll på denne. For å kommunisere, bruker han Rolltalk talemaskin og en bokstavtavle. Are bruker joystickmus med bryterutganger og et trykkebrett som erstatning for tastatur. Alt går veldig sent, men han klarer det meste selv på PC. Dette er en gutt som liker å spille, og han har mange dataspill hjemme.

«Harry Potter og de vises stein»: Are viste stor innlevelse og glede da han brukte spillet, og han klarte ganske mye uten hjelp. Joystickmusen ble brukt til så mye som mulig, og ellers ble andre funksjoner lagt til trykkeplaten. Følgende innstillinger ble gjort: musikk ble dempet, tale ble skrudd opp, autohopp ble aktivert og styring ble lagt til joystickmus og trykkeplate. Det hadde vært nyttig dersom flere funksjoner kunne automatiseres, slik som autohopp. Funksjoner som kun kan brukes med tastatur, burde kunne legges på skjermen som et begrenset skjermtastatur. Enkelte steder i spillet (for eksempel når han skulle tegne en sirkel), måtte Are ha hjelp; å holde Enter-tasten nede samtidig som han beveget musa var ikke mulig for ham.

«Harry Potter – Rumpeldunk verdensmesterskap»: Dette spillet gikk for raskt for Are, men han hadde stor glede av å spille det sammen med Line. Are og Line fikk til et fint samarbeid, der de for eksempel byttet på å styre figurene og å skyte (sentre sluffen). I en annen del av spillet måtte høyre og venstre museknapp benyttes omtrent samtidig (takle motspillere og skyte). Dette var det ikke mulig å få til for Are, så han og Line byttet på å bruke høyre og venstre museknapp.

«Midtown Madness»: Det var tydelig at Are syntes det var spennende å bevege seg rundt i byene, og

Det kjempestore gliset kommer først fram når en oppgave er løst.

Ei ganske vanlig jente med litt uvanlige forutsetninger

Maria er 12 år. Hun bruker rullestol og har svært begrenset håndmotorikk. Hun mangler talespråk, og bruker først og fremst Bliss (et symbolspråk) som alternativ kommunikasjon. Maria er kognitivt sterk, og svært flink til å gjøre seg forstått, til tross for at hun har store motoriske vansker (har bl.a. problemer med å peke). Interessen for dataspill var i utgangspunktet liten hos Maria.

«The Sims»: Maria viste stor innlevelse og glede ved bruk av dette spillet. The Sims var et spill som appellerte til både Maria og Kari (Maria sin hjelper), og som begge ble engasjert av. Dette førte til fin samhandling og kommunikasjon mellom dem. Kari leste opp ulik informasjon, og for Maria hadde det vært fint om disse tekstene kunne velges som tale. Maria fikk til det meste, men Kari gjorde nok spillopplevelsen ekstra god.

å forsøke å komme seg unna politibilene. Han var avhengig av en hjelper som trykket på knappene for å gasse og bremse, mens Are brukte joystick for å styre. Vi forsøkte å finne en innstillingsmulighet som gjorde at Are kunne gasse, bremse og styre med joystick, men det var ikke mulig. Joystick'en ble for følsom, men farten i spillet var ikke større enn at Are fikk til ganske brukbar styring, og engasjementet var tydelig!

Tvang eller gulrøtter

Alt er ikke sagt selv om en lov har talt.

Victor Hugo

I forrige kapittel står det noen korte eksempler fra tester utført i UPS-prosjektet. Ungdommene har tydelig glede av vanlige dataspill. Likevel er det helt tydelig at spillene ikke har et perfekt brukergrensesnitt. Perfekte brukergrensesnitt finnes vel ikke, men i mange tilfeller er det små justeringer som trengs for å gjøre «hele forskjellen».

Kan vi innføre lover som sikrer funksjonshemmedes rettigheter? Ja, det kan vi. Dette er gjort på mange felt, også innen bruk av teknologi. Mest kjent er ADA (Americans with Disabilities Act), som i prinsippet sikrer funksjonshemmede tilgang til maskin- og programvare innkjøpt av offentlige myndigheter i USA www.usdoj.gov/crt/ada/adahom1.htm

Dataspill og underholdningsprodukter er viktige for mennesker, og det kan kanskje være behov for liknende lovgivning? Jeg vet faktisk ikke, men jeg skjønner at dette i så fall vil bli komplisert. Alle produkter kan antakelig ikke gjøres tilgjengelige for alle mennesker, men dette er verken nødvendig eller realistisk. Med forholdsvis enkle grep kan imidlertid mange produkter bli tilgjengelige for mange flere! Jeg tror derfor foreløpig at informasjon er et nøkkelord!



Referanser

BRÆNDE, E. OG A. K. HALVORSEN (2003). *Fra vilje til uttrykk - Metodikk for utprøving av betjeningsutstyr for barn med omfattende motoriske vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.

PAPERT, S. (1994). *Hur gör giraffen när den sover - skolan, datorn och kunskapsprocessen*. Daidalos AB.

SHNEIDERMAN, B. (1998). *Designing the user interface*. 3th edition, Addison-Wesley.

TURKLE, S. (1997). *Leva.online*. Stockholm: Norstedts.



av TURID UTGÅRD

Turid Utgård er rådgiver ved Bredtvet kompetansesenter.

Stadig flere elever med lese- og skrivevansker benytter datamaskinen i sin skolehverdag. Fram til nå er det i hovedsak de muligheter IKT (Informasjons- og kommunikasjonsteknologi) representerer som et skrivehjelpemiddel, dvs som en støtte eller protese ved skriving av tekst, som har blitt benyttet. Bruken av IKT som lesehjelpemiddel er imidlertid økende. Det finnes nå også studietekniske hjelpemidler, som kan være til hjelp i forhold til organisering/ strukturering av tekster, forståelseshjelpemidler, som forklarer ord/begreper og presentasjonshjelpemidler. I tillegg benyttes IKT som et læremiddel.

De fleste elever med spesifikke lese- og skrivevansker har fått datautstyret formidlet via hjelpemiddelsentralen, dvs utlånet er finansiert over folketrygden. Størsteparten av disse datamaskinene går til elever med spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi, ca. 11–12 000 datamaskiner i 2002. Mange opplever at maskin- og programvaren de får tildelt, gir god hjelp både som et lære- og hjelpemiddel. En relativ stor gruppe opplever imidlertid at utstyret ikke fungerer som forventet (Skogseth, 2002). Mye kostbart utstyr blir derfor lite brukt. Dette er uheldig fordi både forskning og erfaring tilsier at IKT kan tilføre barn og unge med lese- og skrivevansker mye, både som et lære- og hjelpemiddel (Föhrer & Magnusson, 2003).

Mangelfull kompetanse på bruk av IKT i undervisning

Bredtvet kompetansesenter, en av enhetene innenfor det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, møter brukere med både gode og dårlige erfaringer når det

gjelder bruk av IKT som lære- og hjelpemiddel. I noen tilfelle har kanskje forventningene vært for store. Men ut fra vår vurdering er mangelfull kompetanse rundt elevene i bruk av IKT i undervisning, generelt og i forhold til denne gruppen spesielt, en vesentlig årsak til at maskin- og programvaren de har tilgang til, ikke fungerer som forventet.

En undersøkelse Bredtvet kompetansesenter gjorde blant logopeder (Qvenild & Utgård, 1996), ga indikasjoner på at mangelfull opplæring er en nesten like stor årsak som manglende tilgang på program- og maskinvare for å kunne ta i bruk eller utnytte fullt ut de muligheter IKT representerer. Resultater fra nyere undersøkelser, konkluderer også med at mye gjenstår før pedagoger har tilstrekkelig og relevant kunnskap om pedagogisk bruk (SITES-undersøkelsen, 1999; Fafo, 1999 og ITU MONITOR, 2004).

På ny satses det på bruk av IKT i undervisning, og staten bidrar med midler til dette (UFD, 2004). Ny satsing medfører nødvendigvis ikke at kompetansen i bruk av IKT i forhold til denne eller andre grupper funksjonshemmede, vil bli bedre med det første. En grunnleggende IKT kompetanse, og kunnskap om pedagogisk bruk, er viktig å inneha, men kunnskap om bruk av IKT i tilrettelagt opplæring og denne brukergruppen spesielt, innebærer i tillegg en annen og mer spesifikk kompetanse.



Digital kompetanse for alle?

Norge satser mye på pedagogisk bruk av IKT. Mye kan tilrettelegges for elever med særlige behov, men det er også nødvendig med fortsatt satsing. I artikkelen beskrives utfordringer som særlig gjelder elever med lese- og skrivevansker.

Forutsetninger for at IKT skal fungere som et lære- og hjelpemiddel

Skal personer med lese- og skrivevansker få optimalt utbytte av de muligheter IKT representerer som lære- og hjelpemiddel, vet vi noe om suksessfaktorer (Skogseth, 2002). God bruk av IKT i tilrettelagt opplæring er blant annet avhengig av at man har tilgang til riktig og nødvendig maskin- og programvare, og at den er tilpasset og brukes i forhold til den enkeltes vansker og behov.

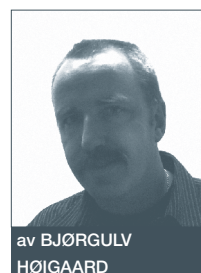
En datamaskin med *Word* tekstbehandler har vært «standard-pakken» fra hjelpemiddelsentralen for dem som har fått tildelt maskin- og programvare over folketrygden. For svært mange med lese- og skrivevansker fungerer ikke *Word* tilfredstillende som skrivehjelpemiddel, og *Word* er heller ikke tilstrekkelig for å dekke alle behov. For å finne frem til gode hjelpemidler for den enkelte elev, er det nødvendig med en kartlegging og utprøving. Man må tenke igjennom hva eleven har behov for sett i forhold til elevens vansker, motivasjon og relevant lese- og skrivemetodikk. Har eleven behov for et *skrivehjelpemiddel*, et *lesehjelpemiddel* eller begge deler. Har eleven behov for et *skrivehjelpemiddel*, kan det eksempelvis være behov for tilleggsmoduler som retteprogram, som finner typiske dyslektiske feil, prediksjonsprogram eller tekst-til-tale-syntese. Dette er komponenter som kan gjøre *Word* tekstbehandler til et bedre skrivehjelpemiddel for mange.

Skal *Word* og eventuelle tilleggsmoduler være til nytte, må det også vurderes hvordan de skal benyttes metodisk og hvilke tilpasninger som må gjøres, for at de skal kunne fungere på best mulig måte. *Word* tekstbehandler er heller ikke det beste alternativet for alle. Dersom skrivevanskene er spesielt store og det er behov for et kraftig ordfinnerverktøy, kan for eksempel *YakYak* på MacIntosh være et bedre alternativ for noen. På begynnernivå må alternative tekstbehandlere vurderes, og det må tas stilling til om et alternativt tastatur som for eksempel en trykkeplate, kan være hensiktsmessig.

Tilsvarende vurderinger må gjøres dersom man skal ta i bruk IKT som *lesehjelpemiddel* eller *forståelses-hjelpemiddel*. Dette forutsetter at de som har ansvaret for å søke om hjelpemidler og de som har ansvaret for undervisningen i de fag hjelpemidlene benyttes, må ha god kjennskap til eleven, elevens vansker og til de muligheter IKT representerer for denne brukergruppen.

Man må tenke igjennom elevens behov, vansker og motivasjon og relevant lese- og skrivemetodikk.

Elever med lese- og skrivevansker har også nytte av å bruke datamaskinen som et *læremiddel*. IKT-baserte læremidler er imidlertid kommunens ansvar på lik linje med andre læremidler. Valg, tilpasning og



av BJØRGULV
HØIGAARD

Bjørgulv Høigaard er
rådgiver ved Bredtvet
kompetansesenter.

bruk av denne typen læremidler forutsetter også at man innehar kunnskap om de muligheter disse læremidlene representerer.

I noen tilfeller kan det være vanskelig å skille mellom hva som er et hjelpemiddel og hva som er et læremiddel, for ett og samme dataprogram kan være

God bruk av IKT forutsetter at de lære- og hjelpemidler som brukes, integreres i de prinsipper, metoder og strategier som benyttes i undervisningen av den enkelte elev.

begge deler. Det er hensikten med bruken, som avgjør om det er et læremiddel, dvs et pedagogisk tiltak som kommunen har ansvar for, eller om det er et praktisk hjelpemiddel som man kan få fra hjelpemiddelsentralen. Hensikten må derfor komme tydelig frem i en søknad om *skole-IT-hjelpemidler*, også eventuelle behov for hjelpemidler i fritid og dagligliv.

God bruk av IKT i tilrettelagt opplæring forutsetter dessuten at de lære- og hjelpemidler som tas i bruk, integreres i de prinsipper, metoder og strategier som benyttes i undervisningen av den enkelte elev. Skal IKT fungere som et redskap for både elev og lærer, er opplæring nødvendig. Kompetanse i bruk av IKT, på skolen og i PPT, både generelt og i forhold til denne gruppen spesielt, er avgjørende dersom elever med lese- og skrivevansker skal få lik tilgang til de muligheter IKT representerer.

Det er interessant at hele 12 % har fått opplæring av familien.

Kompetanse og ansvar på ulike nivåer i systemet

Ansaret for *utredning av behov, vurdering av tiltak, søknad og opplæring* når det gjelder maskin- og programvare som blir tildelt over folketrygden, ligger i kommunen. I praksis vil det ofte være klasselærer i samarbeid med PPT som utfører disse oppgavene. Det finnes gode eksempler i enkelte kommuner på at lærere, PPT og IT-ansvarlig samarbeider og fungerer som viktige støttespillere i forhold til vurdering,

opplæring og implementering av IKT-baserte lære- og hjelpemidler for enkeltelever.

Etter vår erfaring er kompetansen på bruk av IKT i tilrettelagt opplæring ofte mangelfull innen PPT. Den raske teknologiske utviklingen, og økt satsing på IKT i skolen, bidrar til at de *tildelte* ressurser for skolenes IT-ansvarlige også ofte oppleves som utilstrekkelige. Med nåværende begrensede kompetanse innen dette feltet ute i kommunene, er det forståelig at man svært ofte møter oppgitthet blant lærere som har elever med behov for IKT-baserte lære- og hjelpemidler.

Hjelpemiddelsentralene er en instans som skal bistå med opplæring ved tilpasning av de hjelpemidler som de formidler, når slik kompetanse ikke finnes i skolen, hos lokale fagpersoner eller i nærmiljøet (Riks-trykdeverket og KUF, 2001).

Kompetansesentra har også et medansvar for å bistå kommunen når det gjelder opplæring, dersom det ikke er kompetanse lokalt på de lære- og hjelpemidler som de tilrår. I tillegg til utvikling og utprøving av programvare, har veiledning, informasjon og opplæring i bruk av IKT-baserte lære- og hjelpemidler vært sentrale oppgaver ved de kompetansesentra som har et ansvar for elever med lese- og skrivevansker. I dette arbeidet har Bredtvet kompetansesenter registrert et økende behov for informasjon og opplæring på alle nivåer i systemet.

Resultatene fra en kartleggingsundersøkelse som Trøndelag kompetansesenter har gjort i samarbeid med Hjelpemiddelsentralen for Nord-Trøndelag i forhold til hvordan lånt datautstyr fra folketrygden blir brukt i undervisningssammenheng, viser blant annet at kompetansesentra bidrar med 9 % av opplæringen, PPT bidrar med 3 %, hjelpemiddelsentralene med 2 %, mens skolene står for størstedelen av opplæringen (73 %). Det er for øvrig interessant at hele 12 % har fått hjelp til opplæring av familien. Det må her bemerkes at undersøkelsen omfatter elever som har fått tildelt IT-hjelpemidler over folketrygden. Personer med spesifikke lese- og skrivevansker utgjør imidlertid en svært stor andel av gruppen, ca 80–90%.

Utdanningsdirektoratet har fått et iverksattende ansvar fra UFD i forhold til den nasjonale satsingen, *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Programmet skal følges opp med betydelige midler. Viktige satsinger i kompetanseoppbygging er videreføring av LærerIKT og prosjektet Lærende nettverk. På den enkelte skole og i den enkelte kommune er det viktig at man er oppmerksomme på de muligheter denne satsingen gir også for kompetanseoppbygging i forhold til bruk av IKT i tilrettelagt opplæring.

Samordning av kompetanse – faglig nettverk

Ansvarsforholdet til de ulike nivåer i systemet, f. eks. skole, PPT og statlig spesialpedagogiske støtte-system eller til hjelpemiddelsentral er klart beskrevet. Forståelsen av hva ansvaret innebærer, kan imidlertid variere. Det finnes en del kompetanse på bruk av IKT som lære- og hjelpemiddel for personer med lese- og skrivevansker i systemet. Med skoler og en PP-tjeneste som sliter med blant annet få ressurser og et statlig spesialpedagogisk støttesystem som rammes av økonomiske nedskjæringer og omorganiseringer, er dette imidlertid en svært sårbar kompetanse som dreier seg om et fåtall fagpersoner.

Vi står overfor utfordringer når det gjelder å samordne den kompetansen som finnes. For å utvikle og spre kompetansen innen feltet, vil det stille krav til samarbeid, både innen ulike nivåer og på tvers av nivåer.

Enkelte kommuner og fylker har tatt fatt i problemet. Konferansen(e) *Skole-IT-hjelpemidler* som ble arrangert i 2002 av Hjelpemiddelkontoret/RTV og Bredtvet kompetansesenter, var et tiltak for å få til et nærmere samarbeid mellom det lokale hjelpeapparat v/PPT, hjelpemiddelsentralene og kompetansesentra.

Det må arbeides mer systematisk med nettverk og system for utvikling, vedlikehold og spredning av kompetanse. Entusiastiske enkeltpersoner og fagmiljøer på alle nivåer, både i og utenfor skolesystemet, må få møtepunkter og bistå «arenaer» som Lærende nettverk og LærerIKT med sin kompetanse.

Nettressurser i et kompetanseutviklingsperspektiv

I *Program for digital kompetanse 2004–2008* er nettressurser løftet frem i ulike sammenhenger og på ulike måter, bl.a. videreføres *Skolenettet*. *Skolenettet* formidler nyttig informasjon, kunnskap og erfaringer med bruk av IKT-baserte lære- og hjelpemidler.

I et kompetanseoppbyggingsperspektiv bør nye og gamle nettressurser i større grad vektlegge interaktivitet og synliggjøres bedre. Behov lokalt og utfordringer på feltet må gjenspeiles i nettressursenes innhold. Nettressurser bør i større grad rettes mot bestemte målgrupper med en klar målsetting, for eksempel kompetanseheving av lærere i ungdomsskolen på bruk av IKT i forhold til elever med lese- og skrivevansker.

Digital kompetanse for alle?

Utfordringene i årene fremover, slik vi ser det vil være å kunne utnytte bedre det potensialet IKT representerer, på en måte som ivaretar denne brukergruppens

behov. Dette gjelder bruk av de IKT-baserte lære- og hjelpemidler vi allerede har, men også i forhold til utvikling av nye produkter.

Riktig valg, tilpasning, opplæring, veiledning og oppfølging i forhold til bruk av IKT-baserte lære- og hjelpemidler er nødvendig dersom denne brukergruppen skal oppleve at maskin- og programvaren de får tildelt fra hjelpemiddelsentralen, også fungerer som et hjelpemiddel i forhold til deres funksjonshemming.

Dette forutsetter *økt kunnskap* på ulike nivåer i systemet om hvilke muligheter som finnes og hvordan de kan brukes i forhold til denne brukergruppens vansker. Opplæringen i bruk av IKT i tilrettelagt opplæring, må styrkes, både i utdanning, videreutdanning og etterutdanning av lærere. Utdanningsansvarlige og høyskoler/universiteter må samarbeide med fagmiljøer i praksisfeltet, og det ligger et potensial i videreutvikling av nettressurser når det gjelder informasjon, opplæring og samarbeid. Beskrivelser av faktorer som er viktige for å få til god praksis, de «gode eksemplene» og dokumenterbar kunnskap, er spesielt viktig å løfte frem.

Skal man sikre en kompetanse på bruk av IKT som lære- og hjelpemiddel i forhold til elever med lese- og skrivevansker, må faglige nettverk etableres og stimuleres, og innsatsen på feltet må forankres i lokale planer. For å kunne ivareta mange og ulike oppgaver er det behov for en nasjonal faglig enhet som har et spesielt ansvar for å samle, systematisere, utvikle og spre kunnskap om bruk av IKT for denne brukergruppen.

Referanser

FÖHRER, U & E. MAGNUSSON (2003). *Läse och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur, Lund.

JORDFALD, B. OG K. NERGAARD (1999). Etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen. Fafo-notat 1999:6.

KLØVSTAD, V. OG T. KRISTIANSEN (2004). ITU Monitor. Skolens digitale tilstand 2003, ITU.

QVENILD, E. & T. UTGÅRD (1996). *IT i logopedisk arbeid. Bruk av bilde/tekst/tale i språklig habilitering og rehabilitering*. Hovedfagsoppgave. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

RIKSTRYGDEVERKET OG KUF (2001). *Formidling av IT-hjelpemidler i skolen*.

SITES-UNDERSØKELSEN (1999). *Second Information Technology in Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

SKOGSETH, H. (2002). *Spørreundersøkelse til skole og bruker/heim om hvordan lånt datautstyr fra folketrygden blir brukt i undervisnings-sammenheng*. Et samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag kompetansesenter og Hjelpemiddelsentralen i Nord Trøndelag.

UFD (2003). *Program for digital kompetanse 2004–2008*, med vedlegg.

På godfot med læring

FAKTA OM MINAR

- Minar er en privat stiftelse med beliggenhet i Kunnskapsparken på Mo i Rana i Nordland
- Navnet er opprinnelig en forkortelse for Mo Internasjonale Arbeidssenter
- Minar er i dag todelt: Kurshuset, som driver dataopplæring rettet mot næringslivet, og Minar Læringsakademiet, som tilbyr individuelt tilrettelagte kurs for personer under attføring, og er en del av et landsomfattende nettverk
- Et tilbud er 12-ukers lese- og skrivekurs for voksne
- Det gis mulighet til å ta datakortet
- Et annet tilbud er forberedelser og repetisjon før videre skolegang
- Minar har 4 tilsatte med pedagogisk/databakgrunn
- Ordet MESTRING går igjen i all tenking

– Denne teorien danner en pedagogisk forståelsesramme for de valg som blir gjort, både av elever og pedagoger. Utgangspunktet er at utfordringer skal stå i et fornuftig forhold til kompetansen. Når du jobber i flytsonen, merker du ikke at tiden går. I skolen har vi tradisjonelt fylt på med arbeid som har vært for lite utfordrende for mange elever. Resultatet har vært kjedsomhet. I motsatt fall, om utfordringene er for store i forhold til kompetansen, vil elevene kunne oppleve frustrasjon og angst i stedet for læring, forklarer Odd Kjørstad. – Det kan være smertefullt å gå løs på læring. Vi forsøker å skape en balanse mellom trygghet og utrygghet, mellom utfordring og kompetansebygging. Og vi ser at elevene er gode for hverandre, de støtter hverandre og tar vare på hverandre.

Utvikling

Kjørstad har vært med siden Minar på begynnelsen av 90-tallet var et arbeidstreningstiltak for innvandrere og norsk ungdom som ramlet utenfor det ordinære skoletilbudet. Han har vært med gjennom endringer i flyktningpolitikken og reformer i skoleverket, og levd med varierende økonomiske rammevilkår. I dag leder han et kurscenter som har endret struktur og innhold, men som fremdeles henvender seg til enkeltmennesket.

– Vår målgruppe er de som trenger et individuelt tilrettelagt tiltak, forteller Kjørstad. Egentlig utfører vi offentlige oppgaver, og det ligger mye samfunnsengasjement og idealisme i det vi gjør.

Møter mennesker i omstilling. Daglig leder ved Minar på Mo i Rana, Odd Kjørstad, leverer flytsonepedagogikk til mennesker i omstilling.

I omstilling

Et fellestrekk for deltakerne ved MINAR, er at de alle er mennesker i omstilling. De er der for å komme seg videre i livet, og de er kommet til en erkjennelse av at skal de klare det, må de lære. For mange har nettopp læring vært den store bøygen, det knytter seg mange tapsopplevelser til lærebøker og tavler. Mange har gått en kanossagang fra etat til etat, og trenger å bygge opp sitt selvilde

– På Minar er utfordringen å bygge på det elevene er gode på, videreutvikle deres sterke sider. Alle mennesker har ressurser som de har rett til å ta i bruk. Vår oppgave er å se de ressursene, og hjelpe dem til å få dem fram. Det gjør vi gjennom mestringsoppgaver og selvstendig jobbing der vi fungerer som veiledere, sier Kjørstad. Han mener at med relativt små elevgrupper er det mulig å vektlegge vekst, mestring og effektiv læring, og kunne møte hver enkelt der de er.

IKT

– Vi gir våre deltakere hjelpemidler som dataverktøy, lærer dem strategier, og vi gir dem kunnskap om sine lærevansker, sier Kjørstad. Han mener at å gi voksne opplæring i IKT er en viktig vei å gå.

– Ingen slipper unna IKT i arbeidslivet i dag. Mange voksne har datavegring, og lider av angst for å dumme seg ut. Vi hjelper dem ved å avmystifisere PC'en. Vi lærer dem å beherske kontorstøtteverktøy, og bruker datakortet som et måleinstrument. Det å klare moduler av datakortet gir enorme mestringsopplevelser, og er en kjempebasis når de skal videre på skole eller i arbeidslivet.

Lærebøker og manualer i data er ofte



Til Minar kommer mennesker i alderen 20 – 45 år, mange med store nederlag knyttet til sine tidligere skoleopplevelser.

– Vi ønsker å legge til rette for mestring og positive opplevelser, sier daglig leder Odd Kjørstad, som har lært mye av Nils Arne Eggen og hans «flytsoneteori»

svært omfattende, og dermed uleselige for mange. Minar har selv utarbeidet enkle hefter tilpasset hver modul av datakortet. Opplæringen baserer seg på stor grad av selvstudium og oppgaveløsning med tilgjengelig veileder.

Respekt

Mange av de som kommer til Minar, har myter og fordommer med seg i bagasjen. Mange har mistet troen på sin egen evne til å lære.

– De har kanskje avbrutt flere grunnkurs i videregående, nederlagene har demt seg opp. For mange kommer hele barneskoletiden tilbake når de skal starte på et opplæringsløp i voksen alder. Jeg vil bruke et noe så slitt ord som respekt for å beskrive den holdningen vi ønsker å formidle til deltakere hos oss, og vi føler at vi lykkes med vår måte å ta imot folk på, avslutter Kjørstad.

Voksne elever - enkle metoder

Steinar Albertsen (37) gruet seg i flere uker for å lese høyt for lærer og lexolog Elin Mørk. Det kan de smile av i dag.

Takket være en klok saksbehandler hos Aetat som skjønnte hvor landet lå, havnet Steinar Albertsen på lese- og skrivekurs på Minar da skuldrene sviktet etter mange år i anleggsbransjen.

– At jeg knapt nok leste overskriftene i avisen, var ingen hemmelighet, forteller Albertsen. Likevel var det skremmende å skulle ta tak i det som alltid har vært mitt største problem.

Gjettet

– Han så omrisset av ordene, og så gjettet han, forteller Elin Mørk. Hun har jobbet med lese- og skrivekurs for voksne i vel ett år, og har møtt mange historier som har rystet henne dypt.

Men hun oppmuntrer elevene sine til å se framover, ta tak der de er i dag, og jobbe derfra.

– Den dagen Steinar hadde lest sin første bok uten å vite at det også fantes en del 2, og selv gikk på biblioteket for å låne fortsettelsen, det var en stor dag, forteller Elin.

– Nå klarer jeg å lese teksten på TV, det var umulig før, sier Steinar.

Høytlesing

Hovedtyngden av de som kommer på lese- og skrivekurs, er menn i 40-årsalderen. Elin har ikke noen forklaring på hvorfor det er slik.

– Mange har stort behov for å utvide sitt ordforråd, lære seg begreper og fremmedord. De har problemer med bussruter og tabeller, og klarer ikke å slå opp i en ordliste. De klarer ikke å bygge opp argumentasjon med et variert språk.

For noen handler det om å begynne på scratch. Noen har lært seg uvaner for å kompensere, noen må helt ned på lydeningsnivå før de begynner å automatisere ordbilder.

En bøyg. Steinar Albertsen hadde skydd lesing siden han gikk i barneskolen. På Minar tok han sammen med lexolog Elin Mørk tak i sitt største problem

– Vi bruker mye tid på å forklare hva lese- og skrivevansker går ut på. Det er fremdeles mye skam forbundet med dette, sier Elin. Hun heller mot det enkle, alle har høytlesning alene med lærer flere ganger i uken. I tillegg brukes data som verktøy, både til skriving og pedagogisk programvare, eksempelvis «Drill-Ppro» og «På sporet av ordet».

Mer lesing

– Etter to måneder løsnet det. Da hadde jeg ikke lenger problemer med å lese høyt, og i gruppen snakket vi åpent om de problemene vi hadde, sier Steinar.

I dag har Steinar bærbar data som sitt viktigste verktøy. Han er fremdeles i en forberedende fase, men ønsker å fortsette på høgskole. Han skulle ønske at Minar hadde et etterkurs, en oppfølging.

– Jeg skulle gjerne fortsatt å komme hit for å lese høyt for noen, sier han.

TEKST OG FOTO:

INGER E. EFTEVAND ORVIN



Arkitektur og læringsmiljø

Skulebygget - ein avgrensingsfaktor for tilpassa opplæring?

Kompleksiteten i læringsutfordringa gjer det nødvendig å variere måten vi møter læringsoppgåva på. Tida burde vere moden for å bryte med tradisjon og vanetenking, og vi bør vere opne for alternative organisatoriske løysingar i møte med dei utfordringar vi er sett til å løyse i skulen.



av EINAR MUREN

Einar Muren er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk. Han arbeider som oppvekst- og kultursjef i Ørstad kommune.

Kompleksiteten i læringsutfordringa gjer det nødvendig å variere måten vi møter læringsoppgåva på. Tida burde vere moden for å bryte med tradisjon og vanetenking, og vi bør vere opne for alternative organisatoriske løysingar i møte med dei utfordringar vi er sett til å løyse i skulen.

Varierte undervisningsmetodar og fleksibel organisering representerer grunnlaget for å realisere ein skule som er god for alle. Skal rammevilkåra for å lukkast vere gode, kan det krevje endringar i dei skulebygg vi stiller til disposisjon for elevar og lærarar. Dei bygningar vi tilbyr vil ha stor tyding for det læringsmiljø og dei læringsaktivitetar som vert tilbodne. Skulebygget set grenser og gir handlingsrom, det kan fungere som ein belastningsfaktor eller som ein stimuleringsfaktor for læring.

Tilpassa opplæring krev fleksibel organisering og varierte metodiske innfallsvinklar

I samband med evalueringa av Reform 97, hevdar Klette m. fl. (2003) at arbeidet i skulen etter reforma i stor grad framstår som tradisjonelt med utgangspunkt i klasserommet og leia av læraren. Dette indikerer at dei strukturelle sidene ved reforma har vore lettare å gjennomføre enn dei pedagogiske. I Reform 97, som i reformer flest, står i følgje Peder Haug (2003) to krefter mot einannan: den etablerte skulen med sin tradisjon og dei nye krava i reform og læreplan. I

spenningsfeltet mellom tradisjon og endring, går det i følgje Haug føre seg ein drakamp mellom formidlingspedagogikken og aktivitetspedagogikken. L 97 held oppe presset frå tidlegare planar om ei fokusendring frå formidlingspedagogikk i retning av aktivitetspedagogikk, men m.a. Blichfeldt (2003) registrerer store variasjonar i dei synlege endringar som kan observerast i norske grunnskular. Det vert funne døme på endring i somme skular og klasser, medan det ikkje ser ut til å ha skjedd så mykje i andre når ein nyttar læreplanen som målestokk. Blichfeldt peikar på endring i retning av auka elevsamarbeid og bruk av elevaktive metodar som t.d. prosjektarbeid.

Pedagogisk forskning har sidan midten av 70-talet bidrege til ei utvida forståing av omgrepet elevaktivitet, og peika på at det ikkje er nokon enkel samanheng mellom ytre aktive arbeidsformer og elevane sine indre læreprosessar. Ytre elevaktive metodar utløyser ikkje i seg sjølv indre læreprosessar, og ein bør difor vere varsame med å vurdere kvaliteten i læreprosessane ut frå bruken av spesifikke arbeidsformer. Snarare vil variasjonen i metodiske innfallsvinklar til læreprosessen vere ein kvalitetsindikator. Om ulikskapar i elevføresetnader skal takast på alvor, må variasjon både i metode og læringsinnhald





ha fokus i tilrettelegging av opplæringa (Muren, 2002)

Metodisk kan strukturert lærarstyrt undervisning framleis vere den beste innfallsvinkel til deler av lærestoffet. Samstundes er det viktig å ivareta fellesoppleving, der den engasjerte lærar fengslar elevar gjennom formidling og engasjement. Vi må vakte oss i arbeidet mot meir elevaktive læreprosessar for å miste dei verdfulle sidene av den tradisjonelle lærarrolla. Skulen vil bli fattig om den engasjerte og brennande lærar, vert borte i ei for einsidig vegleiande mentorrolle. Opplevingsdimensjonen og engasjementet er nettopp ein føresetnad for elevaktive læreprosessar. Ei for stor grad av reindyrking av elevaktiv læring, kan bli for eindimensjonal. Om fokus tradisjonelt i for stor grad har vore retta mot reproduksjon av informasjon, tyder ikkje dette at all faktamemorering bør ut av skulen. Framleis vil det finnast lærestoff som bør strukturast og formidlast av læraren i tradisjonell fellesundervisning, for at vi skal oppnå eit godt læringsresultat for flest mogeleg. Men vi bør i langt større grad enn det som ofte har vore vanleg, legge didaktiske vurderingar basert på kunnskap om læreprosessen til grunn for dei metodeval vi gjer. Vi må med andre ord vakte oss for å bli metodisk og didaktisk einøygd i vår iver etter å

dreie fokus mot meir elevaktive læreprosessar (Muren, 2003).

Men skal vi kunne utvikle ein skule som er god for alle, vil det i kanskje like stor grad vere avgjerande med eit kritisk fokus mot tradisjon og vanetenking med omsyn til dei organisatoriske løysingar vi vel i møte

Ei for stor grad av reindyrking av elevaktiv læring kan bli for eindimensjonal.

med læringsutfordringa. Grunnskulen vert framleis strengt organisert etter alder, utan at det vert stilt spørjeteikn ved denne innarbeidde logikken. Vi organiserer skulen i stor grad slik det er blitt gjort i nærare 200 år. Inndeling etter alder er blitt eit dogme som sjeldan blir problematisert. Freistnader på inndeling av elevar etter føresetnader, utløyser raskt ideologisk harme og skuldingar om sortering. Samstundes er skulen sett til å løyse utfordringa relatert til tilpassa opplæring for alle. Men tilpassa opplæring innanfor klassa sine rammer har så langt i større grad framstått som intensjon enn som praksis. Utfordringa relatert til å gi den einskilde elev ei opplæring tilpassa evner og føresetnader, vert overlate til den einskilde lærar å klare. Samla klasse/gruppe er blitt basis for all tenking, og har representert



ei binding som kan ha vore til hinder både for tilpassa opplæring og for utviklinga av ein inkluderande skule (Muren, 2002).

Klasseordninga har lange tradisjonar, og har synt seg tung å bryte. Den vart etablert i samband med gjennomføringa av obligatorisk skule på 1800-talet, og oppdeling av elevane i årsklasser og parallellklasser har i ettertid vore ein lite problematisert måte å organisere skulen på. I tillegg er skuledagen blitt oppdelt i

Tilpassa opplæring innanfor klassa sine rammer har så langt i større grad framstått som intensjon enn som praksis.

skuletimar med friminutt mellom, noko som har vore nær knytt til klassesystemet, fagdeling og planløyning i skulebygget. Dette innarbeidde systemet har i stor grad styrt livet i skulen, og betring av ordninga har i det vesentlege vore retta mot å redusere elevtalet i klassene. Men med bakgrunn i den kunnskap vi har om læring, har det lenge vore grunnlag for å stille spørjeteikn ved klassa og alderssteget som organisatorisk eining. På 1960-talet vart det reist kritikk mot det tradisjonelle klassesystemet m.a. gjennom den såkalla «Trumpplanen» i USA, der ein freista bryte opp klasseordninga gjennom å plassere elevane i grupper

Tilpassinga er prega av variasjon i individuell hjelp meir enn variasjon i oppgåver og i vanskegrad i lærestoffet.

av varierende storleik tilpassa fag og undervisningsmål (Jackson, 1968). Dette ser no omsider ut til å ha vunne gjenklang også i norsk utdannings-politikk. Basisgruppetenkinga som nyleg er initiert, kan representere eit potensiale for utvikling, og det blir såleis spanande å sjå kva retningslinjer og bindingar som vil bli etablert rundt ordninga.

Den tradisjonelle organisatoriske og ideologiske bindinga mot klassen og årssteget, har gitt oss ein skule som fungerer best for den jamne og gjennomsnittlege eleven, og for dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i skulen (Haug, 2003). Skulen fungerer best for dei som passar inn i den standard som er utvikla for kva som skal til for å få utbytte av

å vere der. Sjølv om omgrepet tilpassa opplæring har vore i bruk sidan midten av 1970-talet, og er sentralt både i M 87 og i L 97, er det framleis lang veg å gå frå intensjon til realitet. Solstad og Rønning (2003) syner til indikasjonar i retning av endra praksis når det gjeld t.d. organisering av skuledagen og meir elevaktive læringsformer, og hevdar at skulen går i rett retning når det gjeld idealet om tilpassa opplæring til elevane sine ulike føresetnader. Endringar i lov og regelverk som har oppheva klasseomgrepet, har og gitt rammevilkår for gruppeorganisering som gir nye rammevilkår for tilpassa opplæring.

Parallelt med dette peikar Gunn Imsen i si undersøking (2003) på at gjennomføringa av tilpassa opplæring i praksis korkje samsvarar med lærarane sine eigne ideal på formuleringsplanet, eller med det dei seier dei gjer i praksis (Imsen, 2003). Tilpassinga er prega av variasjon i individuell hjelp meir enn i variasjon i oppgåver og i vanskegrad i lærestoffet. Tida burde såleis vere moden for å opne for alternative organisatoriske løysingar i møte med dei utfordringar skulen er sett til å løyse. Aaron Falbel (1994) gjer seg i si doktoravhandling til talsmann for ein skule, der elevane får arbeide i grupper etter interesser og modnad, men ikkje bunde til ei nivåinndeling. Gruppene eksisterer i avgrensa tid, og det er kontinuerleg høve til å skifte nivå. Denne måten å møte dei organisatoriske utfordringane på, kan m.a. observerast i den danske Friskole 70 der elevane i ein 1–7 skule er organisert på tvers av alder. Desse gruppene fungerer som læringsfellesskap og tek seg i tillegg av sosiale oppgåver og plikter.

Skal vi nærme oss intensjonen om tilpassa opplæring, må kart og terreng harmoniserast. Ulikskap i elevane sine interesser og føresetnader må vere utgangspunktet, og val av metodar og organisatoriske løysingar i større grad bli ein konsekvens av dette. Det opplevde tilbodet den einskilde elev tek imot må vere det sentrale, og m.a. relasjon til læraren, tilrettelegging av læringssituasjonen og oppfyllding av sosiale behov i høve til jamaldringsgruppa vil vere sentrale faktorar for denne opplevinga (Bonestrømning og Strøm, 2003). Aldersblanda storgupper på 50–60 elevane knytt til lærarteam, kunne vere ei naturleg organisatorisk eining for det daglege arbeidet. Men dette ville setje nye krav til arealrammer og synleggjere behovet for andre planløyningar i dei skulebygg vi disponerer. Ei slik organisering ville krevje fleksible areal tilrettelagt for varierende elevgrupperingar, og fremje samarbeid mellom lærarar. Lærarteam kan lettare oppfylle elevane sitt behov for variasjon i

metodiske innfallsvinklar til læreprosessen, og såleis ta ulikskapane i elevføresetnader på alvor. Fylling (2003) hevdar at arbeidsformene i undervisningsrommet er meir avhengig av den einskilde lærar sine preferansar og føresetnader enn av felles standardar. Informantane i hennar undersøking peikar til og med på at arbeidsmåttane er integrert i den einskilde sin personlegdom, og at den einskilde lærar difor ikkje eignar seg for alle arbeidsformer.

Evalueringa av Reform 97 har ikkje bidrege med klare konklusjonar i høve til kva arbeidsformer som gjev dei beste læringsresultata. Truleg har dette samanheng med at elevar og lærarar er ulike, dei meistar og profitterer ulikt på ulike arbeidsmåtar. For å kunne realisere ein skule som er god for alle, vil variert bruk av metodar for undervisning, læring og organisering vere nødvendig. Det vil truleg vere ei rett utviklingsretning å initiere større grad av elevaktive metodar enn det formidlingstradisjonen har lagt opp til. Men det bør åtvarast mot ei reindyrking av læraren som rettleiar, der rolla som personleg formidlar og engasjert fagperson vert mindre framtrедande. Forpliktinga i å formidle verdier og framstå som tydeleg vaksenperson overfor born og unge er blitt viktigare enn nokon gong tidlegare, og må ikkje bli borte i eigeninitiert prosjektverksemd. Det er og verd å merke seg at ein ikkje har klart å dokumentere at aktivitetsorienterte arbeidsmåtar gjev betre læringsresultat enn tradisjonelle formidlings- og lærarstyrte arbeidsmåtar (Imsen, 2003).

Skulearkitektur som medspelar for tilpassa opplæring

Som vi har vore inne på ovanfor, vil ei tilpassing av opplæringstilbodet krevje fleksibilitet i metodebruk og organisatoriske løysingar. Fleksible areal tilrettelagt for varierende elevgrupper, vil og setje krav til planløysingar. Generelt synest norsk skulearkitektur lite oppgradert i høve til desse behova, og det vert framleis valt tradisjonelle og lite fleksible planløysingar som i større grad hindrar enn stimulerer tilpassa opplæring. Ansvar for dette må likevel i stor grad delast med byggherre og brukarar, som i for liten grad har vore i stand til å kople den kunnskap vi har om læreprosessen til organisering og planløysing i skulebygget. Også dei pedagogiske forskingsmiljøa har svikta som medspelarar på dette feltet, og har synt lite interesse for arealløysingar som fremjar tilpassa opplæring.

«Først pregar vi bygningane våre, så pregar dei oss». Dette utsagnet av Winston Churchill peikar på den tyding skulebygget har for det opplæringstilbodet

elevar tek imot. Samstundes veit vi at born og unge som etter lova har krav på ei likeverdig opplæring, vert tilbodne skulebygg av svært ulik standard og kvalitet. Standarden kan variere mellom kommunar, men og internt i den einskilde kommune. Bygningsmassen spenner frå ganske nye bygg med moderne arkitektur og relativt fleksible romløysingar, om bygg frå 50-talet i funkisstil med klasserom ut mot ope atrium, til skulearkitekturen frå før 2. verdskrigen i monumental

Dei estetiske kvalitetane fungerer som ein formidlar av kulturen og av samfunnet sine prioriteringar.

steinkonstruksjon med stor etasjehøgde og rader av klasserom mot breie korridorar. Norske skulebygg har i generasjonar langt på veg blitt tilpassa standardiserte typeteikningar frå 1800-talet. Dette har vore del av ein sentralstyrt skulepolitikk som såg skulen som ein sosialiserande institusjon som skulle vere så lik som mogeleg (Thuen og Vaage, 1989).

På same måte som elevar si læring og utvikling blir stimulert av skulen som sosialt nettverk, inngår elevane i eit samspel med skulen som fysiske omgjevnader (Kilpatrick, 2000). Dei blir stimulert av skulelokala, samstundes med at dei aktiverer lokala gjennom å bruke og oppleve dei. Lokala har også ut frå dette perspektivet ein pedagogisk funksjon. Interaksjonen er ikkje einsidig bestemt av dei sosiale og dei fysiske omgjevnadene. I siste instans må det vere elevane si læring og utvikling saman med omgjevnadene sin respons, som avgjer opplevinga. Å ta del og ta mot er grunnelementa i rommet sin påverknad. Nettopp dette samspelet representerer utgangspunktet for registrering av prinsipp for utforming av skuleareala.

Skuleanlegget med rom, innreiing, lys, overflater, fargar, lukt og lyd, representerer ein integrert del av det mentale biletet vi har av skulen. Desse estetiske kvalitetane fungerer som ein formidlar av kulturen og av samfunnet sine prioriteringar. Dei representerer premisser for å kunne skape ein positiv atmosfære, og er ein dannelses- og inspirasjonsfaktor for læring og utvikling. Elevar opplever og vurderer arkitektur, detaljar, lys, innreiing, fargar, utsmykking og grønne planter om lag som vaksne. Dei assosierer vennlege, lyse, opne og varierte rom med å kjenne seg velkomne, med å vere stolte, med arbeidslyst og sosialt samvær. Den estetiske utforming og kvalitet dei møter, blir

lesen og hugsa som eit uttrykk for verdinormer i kulturen, og for prioriteringane i samfunnet. Estetiske eigenskapar er med andre ord viktige for læringsmiljøet (Cold, 2003).

Likeins vil dei bygningsrammer som vert stilt til rådvelde kunne ha avgjerande konsekvensar for læringsaktivitetar og sosial omgang. Skuleanlegget kan setje grenser eller gi handlingsrom for læring. Det kan gi inspirasjon og lærelyst, eller verke demotiverande. Det kan bidra til eit trygt og triveleg læringsmiljø, eller skape utryggleik. Ein svært stor del av dei skulebyg-

Fleksible areal tilrettelagt for varierende basisgrupper kan det vere naturleg å plassere kring fellesfunksjonar som t.d. mediatek og verkstader. Ei slik tenking vil ikkje vere ny, men ha røter attende til skulearkitektur knytt til dei opne løysingane på 70-talet som var inspirert av engelske og amerikanske forsøk. Desse vart i mange tilfelle ingen suksess trass i at dei kunne gi stor fridom i høve til fleksibilitet og arealbruk. Støynivået og tap av konsentrasjon p.g.a. andre aktivitetar synte seg ofte som hovudutfordringa i høve til det potensialet planløysinga representerte. Veggjar kom i dei fleste tilfelle opp, og fleksibilitet og høvet til endra praksis vart redusert.

Kring 1980 fekk vi ein trend i dansk skulearkitektur, som tok utgangspunkt i «landsbyen» der «gata» og «torget» vart ein integrert del av skulebygget (Olrik, 2000). Denne planløysinga vekslar mellom dei store opne fellesrom og undervisningsrom ofte sentrert kring mindre heimeareal der elevane kan oppleve samkjensle og tryggleik. I einskilte tilfelle vart det lagt til rette for fleksibilitet ved at t.d. halvdelen av undervisningsrommet si fasade mot gata bestod av ein faldevegg som kunne opnast for å integrere gatearealet i undervisninga. Det berande prinsippet i all planlegging av skulebygg, bør vere fleksibilitet. Rominndeling bør i størst mogeleg grad kunne endrast utan vesentlege kostnader, og tilpassast skiftande behov. Dette representerer særlege utfordringar i høve til støydemping og plassering av t.d. røyropplegg for el./vvs, men vil vere avgjerande for rask tilpassing til endra behov.

Når vi er i den heldige situasjon at vi kan planlegge skulebygg frå grunnen av, kan det ofte vere ei stor utfordring både for brukarar og arkitekt å lausrive seg frå tradisjonelle planløysingar. Konsekvensen er at sjølv nyare skulebygg sjeldan stettar dei krav til fleksibilitet og tilrettelegging for tilpassa opplæring som er skissert ovanfor. Det kan difor vere nødvendig med eit grunnleggjande fokus på skulearkitektur, for å utvikle større samsvar mellom behov, arealrammer og planløysing. Vi bør ta utgangspunkt i den kunnskap vi har om læreprosessen og nødvendige rammefaktorar for tilpassa opplæring. Undervisningsarealet kan t.d. definierast i følgjande primærområde: heimeareal for ei definert elevgruppe, fagområde, felles arbeidsareal og lukka område for læringsaktivitetar som krev lydskjerming. I kva grad skuleanlegget vil setje grenser eller stimulere til læring, vil vere avhengig av korleis desse primæraareala er organisert i høve til einannan.

Ein innfallsvinkel kan vere å ta utgangspunkt i eit relativt romsleg heimeområde som i stor grad

Ei fleksibel planløysing vil kunne imøtekome særlege behov for ro og konsentrasjon og gi høve til inkludering i eit elevfellesskap.

ningar vi i dag disponerer, fungerer diverre i større grad som ein belastningsfaktor enn ein stimuleringsfaktor for læringsmiljøet. Bygningsrammene representerer ei reell hindring for bruk av nye og meir fleksible arbeidsformer, og inviterer i liten grad til kreativitet og positiv utfalding. Tida der klasserom på 50–60 m² legg rammene for undervisninga burde vere omme, men det er likevel slik dei fleste skular vi i dag disponerer faktisk er utforma. Bygningsrammene representerer såleis klare avgrensingsfaktorar, og krev høg motivasjon, kreativitet og innsats frå lærarar som vil freiste fylle dei med læringsaktivitetar prega av variert metodebruk og fleksibel organisatorisk tilrettelegging.

Bygningane og arealrammene tvingar ein i retning av inndeling i elevgrupper på 20–25 og fellesundervisning, og representerer ein hindringsfaktor for fleksibel organisering kring grupper og lærarteam. Skal vi gjennom metodiske og organisatoriske tilnærmingar kunne fremje tilpassa opplæring, må det setjast endra krav til arealrammer og planløysing. Det viktigaste kravet ein kan stille til eit skulebygg som skal kunne møte framtidige utfordringar, er fleksibilitet i planløysing og høve til rimelege bygningsendringar. Det er svært vanskeleg å avgjere kva behov som vil vere ønskeleg i møte med framtidige pedagogiske utfordringar. Utviklinga mot større fleksibilitet i planløysing, kan ha ulik innretning. Fleksibilitet kan oppnåast ved at undervisningsareala består av varierende planløysingar og romstorleikar. Trafikkareal kan heilt eller delvis vert dregne inn i undervisningsareala og spesialromsfunksjonar i stor grad bli integrert i heimeområda.

gjer det mogeleg å organisere ulike læringsaktivitetar for ei relativt stor basisgruppe knytt til eit lærarteam innan eit definert fysisk areal. Eit slikt rom for fellesundervisning–fellesoppleving og individuelt arbeid må vere på 100–120 m², og innreidd med tanke på eit læringsmiljø som kombinerer fellesoppleving/fellesundervisning, individuelt arbeid og rolege verkstadaktivitetar. Tilgang på IKT i læringsarbeidet og evt. ein kjøkkenkrok for å fremje meir sosialpedagogiske funksjonar, vil vere naturlege ressursar i dette fellesarealet. Knytt til dette området bør det vere meir lydskjerma mindre rom for gruppeaktivitetar, verkstadaktivitetar m.m. og arbeids-/møterom for lærarteamet.

Eit anna planprinsipp kan vere å bygge på eit sentralt plassert fellesområde, omgitt av heimebasar som opnar seg ut mot dette. Intensjonen vil vere å samle fellesfunksjonar i form av informasjon, mediatek, verkstadaktivitetar og liknande slik at det kan skje ein vekslerknad mellom desse og dei ulike elevgruppene. Om ein tek utgangspunkt i elevgruppa og heimebasen, vil skulen då undervisningsmessig vere orientert mot sentrum, slik at alle samarbeidssituasjonar mellom elevgruppene så vel som tverrfaglege arbeidssituasjonar skal gå føre seg i sentralområdet. Eit slikt planprinsipp vil lett føre til at heimebasane vert møblert meir som tradisjonelle klasserom, og at det kan vere utfordrande å utnytte det sentrale fellesarealet i undervisninga sidan særleg støyande eller rolege aktivitetar ikkje vil fungere her. Talet på lærarar som vil vere tett involvert i eit slikt samarbeid vil og gjerne verte for stort til at semje og lojalitet i høve til prinsipielle og praktiske problem vil fungere godt nok.

Skal eit slikt planprinsipp kunne fungere etter intensjonen, føreset det at alle undervisningsaktivitetar er svært nøye planlagt om ein skal unngå konflikter i bruk av sentralarealet. Det må med andre ord setjast svært store krav til arbeidsdisiplin og samarbeid mellom lærarane. Kravet til arbeidsdisiplin vil lett kome i konflikt med behovet for tilpassa opplæring og elevaktive læringsformer som krev individuell tilrettelegging av undervisninga. Kravet til tett lærarsamarbeid som involverer alle under same mal, kan og lett syne seg krevjande å praktisere i eit relativt stort kollegium. Det kan og legges opp til ei lærarrolle som heller ikkje er ønskeleg, sidan den gir for lite rom for kreativitet, spontanitet og engasjement.

Eit tredje planprinsipp vil vere å snu fokus mot fellesområda, og plassere desse i ytterkant, samlingsal/verkstader i midten som ei sentralsone og heimebasane mellom desse to sonene. På denne måten vil heimebasane kunne vende ryggen mot dei støyande

aktivitetane og opne seg ut mot dei studieprega og stille aktivitetane i fellesområdet. Ein vil slik og kunne skjerme og legge til rette for storgrupper og lærarteam med ein storleik som vil kunne fungere i eit positivt samarbeid på elev og lærarplan. Dette planprinsippet vil samstundes invitere til organisering av elevane i varierende gruppestorleikar, og gjere det lettare også å møte behova til elevar med «særlege» behov for tilrettelegging. Den fleksibilitet ei slik planløyising legg opp til, vil både kunne imøtekome «særlege» behov for ro og konsentrasjon samstundes som det gir høve til inkludering i eit elevfellesskap.

I det sentralt plasserte og lukka fellesområdet kan både støyande og plasskrevjande fysiske aktivitetar leggjast, samstundes som denne sentralsona vil kunne fungere som skulen sin felles samlingsal for m.a. framføring og felles oppleving. Planløyisinga bør og leggje til rette for fleksibilitet mellom heimebasane og fellesområda for meir studieprega aktivitetar, slik at heimebasane kan utvidast eller innskrenkast etter som undervisningssituasjonen krev det. Den faste heimebasen vil då kunne vesentleg reduserast i areal om ein samanliknar med tradisjonelle klasserom. Heimebasen vert i større grad eit utgangspunkt for ei elevgruppe i undervisninga, ein felles opplevings og informasjonsstad enn ein arbeidsstad. Dette planprinsippet har langt på veg vore utprøvd ved Stavnsholt skolen og Bybækskolen i Farum i Danmark. Erfaringane her har vore positive, og m.a. synt at ein gjennom fysisk utforming av skulebygg kan tilpasse undervisningstilbodet til ulike behov og stimulere samarbeidet mellom ulike elevgrupper.

Estetikk og læringsmiljø

Den planløyising som vert valt vil setje grenser eller gi handlingsrom for læring. Dei fysiske rammefaktorane bør stimulere til fellesoppleving, fellesundervisning, arbeid i grupper, arbeid med individuelle læreprogram, bruk av IKT i læringsarbeidet og bruk av laborative arbeidsformer. Dette krev fleksible rom og fleksibelt inventar. Nettopp val og utforming av inventar vil vere avgjerande for at skiftande undervisningssituasjonar, gruppestorleikar osv. skal kunne fungere som føreset. For å kunne oppfylle kravet til fleksibilitet, bør difor inventar i størst mogeleg grad vere mobilt. I tillegg bør det kunne nyttast i samband med visuell avskjerming og inndeling av areal. Inventaret blir såleis eit verkemiddel for tilrettelegging av eit læringsmiljø som til ei kvar tid er tilpassa ei konkret elevgruppe sine behov for fleksibilitet og trivsel i læringsarbeidet. Arkitekten si primær oppgåve må vere

å legge rammene omkring funksjonane og legge til rette for fleksibilitet, men ikkje freiste legge føringar for arbeidsformer og det pedagogiske innhaldet.

Elevar si oppleving av estetikk og læringsmiljø bør ha stor vekt i val av innreiing, fargar og utsmykking. Born og unge opplever gjerne lyse og opne areal positivt og stimulerande for miljø og trivsel, og det er difor viktig at det vert teke nødvendig omsyn til estetiske kvalitetar som innreiing, lys, overflater, og fargar. Trivsel i eit bygg vert m.a. bestemt av korleis sansane våre reagerer overfor lys, form, farge, materialstrukturar osv., men også akustiske tilhøve er avgjerande. Utfordringar knytt til akustiske og visuelle tilhøve må difor fokuserast i planlegging av skulebygg. På det akustiske område er det viktig at ein ved val av romform, himling, materialar osv. tek omsyn til dei særlege lydkrav som vert stilt til den pedagogiske verksemd som vert initiert. Det melder seg og lett utfordringar knytt til det å gjere undervisningsareala tredimensjonale i bruk, slik at ikkje berre golv og vegger, men også himling vert nytta som ei aktiv flate i det fysiske læringsmiljøet. For å få dette til må ein gjennom materialval og konstruksjon ta omsyn til at himlinga kan nyttast til oppheng for t.d. skinner og faldeveggar, og at himlinga sin konstruksjon legg til rette for fleksibel rominndeling gjennom enkel flytting av veggar etter behov.

Framføringa av dagslys representerer ei avgjerande utfordring for fleksibiliteten i arealbruk og rominndeling. Om dagslys berre vert basert på sidelys gjennom vindauge i fasaden, vert fridom og fleksibilitet i møblering sterkt avgrensa. Høvet til oppdeling og avskjerming av m.a. studieareal/arbeidsplassar gjennom t.d. flytting av vegger, vert og redusert. Ved derimot å basere det primære dagslys på jamt fordelt overlys, kan ein gjere høvet til møblering svært fleksibelt, og sikre godt lys i heile undervisningsarealet. Det er med andre ord mange faktorar å ta omsyn til i utforming av eit stimulerande læringsmiljø som inviterer til trivsel og varierende arbeidsformer.

På tvers av kva planprinsipp som vert valt, vil utforming og plassering av mediatekfunksjonar representere ei sentral utfordring. I Danmark er det etablert eit nærare samarbeid mellom pedagogikk og arkitektur enn det vi så langt har fått til i vårt land. I planlegginga av skulebygg har etter kvart omgrepet «pedagogisk servicesenter» teke over og utvida innhaldet til det tradisjonelle skulebiblioteket. Det pedagogiske servicesenter er i større grad oppfatta som del av skulens daglege verksemd til støtte for undervisninga og elevane sine læreprosessar. Det

representerer skulens kunnskapssenter, og er eit felles arbeids- og studiemiljø der det vert henta informasjon. Senteret kan vere direkte knytt til fellesareal eller delvis integrert i dette. Det er lagt vekt på at senteret skal vere innbydande og ha plass og rom for at elevar kan søke informasjon, undersøke og arbeide individuelt og i grupper med løysing av ulike arbeidsoppgåver. Samstundes skal det vere ein stad som trekkjer til seg elevane i frie stunder, der dei kan søke ro og ha høve til fordjuping.

Det pedagogiske servicesenter blir i stor grad skulen sitt hjarte, og blir avgjerande som base for læring, kultur og danning. Skal desse funksjonane kunne stettast, blir tilgjenge, synleggjering og fysisk integrering viktig. Plassering i nær tilknytning til skulens felles samlingsal og inngang blir då naturleg. I den grad det er mogeleg bør og servicesenteret liggje nær lærararbeidsrom, for at servicesenteret i størst mogeleg grad kan fungere som ressurs i lærarar si førebuing og planlegging av undervisning. Det pedagogiske servicesenter bør i størst mogeleg grad vere ope i skulens opningstid. Det kan og vere fornuftig å tenkje seg delvis stenging av areala, slik at dei mest verdfulle samlingane og utstyret kan låsast av. Ein del utstillingar og informasjon kan derimot vere trekt meir ut i fellesarealet. Det pedagogiske servicesenter kan vere organisert som eit stort og delvis ope sentral-område som rommar t.d. boksamling og utlån, IT-café og tidsskrift. Integrert i fellesareal bør brukarane møte skiftande utstillingar i fastbygde montrar og på vegger.

Skulebygget si planløysing, estetiske kvalitetar og interiør, pregar den oppfatning elevar, foreldre og lærarar har av skulen. Desse kvalitetane gir og signal om samfunnet sine prioriteringar. Den estetiske utforming og kvalitet vi møter gjennom dei skulebygg vi tilbyr, blir uttrykk for samfunnet sin vilje til å investere i born og unge. Dei bygg som vert stilt til rådvelde, får og tyding for det læringsmiljø og dei læringsaktivitetar som vert tilbodne. Elevar og lærarar er ulike, og meistarar og profitterer ulikt på ulike arbeidsmåtar. Skulebygg som gjer variert bruk av metodar for undervisning, læring og organisering mogeleg, vil såleis vere nødvendig om vi skal kunne utvikle ein skule som kan gi elevane tilpassa opplæring. Det er behov for nytenking innan norsk skulearkitektur, for å unngå nyinvesteringar i bygg som avgrensar handlingsrommet for læring. Vi må våge å ta planprinsipp i bruk, som er i pakt med den kunnskap vi har om læreprosessen og synleggjer vilje til å prioritere det læringsmiljøet vi tilbyr elevar og

lærarar. Dette vil setje krav til eit langt tettare samarbeid mellom pedagogikk og arkitektur enn vi har hatt tradisjon for i planlegging av skulebygg.



Litteratur

BJERRUM, B. (2000). Det pædagogiske servicecenter I: Rum, form, funtion i folkeskolen, Olrik, M. (red.). København: Undervisningsministeriets forlag.

BONESTRØMNING, H. & B. STRØM (2003). Skolekvalitet og resultatstyring: Utfordringene for datainnsamling og evaluering. I: Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

BLICHFELDT, J. F. (2003). Mot en ny samarbeidskultur. Rapport fra delprosjekt «Lære for livet». Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

COLD, B. (2003). Skoleanlegget som lesebok. En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. Trondheim: Institutt for byggekunst, prosjektering og forvaltning. NTNU.

FALBEL, A. (1994). Skolen eller livet. Oslo: Pedagogisk psykologisk forlag.

FYLLING, I. (2003). Organisering av spesialundervisning i kjølvannet av Reform 97: «Nye arbeidsformer – nye løsninger?» Rapport. Bodø: Nordlandsforskning.

HAUG, P. (2003): Evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskingsråd.

HØISKAR, A. H. & A. TURMO (2003). Norge i verden – den norske utdanningssektoren i et internasjonalt perspektiv. I. Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

IMSEN, G. (2003). Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Rapport fra prosjektet: «Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen». Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.

KILPATRICK, A. A. (2000). skolens rum er ikke tomrum I: Rum, form, funtion i folkeskolen, Olrik, M. (red.). København: Undervisningsministeriets forlag.

KLETTE, K., V. GRØVER AUKRUST, B. HAGTVET OG F. HERTZBERG (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Rapport. Oslo: Universitetet i Oslo.

Muren, E. (2002). Tilpassa opplæring – på kollisjonskurs med ein-skapsskolen?

Spesialpedagogikk, 10, 30-34.

MUREN, E. (2003). Læring for livet eller for skulen? – frå elevaktivitet til intensjonell læring. *Bedre Skole, 1.*

OLRIK, M. (2000). Fleksibilitet. I: Rum, form, funtion i folkeskolen, Olrik, M. (red.). København: Undervisningsministeriets forlag.

SKOGEN, K., K. NES OG M. STRØMSTAD (2003). Reform 97 og inkluderingsideen. Rapport. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

SOLSTAD, K. J. OG W. RØNNING (2003). Likeverdig skole i praksis. Rapport. Bodø: Nordlandsforskning.

THUEN, H. OG S. VAAGE, (1989). Oppdragelse til det moderne. Oslo. Universitetsforlaget.

«Hainn va ein ressurs for skolen vår»

Om korleis barn med store funksjonsnedsettingar kan berike skolemiljøet

Idealet i den norske skolen er ein skole der alle elevar skal inkluderast i eit fagleg, kuturelt og sosialt fellesskap. Med eit vidt mangfald i elevgruppa står skolen ovanfor ei stor utfordring, og mange skolar strever med å legge til rette for å inkludere elevane med store funksjonsnedsettingar i fellesskapet.



av HERLAUG
HJELMBREKKE

Herlaug Hjelmbrække er
rådgiver ved Trøndelag
kompetansesenter.
e-post:
herlaug.hjelmbrække
@statped.no

Denne artikkelen handlar om Andreas og klassen hans ved ein skole i Trøndelag. Andreas hadde store funksjonsnedsettingar som følge av ein progredierende sjukdom han fekk da han var fire år. Alt ved skolestart hadde han omfattande hjelpebehov, men da han begynte på skolen var lite lagt til rette for å ta i mot han. Skolen hadde ingen erfaring med dette og måtte starte på bar bakke. Skolegangen hans var starten på ein innhaldsrik læringsprosess for alle partar. Gjennom åpen dialog, aktivitet og samarbeid med foreldre og fagpersonar klarte skolen etter kvart å gi Andreas og klassen ein skolekvardag alle vart nøgde med. Andreas var ein naturleg del av fellesskapet, og klassemiljøet vart etter kvart organisert slik at alle kunne delta. Foreldre hans, Torill og Kristian, hevda at alt fungerte slik dei ønska det siste året Andreas gjekk på skolen. Også skolen fekk ny forståing, og Andreas var den utløysande faktoren for den positive utviklinga. «Hainn va ein ressurs for skolen vår,» uttrykte rektor i ettertid. Tre veker tidlegare, siste skoledagen før jul, døde Andreas like før han skulle ha fylt 11 år. I samtalen vår såg rektor tilbake og reflekterte over kva det betydde å ha han som elev. Han slo fast at alle lærte mykje av Andreas og foreldra hans og hevda at det å ha

Andreas på skolen gjorde noe med dei, utan han ville dei ikkje fått den kunnskapen. Det eg skal fortelle er etter avtale med foreldre og skole ikkje anonymisert, dei ønska at dei positive erfaringane dei fekk skal vere åpne.

Andreas begynte på skolen hausten 1997, og foreldra opplevde det som ein vanskeleg kamp å få han inn som elev ved den lokale skolen. Dei fekk vite at sjukdommen gradvis ville gjere han svakare og meir hjelpetrengande, og på grunn av hjelpebehova ville kommunen flytte han til ein annan skole i kommunen. Foreldra visste at Andreas hadde krav på å begynne på skolen i heimbygda, og dei ønska at han skulle gå på skolen saman med dei jamaldrande barna i bygda, som han gjekk saman med i barnehagen. Dei fekk til slutt medhald i at han kunne begynne på den lokale skolen.

Den inkluderande skolen er eit sentralt skolepolitisk ideal, og tanken om eit inkluderande fellesskap framhevast i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97). Idealet er ein skole der alle elevar inkluderast i eit fagleg, sosialt og kuturelt fellesskap. Det berande pedagogisk-organisatoriske prinsippet er omgrepet tilpassa opplæring. Det betyr at kvar elev skal få undervisning eller opplæring tilpassa seg,



sine evner, interesser og anlegg, og at dette skal skje utan at noen skiljast ut. Elevar med store behov kan få støtte til dette, enten som enkeltvedtak eller innafør dei generelle økonomiske rammene skolen disponerer (Haug, 1999). Ideologien er altså klart formulert slik at alle barn skal inkluderas i fellesskapet i norsk skole, men er dette i praksis ein realitet for alle elevar i norsk skole? I følge Haug (1999) er variasjonane store når det gjeld gjennomføringa av det skolepolitiske idealet om inkludering. Dette gjeld ressursbruk så vel som organisering av undervisninga. Omfanget av, og typar tiltak, varierer sterkt fra skole til skole. Dei fleste barna går i dag på den skolen dei høyrer til, men det finns fortsatt segregerte undervisningstilbud for elevane (Flem og Keller, 2000; Haug, 1999, St.meld. 23, 1997-98). Det ser ut til at mange har problemer med å sjå kva mulegheiter som ligg i å inkludere elevar med multifunksjonshemming i klassefellesskapet.

Ved Lysheim skole forsøkte dei å lage eit fellesskap der alle elevane var inkludert. Gjennom aktivitet vart ulike løysingar prøvd utan at dei dvelte særleg lenge ved begrensingane. Tilpassingar vart gjort etter kvart. Klassestyraren Anita hevda at den tilrettelegginga dei gjorde for Andreas kom alle barna til gode.

Dette kan bety at eleven med dei største vanskane var viktig for å utløyse idear som fremja læringsmiljøet i klassen. Befring (1997) kallar det berikingsperspektiv når individuell variasjon i seg sjølv blir sett på som ein kvalitet både for oppleving, læring og personleg utvikling. Dei vilkåra vi gir dei svakaste, kan vere ein god kvalitetsindikator. Berikingsperspektivet inneber at alle menneske vil ha fordelar av at eit samfunn eller skole i større grad blir lagt til rette for menneske med funksjonshemming.

Skolegangen hans var starten på ein innhaldsrik læringsprosess for alle paratar.

Kva lærte Andreas dei? Han skilde seg etterkvart ut ved at han mista funksjonar som er sjølsagte for barn i oppvekst, utviklinga hans gjekk motsatt veg. Frå fellesskapet skilde han seg ikkje ut, der hadde han sin naturlege plass. Dette betyr ikkje at inkluderingstiltak eller pedagogiske løysingar gjekk av seg sjøl, eit ønske

om at alle skulle ivaretas låg til grunn for arbeidet, og også miljøet rundt skolen deltok aktivt. Som tilsett ved eit spesialpedagogisk kompetansesenter var eg interessert i korleis barn med store funksjonshemmingar blir tatt i mot i skolen, og eg ønska meir kunnskap om realiseringa av den inkluderande skolen. I studien ville eg finne ut korleis Andreas vart inkludert i fellesskapet og slik bidro til kunnskapsutvikling. Gjennom arbeidet mitt har eg sett at arbeidet mot målet om tilpassa undervisning gjennomførast svært ulikt. Det samme kan seiast om graden av samarbeid, vektlegging av sosiale aspekt i læringsprosessen og interessen og motivasjonen for å sette fokus på eit inkluderande skolemiljø for skolen som heile. Læringsmiljøet er ein del av kulturen på skolen, elevane påverkast av skolekulturen og omvendt (Cole, 1996/97; Engestrøm, 1999).

Kasusstudie

Frå at skolen ikkje var førebudd ved skolestart skjedde ei utvikling som gjorde at foreldra såg på det siste skoleåret som eit år der alt fungerte rundt Andreas. Eg ville finne ut kva innhald læringsprosessane hadde. Viktige mål var å beskrive konteksten, aktivitetane og kva oppfatningar deltakarane hadde.

Artikkelen presenterer ein kasusstudie av læringsprosessane i klassen. Ein kasusstudie definerast som ein studie av hendingar i ein kvardagskontekst (Yin, 1994). Målet var å få fram det spesielle som skjedde i denne klassen og samtidig gå djupt inn og synleggjere dei usynlege kvardagshendingane (Erickson, 1986). Faren for å utelukke meining kan vere stor ved mangelfull kontekstualisering (Denzin, 1997), og her kunne ein sjå at aktiviteten rundt klassen og skolen hadde innverknad. Teoretiske refleksjonar og ein kontinuerleg interaksjon mellom teori og innsamla data (Yin, 1994) hjalp meg til å få distanse til stoffet (Erickson, 1986; Gudmundsdottir, 1990).

Samarbeidet med skolen, foreldre og PPT hadde vart i tre år da studien starta. Eg hadde derfor god kjennskap til situasjonen. Frå samarbeidsperioden hadde eg møtereferat, systematiske video-opptak frå klassen, eigenlogg, notatar frå samtalar og foreldremøte. Fordi eg ønska å få fram eit heilheitsperspektiv på læringsprosessane var det nødvendig å samle inn fleire data. Eg var i klassen og observerte, og eg foretok intervju. Informantar var foreldra til Andreas, rektor, klassestyrarane, barnevernspedagogen og eit foreldrepar til i klassen. Eg har også kopiar av klassens planar, samt brev og tegningar medelevane laga til Andreas.

Klassen til Andreas

Klassen var liten og hadde berre åtte elevar, sju gutar og ei jente. Ungane kjente kvarandre godt, fleire hadde gått i lag i barnehagen. Fordi Andreas hadde store hjelpebehov, hadde klassen assistentstillingar og ekstra lærarressurs, her var det tilsett førskolelærer eller barnevernspedagog. Klassen hadde hatt to klassestyrarar, Beate i dei to første åra og Anita frå og med tredje skoleår. Begge desse fekk gode skussmål frå foreldre fordi dei framsto som lærarar som brydde seg, dei såg den enkelte, men var også opptatt av at elevane skulle fungere godt i lag.

Andreas likte seg på skolen, han var i klassen når han var i form til det, og ved behov for ro var han på rommet sitt saman med barnevernspedagogen Trine. Berre det å vere i klassen, sitte i stolen sin og lytte til stemmene likte han godt, og han vart trekt inn i aktivitetane på ulike måtar. Når han og Trine kom inn i klassen ville medelevane at stolen skulle plasserast slik at alle kunne sjå han. Dei bestemte også at både Anita og Trine var til for alle da, Trine var eit gode dei andre gjerne ville dele med han. I friminutta tok medelevane spontant Andreas med seg rundt i rullestolen. Så ofte det passa kunne undervisninga flyttast til Andreas sitt rom, og det at klassen hadde to rom såg alle på som eit gode for fellesskapet. På rommet til Andreas underviste Anita klassen som satt tett saman på gulvet, midt i blant dei satt Andreas i saccosekken sin. Ein og ein kunne også kome inn og lese høgt for han, dette var ei fin trening for den som las, og ei kosetund for Andreas. Medelevane kom ofte med idear til aktivitetar og dei evaluerte dei gjerne også. Tre gonger i veka starta dei dagen med «Godmorgenstemning» som var eit avspenningsprogram med aktivitetar med kroppskontakt og klassisk musikk. Det var Beate som starta med dette, og ho leia aktiviteten, men deltok samtidig i programmet. I dette kunne Andreas delta heilt på lik linje med dei andre barna, men det måtte tilpassingar til, og medelevane kom med kloke forslag som inkluderte han i programmet.



Ideen hadde Beate fått frå ein artikkel, og opplegget vart tilpassa klassen med eigne tilleggsaktivitetar. Anita fortsatte med programmet med justeringar etter som behova endra seg.

Undervisninga kunne også flyttast til uteområda rundt skolen. Andreas likte seg, og fungerte ekstra godt når han var ute, dette var også noe dei andre barna likte. Anita såg dei pedagogiske mulegheitene i dette, og ho nytta naturen sitt materiell i undervisninga der barna flokka seg rundt studiar av maur, plantar, bær eller utfordrande skogsterreng. Det var ei ettertrakta oppgåve å trille Andreas når dei var ute, så populært at det kunne føre til heftige diskusjonar om kven sin tur det var til å trille. Anita måtte innføre eit system med avtalar som sikra at kvar enkelt fekk trille, og dette dempa konfliktane.

Med sjukdommen til Andreas følgde eit behov for oppfølging frå helsepersonell. Han var mykje på sjukehuset, og elevane uttrykte bekymring når han var borte. For at dei ikkje skulle utvikle eigne fantasiar var lærarane opptatt av å gi god informasjon når han var innlagt eller ved behov elles, dette skjedde i samarbeid med foreldra Torill og Kristian. Han hadde også epilepsi, og anfalla kunne vere kraftige i periodar. Dei såg at medelevane kunne bli engstelege av dette. Barna kjende ordet epilepsi, og visste at Andreas hadde det, men vart redde når han fekk anfall, dei frykta at han skulle ha vondt og kanskje dø. Mor Torill kom derfor til skolen og informerte alle om epilepsi, og kva dei skulle gjere når anfalla oppsto.

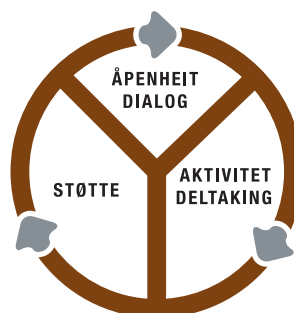
Torill og Kristian ønska at inkludering skulle vere det overbyggande prinsippet i tiltaka rundt Andreas. Dei ønska at målet skulle vere «eit inkluderande klassemiljø», og at alle barna skulle ha utbytte av tilrettelegginga. Dette innspelet førte til ei bevisstgjeringsom i ettertid viste seg å få innverknad på tilpassingane. Aktuelle tiltak vart vurdert opp i mot klassefellesskapet før dei vart iverksatt, altså ei *både og* haldning med omsyn til individuell eller systemmessig/kulturmessig forståing. Det at det var stor individuell variasjon på elevflokkene var noe dei såg som eit felles ansvar. Etter kvart såg dei på det å ha ein funksjonshemma elev som ei beriking for skolen.

Kategoriar for læring

Ved gjennomgang av datamaterialet var målet å identifisere typiske trekk som var representative for læringsprosessane i klassen. Gjennom å analysere ved hjelp av teori kunne eg lettare forstå handlingane og finne analytiske kategoriar. Livet i klasserommet

er ein dynamisk prosess i stadig endring, og dette var spesielt merkbart i denne klassen fordi Andreas gradvis vart dårlegare. Læringsmiljøet i klassen var i fokus, og dette stilte store krav til tilpassingar på alle plan. Slike spørsmål vart diskutert både på skolen, i foreldregruppa og med eksterne fagfolk. Alle desse sine bidrag vil vere prega av erfaringane, historia og kulturen deira. For å forstå prosessane var det viktig å sette fokus på den sosiale og kulturelle konteksten. Dei analytiske kategoriane er særtrekk som heng saman og som går over i kvarandre, og noen episodar er så innvevd i kvarandre at dei representerer fleire kategoriar. Til slutt stod eg igjen med følgjande tre kategoriar som eg ser på som typiske særtrekk: *åpenheit og dialog, støtte, og aktivitet og deltaking*.

Foreldra opplevde det som ein vanskeleg kamp å få han inn som elev ved den lokale skolen.



Figur 1. Forholdet mellom kategoriane

Teoretisk utgangspunkt

For å kunne etablere eit godt fellesskap i ein klasse med store individuelle variasjonar, og gi den enkelte tilpassa undervisning, er det nødvendig å vite korleis barn lærer og utviklar seg. I studien vart det lagt vekt på dei sosiale aspekta ved læring. Lev S. Vygotsky vektla samanhengen mellom sosiale og kognitive faktorar i mennesket si utvikling. Barn lærer i samspel med vaksne og meir kompetente barn i det samfunnet dei lever i, og i dette er språket sentralt. Vygotsky var opptatt av språket som reiskap for utvikling av høgare mentale funksjonar og på kva måte dette verka inn på den menneskelege bevisstheita. I studien har eg derfor nytta Vygotsky og neo-vygotskyansk teori som rammeverk. Også Mikhail M. Bakhtin la vekt

på kva betydning språk og dialog har i menneskeleg samhandling. Hans teoriar er brukt som eit viktig supplement til Vygotsky.

For å forstå korleis skolen klarte å legge til rette for eit inkluderande fellesskap, og på kva måte Andreas

Eleven med dei største vanskaner var viktig for å utløyse idear som fremja læringsmiljøet i klassen.

kunne berike miljøet, vart episodar frå klassefellesskapet brukt som illustrasjonar for å utdjupe dei analytiske kategoriane i studien. I denne artikkelen vil eg berre gi ei generell oversikt over kva som skjedde ut i fra dei tre kategoriane åpenheit og dialog, støtte og aktivitet og deltaking.

Åpenheit og dialog

Det verbale språket er sentralt for korleis barn lærer og utvikler forståing. Gjennom å delta i aktivitetane på skolen og i lokalsamfunnet lærer dei, og utviklar seg i takt med erfaringane dei får. Vygotsky formulerte «den generelle lov for utvikling» og hevda at kvar funksjon i barnet si utvikling viser seg to gonger. Først på det sosiale planet mellom menneske, deretter på det psykologiske planet i barnet si bevisstheit (Wertsch, 1986). I eit sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon bindeleddet mellom individuelle mentale prosessar og dei sosiale læringsaktivitetane, dei vaksne

Dei vilkåra vi gir dei svakaste, kan vere ein god kvalitetsindikator.

sine kunnskapar og erfaringar overførast gjennom ord og handling til barnet (Dysthe, 2001). Den kommunikative samhandlinga vi er ein del av former og utvikler både oss og det sosiale miljøet vårt. Bakhtin legg til rette for at ein bør etterstrebe dialog i undervisning såvel som i andre samanhengar (Bakhtin, 1981).

Relasjonar mellom menneske er eit av elementa i læringsprosessane, i dette er dialogen eit grunnleggjande prinsipp. Rektoren ved skolen hadde ei bevisstheit om si eiga deltaking i det som skjedde på skolen. Han ønska å vere med på viktige diskusjonar

både fordi han som rektor ville vere med å påvirke utfallet, men også fordi han meinte han gjennom dialogen kunne gi støtte til foreldre, lærarar og elevane. Han framsto som ein tydeleg skoleleiar, og dette ga viktige signal til foreldre og alle på skolen. Andreas kunne snakke til han var 4 år, men etter dette tok sjukdommen gradvis verbalspråket frå han. Klassestyrar Anita var opptatt av sin eigen måte å kommunisere på, ho ville uttrykke seg slik at ho kunne møte kvar enkelt elev i dialog. At Andreas gjekk i klassen stilte krav til spesielle tilpassingar på fleire hald. Omgrepa kommunikasjon og samspel fekk eit anna innhald enn berre å gjelde talespråk, samveret med han lærte dei noe nytt. For å forstå og samhandle med Andreas måtte dei sjå på uttrykka hans, på kroppsspråket, ansiktsuttrykka, kjenne på muskelspenningar eller studere blikket. Dialogen var det sentrale bindeleddet mellom elevane og miljøet rundt dei, både på skolen og elles. Anita uttrykte at det var gjennom dialogen med elevane eller andre lærarar, rektor, foreldre og eksterne samarbeidspartnarar ho lærte og utvikla seg som lærar. Både ho og foreldra tok initiativ til å drøfte ulike tema frå hendingar i klassen. Andreas var ofte den utløysande faktoren, det at han gjekk på skolen gjorde det lettare å vere åpen og snakke om det å ha ulike behov. Å legge til rette for han medførte situasjonar som stimulerte til samtalar om det som skjedde mellom barn og vaksne. Anita brukte med fullt overlegg språket som reiskap for å utvikle høgare mentale funksjonar hos elevane (Wertsch, 1986), og ho inkluderte også seg sjøl i læringsfellesskapet.

Berre gjennom å kommunisere med andre kunne elevane få bevisstheit om seg sjøl (Wertsch, 1986). Det ville vere umuleg å forstå Andreas eller dei andre barna utan å sjå den enkelte saman med alt og alle i fellesskapet rundt. Den enkelte si bevisstheit utvikla seg gjennom denne kommunikasjonen og dei kunne etter kvart gjere det dei erfarte i det sosiale miljøet til sitt eige. Det elevane observerte frå dei vaksne tok dei etter kvart til seg, og la det inn i sitt eige repertoar av språk og aktivitetar. Andreas hadde ein naturleg plass i dette, han deltok i aktivitetane trass i at mange funksjonar var borte. At dialogen med han gjekk føre seg i aktivitetar i klassen, vart ein naturleg del av klassefellesskapet. Gjennom å lytte, kjenne, sjå, lese, skrive og snakke gjekk læringa føre seg. Språket og kommunikasjonen mellom Anita, Trine og elevane batt saman dei sosiale læringsaktivitetane og dei individuelle prosessane.

Å legge til rette for Andreas kom også medelevane til gode. Skolen erfarte at tilhøva dei ga han bidro til å

skape gode vilkår for alle. Dette er å gi posisjon til ein elev som på mange område fell utanfor det «normale». At elevar med utviklingshemming får delta i skoleaktivitetane, gir dei mulegheit til å vise menneskelege kvalitetar og til å utvikle sosial kompetanse hos andre. Berikingsperspektivet kan slik gi retning til tanken hos aktørane i miljøet, og gjennom felles aktivitetar kan dette fungere som ein praktisk grobunn for eit inkluderande miljø (Befring, 1997).



Støtte

Det sosiokulturelle miljøet barn lever i set rammer for, og regulerer, hovudtrekka i utviklinga deira. Metaforen stillas for eit bygg under konstruksjon er nytta for å beskrive den understøttinga og reguleringa ein vaksen omsorgsgjevar naturleg gir i samspel i aktivitetar med barn (Wood, Bruner og Ross, 1976). I læring er uttrykket brukt for å gi eit bilde av barn sine behov for reisverk rundt seg som ei støtte i utviklinga. Når barnet meistrar situasjonen kan støtta tas vekk fordi det klarer seg sjøl, barnet har da internalisert ei forståing av problemet og kan arbeide sjølstendig vidare.

Som klassestyrar hadde Anita eit ansvar for at alle skulle lære, ho måtte legge til rette for variasjon og kreativitet for å få alle med seg. Som støttespelar hadde ho med seg Trine. I aukande grad erfarte dei at elevane i klassen var ein ressurs som ved å få delta i og for fellesskapet, kunne kome med bidrag. Mange av aktivitetane med Andreas medførte utfordringar dei likte å ta fatt i, og det vaks etter kvart fram ei bevisstgjeriing om kva støttande funksjon denne medverkinga frå elevane hadde. Det hadde stor betydning både for Andreas og deira eiga trivsel, barna deltok spontant støttande, og gledde seg over det.

Når barn utviklar ferdigheiter, er dette i første omgang noe som skjer i samspel med vaksne eller meir kompetente barn, deretter blir det internalisert til å bli ein del av den mentale verda deira (Wertsch, 1984). Ved hjelp av språket kan ny forståing bli overført frå

omverda til barnet sitt indre. Avstanden mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået hos barnet kalla Vygotsky den næraste utviklingssona (DNU). På det aktuelle utviklingsnivået er ferdigheitene til barnet etablert slik at dei meistrar problemløysinga utan hjelp. Det potensielle utviklingsnivået viser muleg framtidig utvikling som er innan rekkevidde, i dette området kan barnet utføre problemløysing under rettleiing eller i samarbeid med andre. I klassen skjedde elevane si utvikling på fleire område samtidig, og med ulikt tempo. Anita førebudde undervisninga ut i frå det ho meinte kunne vere eit felles utgangspunkt for alle, men fordi elevane var ulike, måtte ho gjennom dialog definere situasjonen, etablere felles forståing og tilpasse læringsprosessen gjennom støtte til den enkelte (Wertsch 1984). I denne forhandlinga var språket eit viktig verkty. Inntil internalisering var eit faktum måtte elevane si utføring eller prestasjonar assisterast av henne eller Trine. Utviklinga vidare gjekk med skiftande relasjonar mellom sjølregulering og sosial regulering. Vygotsky hevda at den instruerande aktiviteten i undervisning eller læring er god berre når den skjer på eit stadium like før utviklinga skjer fordi den da vekker til live funksjonar som er i emning med omsyn til barnet sin modningsprosess (Tharp og Galimore, 1988).

I klassen var det å hjelpe kvarandre eit sentralt tema, dette var ein prosess der elevane deltok aktivt, noe var regulert av dei sjøl, andre ting med støtte frå Anita og Trine. I eit video-opptak såg vi eit eksempel på dette. Klassen har idrettsdag og Andreas er med. Han sit i vogna si, og elevane fraktar han med seg rundt til dei forskjellige aktivitetane. Når dei kjem til ballkast, gjer dei spontant klart for at også Andreas skal kaste, men så ser ein av elevane at vogna hans står framom streken. Dei triller vogna bak streken og sjekker nøye så det ikkje blir juks. Så kan han kaste, men fordi han ikkje kan bruke hendene sine, tar ein medelev ballen, legg den i hendene hans, tar så tak og kastar ballen for han så langt han berre kan. For elevane var det sjølsagt at dei måtte støtte og hjelpe Andreas, men reglane var felles for alle.

Aktivitet og deltaking

I sosiokulturell tilnærming er det sentralt å sjå på læring som utvikling gjennom samarbeidsaktivitetar. Kunnskapen ligg i samfunnet rundt oss. Det å praktisere i fellesskap utvikler mønster for kva som er akseptert og mindre akseptert, og dette mønsteret fungerer som uskrevene reglar som organiserer gruppeaktivitetane. I klassen måtte den enkelte si deltaking

harmonere og tilpassast dette mønsteret (Greeno, Collins og Resnick, 1996). Dei utvikla ei felles forståing av at fellesskapsaktivitetane var viktig for kvaliteten av samveret, her vart meining skapt. Aktivitetane gjekk føre seg på mange nivå, og sjøl om det oppsto utfordrande spenningar, gjekk dei aktivt vidare. Når Andreas var med vart utgangspunktet eit anna, og samspelet la grunnlag for erfaringar som førte til utvikling av nye ferdigheiter og ny forståing.

At barn er engasjert i felles aktivitet med vaksne har betydning for kvaliteten av det verbale samspelet som utviklar seg, og det formar tenkinga deira (Berk og Winsler, 1997). Vygotsky hevda at barns utvikling ikkje kan forståast berre ved å studere individet, ein må også studere den eksterne, sosiale verda barnet lever i. Skolen er sentral for barn i oppvekst, og i samspel med medelevar og lærarar deltok Andreas i aktivitetar der rollene og ferdigheitene utvikla seg alt etter kva som skjedde i settingen. Medierande kulturgjenstandar vart tatt i bruk for å nå undervisningsmåla, det kunne vere språket eller andre tilgjengelege verkty eller ressursar i miljøet.



Den enkelte deltok ut i frå sine ferdigheiter eller føresetnader. Noen aktivitetar var ikkje planlagte eller formelle, andre var aktivitetar mellom skolen og foreldra og kunne dreie seg om møte eller samtalar der ein drøfta bestemte tema frå klassen. Fordi Andreas hadde store hjelpebehov måtte det leggst til rette for at han skulle kunne delta. Både foreldra og skolen hadde ei bevisst innstilling til å prøve aktivitetar av ulike slag. Hovudmålet var i første omgang å samle alle elevane i eit læringsfellesskap. Dette var også viktig for å få nye erfaringar, og etter kvart vart deltakarane klar over sjølve aktiviteten si betydning for å utvikle ny kunnskap. Å prøve løysingar som låg litt utanfor tradisjonelle skoleaktivitetar, viste seg å føre til ny forståing og gi idear til nye aktivitetar. Ein klassetut

til ein utsiktsstad ovanfor skolen illustrerer dette. Dei bestemte at Andreas skulle vere med, og med iherdig innsats frå alle får dei han med seg i vogna oppover i terrenget. I tillegg til at elevane måtte bruke fysisk styrke, deltok dei heile vegen i problemløysing for å kunne manøvrere seg fram med vogna hans oppover til utsikten. Andreas vart sjuk av å køyre bil, men i denne urolege ferda der vogna bevega seg hit og dit gjennom ulendt terreng såg han ut til å kose seg.

Drøfting

Grunnskolen i Norge skal vere ein inkluderande skole for alle barn. Den skal legge til rette for at alle barn får opplæring som er tilpassa dei evnene og føresetnadene dei har. Prinsippet om tilpassa undervisning er framheva i opplæringslova. Alle elevar har rett til å høyre til ein klasse, dette er eit uttrykk for prinsippet om inkludering.

SKOLEN SI TILRETTELEGGING FOR AT ELEVAR MED STORE FUNK-SJONSVANSKAR SKAL VERE EIN DEL AV KLASSEN. For medelevane var det naturleg å ha Andreas i klassen. Dei visste ikkje om noe anna, Andreas hørde til blant dei. For skolen og foreldra kunne utforminga av skoletilbudet til tider synast utfordrande. At det fungerte bra det siste skoleåret til Andreas var eit resultat av mange menneske sin iherdige innsats. Alle lærte, og Andreas var døråpnaren. Det at han var der, utløyste idear som i følge lærarar og foreldre, var med på å fremje læringsmiljøet for alle. Det har jamvel gitt foreldre og eksterne samarbeidspartar eit løft og ny forståing. Tilpassingane som var nødvendige for Andreas kom også andre til gode. I følge Befring (1997) vil alle ha fordelar av at ein skole i større grad tilpassast dei svakaste. Dette betyr at det har positiv innverknad for oppleving og personleg utvikling for alle som deltar. Anita uttrykker at ho med erfaring lærte av det som skjedde, og dette styrka haldninga til å lage eit opplegg for klassen, eller skolen, som heile. Dette medførte at ho i undervisninga måtte legge til rette for det Vygotsky kallar «sonen for muleg utvikling» (Wertsch, 1986). På denne måten får også elevar med svake prestasjonar ein sjanse til positiv utvikling. Vygotsky argumenterte med at ein heller skulle vere opptatt av barnets potensielle mulegheiter for utvikling framfor det barnet alt hadde lært (Flem, 2000). Undervisninga i samla klasse la eit godt grunnlag for at elevane deltok i å produsere eit godt og inkluderande klassemiljø, og var bidragytarar til andres læring. Desse gode erfaringane førte til gode samspelsklarar.

VEKTLEGGINGA AV DIALOGEN I KONTEKSTEN

Ved å studere aktiviteten i klassen, og mellom skole og foreldre, kunne ein sjå at dialogen hadde ein sentral plass. Foreldra til Andreas var ei inspirasjonskjelde for alle, dei ga aldri opp dialogen med skolen eller andre hjelparar. I klassen la Anita vekt på å snakke med elevane. Ho brukte bevisst språket for å formidle kunnskap fra omverda til elevane. Med språket gjekk ho dei i møte slik at dei kunne ta kunnskapen til seg og gjere den til sin. Gjennom ein dynamisk dialog og gjensidig tolkingsprosess var elevane medprodusentar i si eiga undervisning. Dette skjedde via merksemda dei fekk retta mot seg, og signalane dei ga tilbake som vart oppfatta og reagert på av Anita eller andre (Hundeide, 2001). Dette er i samsvar med Bakhtin sitt utsagn om at ei ytring er både den som talar og den som tar i mot sitt bidrag (Wertsch, 1986). I dette dynamiske samspelet oppstår meining og forståing. Kunnskapsformidling treng ikkje å vere ein monolog på den eine parten sine premissar. Dei som erkjenner at ny kunnskap og forståing kan utviklast og formidlast som ein dialogisk prosess, kan gjere skolen til ein møteplass for dialog og deltaking, der kvar enkelt med sine føresetnader og ulike erfaringar kan delta i ein felles, skapande dialog og gjensidig berike og utfylle kvarandre (Bråten, 1998).

Å INKLUDERE ELEVANE I KLASSEROMMET SITT

«INTERSUBJEKTIVE ROM»

Det kan vere vanskeleg å forklare kvifor enkelte klassar kjem inn i gode læringssirklar medan andre er prega av negativt samspill. Det er ikkje berre læraren sine kvalitetar som skaper det interpersonlege klimaet, også den gjensidige tilpassinga, eller forhandlinga, mellom lærar og elev og elevane i mellom er av stor betydning, i dette er også elevane bidragsytarar. I klassen til Andreas kan ein lett tenke seg at også foreldre indirekte var deltakarar i dette. Den usynlege «kontrakten» er forhandla fram av deltakarane og bestemmer kva som er passende oppførsel både for lærar og elev. I møte mellom aktive elevar og lærarar i klasserommet oppstår det usynlege band og føringar. Sett frå eit intersubjektivt perspektiv gjenspeiler eit svar frå ein elev ikkje berre eleven sin indre, individuelle kompetanse, det er like mykje ei speiling på kva eleven har oppfatta som passende uttrykk i det intersubjektive rommet mellom han, dei andre elevane og læraren i ein bestemt situasjon (Hundeide, 2001).

KLASSEN OG DEN NÆRASTE UTVIKLINGSSONA

Eit av hovudmåla i undervisning er å rettleie elevane til å arbeide med skoleoppgåvene innafor si næraste utviklingssone. På grunn av Andreas var både klassen og skolen i ei anna kulturell og sosial verkelegheit enn mange andre skolar. Dei hadde jamvel ein annan

For å forstå og samhandle med Andreas måtte dei sjå på uttrykka hans, på kroppsspråket, ansiktsuttrykka, kjenne på muskelspenningar eller studere blikket.

pedagogisk situasjon. Aktivitetane og situasjonane som oppsto var prega av at det var stor variasjon blant elevane, og dei nødvendige tilpassingane skapte uvanlege situasjonar som vart eit godt utgangspunkt for personleg utvikling og læring. I følge Berk og Winsler (1997) er dette muleg på to måtar, det eine er å strukturere oppgåvene og omgivingane på ein måte som gjer det muleg for eleven å løyse oppgåva. Det andre er å bringe fram situasjonar der den vaksne er i samspill med eleven, slik at læraren følger barnet gjennom situasjonar der det treng støtte, men også er moden for å vise og utvikle ferdigheiter. Å «hente fram» slike situasjonar kan vise nye vegar. Anita fekk erfaringar som inspirerte henne, og med god tilrettelegging utvikla elevane seg til å bli støttande medelevar. Dei viste glede over å hjelpe, og gjennom å hjelpe Andreas begynte dei også, med støtte frå lærarane, å hjelpe kvarandre. For at det skulle bli eit godt fellesskap var skolen avhengige av bidraga deira, elevane likte å hjelpe, og kjende seg med rette betydningsfulle.

ORGANISERING AV SAMARBEIDSAKTIVITETAR PÅ ULIKE NIVÅ

Å realisere ein skole som er inkluderande for alle er ei utfordrande oppgåve, og for å nå dette målet må ein lykkast med innsatsen på fleire nivå. Flem (2000) trekker fram to viktige aspekt, det eine er kvaliteten på det pedagogiske arbeidet, det andre er betydninga av støtte frå andre personar eller instansar. Betydninga av å samarbeide på ulike nivå og med ulike instansar trekkast fram også av andre (Clark, Dyson, Milliward og Skidmore, 1997). Samarbeidet på denne skolen var omfattande og skjedde på fleire nivå. Det var samarbeidsaktivitetar i klassen, samarbeidsmøte mellom

lærer og barnevernspedagog, allmøte, lærarmøte, anvarsgruppemøte for Andreas, foreldresamtaler og foreldremøte, og sist men ikkje minst, samarbeidsmøte mellom skolen og foreldra og eksterne samarbeidspartar. Dette forumet samla alle som hadde omsorgs-ansvar for Andreas og vart eit viktig knutepunkt.

REFLEKSJON OVER EIGEN HANDLING

Skolen er ein arena for læring, og målet er å utvide barn sine evne til å erkjenne og oppleve, til å leve seg inn i, til å utfolde seg og til å delta (L 97). Målet med sosiokulturell forskning er å forstå forholdet mellom mennesket sine mentale funksjonar og den komplekse konteksten dette oppstår i. På denne skolen trekker

Det at han var der, utløyste idear som var med på å fremje læringsmiljøet for alle.

både lærarar og foreldre fram det å reflektere over egne handlingar som ei bevisstgjerding. Refleksjon kan vere retta mot framtidig handling, det kan vere refleksjon i det øyeblikket ein handlar, eller det kan vere refleksjon ved å sjå tilbake og få innsikt. Dette kan berike oss som menneske og gi ny forståing (van Manen, 1993). På skolen, blant foreldra, og i samarbeidsmøte var refleksjon viktig for å oppnå utvikling. Å reflektere i forkant ved å vurdere alternativ og diskutere kva som kunne gjerast, og ei vurdering i etterkant var ein mykje nytta metode. I klasserommet var aktiv refleksjon i handlingsøyeblikket brukt av lærarane frå elevane gjekk i første klasse. Dette vart elevane trekt inn i, og slik lærte dei at gjennom dialog og vurderingar kunne dei finne løysing på mange situasjonar.

For at skolen skal famne alle barn må den åpne for mangfald og variasjon. Det må også leggst til rette for aktivitear der alle kan delta ut i fra sine føresetnader. Opplæringa skal ikkje berre gi ei teoretisk forståing, elevane lærer også gjennom praktiske aktivitetar (L 97). I klassen til Andreas førte mange aktivitetssettingar til at elevane såg resultat av innsatsen sin, noe som ga dei meistringsglede. Å vise takt er å orientere seg mot andre, og å reflektere over eigen rolle ved å vurdere korleis dette tener fellesskapet, kan lære elevane takt. For å få til eit godt samspel må deltakarane vere i stand til å forlate sin eigen synsvinkel og forsøke å sette andre i sentrum. Å vere taktfull er å berøre andre (van Manen, 1993).

Hovudpersonen i dette, Andreas, døde siste

skoledag før jul 2001. Meldinga om at han var død kom brått og uventa, og skolekvardagen tok ei ny og brå vending denne siste skoledagen før jul. Han var så mykje! Andreas som var så stille medan han levde etterlet seg eit stort tomrom etter at han gjekk bort. Medelevar og lærarar måtte lære å leve utan han og alle stundene dei hadde delt, utan aktivitetane med han ute, i klasserommet eller på rommet hans. Rektor bestemte at rommet hans skulle bli ståande slik han forlet det ut det skoleåret han døde. Her samla klassen seg og snakka om han, og rommet hans ga eit konkret festepunkt for sorga. Dette ga også eit viktig signal til elevane med omsyn til dei vaksne sitt syn på kva menneska betyr for kvarandre. Når alle hjelpemidlene hans skulle ryddast bort, skjedde dette i overensstemming med klassen, og elevane deltok i dette.



Bortgangen til Andreas har mange gonger vorte markert etter at han døde, og det har blitt mange turar til grava hans på kirkegården. Medelevarne sit igjen utan han, men med mange gode minne. Andreas styrka klassen sin og gjorde verda rundt seg varm.

Litteraturliste

- BAKHTIN, M. M.** (1981). *The dialogic imagiatio*n. (Holquist, C., red.), Austin: University of Texas Press
- BEFRING, E.** (1997). *Oppvekst og læring. Ett sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Oslo: Det norske samlaget.
- BERK, E. AND A. WINSLER** (1997). *Scaffolding Children's Learning. Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington D C: National Association for the Education of Young Children.
- BRÅTEN, S.** (1998). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- CLARK, C., A. DYSON A., MILLIWARD & D. SKIDMORE** (1997). *New directions in special needs*. London: Cassel.
- COLE, M.** (1997). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- DENZIN, N. D.** (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thosands Oaks: SAGE Publications, Inc.
- DYSTHE, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 33-72.
- DYSTHE, O.** (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 9-30.
- ENGESTRØM, Y.** (1999). Activity theory and individual and social transformation. I: Y. Engestrøm, R. Miettinen & Punamäki (red.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, s. 377-404.
- ERICKSON, F.** (1986). Qualitative methods in research on teaching. I: M. C. Wittrock (red.). *Handbook of research on teaching*. New York: Mac Millan, s. 119-161.
- FLEM, A.** (2000). «Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis.» Skriftserien klasseromsforskning nr. 8. Trondheim: Tapir.
- FLEM, A. OG C. KELLER** (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), s. 188-205.
- GREENO, J., A. A. COLLINS & L. RESNICK** (1996). Cognition and Learning. I: D. Berlinger og R. Calfee (red.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan Library Reference, s. 15-46.
- GUDMUNDSDOTTIR, S.** (1990). Den kvalitative forskningsprosessen. Foredrag på FOU-konferanse kunstfag I lærerutdanningen, 19.-20. november. Bergen.
- GUDMUNDSDOTTIR, S.** (2001). Narrative reseach on school practice. I: V. Richardson (red.). *Fourth Handbook for Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- HUNDEIDE, K.** (2001). Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 151-172.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mønsterplanen for grunnskolen 1987. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST. MELD. 23** (1997-98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- THARP, R. G. & R. GALLIMORE** (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and shoooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN MANEN, M.** (1993). *Pedagogisk takt*. Nordås: Caspar forlag og kursvisksomhet a/s.
- VYGOTSKY, L. S.** (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.** (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. I: Rogoff, B. & M.Wertsch. *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*. San Fransisco, Washington, London: Jossey-Bass Inc. s. 1-18.
- WERTSCH, J. V.** (1986). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachussetts: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V.** (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- WOOD, D. J., J. S BRUNER & ROSS, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatri*, 17 (2), s. 89-99.
- YIN, R. K.** (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

IKT for elever med lese og skrivevansker

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Spesialpedagogikk har vært på besøk på Bredtvet kompetansesenter hvor vi ble møtt av avdelingsleder Anne Berit Andreassen, Bjørgulv Høigaard, Hedda Ekstrøm, Tone Finne og Turid Utgård – engasjerte og entusiastiske fagpersoner som bl.a. dekker området lese- og skrivevansker.

Norge å jour med internasjonal utvikling

Gruppen har nylig vært på «BETT» som er en årlig utstilling og konferanse om IKT i skolen. BETT har en egen avdeling for spesialundervisning.

– Vi fikk god støtte for vår tankegang og våre arbeidsmåter under besøket, og vi er helt på høyde med andre land når det gjelder elever med vansker, sier Anne Berit Andreassen.

Et annet inntrykk var at det nå arbeides mye mot det «dysleksivennlige klasserom» Tone Finne trekker fram at det naturlig nok er mer forskning i engelsktalende land, bl.a. når det gjelder bruk av ulike teknologi for tale, men her har det skjedd og skjer mye i Norge også.

For liten spredning i kompetansen

Gruppen er opptatt av at det nå finnes mye godt utstyr, men har konstatert at mange maskiner, bl.a. utstyr som er utlånt gjennom hjelpemiddelsentralene, står ubrukt. (Se også egen artikkel om «Digital kompetanse for alle?» annet sted i bladet).

– Det er synd, sier Bjørgulv Høigaard, for både utstyr og programvare har nå blitt mye enklere å installere og bruke. Dessuten er både program og utstyr mye mer stabilt enn før. Gjennom Utdannings- og forskningsdepartementets Program for digital kompetanse 2004-2008 har vi nå fått en fin mulighet til å få fram nødvendig kjennskap til egnede digitale hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. Programmets visjon er jo nettopp «Digital kompetanse for alle». Høigaard peker særlig på «Lærende nettverk» som viktige samarbeidspartnere for Bredtvet i arbeidet med å få oppdatert kunnskap ut til den enkelte skole og til den enkelte elev.

– Erfaringer fra slikt samarbeid med nettverk i Aust-Agder virker lovende, og fylkene er velkomne til å henvende seg til Bredtvet som har et eget kursopplegg om «Digitale lære- og hjelpemidler for elever med språk-, lese- og skrivevansker», sier Høigaard. Gruppen er også opptatt av at denne kunnskapen må sterkere inn i grunnutdanningen.

Bærbar PC og scanner – ideell «arbeidsstasjon»

For elever med store lese- og skrivevansker vil en bærbar PC med tilleggsutstyr som gjør det mulig å scanne tekst, gi eleven mange nye muligheter for å tilegne seg kunnskap.

Hedda Ekstrøm ved den «ideelle arbeidsstasjon» – bærbar PC og scanner..

Ulike former for tekst kan med slikt utstyr enkelt overføres til datamaskinen som igjen gjør teksten om til tydelig tale. Dette er ikke noen ny teknologi, og den har i mange år vært brukt av synshemmede. Det nye er at talen stadig er blitt bedre, og utstyret er enklere og billigere enn før. Et eksempel er den såkalte «C-Pen» – en relativt liten og hendig «penn» som kan «lese» tekst og tall i de fleste skrifttyper. På lignende måte som en ved bruk av en vanlig scanner, kan teksten overføres til PCen. Den kan for øvrig være nyttig for alle til å ta deler av tekst inn i et dokument, lange kid-koder for eksempel.

Spennende nyheter underveis

Scannende penners finnes i andre land som Sverige, Tyskland og England i versjoner som «leser» direkte, dvs. at man slipper å gå veien om datamaskinen. Det forutsetter at man har en ordbank.

– Dette burde ikke være langt unna, mener Tone Finne, for teknologien er der allerede. En slik ordbank vil også gjøre det mulig å få til «Tale til tekst» som er godt utprøvd i engelsktalende land og i Sverige. Det vil bety at man kan styre datamaskinen med stemmen, og datamaskinen vil omgjøre tale til skrift. For mange, og for mange formål, vil dette være et gjennombrudd.

Støtteprogrammer viktige

Det finnes programmer som gjør at man kan få omgjort tekst i et skjermbilde til rimelig god tale. Et eksempel er «Telenor Talsmann» som er billig i innkjøp og enkel å bruke. Et annet eksempel på støtteprogram er e-Lector som på ulike måter tilpasser tekst på skjermen ved å flytte enkeltord inn i et eget vindu. Dermed



Det finnes etter hvert mye ikt-baserte hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. Det har vært stor utvikling på området, og både utstyr og programvare dekker stadig flere områder og har blitt enklere å bruke. Men blir det brukt?

blir forstyrrende elementer i skjermbildet borte, og «vanskelige» ord kan forstørres slik at det blir lett å fokusere, og det bidrar til at eleven opparbeider et fotografisk minne av ordet. Hvis man har «Talsmann» installert, kan man også få opplest ordet. De «vanskelige» ordene kommer dermed inn gjennom to kanaler.



«C-pen» – pennen som gjør teksten i læreboka om til tale.

–Forholdsvis nytt er såkalte «Tankekart-verktøy» som vi har gode erfaringer med, sier Tone Finne. Hun nevner også programmet «LINGDYS» som er en stavekontroll som gir dyslektikere og andre med store lese- og skrivevansker mer hjelp enn stavekontrollen i Word. Også dette programmet kan kombineres med «Talsmann».

Samling av kompetanse

– Bredtvet har etter hvert fått bred bakgrunn for å være et sentralt kompetansemiljø for digitale hjelpemidler til

elever med språk-, lese- og skrivevansker. Vi har samlet erfaring gjennom mange år nå, ikke minst gjennom egne kurs for elever. En egen flerdelt kursmodell hvor elever kommer til Bredtvet sammen med foreldre i den første delen av opplegget, har hatt god effekt. I neste runde kan lærere og folk fra PP-tjenesten være med, sier Hedda Ekstrøm. Elever, foresatte og lærere får gjennom slike kurs opplæring bl.a. i bruk av de hjelpemidlene og støtteprogrammene vi har vært innom tidligere i samtalen. Så langt har 50 – 60 elever fått god hjelp i slike kurs, og Bredtvet har på sin side fått mye klinisk erfaring.

Hele gruppen legger vekt på at det er mange instanser som må samarbeide for å få fram erfaring og gode produkter. Ikke minst er samspill med produsenter og forhandlere av stor betydning. Det gir muligheter til å være på høyden når det gjelder ny programvare, og det gir mulighet til å påvirke det som kommer på markedet. Bredtvet har også samarbeidet mye med Utdanningsdirektoratet, bl.a. om en Veileder om lese- og skrivevansker fra 2000.

– Den skal videreutvikles og vil etter hvert komme i ny utgave, forteller Turid Utgård. Hun peker samtidig på at det er en modul om differensiering i kursopplegget «LærerIKT» som kan forbedres med tanke på elever med lese- og skrivevansker.

Bredtvet samarbeider ellers med Høgskolen i Østfold og PP-tjenesten for videregående skole i Østfold om en kursmodul innenfor leksologistudiet. Dette er et viktig eksempel på erfaringsspredning, mener gruppen.

Anne Berit Andreassen, Tone Finne, Bjørgulv Høigaard, Turid Utgård og Hedda Ekstrøm demonstrerer bruk av «Tekst til tale».

Pedagogikken det viktigste

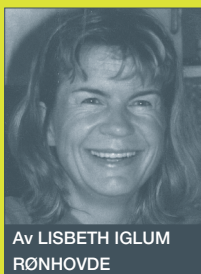
– Elevene må oppleve bruk av datamaskinen som nyttig. Det innebærer at man må finne fram til hva den enkelte elev har behov for, og det er viktig å ta hele maskinen i bruk, ikke bare tekstbehandling og drillprogrammer, sier Andreassen. Rettskriving og kunnskapsinnhenting er gode innfallsvinkler, og hvis man bruker presentasjonsverktøy, f.eks. PowerPoint og tankekartprogram, i kombinasjon med de støtteprogrammene vi har vært inne på, har man gode redskaper som bidrar til at elevene får lyst til å lære. Bruk av datamaskin for elever med lese- og skrivevansker må integreres i all undervisning.

Hele gruppen legger vekt på at det gode utstyret vi etter hvert har fått, ikke er nok i seg selv. Det er avgjørende å kunne fortelle med ord og med bilder. Språket er en grunnleggende faktor, og nyere forskning har vist at opp mot 70 % av lese- og skrivevanskene har sammenheng med språkvansker. Det er derfor nødvendig å arbeide bevisst med utvikling av språket. Til det vil bl.a. de nye lydbøkene i det såkalte Daisy-formatet, være godt egnet. De kan også brukes på datamaskinen, og dermed blir den ideelle arbeidsstasjonen et redskap både for læring og bruk. Gruppens ønske er at alle elever etter hvert får en slik arbeidsstasjon. Da vil ingen skille seg ut.



Mest om hvorfor utredning av og tverrfaglig samarbeid rundt adhd-barn er så viktig, og en liten hyllest til vår viktigste samarbeidspartner i dette arbeidet.

INDRE ØSTFOLD-MO



Av LISBETH IGLUM
RØNHØIVDE

Lisbeth Iglum Rønhoivde er cand.paed.spec. og arbeider ved PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg.

Vår mangeårige samarbeidspartner her i Indre Østfold, områdepediatr Dag Nilsson, går av med pensjon i 2005. Vi er takknemlige for det arbeidet han har nedlagt for barn og unge med ADHD og deres familier i våre nærkommuner og for den inspirasjonen han er for vår fagutvikling på området. Så vidt vi vet, er det ingen andre leger i landet som har bidratt til å holde utredning av og samarbeid rundt barn og unge med ADHD så nær den enkeltes hjemsted som Dag Nilsson.

Diagnostisering og tverrfaglig samarbeid

PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg mener at diagnostisering og tverrfaglig samarbeid er faktorer som spiller en vesentlig rolle for hvordan fremtiden blir for barn og unge med ADHD. Høsten 2004 var bl.a. områdepediatr Dag Nilsson og undertegnede i møte med justisminister Odd Einar Dørum og statssekretær Rita Sletner. Justisdepartementets interesse for temaet ADHD henger nettopp sammen med at for sen eller ingen diagnostisering og mangelfull tverrfaglig oppfølging antakelig er medvirkende til statistikken som viser en overvekt av ADHD problematikk hos unge innsatte i landets fengsler. Dørum var på linje med den modellen vi arbeider etter i Indre Østfold da han påpekte at førende prinsipper for arbeidet med ungdom med ADHD og ledsagende vansker må være at: 1) Foresatte blir hørt og 2) Tiltak foregår nærmest mulig hjemsted.

En annen fellesnevner vi hadde med justisministeren er fokuset på langsiktige, sosialpolitiske konsekvenser av for dårlig tverrfaglig behandling av ADHD. Etter å ha møtt barn og unge med ADHD fra førskolealder til videregående skole, er vår oppfatning at en «vente og se»-holdning som regel ikke er til det beste for den det gjelder. ADHD-symptomer og problematikk som ofte ledsager disse, har mye til felles med den berømte snøballen som ruller. Uten definering av problemet og hensiktsmessig tverrfaglig og tverretatlig samarbeid rundt tiltakene, vil det som regel «balle på

seg» etter hvert som tiden går. Og uten problemdefinering i form av en riktig diagnose, heter problemet sannsynligvis atferdsvansker. En betegnelse som, etter vår mening, er altfor vid til at eventuelle tiltak blir presise nok.

Sosial tilkortkomming

Førskolealderen blir for et barn med ADHD (som oftest udiagnostisert) gradvis preget av sosial tilkortkomming og utvikling av negativt selvbylde: «Han er slem» intergreres etterhvert som «Jeg er slem». Nyere forskning konkluderer med mer problematferd blant førskolebarn med ADHD-symptomer enn blant de uten (DuPaul, 2001). Atferden skiller seg ikke ut bare ved at det er mer av den, men ved at den er mer insisterende og vedvarende – mer hardnakket. Barna kjenne-tegnes av dårligere sosial kompetanse. De er mer avvisende til å etablere felles regler i leken, mer utfordrende og mindre samspillsorienterte.

Forholdet til voksne er allerede i førskolealder/ved skolestart preget av betydelig mer ulydighet og utfordrende atferd enn hos jevn gamle barn uten ADHD. Dårlig samspill mellom foreldre og barn er allerede fremtredende i denne aldersgruppen. Foreldre opplever å komme til kort (Sonuga-Barke, 2001). Forskerne er tydelige på at samspillsvansker og foreldrestress primært er knyttet til barnas atferd og ikke omvendt. Samspillsvansker og foreldres stressnivå sank da barna fikk medisinsk behandling.

AD

MODELLER FOR ADHD

I småskolealderen begynner ofte faglige vansker å vise seg i tillegg til de sosiale.

Dette ofte på tross av alminnelig gode evner. I tillegg til «Jeg er slem» som ble grundig innlært i barnehagen, kommer nå antakelig «Jeg er dum» som en del av selvpåfatningen.

DuPaul (2001) påpeker at barn med ADHD skårer dårligere på startstreken til skolen mht. skolefaglige forutsetninger som bl.a. minnefunksjon, resonneringsevne og begrepsmessig utvikling. Dette kommer *i tillegg til* at de ligger dårligere an på grunn av kjernesymptomene på ADHD (vansker med oppmerksomhet, impulskontroll og et akseptabelt aktivitetsnivå). Ved tidlig diagnostisering er det større mulighet for skolen til å gi systematisk trening i grunnleggende faglige og sosiale ferdigheter slik at man sikrer at barnet lærer det riktig fra starten. Professor Terje Sagvolden hadde i så måte et viktig poeng i et foredrag (2003): Problemet ved ADHD er ikke evnen til å lære, men evnen til å slutte med allerede innlært atferd når denne ikke lenger er hensiktsmessig.

ADHD-pedagogiske prinsipper

Dersom ADHD-diagnosen stilles tidlig, er det lettere for pedagogen å planlegge undervisningen etter det Dag Nilsson kaller «ADHD-pedagogiske prinsipper», dvs. hensyn til kort oppmerksomhetsspenn, avledbarhet og motivasjonsavhengighet, behov for hyppige skift og mulighet for fysisk aktivitet. Det er ellers vår overbevisning at dette er prinsipper

som langt de fleste skolestartere vil profitte på. La oss gå videre i å se eventuelle langsiktige konsekvenser av ubehandlet ADHD: På mellomtrinnet øker kravene og med dem øker som regel prestasjonsvanskene for barnet med ADHD. Man får ikke prestert i samsvar med de evner man har, noe man gjerne er klar over: En ungdom uttalte til diagnostiserende lege at: «Problemet mitt er ikke å få kunnskapen inn i hodet, men å få den ut på papiret igjen etterpå.» Under tegnede traff nylig en ubehandlet ADHD-ungdom med tilsvarende erfaringer: «Jeg får 2 på prøver enten jeg leser på forhånd eller ikke, så derfor gjør jeg ikke lekser.» Og sånn hadde det vært «i hvert fall siden sjette klasse!»

Man fremstår ofte som en brautende skrythals, man prøver å nå opp sosialt ved hele tiden å skulle overgå andre i å ha gjort det største, beste, tøffeste. Det blir tydeligere og tydeligere at man ikke har nære venner. Man ringer rundt til alle i klassen etter skoletid, men ingen vil komme. Den amerikanske forskeren Stephen Hinshaw uttalte på en konferanse i Oslo at jevn-aldningsavvisningen var et så gjennomgående trekk ved ADHD at det burde vært et diagnostiskriterium. Selv barn og unge med autistiske trekk skårer høyere i studier på jevnaldningsinkludering. ADHD er kjennetegnet av brå skift og en impulsstyrt væremåte som fører til slitasje på omgivelsene.

Jenter med ADHD begynner kanskje å markere seg negativt ved overgangen til ungdomsskolen. Ikke sjelden er de fremdeles udiagnostiserte og oppfattes som faglige tilkortkommere, sosiale kløner og, som Farstad og Tangen (2004) sier det, som «skravlebøtter eller dagdrømmere».

Med ungdomsalderen begynner ledsagende vansker til ADHD å påløpe. Dette, i kombinasjon med puberteten, fører for mange til mye negativ atferd som åpenbart er lite hensiktsmessig for å oppnå venner og status. Alle vanskene fra førskole og gjennom hele barneskolen er fremdeles tilstede. Gapet til de andre øker etter hvert som gapet i modning øker.

De sosiale vanskene med få/ingen venner, skryt/brauting, bajasrolle osv. gjør ofte at man utdefinerer seg selv fra de etablerte ungdomsmiljøene. Man lar seg lede av dem som er definert som sterkere, samtidig som man tøffer seg nedover. Det er vanskelig å endre denne ungdommens bilde av hva som er tøft. Vanskelig å få inn forståelse av hva som kan bli konsekvenser på sikt av å blåse i regler, la være å gjøre skolearbeid, droppe ut av timer, holde sammen med «dårlige venner» osv.

En impulsstyrt væremåte og en sosial umodenhet gjør at utsagn som «Du tør ikke» sannsynligvis virker som å helle bensin på bålet – og fører som oftest til et impulsstyrt «Klart jeg tør!». Ungdommen lar seg lede, blir med på hva som helst for å ivareta rollen i gjengen. Gjengledere oppfattes ofte som heltene: De som klarer seg, de som ikke blir tatt.

Dette er ungdommen som «Står igjen når de andre stikker», «Kverulerer der de andre tier stille». Han eller hun blir gjerne lokalsamfunnets negative samta-leemne.

Veien er temmelig åpen mot etablerte negative miljøer med sterke ledere, sterkt indre samhold og avvising av samfunnets normer. Og vi nærmer oss den lille gruppen på ca. 1–2 % (Sørli, 2000) med alvorlige atferdsforstyrrelser som var justisministerens anliggende da han besøkte Indre Østfold høsten 2004.

Alle med alvorlige atferdsforstyrrelser har ikke ADHD, men mange av dem som har det kunne antakelig hatt et annet utviklingsforløp dersom det pedagogiske fagfeltet hadde vært opptatt av nevrobiologi i tillegg til den sosio-emosjonelle forståelsesrammen. Tidlig diagnostisering, medikamentell behandling og tverrfaglig tilrettelegging og oppfølging er etter vår erfaring blant de sikreste metoder for å redusere omfanget av alvorlige atferdsvansker i ungdomsalder.

«Nilssonmodellen»

PPTs kompetanse og det tette samarbeidet, særlig med områdepediater Dag Nilsson, men også med BUPP og Nevroteamet, er forhold som har gjort vårt hjørne av landet til et sted uten ventelister for utredning og oppfølging av barn og unge med ADHD. Og slik vil vi at det skal være også etter at Dag Nilsson går av med pensjon!

Dag Nilsson begynte allerede for et år siden å involvere fastlegene i samarbeidet med og rundt familiene med ADHD. Dette arbeidet har mye av fokuset også i inneværende år. Vi i PPT merker godt at mange fastleger er kommet mer på banen, og vi hilser dette samarbeidet velkommen. Sosial- og helsedirek-

toratet arbeider for tiden med nye retningslinjer for en mer ensartet praksis landet rundt mht. utredning av ADHD og forskrivning av sentralstimulerende medikamenter, bl.a. med forenklet søknadsprosedyre og tillatelse for lengre tid av gangen.

Det blir interessant å se om all utredning og medisinerer etter hvert må kanaliseres gjennom BUPP, slik praksisen er ellers i landet. Vi er ellers godt fornøyd med «Nilssonmodellen» som går ut på at vi i PPT foretar en rekke kartlegginger og tester, deretter henviser til områdepediater via helsestasjonene og fremlegger konklusjonene av kartlegging/testing for områdepediater i møter hvor også helsestasjonen, skolen, hjemmet, barnet selv og etter hvert fastlegen deltar. Områdepediatere hører hva PPT har å si og er kanskje enda mer interessert i hva det henviste barnet og hjemmet har å si, før han vurderer om problematikken kan være eller ikke kan være forenlig med ADHD. Deretter er det foresatte som får siste ordet mht. en eventuell medisintprøving som følges videre opp av fastlegen. PPT følger opp med registrering i en medisintprøvningsfase samt veiledning til hjem og skole.

PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg er spente på direktoratets nye retningslinjer for fastlegene. Vi kan anbefale den modellen vi hittil har arbeidet etter på våre trakter! ■

REFERANSER

- DUPAUL, G. ET AL.** (2001). Preschool Children with ADHD: Impairment in Behavior, Social and School Functioning. *J. Am. Acad. Child & Adolescent Psychiatry* 40, 5.
- FARSTAD, A.-L. OG R. TANGEN** (2004). «Skravlebøtter» og «dagdrømmere» – et pilotprosjekt om jenter og AD/HD. Torshov kompetansesenter.
- RØNHØVDE, L. I.** (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom. 2. utg. Gyldendal Akademisk.
- SAGVOLDEN, T.** (2003, foredrag). A Dynamic View on ADHD based on Hypofunctioning Dopamine Systems. 1st. European Conference on ADHD and Comorbidities in Adults.
- SONUGA-BARKE, J. S. EDMOND** (2001). Parent-based Therapy for Preschool ADHD: A randomized, controlled Trial with a Community Sample. *J. Am. Acad. Child & Adolescent Psychiatry* 40, 4.
- SØRLIE, M.-A.** (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis forlag.

Å kalle en spade for en spade

AV BEATE HEIDE

Å kalle en spade for en spade

Gjennom mange år har jeg jobbet med barn og ungdom med ulike problemer. For mange av disse barna har det opplevdes stigmatiserende å bli tatt ut til særtraining av ulik karakter. Jeg vil fortelle om en liten urolig pjokk som lærte meg noe viktig.

Lille Petter var en nysgjerrig liten krabat. Han hadde det travelt både med å følge med i hva alle de andre barna i barnehagen gjorde og ha oversikt over dagen. Han skulle jobbe sammen med meg med korrigering av s- og r- lyden. Den burde være på plass før skolestart, tenkte barnehagepersonalet. Jeg skulle komme to ganger hver eneste uke, og vi to, Petter og jeg, skulle være på et lite grupperom. Første gangen jeg kom flokket de andre ungene seg om meg, og de lurte på hvem sin mamma jeg var. Når jeg ikke var mammaen til noen, skulle jeg jobbe der? Spørsmålene var mange og fargerike.

Jeg så lille femårige Petter i øyekroken. Han visste hvem jeg var og at jeg skulle være sammen med han. Jeg så at han krympet seg og så ut som han ønsket seg et helt annet sted.

Jeg gikk inn på avdelingen og hilste på de voksne. Stadig med en hale barn bak meg. Førskolelæreren og jeg snakket litt sammen. Vi fant noen spill, og hun viste meg rommet. Jeg satte meg ned foran Petter og sa rolig: «Har du lyst til å bli med meg inn på grupperommet?»

Kunne alle – unntatt to

Han nikket. De andre ungene ropte nesten over seg. De ville også. Jeg sa vennlig, men bestemt at Petter og jeg skulle jobbe. Så lukket jeg døra bak oss i et hav av protest. Petter trakk pusten dypt. «Vet du hvorfor vi skal jobbe her på grupperommet to dager i uka?» spurte jeg med forsiktig stemme. Petter så tvilrådig ut. Så ristet han

på hodet. «Jeg tror det er for at jeg skal lære å si s og l(r)...» sa han nølende. Jeg sa at det var akkurat sånn det var. Han strevde litt med akkurat de to lydene, og det skulle vi jobbe med. Han pustet ut. Jeg sa at jeg visste at han kunne si ALLE de andre lydene helt supert. Vi gikk gjennom dem alle sammen, alle de 27 han kunne.

Vi tok hele mestringsreportoaret hans og holdt det opp. Han begynte å smile. «Du,» sa han. «Det er bare to jeg ikke kan, altså.» Jeg bekreftet det: «Bare de to, s og r! Det er BARE de vi skal jobbe med.»

Petter tenkte seg om: «Det er bare to jeg ikke kan,» sa han etter en stund og holdt to fingre opp i været. Jeg nikket og bekreftet at det var helt riktig bare to. «Alle de andre, de kan jeg?» Han så spørrende på meg. Jeg bekreftet at akkurat sånn var det: Alle de andre kunne han! Jeg lurte på om han hadde tenkt på hvorfor det var lurt at han fikk hjelp til å lære de to lydene han ikke kunne. Jo, det hadde han en mening om: «Du skal hjelpe meg sånn at de andre ungene forstår hva jeg sier.» Jeg smilte til Petter og sa at vi SAMMEN skulle jobbe for at han skulle lære lydene. Han smilte lykkelig og sa at vi skulle JOBBE. Og så gjorde vi det.

Hver time jeg kom til barnehagen skjedde det samme. Ungene flokket seg om oss. Petter ble litt usikker. Vi begynte hver time med å snakke om HVORFOR jeg var der. Etter hvert tok Petter styringen når jeg kom. Når andre sa at det var urettferdig at bare han fikk gå på grupperommet med meg og jobbe, så svarte han: «Beate er her for å hjelpe meg å si r og s da må vi jobbe sammen. Jeg kan alle de andre lydene, tenk men tunga mi vil ikke samarbeide på å si l og s rett. Derfor skal vi være sammen.» Alt dette sa han i full fart. Og med styrke. Petter visste akkurat hva han kunne, hva han mestret og hva han skulle få hjelp til.

Han hadde en forståelse av hva han strevet med. Slik ble jobbingen på grupperommet meningsfull for han. Slik ble han trygg på sin egen mestring. Slik ble han bevisst hva han ikke fikk til, det LILLE han ikke fikk til. Satt i sammenheng med alt han kunne, tålte Petter på fem år at jeg pirket på det han ikke fikk til.

Oppvekker

Som pedagog var dette en kraftig oppvekker. Jeg skjønnte at selv små barn kan bli engstelig av særtiltak om de ikke blir forklart HVORFOR de skal jobbe med noe spesielt. I beste mening setter vi i gang tiltak rundt barn og ofte glemmer vi denne viktige biten: Forståelsen hos barnet selv. Det å være konkret, og gjøre det forståelig for barna hva vi vil oppnå, så kan vi spille på lag. Vi involverer dem i sin egen utviklingsprosess. Ved å ta frem styrkene; Vise barnet det de kan. Holde kompetansen opp og bade den i lys. Slik kan også problemene ses i det lyset. De minimaliseres til det området barnet strever. Å ikke kunne si r betyr ikke at en ikke kan leke, eller kle på seg, eller spise selv. Noen ganger er det viktig å stadfeste akkurat det som for oss voksne er et åpenbart faktum, men ikke alltid like klart for barn.

Sveket

– omsorgssvikt er alles ansvar

AV CHARLOTTE U. JOHANNESSEN

Kari Killén har kommet med en 3. revidert utgave av sin betydningsfulle bok om omsorgssvikt. Den ble først utgitt i 1991 og ble senere revidert i 1994. I denne 3. utgaven er tilknytningsteori blitt et integrert element gjennom hele boken, noe som gir leseren økt forståelse av barn, foreldre og deres samspill i familier med omsorgssvikt. I tillegg er det lagt større vekt på ny kunnskap om konsekvenser av omsorgssvikt på kort og lang sikt hos barn og deres foreldre. Denne kunnskapen utvider leserens perspektiv og synliggjør de profesjonelles ansvar for å beskytte barn i utsatte livssituasjoner. Boken henvender seg ikke bare til yrkesgrupper som møter omsorgssvikt i sitt arbeid, men også til andre grupper som politikere og frivillige hjelpere. Kari Killén er en av de fremste bidragsyttere vi har om barn som utsettes for omsorgssvikt og deres familier. Boken baseres på hennes lange erfaring fra praktisk klinisk arbeid med omsorgssvikt og på bred nasjonal og internasjonal forskning om emnet. Dette er også tidligere vel dokumentert gjennom hennes doktoravhandling og andre utgitte bøker.

Siktepunkt og innhold

Bokens overordnede mål er å bidra til å styrke det faglig-etiske grunnlaget for arbeidet med omsorgssvikt. Den er således bygget opp av fem hoveddeler som tilsammen omhandler alle aspekt av denne vanskelige og sammensatte problematikken.

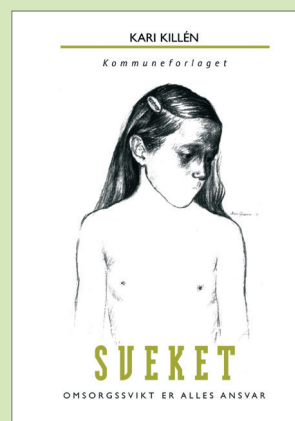
I *del I* beskrives de ulike former for omsorgssvikt og hvordan dette kommer til uttrykk hos barn og foreldre. Målet er at de som omgås familiene skal bli bedre i stand til å se og tolke deres signaler til omgivelsene som et uttrykk for sin vanskelige situasjon. I tillegg behandles de profesjonelles utfordring i forhold til egne reaksjoner og følelser i møtet med omsorgs-

svikt. Økt kunnskap og bearbeidelse av egne følelser og reaksjoner vil gi formelle og uformelle hjelpere en styrket forståelse og innlevelse med barna og deres foreldre.

Del II gir leseren en solid teoretisk innføring i hvordan vi kan forstå omsorgssvikt og forfatterens arbeidsmodell presenteres. Dette er en transaksjon- og samspillmodell for analyse av omsorgssvikt. Den viser hvordan forhold hos barnet, foreldrene, foreldrenes samliv, det sosiale nettverket og sosioøkonomiske forhold i familien og samfunnet påvirker hverandre på ulike måter i familier der barna utsettes for omsorgssvikt. Tilknytningsteori og hvordan tilknytningsatferd kommer til uttrykk i samspill mellom barn og foreldre blir grundig behandlet. Denne teoretiske forankringen gjenspeiles gjennom resten av boken, og forfatteren belyser dette med gode praktiske eksempler som gir leseren en god forståelse av hvordan dette kommer til uttrykk.

I *del III* omhandles kontaktetablering med barn og foreldrene fra bekymringsstadiet av det uformelle og formelle nettverket gjennom de ulike stadiene i en formell undersøkelse. Forfatteren fremhever viktigheten av kontinuitet i møte med foreldrene slik at kontaktetablering og undersøkelse kan gå hånd i hånd. Dette vil kunne bidra til et godt samarbeid med foreldrene i en undersøkelsesfase, noe som er avgjørende for konsekvensene av dette for barn og foreldre.

I bokens *fjerde del* presenteres tverrfaglig og tverretattlig samarbeid og møter. Omsorgssviktsaker er sammensatte, komplekse og stiller store krav både faglig og personlig til dem som kommer i kontakt med disse familiene. Dette gjelder både gjennom undersøkelses-



fasen og videre behandling og tiltak. Nettverksmøter som metode vil stå mer sentralt i det videre arbeidet på området.

Del V omhandler behandling og tiltak i bred skala. Forfatteren fremhever at en i omsorgssviktsaker tjener på å ha en familietilnærming fordi problemenes kompleksitet på en eller annen måte angår alle i familiesystemet. Dette danner samtidig grunnlag for en differensiert forståelse av de ulike behov barn, foreldre og nettverk har i slike situasjoner, og gir mulighet til å legge til rette for behandlingsprosesser og tiltak. Ulike aspekt ved hvordan de formelle og uformelle hjelpere rundt familien bør møte barn og foreldre med utgangspunkt i deres erfarte virkelighet kommer tydelig frem. Samtale med barn og foreldre, og andre metoder i møtet med familiene og hjelpernes reaksjoner og roller i dette møtet, belyses gjennom gode eksempler.

Barnet i sentrum!

I denne boken rettes et spesielt fokus på hvordan barn opplever sin omsorgssviktsituasjon og hvordan de forsøker å signalisere dette til sine omgivelser. Denne vektlegging av barnets perspektiv ønsker forfatteren å fremheve fordi det nettopp er barna som ofte blir sviktet i slike saker da arbeidet ofte er blitt tilrettelagt ut fra de voksnes behov. Det er viktig å arbeide med foreldrene og vise barna at profesjonelle også tar ansvar for oppfølging av foreldrene, men dette er ikke nok. Barna har behov for å bli sett, få hjelp til å forstå situasjonen, bearbeide sine opplevelser og hjelp til å mestre hverdagen videre med bakgrunn i deres opplevelse av omsorgssviktsituasjonen. Dette sammen med en økt fokusering på hvordan de profesjonelle kan møte barn i omsorgssviktsituasjoner på deres

premisser, er viktig bidrag til økt kompetanse for alle yrkesgrupper som jobber med barn i utsatte livssituasjoner.

Dette er en engasjerende bok som med sin grundige teoretiske forankring og mange gode praktiske eksempler gir leseren en økt forståelse av kompleksiteten i omsorgssviktsaker. Forfatteren gir en grundig beskrivelse av barnevernets arbeid og problematiserer mange av de utfordringer både de formelle og uformelle hjelpere står overfor i sitt arbeid. Bokens innhold og måten dette fremstilles på, gjør inntrykk på leseren og gir en mulighet til å reflektere over egen praksis i møte med disse barna og foreldrene. Dette er noe alle har behov for, for å øke sin forståelse og styrke egen kompetanse. Med dette vil jeg si at bokens formål er oppnådd: å gi de ulike profesjoner som arbeider med omsorgssvikt en felles forståelse av hvordan dette kommer til uttrykk for derigjennom å kunne identifisere barnas og foreldrenes signaler så tidlig som mulig. Omsorgssvikt er alles ansvar, og først og fremst må vi løfte barnas perspektiv fram slik at de ikke lengre blir den sviktede part i vår arbeid!

Kari Killén

Sveket : omsorgssvikt er alles ansvar

Kommuneforlaget

ISBN 82-446-0881-1

595 sider

Fra vilje til uttrykk

Metodikk for utprøving av betjeningsutstyr for barn med omfattende motoriske vansker

TEKST: ARNE ØSTLI



Barn med store motoriske vansker har behov for spesielle hjelpemidler for å kunne utføre bestemte handlinger. Det kan dreie seg om kontroll og påvirkning av omgivelser, leker, dataprogrammer for stimulering og læring, talemaskiner osv. Informasjonsteknologien har gitt et utall av nye muligheter for å få dette til. Det gjelder bl.a. brytere som er inngangen til ulike styringssystemer. Hvis man lykkes i å finne fram til de riktige hjelpemidlene, kan barnets funksjonsevne bedres dramatisk. Mestrer barnet brytertrykket vil funksjonsevnen øke betraktelig, og en ny verden åpner seg.

Målgruppe

Denne boka vil være et nyttig verktøy i arbeidet med å finne fram til riktige hjelpemidler slik at barn ikke blir sittende med høyteknologisk utstyr uten mulighet til selv å kunne styre det. Alle som arbeider med barn med omfattende bevegelsesproblemer vil dermed ha nytte av boka. Fagpersoner ved hjelpemiddelsentralene og ved spesielle kompetansesentra er opplagte brukere, men også spesialpedagoger i barnehage og skole og folk i PP-tjenesten bør være kjent med boka.

Systematisk utprøving og tverrfaglig samarbeid

Det er lett å forstå at det kan være både omfattende og krevende å finne fram til de riktige hjelpemidlene for barn med store motoriske vansker. Det er vanskelig å orientere seg i markedet, og det har manglet en metodikk for hvordan man kan tilrettelegge og gjennomføre en utredning på en god måte. Forfatterne, Eirin Brænde og Anne Kathrine Halvorsen, har begge lang erfaring på dette området. De understreker innledningsvis at selv om det etter hvert finnes mye kompetanse på hva som finnes av tekniske muligheter så er det behov for kunnskap om rammebetingelser og arbeidsinnsats, og det er avgjørende med tverrfaglig samarbeid og kontinuitet i utprøvningsfasen. Egnet utstyr er en forutsetning som heller ikke alltid har vært tilstede.

Innhold

Innholdet i boka er bygget opp på en måte som bidrar til at alle som blir involvert i prosessen fra innsamling av data til det er funnet en løsning som fremmer

barnets muligheter for egenaktivitet, får en felles faglig forståelse og et felles grunnlag for det arbeidet som må gjøres. I så måte er kapitler om teorigrunnlag, barna i målgruppen, tverrfaglig samarbeid og kartleggings- og utprøvningsprosessen vesentlige. Egne kapitler går detaljert inn på bl.a. metodeforslag og styringssystemer; det vil si brytere, trykkplater, berøringsskjermer og ulike joysticks. I spesialpedagogisk sammenheng er et eget kapittel om responsutstyr for aktivisering av særlig interesse. I dette kapitlet er f.eks. ulike pedagogiske programmer gitt bred omtale.

Av stor betydning for nytten av boka er de mange vedleggene som inneholder ulike skjemaer til bruk i utprøving og tilpasning. Som vedlegg finnes også en liste over forhandlere av utstyr og hjelpemidler.

Utforming og bruk

Boka bør leses i sin helhet, men kan også brukes som et oppslagsverk. Egne fargekoder på de enkelte kapitlene bidrar til at det er lett å orientere seg i det omfattende stoffet. På en vedlagt CD finner man de skjemaene som er brukt. Dermed kan de skrives ut og brukes i eget arbeid. I boka finnes også referanse til Suite (Sunnaas informasjonsteknologiske enhet, www.suite.sunnaas.no) som har en programvaredatabase som kan være til hjelp når dataprogram skal brukes i utprøving. Denne basen er søkbar i forhold til ulike styringsnivåer som er omtalt i boka.

«Fra vilje til uttrykk» er preget av et grundig og omfattende arbeid. Forfatterne mangeårige praksis skinner igjennom i form av klar tekst og gode fargerike illustrasjoner. Forlaget skal også ha ros for en utforming som har bidratt til en tiltalende og oversiktlig bok. Det er en bok som vil bety mye for mange. Trolig mer en vi helt ut kan forstå.

Eirin Brænde og Anne Kathrine Halvorsen

Fra vilje til uttrykk

Kommuneforlaget 2003

ISBN 82-446-0911-7

308 sider

Pris: kr. 398

Armbåndsuret Tactum gir hørselshemmede elever frihet og selvstedighet



Sikkerhet:

Begynner det å brenne, vil eleven varsles uansett hvor på skolens område han eller hun befinner seg - og uansett om eleven er alene eller sammen med andre.



Kommunikasjon:

Med anropsknappen kan både lærere og andre varsle eleven når de ønsker kontakt - enten dere er i klasserommet, gymsalen eller ute på tur.



Skoleklokken:

Når skoleklokken ringer dukker dørsymbolet opp. Eleven vet derfor at timen begynner selv om han eller hun ikke er sammen med skolekamerater som kan si i fra.



DanAlert TACTUM er et trådløst varlingssystem - integrert i et armbåndsur - for hørselshemmede og døve. Det egner seg svært godt i skolen fordi det gir eleven maksimal bevegelsesfrihet og trygghet. Eleven får varling dersom det begynner å brenne, når lærer eller medelever ønsker kontakt og når skoleklokka ringer. Armbåndsuret vibrerer og et lysende telefonsymbol vises på urskiven når de ulike kildene varsler.

Hva kan den ellers varsle?

Armbåndsuret kan motta varling fra inntil 7 forskjellige kilder. Kildene identifiseres med unike vibrasjonsmønstre og symboler. Hvilke kilder man ønsker varling fra bestemmes ut i fra behovet i den aktuelle situasjon.

Med DanAlert Tactum kan eleven varsles utendørs innenfor en radius av ca 100 m.

Hvordan får eleven DanAlert TACTUM?

Systemet er meget fleksibelt og enkelt å montere. Eleven kan også bruke sin Tactum hjemme hvis de ønsker det. Det er godkjent av Rikstrygdeverket og kan distribueres gjennom hjelpemiddelsentralen.

For ytterligere informasjon, ta kontakt med oss på 22 47 75 30.

GN ReSound
Postboks 132 Sentrum, 0102 Oslo
e-post: info@gnresound.no
www.gnresound.no

GN ReSound
Hearing Innovations for Life

DAGSKURS: ADOPTIV- OG FOSTERBARN MED**REAKTIV TILKNYTNINGSFORSTYRRELSE****ELLER TIDLIG FØLELSESMESSIG SKADE DEL 1+2**

VED PSYKOLOGSPESIALIST JOACHIM HAARKLOU

Kurset er godkjent av NPF som fritt spesialkurs og som vedlikeholdsaktivitet (7 timer dagen)
Les artikkelen til tema «Emma tvert imot – eller noe mer?» på hjemmesiden www.haarklou.no

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

By:	Dato:	Kurssted:	Påmeld.frist
Porsgrunn	11.03.2005	Hotell Vic, 35 55 55 80	snarest
Trondheim	11.04.2005	Radisson SAS Royal Garden, 73 80 30 00	18.03.05
Brumunddal	20.04.2005	Hotell Norge på Høsbjør, 62 34 53 00	29.03.05
Oslo	21.04.2005	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22	18.03.05
Oslo del 2!	22.04.2005	Håndverkeren i Rosenkr.g., 22 41 13 22*	18.03.05
Stavanger	11.05.2005	Sola Strand Hotell, 51 94 30 00	27.04.05
Fredrikstad	03.06.2005	Viktoria Hotell, 69 38 58 00	20.05.05
Arendal	07.06.2005	Clarion Tjholmen Hotell, 37 07 68 00	20.05.05
Bergen	21.11.2005	SAS Hotel på Bryggen, 55 57 30 30	24.10.05
Kristiansand	09.12.2005	Rica Hotell Dyreparken, 38 14 64 00	31.10.05

Kursinnhold del 1: Normalutvikling innenfor utviklingspsykologisk teori, dvs den utviklingen barnet med tilknytningsforstyrrelse ikke har fått. Fokus på betydningen av tilknytning og den gode, tidlige dialogen hvor tilgjengelighet, responsivitet, grunnleggende tillitt, inntoning og intersubjektivitet er sentrale begreper.

Hypotese om at omsorgsskift oppleves subjektivt som avviking og gjenskapes i de senere sosiale relasjoner. Egenoppgave for illustrasjon. Gjennomgang av skadetegn, bakgrunn for utvikling av forstyrrelsen og diagnostisk avgrensning mot ADHD/FAS. Overgang fra tilknytningsforstyrrelse til personlighetsforstyrrelse. Konsekvenser av forstyrrelsen. Identitetsproblematikk. Tiltak i hjem, barnehage og skole.

Krav til dem som har barn med tilknytningsproblemer eller arbeider med disse. Utfordringer for familien og hjelpeapparatet. Terapi og familiebehandling. Ressursfokuserende tiltak og utviklingsfremmende kommunikasjon. Informasjon til pårørende. Forsikring og stønad.

Litteraturpresentasjon. Mulighet for å stille spørsmål.

***Kursinnhold del 2 i Oslo 22.04.2005:** Dette er et fordypningskurs.

Det er en stor fordel å ha deltatt på del 1 om reaktiv tilknytningsforstyrrelse først.
Kurs del 2 tilbyr en fordypning i tiltak både for hjemmet, i institusjon og i poliklinikk.

Målgruppe: Spesialpedagoger, lærere, PPT, BUP, barnvern, barnehagepersonale, adoptiv- og fosterforeldre, mv.

Pris: Kr. 1400.- som inkluderer lunsj og to kaffepauser samt kopi av overhead/kursbevis.

*Dagskurs ved et av kursstedene, inklusive kurs del 2 i Oslo 22.04.05 koster kr. 2200.-

Betaling: Mot faktura med betaling senest 2 uker før kursstart (betalingsfrist).

Kursbekräftelse med kursmateriell og innbetalingsgiro vil bli tilsendt ved mottatt påmelding.

Påmeldingen er bindende og eventuell avbestilling må skje 3 uker før kursstart.

Dersom du avbestiller 2 uker før kursstart, belastes et gebyr på 50% av kursavgiften.

Ved avbestilling senere enn en uke før kursstart, belastes full deltakeravgift.

Hvis du blir forhindret fra å delta, kan du selvfølgelig overlate plassen til en kollega.

Ved for få påmeldte vil kurset bli avlyst og du vil bli underrettet umiddelbart.

Påmelding: per telefon 37 09 66 08 eller 92 29 44 38 eller internett: www.haarklou.no

Akershus Universitetssykehus

Tel. 67 92 88 00, Fax. 67 92 80 40.

Grorud BUP er en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk som dekker Grorud og Stovner bydeler og Nittedal kommune. Poliklinikken har om lag 25 ansatte, med lokaler sentralt ved Grorud senter, med buss, t-bane, drasjeholdeplass og gode parkeringsmuligheter.

Vi søker nå

Klinisk pedagog ved Grorud BUP, alt utdanningsstilling

Fast stilling 100% (saksnr. 70). Vi ønsker søkere med klinisk pedagogisk videreutdanning, eventuelt spesialpedagog, med erfaring fra psykisk helsevern for barn og unge. Vi ønsker primært søkere med erfaring fra og kompetanse på barn i skolealder.

Pedagogen inngår i vanlig polikliniks arbeid, og det kreves evne både til selvstendighet og teamarbeid. Det vil bli lagt vekt på personlig egnethet.

Dersom spesialpedagog blir ansatt, vil dette være i et treårig engasjement i utdanningsstilling. Søkere må ha grunnutdanning som lærer/førskolelærer med hovedfag i spesialpedagogikk/pedagogikk, og må oppfylle kravene til "Rammeplan for utdanning av kliniske pedagoger" utarbeidet av Kliniske pedagogers forening. Denne stillingen følger obligatoriske seminarer ved R.BUP, og det gis obligatorisk veiledning.

Lønn og arbeidsvilkår etter gjeldene avtaler.

Kontaktperson: Poliklinikkleder/sjefspesikolog Morten Grøvli eller ledende klinisk pedagog Inger Lise Throndsen, tlf. 22 91 87 70.

Referanser bes oppgitt i søknaden.

Søknadsfrist: 10. mars 2005

Fra lønnen trekkes 2% pensjonsinnskudd. Søknad med CV, referanser, kopier av attester og vitnemål sendes Akershus universitetssykehus HF, Personalavdelingen, 1478 Lørenskog eller på mail til: persledigstilling@ahus.no. Merk søknaden med saksnummer 70. Vi har dessverre ikke mulighet til å returnere søknadspapirene.

For fullstendig utlysningstekst se internettadresse:
www.ahus.no

Trøndelag kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Senteret har ledig

2-3 faste stillinger for spesialpsykolog/spesialpedagogisk rådgiver

Spesialpsykolog lønnes i ltr. 50 – 59, rådgiver i ltr. 45 – 55 - etter ansiennitet og kvalifikasjoner.

For stilling som spesialpsykolog kreves embetseksamen i psykologi. For stilling som rådgiver kreves mastergrads-/ hovedfags-/ embetseksamen i spesialpedagogikk/pedagogikk eller tilsvarende.

De som tilsettes må ha kompetanse på fagområder som kan knyttes til senterets målgruppe som er barn, unge og voksne med store sammensatte lære- og atferdsvansker.

Fullstendig utlysning i Norsk Lysingsblad nr. 31 av 07.02.2005 og på våre hjemmesider: www.statped.no.trondelag.

Søknadsfrist 1. april 2005.

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter helsetjenester innenfor et bredt spekter. Foretaket har et samlet budsjett på 1,3 milliarder kroner og totalt vel 2.500 ansatte.

Helse Nordmøre og Romsdal HF

AVDELING FOR BARN OG UNGE

- PSYKISK HELSEVERN POLIKLINIKK

Arbeidssted for tiden ved Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
Kristiansund sykehus

Klinisk pedagog/pedagog

- 100% vikariat for minst 1 år - stilling nr. 409 / 2005

Ønsker du faglige utfordringer i et trivelig arbeidsmiljø der det er høyt under taket?

Poliklinikken er sentralt plassert i byens sentrum hvor den ligger tett inntil sykehuset. Vi kan tilby helt nybygde lokaler for store deler av poliklinikken. BUP Kristiansund er en middels stor poliklinikk med 20 fagstillinger. Vi har hovedansvar for 9 kommuner, derav flere spennende øy kommuner. Vi er organisert i en felles avdeling med somatisk sengepost for barn, habiliteringstjeneste, pediatrik poliklinikk og en familieavdeling. Det gir økt mulighet for helhetlig pasientarbeid. Ved siden av det kjente kliniske arbeidet deltar vi i et forskningsprosjekt om atferdsvansker / ADHD, driver PMTO og foreldregrupper etter Webster Stratton metodikk.

Pedagogen vil delta i følgende arbeidsoppgaver:

- Tverrfaglig teamarbeid
- Generelt utredning og behandlingsarbeid
- Konsultasjon til samarbeidsinstanser
- Mulighet for å delta i spennende utviklingsarbeid

Vi legger til rette for kliniske videreutdanninger.

Vi trenger engasjerte medarbeidere som liker å arbeide i tverrfaglige team. Du må være nysgjerrig, glad i faget ditt og ha godt humør. Hvis du i tillegg trives med mye hav, høy himmel og heftige vindkast er dette stedet for deg. Byen vår har et rikt kulturliv.

Lønn etter gjeldende overenskomst, relevant utdanning og praksis.

Nærmere opplysning og søknadsskjema fås ved henvendelse til klinisk pedagog Anna Vaseng, sjefpsykolog Henrik Sollie eller enhetsleder Wenche Sørbye, tlf. 71 12 17 10.

Søknad m/CV som inneholder fullstendige opplysninger om utdanning, praksis og annen faglig virksomhet, samt referanser, sendes på e-post til: personalkontor.kristiansund@helsenr.no eller til Helse Nordmøre og Romsdal HF Kristiansund sykehus v/personalkontoret - 6508 Kristiansund.

Merkt søknaden med stillingsnr. Kopi av attester og vitnemål framlegges ved eventuelt intervju. Søknadspapirer vil ikke bli returnert. Vi viser også til vår hjemmeside: www.helsenr.no

Søknadsfrist: 15. mars 2005.

Foretakets ledige stillinger ligger på internett: www.jobbnor.no

HELSE  MIDT-NORGE

CICERO AB



Sykehuset Buskerud

Familieterapeut – barne- og ungdomsenheten, familieenheten

100 % fast stilling. Terapeuten skal delta i og ta ansvar for planlegging og gjennomføring av intensive behandlingsopplegg for familier fra Buskerud fylke.

Det kreves videreutdanning i familieterapi og erfaring fra psykisk helsevern for barn og unge. Spesialitet innen feltet barn/unge er en fordel. Personlig egnethet og samarbeidsevne vil bli vektlagt.

Nærmere opplysninger ved enhetsleder Egil Øritsland, tlf 32 86 17 50 eller 97 16 94 22.

Søknad merkes ID.NR. 05/5326

Søknadsfrist: 04.03.05

Søknadsskjema finnes på www.sykehuset-buskerud.no eller fås ved henvendelse til administrasjonens ekspedisjon, tlf. 32 80 30 12.

HELSE  SØR

Søknad sendes på E-post: stillingsannonser@sb-hf.no eller til Sykehuset Buskerud HF, personal- og omstillingsavdelingen, 3004 Drammen.

Forsker III

Ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, helseregion vest, er det ledig midlertidig stilling som forsker III (fire år fra tilsetting). **Søknadsfrist: 17.03.2005**

Fullstendig utlysningstekst:

<http://www.uib.no/stilling>

www.halos.no (nyheter)

www.unifob.no (ledige stillinger).

www.rbup.uib.no (aktuell informasjon)



HALOS

Unifob AS Affiliated to the University of Bergen

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter helsetjenester innenfor et bredt spekter. Foretaket har et samlet budsjett på 1,3 milliarder kroner og totalt vel 2.500 ansatte.

Helse Nordmøre og Romsdal HF

DISTRIKTSPSYKIATRISK AVDELING Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus

Distriktpsikiatrisk avdeling er en egen avdeling ved Helse Nordmøre og Romsdal HF. Avdelingen består av to voksenpsikiatriske poliklinikker, akutteam, 3 døgnenheter, alderspsikiatrisk poliklinikk og utredningsenhet og voksenhabiliteringstjenesten. Helse Midt-Norge har habiliterings-/rehabiliteringsarbeid som et av sine satsingsområder.

Hovedmålgruppen for voksenhabiliteringstjenesten er mennesker med medfødt eller tidlig ervervet funksjonshemming. Mange har tilleggsvansker i form av utfordrende atferd/ psykiske lidelser. Personer med ulike sammensatte nevropsikiatriske problemstillinger er en økende brukergruppe. Den overordna målsettingen for tjenesten er «hjelp til selvhjelp», og hovedarbeidsformen er ambulant. Arbeidsoppgavene er diagnostikk, kartlegging, utarbeiding/gjennomføring av behandlings- og opplæringstiltak, og tilrettelegging av miljøvilkårene rundt brukeren. I dette arbeidet samarbeider vi tett med primærhelsetjenesten, spesialister i eget foretak, i helseregionen og ved ulike nasjonale kompetansesenter. Vi er opptatt av å ha en tverrfaglig tilnærming i arbeidet, og har blant annet stillinger for fysioterapeuter, psykologer, psykiater, pedagoger og vernepleiere. Personalgruppen har høy kompetanse og lang erfaring, er kreative, engasjerte og faglig nysgjerrige.

Stillings nr. 204/2005

Fagkonsulent

Ved Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus, er det ledig vikariat i 100 % stilling som fagkonsulent f.o.m. 01.03.05 og i 1 år framover.

Arbeidsoppgavene er blant annet:

- Kartlegging, utarbeiding/gjennomføring av behandlings- og opplæringstiltak, samt tilrettelegging av miljøvilkårene rundt brukeren.
- Gi teoretisk og praktisk veiledning og undervisning om funksjonshemming og habiliteringstiltak til brukere, deres familie og til ansatte i kommunene.
- Delta i intern fagutvikling og kvalitetssikring av det kliniske arbeidet.

Kvalifikasjoner:

- Vi søker etter person med min. 3 - årig helse- og sosialfaglig eller pedagogisk utdanning, med erfaring fra arbeid med mennesker med medfødt eller tidlig ervervet funksjonshemming, og med kunnskap om og erfaring med habiliteringsarbeid.
- Det vil bli lagt vekt på gode samarbeidsevner og personlig egnethet for stillingen.
- En del reising er knyttet til jobben, og søker må disponere bil.
- En ber om at søkerne oppgir to referansepersoner.

Vi kan tilby:

- Et trivelig og godt fagmiljø, og et spennende arbeidsfelt.
- Lønn etter gjeldende overenskomst.

For nærmere opplysninger om stillingen, ta kontakt med konst.enhetsleder Hilde Marit Fiksdal, tlf. 71 12 31 00. Du finner mer informasjon på www.helsenr.no.

Søknad om arbeid må fylles ut på eget søknadsskjema som kan fås ved henvendelse til sentralbordet, tlf. 71 12 00 00, eller på www.helsenr.no. Søknadspapirer blir ikke returnert. Send nummerert søknad med evt. CV og godkjente kopier av attester/vitnemål til: Helse Nordmøre og Romsdal HF, Molde sjukehus, Distriktpsikiatrisk avdeling, Voksenhabiliteringstjenesten, Serviceboks 19, 6405 Molde. **Søknadsfrist: 17. mars 2005.**

Sykehusets ledige stillinger ligger på internett: www.jobbnor.no

HELSE  MIDT-NORGE



GRIMSTAD KOMMUNE

Grimstad kommune, Sørlandets perle, ligger sentralt plassert med korte avstander til Arendal (20 km) og Kristiansand (50 km), og har vel 18 000 innbyggere. Beliggenheten gir de beste muligheter til fritidstilbud på sjø og land. Kommunen har vært i jevn vekst i mange år og byr på spennende utfordringer. Kultur- og fritidstilbudene er mange og varierte.

VIKARIAT, PSYKOLOG-/PP-RÅDGIVER

Den pedagogisk/psykologiske tjenesten i Grimstad kommune inngår i Veilednings- og utviklingstjenesten. Fra 1. april 2005 til 1. mars 2006 er det ledig et vikariat i 100 % stilling, fortrinnsvis som psykolog, men med mulighet for andre faggrupper med erfaring eller relevans til PP-tjenesten til å søke. Personlige egenskaper vil bli tillagt vekt ved ansettelse.

Arbeidet vil være delvis klient- og systemrettet i forhold til barn i skole/barnehage. Søkere må ha gode samarbeidsevner.

Søkere må disponere bil.

Det blir gitt 2 uker i året til selvutvikling/studier.

For øvrig gjelder kommunale lønns- og avtalevilkår i henhold til gjeldende regel- og avtaleverk.

Skriftlig søknad med CV, bekreftede kopier av attester og vitnemål sendes Grimstad kommune, Veilednings- og utviklingstjenesten, Serviceboks 503, 4898 Grimstad **innen 1. mars 2005**

Nærmere opplysninger kan gis ved PP-rådgiver Marit Tørkelsen, tlf. 37 04 00 70 eller enhetsleder Olga Røed Johnsen, tlf. 37 25 04 90.



RINGERIKE KOMMUNE

Forebyggende arbeid barn og unge

LEDIGE STILLINGER SOM PEDAGOGISK- PSYKOLOGISK RÅDGIVERE I PP-TJENESTEN, RINGERIKE KOMMUNE.

For fullstendig utlysningstekst se internett:

www.ringerike.kommune.no

For opplysninger om stillingen ring resultatenhetsleder Anne Lovise Singelstad, tlf. 32 11 79 11, PPT koordinator Elsebet Skaar, tlf. 32 11 79 16 eller spesialpsykolog Jan E. Klinkenberg, tlf. 32 11 79 19

Søknadsfrist: 1. mars 2005



Sykehuset Asker og Bærum

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

Psykiatrisk senter i Bærum

Psykiatrisk senter Bærum er en egen avdeling under divisjon psykisk helse. I avdelingen inngår blant annet voksenpsykiatrisk senter for Bærum (poliklinikker og døgntilbud), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (for Bærum) og døgntilbud for ungdom i regionen, Sosialmedisinsk klinikk (for Asker og Bærum) og Akutteam for (Asker og Bærum).

Senteret har som oppgave å gi psykiatrisk behandling til befolkningen i Bærum på 105 000 innb., derav 27 000 barn og unge i alderen 0-18 år. BUP har 33 fagstillinger fordelt på tre geografiske team og et familie, nettverksteam. Vi har et utstrakt samarbeid med Bærum kommune.

Videre driver vi kompetanseutvikling innenfor flere fagområder og har et godt samarbeid med RBUP om enkelte av våre prosjekter.

I forbindelse med opptrappingsplanen har vi fått fem nye fagstillinger.

Søknad og CV merket «355» sendes Sykehuset Asker og Bærum HF, postboks 83, 1309 Rud innen 11.03.2005.

www.sabhj.no

Vi søker derfor etter flere

Kliniske pedagoger

Vi ønsker kliniske pedagoger med variert erfaring og kunnskap fra fagfeltet som gode generalister. I tillegg er erfaring og interesse for rus og nevrofeltet samt tidlig intervensjon i forhold til småbarn nyttig for poliklinikken. Erfaring med prosjektarbeid og fagutvikling er ønskelig.

Sentrale arbeidsoppgaver er utredning og behandling av barn, ungdom og deres familier med et bredt utvalg av barne og ungdomspsykiatriske tilstander samt deltagelse i faglige utviklingsprosjekter.

Vi tilbyr gode faglige utviklingsmuligheter og spennende arbeidsoppgaver. Det legges vekt på personlige egenskaper og evne til tverrfaglig samarbeid.

Nærmere opplysninger: Leder Reidunn Høivik eller klinisk pedagog Kari Kristoffersen, tlf. 67 17 46 60.

CICERO tt

SPESIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser 2005

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

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

☐ Medlem/studentmedlem kun kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kun kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning