

02 spesialpedagogikk

2009

årsabonnement kr 450,-

side 04 **Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring** side 16 God skolestart for barn som er født for tidlig side 24 Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid



Den mangfoldige spesialpedagogikken



Arne Østli

Det er mye som tyder på at ordene vi bruker når vi skal beskrive tilbudet til elever som ikke makter å følge med i den ordinære undervisningen forvirrer mer enn de klargjør. Er tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp egentlig det samme, eller er det forskjeller? Professor Jarle Sjøvoll tar i den første artikkelen i dette nummeret først og fremst for seg to av disse tre begrepene når han gjør rede for historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. Han peker på at skillet mellom dem er ytterst komplisert. Han stiller også spørsmål ved om spesialundervisning som begrep er nødvendig i dagens skole. Sjøvoll tar utgangspunkt i begrepene opprinnelser og ser på hvordan de har utviklet seg. Vi mener det er en nødvendig øvelse for å kunne unngå en del av den «skyggeboksingen» vi ser både i praksisfeltet og i forskjellig litteratur. Dette er også av stor betydning for å forstå spesialpedagogikk som fagområde.

Det som ikke er så komplisert er at noen elever ikke får godt nok utbytte av den ordinære undervisningen, og det er tilbudet til dem som er den store utfordringen. Denne utfordringen er der uavhengig av lovgrunnlag, ressurstildeling eller organisasjonsform. Det er her kunnskap fra det spesialpedagogiske feltet kommer inn i bildet.

Spesialpedagogikken var tradisjonelt knyttet til de kategoriene som spesialskelelovene opererte med, men endringene i lovgrunnlaget for elever med behov for undervisning som forutsetter spesiell kompetanse har ført til at det ikke lenger er mulig å sette et slags likhetstegn mellom spesialundervisning og spesialpedagogikk. Spesialpedagogikken, og tilfanget av kompetanse innenfor feltet, blir således relevant i nye organisasjonsformer – og i nye sammenhenger. Dette ser vi flere eksempler på i dette nummeret.

Artikkelen til Margit Aalandslid og Bernt Elias Aasland, om god skolestart for barn som er født for tidlig, illustrerer godt hvordan spesialpedagogisk ballast kommer godt med når man skal forebygge vansker og legge til rette for en god skolestart for barn som er i en risikogruppe. Et annet eksempel på et «nytt» område innenfor spesialpedagogikken finner vi i artikkelen til Berly Døske som skriver om samspill mellom lærer og elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Det tydeligste eksemplet på at spesialpedagogisk kunnskap gjør seg gjeldende på nye områder finner vi i den fagfellevurderte artikkelen til Liv Margarete Lassen og Jorun Buli-Holmberg. De gjør rede for et prosjekt som handler om kompetanseutvikling innen barne- og ungdomsarbeid for å forbedre oppvekstvilkår for utsatte barn og unge. I dette prosjektet finner vi kjente temaer fra nyere spesialpedagogikk anvendt på områder som ikke bare berører skole og utdanning. Gode resultater i prosjektet taler for seg.

Arne Østli

Arne Østli
side 4 0209

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offsett

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

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6261 eks.

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

Årgang 74

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Defineringen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er ytterst komplisert..

artikkel side 04



Manglende forståelse for hva som foregår i relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til frustrasjon hos læreren, manglende jobbtidfredstillelse og eventuelt til utbrenthet.



side 04 **Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring** Jarle Sjøvoll

side 16 **God skolestart for barn som er født for tidlig** Bernt Elias Aasland og Margit Aalandslid

side 24 **Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid** Berly Døske

side 33 **Kompetanseutvikling av ansatte innen barne- og ungdomsarbeid** Liv Margarete

Lassen og Jorun Buli-Holmberg (fagfellevurdert)

side 48 **Nye bøker**

side 49 **Å gi en gave** Beate Heide

side 50 **Kartleggingsmateriell** Marit Hoem Kvam

side 51 **Ta barn på alvor** Marianne Ruud

side 52 **Stillingsannonser**

Historien om *spesialundervisning* og *tilpasset opplæring*

Formålet med denne artikkelen er å se på hva slags utspring begrepet spesialundervisning har, og å reflektere omkring begrepets nødvendighet i det norske opplæringssystemet i dag.



Jarle Sjøvoll er professor ved Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen.

Prinsippet tilpasset opplæring har fått fornyet aktualitet i forhold til Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 16 2006–2007). Her fremstilles tilpasset opplæring som et gjennomløpende undervisningsprinsipp i hele grunnopplæringa. Realisering av prinsippet skal bidra til utvikling av bedre læringsbetingelser og læringsmiljø for elevene. Tilpasningen skal skje i et samspill mellom individuelle forutsetninger og organisasjonens opplæringsmessige kvaliteter. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er basert på samme prinsipper. Tilpasset opplæring realiseres innenfor rammene av ordinær undervisning, men tilpasning kan også realiseres ved at spesial-

undervisning tas i bruk. I grunnlagsdokumentene framheves også nødvendigheten av at tidlig hjelp skal gis blant annet for å forebygge feilutvikling. Dette forholdet vil også bli omtalt i denne artikkelen.

Spesialundervisningen skal også utredes av Midtlyngutvalget (Kunnskapsdepartementet 2007²) «*Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov*». Utvalgets mandat er blant annet «...å gjøre en grundig gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole, herunder organisering, ressursbruk og resultater. Utvalget skal beskrive det statlige spesialpedagogiske støttesystemet og gjøre en samlet gjennomgang av arbeidsoppgaver og arbeidsdeling mellom enhetene i det statlige støttesystemet, og mellom det statlige støttesystemet og den lokale og regionale PP-tjenesten.» Når utvalgets innstilling foreligger i 2009 må vi forvente en fornyet debatt omkring spesialundervisning.



Det norske skolesystemet var i sterkt forfall da 2. verdenskrig ble avsluttet. En intensiv utredningsvirksomhet like etter krigen la imidlertid et nytt grunnlag for å bygge opp folkeskolen igjen, herunder utbygging av et spesialskolesystem for barn og ungdom som ikke kunne nytte seg vanlige skoletilbud. Utredningene førte til at utbygging av spesialskolene ble hjemlet i et eget lovverk vedtatt i 1951. Et statlig spesialskolesystem ble bygd opp med referanse til dette lovverket. I spesialskolene ble det gitt spesialundervisning til elever som ikke kunne følge folkeskolens undervisning. Omkring 1970 startet debatten om spesialskolesystemets framtid. Spesialskoleloven ble som en følge av ny utredning i 1975 vedtatt integrert i Lov om grunnskolen og Lov om videregående skole. Det tok imidlertid enda mange år før det statlige spesialskolesystemet kunne legges ned for godt. Men i 1990 vedtok Stortinget at de statlige spesialskolene skulle nedlegges¹. I 1990-årene har tilpasset opplæring – og forholdet mellom dette prinsippet og spesialundervisning – vært fokusert i flere offentlige utredninger og innstillinger. Kunnskapsløftet holder liv i diskusjonen av forholdet mellom disse begrepene.

Det spesialpedagogiske systemet som er bygd opp i etterkrigstida er basert på at man har et lokalt og sterkt desentralisert profesjonelt faglig støtteapparat.

Som vi ser er det flere forhold som vekker interessen for å se på noen faktorer som kan bidra til å forstå historien bak spesialundervisning.

Metode

Denne artikkelen baserer seg på et kildestudium der offentlige utredninger og innstillinger utgjør hoveddelen av materialet artikkelen bygger på. Det er altså et hermeneutisk arbeid der problemstillingen er sentrert om å belyse begrepet spesialundervisning i et historisk perspektiv. Det politiske og juridiske aspektet berøres i liten grad i denne artikkelen³. En forståelse av begrepet spesialundervisning kan være et bidrag som kan hjelpe oss til å avklare om begrepet spesialundervisning fremdeles bør ha en plass i vår pedagogiske terminologi. Framstillingsformen som nyttes er historisk-kronologisk, og fokus rettes mot sentrale hendelser som i særlig grad har kommet til uttrykk ved lovendringer og innføring av nye planer.

Formålet med denne artikkelen er å se på hva slags utspring begrepet spesialundervisning har, og å reflektere omkring begrepets nødvendighet i det norske opplærings-systemet i dag.

Spesialundervisning før 1951

Allmueskolen – den første skolen for alle – ble innført i 1739 her i landet, og har sin pedagogiske opprinnelse i innføringen av konfirmasjonen tre år tidligere. En felles skole for alle var i starten hovedsakelig knyttet til det å gi kristen oppdragelse. Allmueskolens utvikling har således tradisjoner nært knyttet til bestemmelser om konfirmasjonen, og skulle være redskaper i den kristne sosialisering, «Den hellige Aands Værksteder» (Høigård, E. og Ruge, H. 1963, s. 41). Skolens innhold skulle i starten primært tjene dette formål. Allmueskolens omfang ble i loven av 1739 fastsatt til 5 år (fra 7 til 12 år), og ble på landsbygda organisert som omgangsskole uten regelmessig oppmøte på skolen de to siste årene. «Skoleplikt i den forstand at alle barn skulle gå i den offentlige skole, var det imidlertid ikke. Foreldrene kunne også sørge for undervisningen av sine barn på annen tilfredsstillende måte» (Høigård, E. og Ruge, H. s. 44).

Det viktige nye aspekt ved lovgivningen i 1739 var *prinsippet* om at alle barn – i byer og på landet – skulle gå på

skole. Skolens organisasjonsform og lengden på den obligatoriske skoletida, ble i årenes løp utvidet slik: 5-årig skoleplikt og i større grad overgang til «fastskoler» i 1848, 7-årig folkeskole/enhetsskole for alle i 1889 (endelig realisert i 1920⁴), 9-årig folkeskole som forsøksordning fra 1954, men ved lov innført i to etapper (1959 og 1969⁵). Skolens innhold er også blitt sterkt utvidet, og den opprinnelige tilknytning til kirken og kristendommen er blitt gradvis løsere. I 1959 ble kommunene gitt anledning til å innføre 9-årig *folkeskole*, og den 9-årige obligatoriske *grunnskole* ble påbudt innført i alle kommuner ved ny lovgivning i 1969. Obligatorisk skolerett og -plikt utvides til 10 år (fra 6.–16. leveår) i 1997. All norsk ungdom fikk ved reformeringen av skoleverket i 1990-årene («Reform 94») *rett til* minimum 3-årig videregående opplæring ut over disse obligatoriske årene. Elever med særskilte behov kan få ytterligere 2 års skolegang. Om behovet for særskilt opplæring inntreffer hos personer i voksen alder, finnes det også i dag ordninger som utløser ressurser til særskilt voksenopplæring.

Opplæringstiltak for elever med særskilte behov (døve, blinde, evneveike, osv.) har også tradisjoner langt tilbake i det forrige århundre. I NOU 1995:18 (Ny lovgivning om opplæring), sies det blant annet (s.100):

Undervisningen av barn med lærevansker i Norge går tilbake til første halvdel av forrige århundre. Den første skolen for døve ble opprettet i 1825, skole for blinde ble opprettet i 1867 og skole for åndssvake i 1874. Felles for disse skolene var at de ble startet på privat initiativ. Ved lov 08.06.1881 «Om abnorme børns undervisning» ble det innført skolerett og -plikt for disse elevene. Med denne loven ble disse elevene skilt ut fra den vanlige skole, en ordning som bestod fram til 1975.

Som vi skal se har spesialundervisning som fag og arbeidsområde i Norge en over 100-årig historisk tradisjon utviklet i et segregert statlig spesialskolesystem. Når begrepet åndssvak nyttes om gruppen elever som fikk skolerett i 1874, er det nok riktig å påpeke at man først og fremst har i tanken gruppen evneveike (debile) barn eller «lett» til «moderat» psykisk utviklingshemmede barn etter nyere begrepsbruk.

I «Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.» fra 1971 heter det (s.7):

Den første lov om undervisning av barn med fysiske eller psykiske utviklingshemninger ble vedtatt i 1881. Loven av 8. juni 1881 om «Abnorme Børns undervisning» regulerte forholdene ved de statlige og private skolene som da hadde vært i drift opptil 56 år, idet «Det offentlige Døvstumme-institutt» i Trondheim ble opprettet så tidlig som 1. april 1825. Den første blindeskole ble startet i 1861, mens den første skole for evneretarderte barn kom i gang i 1874.

Dette førte til at det mot slutten av 1950-tallet ble reist krav om spesielt tilrettelagt undervisning også for disse elevgruppene. Kirke- og undervisningsdepartementet ga uttrykk for at § 26 i folkeskoleloven av 1959 kunne brukes til å igangsette slik undervisning, selv om bestemmelsene – som regulerte det økonomiske ansvaret for elever i barnehjem eller sykehus eller andre institusjoner – neppe var vedtatt med slik undervisning for øye (NOU 1995:18, s.100).

Den siste formuleringen i den ovenfor siterte innstilling (1971) inneholder en meget viktig presisering. Begrepet «evneretardert» benyttes her om elevene som fikk skolerett i 1874. Dette betyr at store grupper barn og unge fremdeles ble regnet som ikke opplæringsdyktige. De ble dermed heller ikke gitt rett til opplæring via lovverket. Termen «abnorme børn» som benyttes i loven fra 1874 inkluderer altså ikke gruppen åndssvake (imbesille) eller sterkt psykisk utviklingshemmede barn og unge.

Lovverket fra 1881 påla det offentlige å sørge for at blinde, døvstumme og åndssvake barn skulle få nødvendig opplæring. Formålet var å lære elevene opp til «praktisk livsvirk-somhet» og forberedelse til konfirmasjonen for elever som hørte til statskirken. Denne loven ble justert i 1896 og i 1912. I 1915 ble lovverket fra 1881 avløst av ny «Lov av 4. juni 1915 om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake». Vi ser at man her eksplitt nevner skillet mellom dannelsesdyktige og -udyktige barn. Forestillingen om at noen mennesker ikke har et dannelsespotensial holdt seg lenge.

Utviklingen av et opplæringssystem viser seg historisk å være avhengig av hva slags kunnskaper og holdninger samfunnet har om funksjonshemninger, økonomiske vilkår i samfunnet, plassering av ansvaret for opplæringen, politisk-demokratisk nivå m.v. Fagkunnskaper, ideologi, politikk m.v. spiller sammen når institusjonssystemer etableres. Dette ser vi utslag av når man for eksempel i lovverk skiller mellom dannelsesdyktige og ikke-dannelsesdyktige åndssvake. Vi må helt fram til 1950-årene før vi i Norge begynner å se at mennesker flest kan ha utbytte av opplæring dersom den kan tilpasses evner og forutsetninger. Kravene om at også åndssvake skulle gis undervisning ble framsatt i 1950-årene.

Dette representerer en helt ny måte å tenke på, spesielt for den gruppen blant psykisk utviklingshemmede som inntil begynnelsen av 1960-årene ble oppfattet som ikke-opplæringsdyktige.

Jeg kommer ikke til å gå i detaljer med henblikk på analyser av den pedagogiske og politiske begrunnelse for valg av hva slags utdanningssystem (folkeskole, yrkesskole, spesialskoler) og hvilke organisatoriske rammer som er blitt nyttet i opplæringa av barn og ungdom med særskilte behov i tidsrommet før 2. verdenskrig. Men utviklingslinjene i etterkrigstida vil kort bli nevnt og tjener som informasjon i det bakgrunnsteppet som gir oss en forståelse av faktorer som kan forklare hvorfor et opplæringssystem utvikler seg på en bestemt måte.

Spesialskolesystemet bygges opp

Oppbyggingen av et nytt skolesystem kan sees på som en del av gjenreisingsarbeidet som måtte foregå i Norge etter 2. verdenskrig. Det omfattende utredningsarbeidet som ble foretatt av «Samordningsnemnda for skoleverket» i tidsrommet (1947–51) resulterte i 21 utredninger om ulike skolemessige forhold. I to av disse utredningene (Tilråding V om opplæring for born som treng spesialscolar og Tilråding VII om hjelpescolar og hjelpeklassar i folkeskolen) er forhold knyttet til spesialundervisning (spesialscolar) tatt opp. Forslagene fra kommisjonen var å bygge opp et spesialskolesystem som hadde som hovedorganisasjonsform spesialskoler for elever med ulike funksjonshemninger. Ansvaret for undervisninga i spesialskoler skulle være statlig. Forholdene ble regulert ved ny lov om spesialskoler i 1951. I dette lovverket samordnes ansvaret for de ulike gruppene som inntil da (døve, blinde og åndssvake), ved særlover, hadde rett til

A close-up photograph of a hand holding a piece of white chalk, writing on a green chalkboard. The chalkboard has some faint, illegible writing on it. The hand is wearing a light-colored sleeve.

Den ordinære undervisningen som gis må analyseres og vurderes før det tas stilling til om vilkårene for retten til spesialundervisning foreligger.

spesialundervisning. I tillegg uttalte samordningsnemnda i sin innstillingV at barn med tale-, lese- og skrivevansker, epilepsi og vanførhet burde få tilpasset opplæring. Det samme gjaldt barn som måtte ligge på sykehus i lengre tidsperioder. Det er således et utvidet perspektiv på spesialundervisning som her anføres. Dette utvidete – og tidstilpassede – perspektivet munnet også ut i et forslag om å bygge opp *et system med pedagogisk rådgivningskontor i hvert fylke*. Disse kontorene skulle blant annet bidra med testing og seleksjon av elever til hjelpeklasser og spesialskoler.

Spesialscolesystemet som ble etablert med referanse i lovgivningen fra 1951 var internatskoler med store geografiske opptaksområder. Senere ble det også etablert spesialskoler som eksternatskoler (den første i 1959). Dualismen i det offentlige opplæringssystemet – en folkeskole og en spesialskole side om side – fortsetter ved denne lovendringen.

Med lovgivningen (1951) ble altså skille mellom det å ha *ansvaret* for opplæring av vanlige barn (kommunalt ansvar) og funksjonshemmede barn (statlig ansvar) videreført. Men lovverket hjemlet også utbygging av spesialskoler for nye grupper. I § 1 i «Lov av 23. november 1951 om spesialskoler», sies det slik:

Staten sørger for det nødvendige antall av:

1. Skoler for barn og ungdom som bare med lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen eller de vanlige skoler for ungdom fordi de
 - a) er døve eller har sterkt nedsatt hørsel,
 - b) er blinde eller har sterkt nedsatt syn,
 - c) har små evner, eller
 - d) har tale-, lese- eller skrivevansker.
2. Skoler for barn og ungdom med tilpasningsvansker, som etter vedtak av barnevernsnemnda med heimel i lov om barnevern besluttet anbrakt i slike skoler.

De nye gruppene som kommer til her er elever med *talevansker, lese-/skrivevansker og tilpasningsvansker*. Til den sistnevnte gruppen forutsettes det at spesialskolene rekrutterer via barnevernssektoren. Etter hvert ble rekrutteringen til disse skolene utvidet i og med at skolestyrene også fikk myndighet til å plassere elever med tilpasningsvansker i slike spesialskoler.

En ny dualisme var dermed innført i landets obligatoriske opplæringsystem. Det er imidlertid et interessant poeng i utredningsarbeidene at man antok at spesialskoler ikke ville kunne gi effektiv hjelp til alle barn med behov for hjelpetiltak. I «Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.» fra 1971, sies det blant annet om den nye spesialskoleloven fra 1951 at den måtte forutsette (s. 8):

I sine generelle merknader uttaler departementet ellers at det ikke er tilstrekkelig med spesialskoler dersom hjelpen til funksjonshemmede barn og unge skal bli fullt effektiv. Godt utbygde kommunale hjelpeklasser er også et viktig ledd i arbeidet.

Det er et viktig poeng her at kommunene også gis et ansvar for å utvikle spesialundervisningen, eller hjelpeundervisningen som den også lenge ble kalt. Ansvaret for å gi funksjonshemmede barn og ungdom opplæring var ikke plassert entydig på stat eller kommune. Allerede i 1955 ble imidlertid kommunene pålagt å etablere spesialundervisning for barn som ikke kunne følge vanlig undervisning. Statens ansvar var dermed i praksis utvannet eller smuldret bort. Det todelte ansvaret for utbygging av spesialtiltakene i det norske skolesystemet har hatt store konsekvenser for utviklingslinjene som har avtegnet seg senere. Dette nedfelte seg blant annet i behov for å justere lovgivningen om spesialskoler i 1963.

Lovendringen i 1963

Departementet fikk i 1963 hjemmel til å oppnevne et faglig råd, Spesialskolerådet, som skulle være til hjelp i faglig-pedagogiske spørsmål. Det ble også bestemt at spesialskolenes læreplaner skal samordnes med læreplaner for den nye 9-årige folkeskolen. Det åpnes for å utvikle tilbud av spesialpedagogisk art for førskolebarn og voksne, og det ble vedtatt at staten kunne yte tilskudd til drift av spesialskoler som eies av andre. Nye tilskottsregler ble gjort gjeldende fra 1. januar 1965. Med dette var det åpnet for at kommuner, fylkeskommuner og andre kunne drive spesialskoler. Fra før var kommunene selv ansvarlig for drift at det som er betegnet som hjelpeklasser.

I perioden fram til 1970 får vi en viss utbygging av spesialskolesystemet i Norge. I 1970 var det 60 spesialskoler

med 1074 heimeboere og 1695 internatelever ved landets spesialskoler. Samtidig er det en meget sterk vekst i kommunale/interkommunale og fylkeskommunale spesialskoler og hjelpeklasser. Omkring 1970 regnet man med at ca. 10 % av grunnskolens samlede timetall ble anvendt til hjelpeklasser og spesialundervisning/kommunale spesialskoler m.v.⁶ Vi ser at det parallelt med innføringen av 9-årig skole for alle utvikles et internt sterkt organisatorisk system basert på skoler, spesialklasser, hjelpeklasser, grupper o.l. Lovendringen i 1963 bidro sterkt til en desentralisert kompetanseoppbygging på dette området. Også framveksten av skolepsykologisk tjeneste, etter hvert kalt pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), skjøt fart i samme periode. I 1946 var det opprettet to skolepsykologiske kontor i landet, i 1958 26 kontor og i 1968 81 slike kontor. Denne veksten er også et uttrykk for at den faglige innsikten i å tilrettelegge spesialpedagogisk virksomhet er sterkt økende i perioden fram til 1970.

Videre utbyggingsplaner

Spesialskolerådet ble altså oppnevnt som en følge av lovrevisjonen i 1963. Dette rådets første store hovedoppgave ble å sørge for at behovet for utbygging av spesialskoleplasser ble utredet. På bakgrunn av rådets utredning ble det lagt fram melding, Stortingsmelding nr. 42 (1965–66) Om utbygging av spesialskolene. Denne meldingen ble senere behandlet i Stortinget 12. januar 1967. I meldingen kom man fram til at det her til lands var et udekket behov på 5600 elevplasser i spesialskoler. På det tidspunktet var det til sammen 2500 elever plassert i statlige spesialskoler. I tillegg var 150 elever plassert i kommunale spesialskoler. Grunnlaget for definering av behovet kan det stilles spørsmål ved, men det sentrale her er at det er en meget omfattende utbygging av spesialskolesystemet som foreslås. Utredningsarbeidet i denne perioden munner altså ut med forslag om å videreutvikle et spesialskolesystem. Det var i Stortingsdebatten om disse utredningene man tok til orde for å se på mulighetene for å smelte sammen folkeskoleloven og spesialskoleloven.

Behovet for en koordinert planlegging av det nasjonale spesialskolesystemet ble avdekket. Spesialskolerådet tok imidlertid høsten 1967 initiativ til at fylkene selv skulle

Defineringen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er ytterst komplisert.

utrede aktuelle behov for utbygging av spesialpedagogiske tiltak. Målsettingen var å se ulike tiltak i sammenheng. Dette initiativ ble fulgt opp av departementet i 1969 som via skoledirektørene initierte fylkesvise utredninger. De prinsipielle sidene ved utbygging av spesialskolesystemet kom videre fram under drøftingen av statsbudsjettet for 1969. Her sier man i framlegget fra stortingskomiteen at man bør organisere spesialundervisningen i landet annerledes enn man hadde tenkt før. Komiteen hevdet at departementet ikke burde føle seg bundet av tidligere vedtatte planer, men vurdere på nytt hva slags mønster som burde følges.

Fram til slutten av 1960-årene hadde omsorgen for funksjonshemmede preg av å være en «særomsorg». Nye hovedprinsipp for fremtidig utvikling av hjelpetiltak for funksjonshemmede i det norske samfunn ble imidlertid skissert i St.meld. nr. 88 (1966–67) Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede. Denne innstillingen gav støtet til lanseringen av normaliserings- og integreringsprinsippene som grunnlag for alle offentlige hjelpetiltak. De politiske beslutningene som førte til at det ble nedsatt et eget utvalg som skulle utrede spesialundervisningas framtid i Norge tok utgangspunkt i disse hovedprinsippene.

Følgende hovedprinsipper ble framhevet som viktige i den videre utbyggingen av spesialskolene:

- Spesialundervisningens målsetting burde være den samme som den vanlig, allmenne skolens målsetting
- Spesialskoleloven innarbeides i grunnskoleloven
- Spesialundervisningen knyttes til/koordineres med den vanlige folkeskolen
- Elever flest må få bo heime
- For visse grupper (døve og blinde) må man fortsatt regne med store opptaksdistrikt / internatskoler

- Funksjonshemmede har samme krav til videregående opplæring som elever ellers har
- Tverrfaglig ressursutnyttelse forutsettes
- De foreliggende økonomiske ressurser må utnyttes best mulig

De punktene som er oppsummert her kom til å få stor betydning for valg av vei i den videre utbyggingen av spesialundervisningen i Norge. Det er i prinsippet starten på integreringsperioden som her initieres. Man forestiller seg et enhetlig – integrert – lovverk, organisatorisk samordning mellom spesialskoler og vanlige skoler og eksternt skoler i et sterkt desentralisert skolesystem. Et slikt system ville stille meget store krav til faglig kompetanseoppbygging. Dets funksjon forutsatte tilgang på lærere med spesialisert kompetanse.

Integrering og desentralisering

Det nye som skjer ifra 1967/1969, og som nedfeller seg i «Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.», er at integreringstanken får sterk støtte. Politisk blir det stilt spørsmål ved en påtenkt utbygging av spesialskolesystemet her til lands. Det todelte lovverket fokuseres også i nevnte innstilling. I innstillingen tenker man seg at integreringsvirksomhet basert på følgende integreringskriterier burde være mulig (s. 38):

- a) Tilhørighet i et sosialt fellesskap.
- b) Delaktighet i fellesskapets goder.
- c) Medansvar for oppgaver og forpliktelser.

Man forutsetter videre en administrativ og lovteknisk integrering, i tillegg til den sosiale integrering, som er sterkest fokusert i integreringskriteriene som er gjengitt ovenfor. På det pedagogiske plan forestiller man seg at en kombinasjon av pedagogisk og organisatorisk integrering skal gjøre det mulig å oppnå integreringsmålsettingen.

Lov om spesialskoler ble etter hvert bygd inn i grunnskoleloven etter omfattende utredningsarbeid i første halvdel av 1970-årene. 13. juni 1975 gjorde Stortinget det nødvendige vedtak. Fra da av er et todelt lovverk fjernet. Intensjonene er nedbygging av spesialskolene, men en slik prosess viser seg i ettertid å ta relativt lang tid. Tilsvarende endringer skjer også med hensyn til Lov om videregående skoler i 1976. Elever med særskilte behov gis fortrinnsrett til tilrettelagt opplæring. Det tar noen år før ordningene begynner å fungere, men fra midten av 1980-årene har også de videregående skolene mange integrasjonstiltak på gang.

Strukturendringer etter 1970

Ansvar Et av de sentrale spørsmålene som har vært omfattet med stor interesse er spørsmålet om hvem som skal ha *ansvaret* for spesialundervisningen i Norge, stat eller kommune (fylkeskommune). Det var med utgangspunkt i Lov om spesialskoler (1951) fastsatt at staten skulle ha ansvaret for spesialskolene. Et fullt utbygd spesialskolesystem ble imidlertid aldri en realitet i landet. Men selv om ansvaret for spesialskolene i utgangspunktet var tenkt plassert hos staten, ble kommunene pålagt ansvaret for å opprette hjelpeklasser (pålegg om å tilrettelegge spesialundervisning ved lovrevisjonen i 1954 og folkeskoleloven av 1959) for elever som ikke kunne skaffes elevplass i spesialskolene. I realiteten var ansvaret ved dette uklart og delt. En anstrengt statlig økonomi i gjenoppbyggingsperioden etter krigen medførte heller ingen stor aktivitet med henblikk på nye skolebygg. Statlige spesialskoler ble ofte innrettet der det hadde vært annen institusjonsvirksomhet før (Blom-komiteens innstilling).

Ved lovrevisjonene i 1970-årene ble ansvarsforholdene avklart:

- Kommunen får ansvaret for opplæring av alle barn i førskole- og grunnskolealder.
- Fylkeskommunen får ansvaret for videregående opplæring (16–19 år (21 år)7).

Enhetsskolen En annen hovedlinje som kan spores i tenkinga bak utbygging av skolesystemet er *en skole for alle*, *enhetsskole* tanken basert på likeverds- og likhetsidealer. I norsk

skolepolitikk har enhetsskole tanken stått sterkt helt ifra etableringen av venstre som politisk parti med Johan Sverdrup som politisk fører i 1860/-70-årene. Tanken om en enhetsskole som politisk instrument for sosial utjevning ble senere overtatt av Det norske arbeiderpartiet. Men vi har også sett at tanken om å bygge en så god skole for allmennheten som mulig (1880-årene og i 1950-årene) ble realisert ved at de gruppene som var vanskeligst å utvikle undervisningstilbud for, ble segregert. I begge periodene ved lovgivning om spesialskoler. Behovet for elevplasser i spesialskoler (om dette skulle være systemet) ville bli spesielt stort i 1950/-60-årene etter som man nå utvidet skoleplikten til 9 år. Enhetsskole tanken har vært – og er – en av Arbeiderpartiets sentrale skolepolitiske ideer. Vi kan gjennom utredninger som er vist til her, se at denne ideen har hatt stor betydning for utviklingen av et enhetlig, desentralisert og integrert skolesystem i landet.

Rettigheter Et annet sentralt poeng i reformvirksomheten som har vært ført, spesielt i de siste 20 årene, er påpekingen av elevens rett til *likeverdige skoletilbud*. Likeverdigheten går på uavhengighet av sted, skolevalg osv. Tanken om likeverdighet framtvinger vurderinger av hva som vil være det beste skoletilbud for den enkelte elev. Det er de faglige vurderinger som fokuseres når begrepet likeverdighet lanseres. I praksis betyr dette at skolemyndighetene har ansvaret for å se til at de kunnskaper man har om spesialpedagogiske tiltak tas i bruk når hjelpetiltak for den enkelte elev skal etableres. Begrunnelsen for at et likeverdig tilbud er etablert må kunne forsvares faglig.

Individuelle behov I praksis betyr dette også at elevens behov forutsettes å skulle være retningsgivende for utvikling av et spesialpedagogisk opplegg. Grunnlaget for å ta stilling til hvilke særskilte behov enkelte eleven har, vil da være faglige vurderinger fundert på vitenskapelig grunn. Dersom en elev etter faglige vurderinger ikke kan følge et ordinært skoletilbud, er tanken at det må kunne utvikles egne læreplaner for eleven. Man forestiller seg at det må være mulig å tilføre så omfattende spesialpedagogisk kompetanse rundt den enkelte elev at et likeverdig opplæringstilbud må kunne gjennomføres der eleven bor. Mot slutten av 1980-årene nedfeller

denne tanken seg i forventninger om at det for elever med særskilte behov skal utformes individuelle læreplaner (etter hvert kalt individuell opplæringsplan). På denne måten må den/de som er ansvarlig for opplæringa synliggjøre hva et individuelt tilpasset opplæringsprogram består i. Mulighetene for innsyn utenfra økes dermed betydelig. Behovet for individuelle opplæringsplaner skal ifølge forskrifter og utredninger klargjøres ved «sakkyndig vurdering».

Sakkyndighet Det spesialpedagogiske systemet som er bygd opp i etterkrigstida er basert på at man har et lokalt og sterkt desentralisert profesjonelt faglig støtteapparat. Utredninger om elevenes behov, utvikling av individuelle opplæringsplaner og vurderinger av om ett opplæringstilbud er likeverdig med et annet, stiller store krav til faglig kompetanse. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er pålagt dette ansvaret, som sakkyndig instans, og skal vurdere de forhold som her er nevnt. Den sakkyndige virksomheten består i at tjenesten selv må foreta faglige utredninger, men også at tjenesten må koordinere og samordne utredninger sakkyndige spesialtjenester utfører (medisinsk/psykiatrisk, sosialt m.v.).

Modernisert lovverk om opplæring I NOU 1995:18, tas en rekke prinsipielle spørsmål om fremtidig ordning av spesialundervisning i Norge opp. Ett er spørsmålet om skillet mellom vanlig undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Et hovedprinsipp i utredningen er at alle elever har rett til tilpasset opplæring, men ikke til «et individuelt opplæringstilbud» (s.103). Dette gjelder undervisning som gis både i grunnskole og i videregående skole. I NOU 1995:18 sies det slik: «Det må derfor legges til grunn at elevtilpasset opplæring som et mål for all undervisning også gjelder videregående opplæring» (s.106). Tilpasset opplæring hører til de generelle differensieringstiltak skolene skal gjennomføre for alle elevene innenfor rammene som er gitt for vanlig undervisning. Defineringsen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er ytterst komplisert dersom vi skal støtte oss til NOU 1995:18. Her sies det følgende (s.103):

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av ordinære opplæringstilbud, vil en elev som har rett til spesialundervisning i en skole,

ikke ha rett til spesialundervisning i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevens behov.

Retten til spesialundervisning er dermed kontekstavhengig. Det viktige her er at spesialundervisning knyttes opp til forutsetninger i skolemiljøet basert på en helhetlig skolevurdering. Ulike skoler vil ha forskjellige muligheter basert på en slik ressursvurdering. Spesialundervisning blir dermed et begrep som på den ene siden må ta utgangspunkt i elevens behov. Men bare det er ikke tilstrekkelig. Det må ut ifra den forutsetning som er lagt i NOU 1995:18 også baseres på vurderinger av *den aktuelle skoles spesielle forutsetninger*. En vurdering av skolens samlede spesialpedagogiske ressurser må derfor ligge i bunnen for å avgjøre om grunnlaget for spesialundervisning er tilstede. Dersom konsekvensene av dette skulle trekkes mot ytterpunktene, kan man si at behovet for spesialundervisning ikke kan avgjøres ved kun å ta stilling til elevenes spesielle behov basert på bare individuell kartlegging/diagnostisering. Det må også foretas en organisasjonsvurdering av skolens forutsetninger for å gi spesialundervisning basert på en helhetlig vurdering av skolens samlede kompetanse. Behovet for spesialundervisning må dermed også baseres på at en slik skolevurdering gjennomføres. Det er elevens utbytte av ordinær undervisning som er avgjørende for om eleven har rett til spesialundervisning. En naturlig konsekvens av dette vil derfor være at den ordinære undervisningen som gis må analyseres og vurderes før det tas stilling til om vilkårene for retten til spesialundervisning foreligger. Etter at en slik systemrettet vurdering er foretatt kan konsekvensene bli at elevens behov for tilpasning best kan la seg gjennomføre ved at det tilrettelegges spesialundervisning for eleven. Praksis som er utviklet etter NOU 1995:18 ble videreført ved lovrevisjonen i 1998 og videreføres langt på vei også i forarbeidet til Kunnskapsløftet (NOU 2003:16).

I flere offentlige utredninger og meldinger etter 1995 er forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring berørt (NOU 2003:16, St.meld. nr. 30 (2003–2004), St.meld. nr. 16 (2006–2007) Bachman & Haug 2006), men det er ikke foretatt grunnleggende endringer i måten spesialundervisning utløses på. Det er likevel slik at tilpasset opp-



læring framheves som det bærende prinsipp som skal følges i all opplæring. Kvaliteten i den tilpassede opplæringa ønskes høynet og omfanget spesialundervisning ønskes redusert. Buli-Holmberg mfl. (2008) framhever behovet for kompetanseutvikling i skolen med sikte på realisering av tilpasset opplæring. Dette gjelder både læreres og lederes behov for fornyelse og støtte i arbeidet.

Spesialundervisning utløses ved sakkyndig vurdering utført av den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Dette har åpenbart ført til en høy stabilitet i antall elever som får spesialundervisning. I en periode på elleve år, fra 1997–98 til 2007–2008, viser det seg at andelen elever som mottar spesialundervisning varierer mellom 5,51 og 6,33 prosent (Gsi, 2008). Grunnskolens informasjonssystem dokumenterer også at andelen elever som mottar spesialundervisning øker jevnt fra 1. til 10. årstrinn. Fra om lag 3 % (1. årstrinn) til over 9 % (10. årstrinn) (Sollie, 2008). Prinsippet om forebygging av vansker ved tidlig stimulering realiseres altså ikke. At spesialundervisning utløses for om lag 70 % gutter og 30 % jente er også et forhold som i liten grad har vært pro-

blematisert i Norge (Sollie, 2008). Kjønnforskjeller som ut ifra omfangets art må antas burde betinge organisasjonstilpassede opplæringstiltak – systemrettede tiltak – tas ikke hensyn til i et vidt differensieringsperspektiv, men fortolkes som vansker og slår altså ut i individuelt dokumenterte behov for spesialundervisning.

Oppsummering og perspektiv framover

Begrepet spesialundervisning var opprinnelig en betegnelse på undervisningen som ble utviklet i det norske spesialskolensystemet etablert ved lov i 1951. Dette var den spesielle undervisningen for blinde, døve, språkvansker, tilpasningsvansker etc. Spesialundervisning ble den gang realisert i spesialskolene. Begrepet reflekterte både *den spesielle pedagogikken*, metodikken og didaktikken som var relevant i undervisningen av disse gruppene. Etter hvert fikk også denne pedagogikken benevnelsen spesialpedagogikk. Begrepet spesialpedagogikk har i dag fått et utvidet innhold. Prosessene som har foregått i integrerings- og inkluderingsdebattenes kjølvann etter om lag 1970 har utvidet innholdet

i begrepet spesialpedagogikk sterkt. Tilpasset opplæring synes å inkludere innholdet i spesialpedagogikk. Og det kan derfor også være vanskelig å se om det er noen grunn til å opprettholde et reelt skille mellom tradisjonell pedagogikk og spesialpedagogikk. Begrepet spesialundervisning ble foreslått fjernet av kvalitetsutvalget (NOU 2003:16). Dette førte til sterke reaksjoner både fra skole- og foreldrehold. Den gangen ble det juridiske aspektet – retten elev og foreldre hadde fått – framhevet. Det er derfor grunn til å hevde at det i større grad er juridiske elementer, enn pedagogiske, som har gjort det nødvendig å opprettholde spesialundervisning som begrep.

Det er med grunnlag i nyere forskning grunnlag for å hevde at norsk spesialundervisning lider under minst tre alvorlige systemfeil:

1. At skolesystemet ikke er så velutviklet at det ivaretar *gutters utviklingsbehov*. Betingelsene for å tilpasse opplæringa til gutters behov er ikke bygget inn i systemet uten videre. Dette kommer til syne ved at spesialundervisning utløses for ca. 70 % gutter og 30 % jenter. Men spesialundervisning utløses først etter en komplisert og tidkrevende utredningsprosess. Tallet har vært stabilt over minst 40 år. Dette avdekker en dyp og alvorlig feil i skolens organisasjon og pedagogiske innhold. Feilen nevnt ovenfor henger trolig også sammen med systemets rutiner for avklaring av den nevnte retten til spesialundervisning. Individuell henvisning av elever for sakkyndig utredning fester allerede ved melding til sakkyndig instans problemet til eleven. Konsekvensen blir altså at et stort antall gutter blir «problemer» i det norske skolesystemet.
2. Det er nødvendig å etablere et system som sikrer at elever får *tidlig hjelp* så snart han eller hun har behov for det. Denne hjelpen må etableres som korttidstiltak, og den må utløses hurtig og svært fleksibelt. Ordningen må nødvendigvis ikke defineres som spesialundervisning etter dagens måte å utløse slike ressurser på.

3. Det er videre en mangel at skolesystemet ikke har en innebygd *entreprenøriell funksjon* som utløser og utvikler tiltak etter behov så snart enkeltelever eller grupper ikke kan nyttegjøre seg skolens vanlige undervisning. Denne funksjonen må omfatte mer enn den tradisjonelle spesialundervisningen.

NOTER

- 1 Dette ble tatt opp i de meldingene som kom til å legge grunnlaget for omstruktureringen av spesialundervisningen i Norge. Dette er: St.meld. nr. 54 (1989-90): Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov og St.meld. nr. 35 (1990-91): Tillegg til St.meld. nr. 54 (1989-90)
- 2 Utvalget ble utnevnt i statsråd 29. juni 2007, og har 16 medlemmer. Utvalget skal ledes av kommunaldirektør Jorid Midtlyng fra Trondheim kommune.
- 3 Planen er å utrede disse perspektivene i to separate artikler.
- 4 I 1920 tok Stortinget bort statstilskuddet til den høyere skolens laveste årskull. Dette satte fart i realiseringen av den 7-årige enhetsskolen. Man taler om det «Gjesteinske-kupp» etter stortingsrepresentant Johan Gjestein som var mannen bak forslaget til finansiell styring av omleggingsprosessen.
- 5 Det ble i denne perioden gjort ulike forsøk med organisering og innhold i den 9-årige skolen, spesielt 7-9 klassetrinn. Linjesystem, kursplansystem, samordnete klasser etc.
- 6 Kirke- og undervisningsdepartementet: Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v., Otta 1971. Også kalt «Blom-kommiteen». De opplysningene som det er vist til her refererer til denne innstillingen.
- 7 Elever som har behov for «særskilt tilrettelagt opplæring» basert på sakkyndig vurdering kan få slik undervisning i inntil 5 år.

LITTERATUR

- BACHMAN, K. OG P. HAUG (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda, Møreforskning Volda. Høgskulen i Volda.
- GSI. Grunnskolen informasjonssystem på Internett. <http://www.wis.no/gsi/> 6.oktober 2008.
- BULI-HOLMBERG, J., S. NILSEN & K. SKOGEN (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En undersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. Spesialpedagogikk, 6.
- HAUSSTATTER, R. S. & M. SARROMA (2008). Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise. Spesialpedagogikk, 6.
- HAUSSTATTER, R. S. & M. SARROMA (2008). Hva er finsk spesialpedagogikk. Spesialpedagogikk, 7.
- HØIGÅRD, E. OG H. RUGE (1963). Den norske skoles historie, Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- INNST. S. NR. 12 (1968–69). Om utbygging av spesialskolene. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

INNST. S. NR. 4 (1966–67) Om utbygging av spesialskolene. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET: Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.. Fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 28. februar 1969. Innstilling avgitt 21. desember 1970. Otta 1971.

LOV AV 10. APRIL 1959 om folkeskolen. Oslo: Grøndal og Søn.

LOV AV 23. NOVEMBER 1951 om spesialskoler. Oslo: Grøndal og Søn.

LOV AV 13. JUNI 1969 om grunnskolen. Oslo: Grøndal og Søn.

NOU 1995:18: Ny lovgivning om opplæring. Oslo. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

OT.PR.P.NR. 59 (1966–67). Om lov om grunnskolen. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

SAMORDNINGSNEMNDA FOR SKOLEVERKET (1952). Innstilling XVIII Tilråding om spesialpedagogiske tiltak, Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

SJØVOLL, J. (1999). Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole. Luleå: Centrum för forskning i lärande.

SOLLIE, K. A. (2008) Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? Spesialpedagogikk, 5.

ST.MELD. NR. 42 (1965–66). Om utbygging av spesialskolene. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 88 (1966–67). Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 98 (1976–77). Om spesialundervisning. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 50 (1980–81). Om statens skoler for spesialundervisning. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 61 (1984–85). Om visse sider ved spesialundervisning og den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 54 (1989–90). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 35 (1990–91). Tillegg til St.meld. nr 54 (1989-90). Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 23 (1997–98). Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

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

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløfte. Prinsipper for opplæringen. 21.06.2006.



Mastergrad i spesialpedagogikk

Vi set i gang master i spesialpedagogikk med fordyping spesifikke lærevanskar hausten 2009. Tema: lese- og skrivevanskar, matematikkvanskar, språkvanskar og psykososiale vanskar. Studiet er eit samarbeid med Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Om studiet:

- Deltidsstudium over 3 år, kan kombinerast med arbeid.
- Inga studieavgift.
- Studiestad: Studiesenter Sandane med tilbod om overnatting på internat.
- Opptakskrav: Bachelor i spesialpedagogikk, godkjend lærarutdanning eller tilsvarande.
- Søknadsskjema: kan lastast ned på hisf.no.

Kontakt oss om du vil ha det tilsendt.

Søknadsfrist er 15. april 2009.



HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE
POSTBOKS 133, 6851 SOGNDAL
TLF 57 67 60 00 FAX 57 67 61 00

hisf.no

Foto: Oskar Andersen

God skolestart for barn som er født for tidlig

Lærevansker, konsentrasjonsvansker, språkproblem og emosjonelle/sosiale vansker kan vise seg innen prematurt fødte barn fyller fem år, men kan også først bli tydelig i skolealder. I skolefagene er det særlig dokumentert økt forekomst av lese- og skrivevansker samt manglende matematikkmestring¹. Skolestart kan altså være en sårbar periode. Da er det ekstra gledelig å kunne skrive om seks prematurt fødte barn som har greid skolestarten godt. Artikkelen er ment som et bidrag til innhold i oppfølgingsprogrammet for prematurt fødte barn.



Margit Aalandslid er seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter.



Bernt Elias Aasland er oppvekstsjef i Åseral kommune.

Ved begynnelsen av skoleåret 2007/08 hadde 26 elever sin første skoledag ved Kyrkjebygd skole i Åseral.² Det er 80 år siden kommunen hadde så mange skolestartere på samme tid. Og ikke nok med det, blant førstetrinnselevne var det både tvillinger og firlinger. Disse seks barna er født for tidlig og har hatt en særdeles tøff start på livet. Skolestart kan være en sårbar periode for alle barn, prematuriteten kan potensere denne sårbarheten. Retningslinjene for oppfølging av premature barn anbefaler da også en grundig oppfølging av disse barna fra spesialisthelsetjenestens side ved fem års alder, hvor forberedelse av skolestarten er et av de anbefalte tiltakene.³

For å forebygge problemer i forbindelse med skolestart har Åseral kommune arbeidet systematisk for å tilrettelegge for en best mulig overgang fra barnehage til skole med fokus

på kontinuitet og samarbeid. Etter initiativ fra kommunen har det gjennom hele vårsemesteret, før skolestart, vært i gang en tverrfaglig og tverretattlig prosjektgruppe hvor foreldrene var selvfølgelig deltakere i likhet med barnehage, skole og helsestasjon. PP-tjenesten for Lindesnesregionen har også vært representert, samt kommunens oppvekstsjef og Sørlandet kompetansesenter.

Risiko for utviklingsvansker

Som gruppe har for tidlig fødte barn totalt sett en betydelig høyere risiko for å utvikle vansker enn fullbårne barn. Vanskene kan være av et vidt spekter; fysiske, nevrologiske, motoriske, atferdsmessige, psykiske og kognitive.⁴ Risikoen øker med avtagende svangerskapsalder og fødselsvekt.⁵

Lærevansker, konsentrasjonsvansker, språkproblem og emosjonelle/sosiale vansker kan vise seg innen prematurt fødte barn fyller fem år, men kan også først bli tydelige i skolealder. I forbindelse med skolefagene er det i følge O'Callaghan et al. (op.cit.) særlig dokumentert økt forekomst av lese- og skrivevansker samt manglende matematikkmestring. Lettere grad av utviklingshemming, AD/HD og atferdsforstyrrelser viser seg også som oftest i løpet av de fem første årene. De aller fleste for tidlig fødte klarer seg svært godt som voksne.⁶



Tvillingene og firlingene i barnehagen.

Enkelte undersøkelser har avdekket atferdsproblem og lærevansker uavhengig av foreldrenes sosioøkonomiske status. Smith, Ulvund og Lindemann (op.cit.) har påvist at barn i dobbel risiko, definert ved svake evner til informasjonsbehandling, målt med Fagantesten og lav sosioøkonomisk status hos foreldrene, har dårligere prognose enn for tidlig fødte barn som ikke har slik risikostatus. Lignende undersøkelser (bl.a. Strathearn et al., 2001)⁷ bekrefter dette. Et godt og stimulerende omsorgsmiljø er sannsynligvis den viktigste forutsetningen for en god utvikling for barn som er født for tidlig. Tiltak som gir trygge foreldre og støtter dem i deres omsorgsutøvelse, kombinert med utviklingsstimulerende aktiviteter individuelt tilpasset barnet, er derfor viktige i det forebyggende arbeidet. Dette er vesentlig å merke seg for oppfølgingsinstanser lokalt.

Forebygging av læringsproblem ved skolestart

Forebygging er en av de viktigste investeringer et samfunn kan gjøre, først og fremst ut fra menneskelige hensyn, men også ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. I Soria Moria-erklæringen framholder regjeringen at det forebyggende perspektivet må styrkes⁸. Forebygging dreier seg om alt det som blir gjort for å skape gode og trygge lokalsamfunn til innsats som retter seg spesielt mot å begrense, stanse eller snu en negativ utvikling. Forebyggende arbeid rettet mot barn og unge har ofte fokus på utfordringer knyttet til fysisk og psykisk helse, utviklingsvansker og/eller sansetap som medfører problemer med læring, negativ atferd med utagering og vold, mobbing.

I utgangspunktet kan det være vanskelig å si hvem av de premature barna som senere vil få konsentrasjonsvansker,

Fra å være opptatt av barnets readiness eller parathet snakker vi nå like mye om paratheten i systemene.

hyperaktivitet, forsinket språkutvikling og lærevansker i skolealder. Barnets første leveår er det viktigste med hensyn til utvikling av grunnleggende kompetanser og ferdigheter for videre læring. Tidlig oppfølging av premature barn hvor hovedvekten legges på å støtte og trygge foreldrene i deres omsorgsutøvelse, må derfor anses som svært viktig i et forebyggende perspektiv. Både helsestasjonen og barnehagen representerer her viktige arenaer.

De seks barna som er utgangspunktet for denne artikkelen, har fått god oppfølging fra helsesøster og ikke minst fra lege/sykepleier ved poliklinikken som drives i tilknytning til sykehusets nyfødtpost ved Sørlandet sykehus. Det at både sykepleier og lege var opptatt av og hadde kunnskaper om en helhetlig tilnærming til barna og foreldrene, blir svært positivt evaluert av barnas foreldre.

Tvillingene har gått i barnehagen siden de var to år gamle, firlingene fra de var fire år. Helt siden det ble kjent for Åseral barnehage at de skulle motta premature barn, har personalet, med styrer i spissen, opparbeidet seg kunnskap og kompetanse på dette fagområdet. De har deltatt i kurs og konferanser for å sette seg inn i ny forskning og annen kunnskap rundt prematuritet. Disse kunnskapene er tatt i bruk i samspill med og observasjon av barna i barnehagen for å gjøre hverdagen så trygg og forutsigbar som mulig, og for å tilrettelegge for gode og stimulerende aktiviteter. Fra kompetansesenterets side ble det tatt initiativ til at lærerne i skolen også fikk oppdatert kunnskap om prematuritet og hvilke følger tilstander som kan oppstå. Mor til et prematurt født barn, med blandede til dels negative erfaringer rundt skolestart for eget barn, var bl.a. en av foreleserne under kurset.

Fra kompetansesentrets side ble det også tidlig i prosjektperioden foretatt hjemmebesøk i begge familiene for å observere barna. De ble observert i lek, tegning, skrive bokstaver, tallbegrep, skrive navnet sitt, bruk av blyant og saks samt i hverdagsaktiviteter. Barna fremsto som sunne flotte barn som mestret det som er vanlig for femåringer. De kunne skrive bokstaver og ord, kunne farger og sekundærfarger, kunne telle og hadde tallbegrep fra 1–10. De hadde godt fingergrep/blyantgrep og kunne håndtere en saks. Mennesker, hus, blomster ble tegnet med stor detaljrikdom, og de viste god evne til problemløsning. Jonna Jebsen fremholder at det

å kunne tegne hus, mennesker og blomster kan være vanskelig å mestre for premature barn og kan tilhøre de usynlige senvirkningene hos disse barna⁹. Både tvillingene og firlingene har et nydelig samspill seg imellom. Gjennom dette samspillet har de tidlig lært seg å ta hensyn til hverandre og derved lagt et godt grunnlag for sosial kompetanse i skolen. Selv om det er stor søskenlikhet, er det viktig å understreke at dette er seks små mennesker med sin egen unike personlighet.

Etter å ha besøkt familiene hjemme og blitt ytterligere kjent med foreldrene gjennom halvannet år i prosjektsammenheng, er det liten tvil om at det er foreldrene til barna kombinert med barnas egen kraft som har medvirket til at disse barna greier seg så godt. Barna har vokst opp i to svært ressurssterke familier som har evne og gjennomføringskraft til god omsorg, som følger godt opp i forhold til barnehage, skole, fritidsaktiviteter, som har forventninger til barna sine og som viser stor interesse for læring og skolearbeidet i sin helhet. At mor til tvillingene kjører skolebussen og mor til firlingene arbeider i barnehagen, har også ført til ennå nærmere samarbeid med barnehage og skole.

Viktigheten av å observere

Under kurset for lærerne i juni før skolestart ble det imidlertid pekt på at det var uhyre viktig at lærerne til tross for denne gode utviklingen hos barna, måtte følge nøye med om noen av barna ville slite i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet, i forhold til motorikk, skriving, tegning, språklige utfordringer (dyslektiske problem), problem med tallmestring, samspill med andre barn, emosjonelle vansker. Barna har ikke tid til å vente, og læringsvansker kan vise seg på andre måter i skolen enn i hjemmet og i barnehagen. Lærerne har vært sitt ansvar bevisst og møtt til samlinger i prosjektgruppen med nøye observasjoner som hittil bare har vist positiv utvikling.

Hvorfor er en god skolestart så viktig?

Behovet for større kontinuitet i barns opplæringsforløp er blitt satt på dagsorden de siste årene. Slike signal finner vi i flere Stortingsdokument¹⁰ og i den nye Rammeplanen for barnehagen. Hvorfor er dette så viktig? Er det ikke bare å begynne



Firlingene på vei til første skoledag.

på skolen og sette i gang med undervisning og læring?

Hensikten med å skape en bedre sammenheng mellom barnehage og skole har sin bakgrunn i forskning og erkjennelse som viser hvor viktig en god skolestart er for resten av skolegangen, og at denne overgangen legger føringer for barnets videre læring og utvikling og for senere livskompetanse. Før var skolens folk mer opptatt av at barna skulle starte med blanke ark. Siden de fleste barn nå har barnehageerfaring når de begynner på skolen, er det en klar erkjennelse av at dette er barn som gjennom lek og hverdagsaktiviteter i barnehagen allerede har flere års læring bak seg, noe det er svært viktig at skolen og skolens folk drar nytte av og bygger videre på.

Skolestart med muligheter

I tidligere tider var hovedfokus å få barnet klart for skolen. Barn har ulik utviklingsrytme, så også barn som er født for tidlig. De er forskjellige som barn flest. Men det vi vet er at barna er beredt til å lære ut fra sine individuelle læreforutsetninger. Fra å være opptatt av barnets readiness eller parathet snakker vi nå like mye om paratheten i systemene. Denne paratheten reflekterer ikke bare trekk ved barnet, men også barnehagens forberedelse av barnet, skolens beredskap til å ønske barnet velkommen og foreldrenes anerkjennelse av forskjellen mellom disse to systemene. Vi snakker altså mindre om skolemodenhet og bruk av ulike tester for å teste om barnet er skoleklart, men desto mer om barnets omgi-

velser, familien, de jevnaldrende, barnehagen og skolen med dens ansattes holdning til læring og ikke minst å akseptere mangfold og forskjellighet¹¹.

Samarbeid mellom barnehage og skole og øvrige samarbeidspartnere

For å skape en god sammenheng mellom barnehagen og skolen er det viktig at det foregår et samarbeid mellom disse og øvrige samarbeidspartnere. Siden prosjektstart har det vært jevnlig utveksling av besøk mellom barna i barnehagen og elever i skolen. Dette innebærer besøk på hverandres

arenaer, foreldremøte hvor helsesøster og fysioterapeut også var tilstede, samtale med alle foreldrene hvor foreldrene bl.a. ga samtykke til hvilke opplysninger som kunne bringes videre til skolen, førskoledager og ikke minst, viktige hyppige møter mellom skolestarterne og deres faddere i femte klasse. Under disse møtene ble det tilstrebet at skolestarterne fikk vise fram aktiviteter hvor de mestret og fikk vist hvor gode de var bl.a. i uteaktiviteter i og rundt lavvoen og i matlaging.

Styrer i barnehagen har deltatt i prosjektgruppen også etter at barna begynte i skolen. Dette er helt i tråd med forskningsbaserte anbefalinger på området. Robert Pianta¹²,



Eivind Pytten og Eva Eikild, foreldrene til tvillingene, Kirsten Austenaa, leder i barnehagen, Turid Lehne, avd. leder i barnehagen sammen med tvillingene og firlingene

Mange blir skuffet når det viser seg at det er lite lekser det første året.

kanskje den mest kjente teoretikeren på området overgangen barnehage-skole, sier at denne overgangen som er den viktigste i barns liv, begynner ikke den dagen barnet starter i skolen, men lenge før og slutter ikke før eleven er langt oppe i det vi før kalte småskolen. Barnehagestyrer har slik kunnet bidra inn i prosjektgruppa med tidligere observasjoner av læringsaktiviteter i barnehagen knyttet opp mot rammeplanens fagområder. Som kjent er rammeplanen for barnehagens 7 fagområder ment å skulle ses i sammenheng med skolens virksomhet.¹³ Helt siden prosjektstart i januar 2007 er det tenkt at «God skolestart-prosjektet for premature barn» skulle være til nytte for alle førstetrinnselevne dette året. Erfaringene danner nå bakgrunn for kommunal Plan for samarbeid mellom barnehagen og skolen. Planen favner selvfølgelig også de barna som er i behov av noe ekstra i forbindelse med overgangen, og hvor viktig det da er å starte forberedelsene tidlig.

Leksehjelpprosjektet

Dersom du spør barn som skal begynne på skolen om hvordan de tror dette blir, så svarer de fleste at det blir kjekt, og så er de helt sikre på at i skolen får de lekser. Mange blir derfor skuffet når det viser seg at det er lite lekser det første året, at de får få bøker i skolesekken og at læringstrykket først blir satt inn senere i læringsløpet. Den motivasjonen for å lære, den nysgjerrigheten og den iveren disse 5–6 åringene utviser, er det svært klokt av skolens folk og dra nytte av. Tidlig innsats, også i forhold til leksehjelp, var derfor en del av bakgrunnen for at kommunen søkte om deltakelse i det nasjonale leksehjelpprosjekt.¹⁴

Tidlig hjelp og forebygging var derfor viktige element i søknaden til Kunnskapsdepartementet da Åseral kommune, som den eneste kommunen i Agder/Telemark regionen, ble invitert med i det nasjonale leksehjelpprosjektet. Kom-

munen har mottatt statlige midler nettopp for å prøve ut en modell for leksehjelp på første trinn med særlig tanke på å forebygge problem i skolen hos barn som er for tidlig født. Representanter for Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet besøkte skolen like før jul 2007. Det var en fryd å oppleve førsteklasingenes interesse for å gjøre lekser. De kastet ikke bort tiden på sommel og rot.

Mot slutten av skoleåret 07/08 var det 120 av 167 elever som mottok leksehjelp ved kommunens 10-årige skole, fordelt på tre ettermiddager i uken. I tillegg hadde voksenopplæringen en egen ettermiddag der elevene kunne få hjelp med lekser.

De fleste som arbeidet som leksehjelpere var lærere tilsatt ved skolen, men tidvis var også tre assistenter/fagarbeidere, en sykepleier, en bibliotekar og enkelte foreldre medvirkende. De totalt 14–15 leksehjelperne var godt kvalifisert for oppgaven.

Omfanget av leksehjelpen ble større enn hva administrasjonen ved skolen hadde sett for seg, og til tider var det litt strevsomt å få ting i system. Det å skaffe nok leksehjelpere, og ikke minst få rutiner på matserveringen og andre praktiske gjøremål tok litt tid. I starten av skoleåret var det noe frustrasjon blant ansatte, men utpå høsten gikk ordningen seg til, og prosjektet fikk så godt som bare positive tilbakemeldinger fra både elever og foreldre.

Som nevnt er Åseral en liten kommune med begrenset arbeidskraft å ta av, knappe 900 innbyggere er bosatt her. Per dags dato er det en av landets få kommuner uten arbeidsledige! Trolig var dette noe av årsaken til utfordringer med å skaffe nok leksehjelpere. Noen lærere følte nok også at arbeidsmengden var vel stor når leksehjelpen kom på toppen av den ordinære arbeidstida. Trinn- og teammøter måtte finne ny samarbeidstid for planlegging av ordinær undervisning.

Ut fra et evalueringsskjema der skolen stilte fire enkle

spørsmål til foreldre som hadde barn som deltok i prosjektet, kom så godt som alle foreldre med positive tilbakemeldinger. Som en mor skrev: «For oss er hverdagen blitt en helt annen, leksene er ikke lenger en kamp som ødelegger for andre ting, vi får tid til å gjøre hyggelige ting sammen.» En annen utfordring var å inkludere også foreldrene mer i leksearbeidet, slik at leksehjelpen ikke skulle være som en «sovepute». Det ble utarbeidet et skjema der foreldrene måtte kvittere på at de hadde hjulpet til med leksene og eventuelt skrive inn en kommentar på hva de trengte mest hjelp til neste dag med leksehjelp. Leksehjelpordningen bidro til både økt og bedre foreldresamarbeid.

Det er også viktig å understreke at leksehjelpen hadde fokus på bearbeiding av lærestoff gjennomgått tidligere av faglærerne. Slik ble leksehjelpen et bidrag til aktiv ny læring og ikke bare en repetisjon.

Skolen la vekt på at kontaktlærerne var med i forkant og oppfordret til deltakelse – særlig blant elevene som trengte mest hjelp. Skolen bestemte også at alle elevgrupper kunne delta, noe som medførte at også flere flinke elever (som kanskje ikke trenger leksehjelp) deltok. Erfaringene dette gav, var at disse elevene tilførte mye positivt, både som leksemedhjelpere, og ikke minst at de gav prosjektet «status». Flinke elever som deltok i prosjektet ble en suksessfaktor! For det første krever disse elevene lite ressurser og i kraft av at de hjalp andre elever som strevde mer, ble de også en selvfølgelig læringsressurs.

Lekseprosjektet ga Kyrkjebygd skole mange erfaringer på hvordan det kan legges til rette for framtidig leksehjelpordninger i kommunen. Inneværende skoleår er det også gitt tilbud om leksehjelp ved skolen, men ikke så omfattende som i prosjektperioden. De som får tilbud er elevene i voksenopplæringen, elevene i SFO, og det er satt i gang et ekstra tilbud på onsdager for elever som har fri. Det er i hovedsak elever fra første til fjerde klasse. Videre er det innen tildelte budsjetttrammer lagt inn ekstra timeressurs i den enkelte klasse for å sikre en best mulig oppfølging. Administrasjonen i kommunen arbeider for å få leksehjelp implementert i levekårsplanen for slik å få et politisk vedtak på større bredde på leksehjelptilbudet.

Åseral kommune har gjennom hele prosjektperioden

brukt egne midler slik at leksehjelpen kunne gis som et tilbud til alle elevene ved skolen. Av St.meld. nr.16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring, fremgår det tydelig at regjeringen ønsker å styrke utdanningens rolle som verktøy for sosial utjevning. Utprøving av ulike modeller for leksehjelp er et virkemiddel.

Tidlig læringstrykk

Klassestyrer har vært bevisst på å sette inn læringstrykket tidlig, hun har for eksempel gjennomført leseprøver siden før jul, og barna hadde engelsk en dag i uken i tillegg til fag som er vanlig på læreplanen for elever på første trinn.

Aktiv deltakelse av foreldre

Det har vært en fryd å samarbeide med foreldrene til tvillingene og firlingene og en stor styrke for prosjektet at disse har vært aktivt deltakende prosjektmedarbeidere fra første dag. Foreldrene har vært viktige premissleverandører både i forhold til aktiviteter og tiltak. De har oppmuntret og gitt ros når det har vært nødvendig, men også kommet med velbegrunnet kritikk. De har deltatt i alle prosjektmøtene, under kurset for lærerne, i studietur og i møte med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Det er tvilsomt om kommunen og skolen hadde blitt invitert med i det sentrale leksehjelpprosjektet dersom en av fedrene ikke hadde uttrykt behov for leksehjelp. Å hjelpe fem barn med lekser samtidig er temmelig krevende. (Firlingene har en eldre bror som også skal ha leksehjelp). Dette forslaget ansjoret og inspirerte til å arbeide videre med idéen som denne faren sådde under det første prosjektmøtet..

Prosjektresultat og læringseffekter

- De seks barna, som var utgangspunkt for prosjektet, har hatt en vellykket skolestart som innebærer et godt farvel med barnehagen, fin utvikling og god læring gjennom det første skoleåret. «Mine forventninger til det første året er mer enn innfridd,» sa en av mødrene under et av de siste prosjektmøtene.

- Alle skolestarterne fikk nytte godt av en godt forberedt skolestart.
- Det er utarbeidet en kommunal plan for overgangen barnehage – skole som også inneholder en egen plan for de barna som trenger noe ekstra i forbindelse med skolestarten. Planens hovedfokus er behovet for kontinuitet og samarbeid.
- Kommunen har fått verdifull erfaring med en leksehjelpordning som et tilbud til alle de 170 elevene ved skolen. Tidlig innsats, sosial utjevning og voksenopplæringstiltak for at elever skal få fullført grunn- og videregående skole, var hovedsiktemålet med tiltaket. Disse erfaringene drar nå kommunene nytte av når framtidig leksehjelpordning skal implementeres i kommunens levekårsplan.
- Utprøvd modell for samarbeid helse-skole-barnehage knyttet til Sosial- og helsedirektoratets retningslinjer for oppfølging av for tidlig fødte barn.
- Økt kunnskap i kommunen om prematuritet og hvilke følgetilstander dette kan få for barna.
- Økt erfaring i prosjekt- og planarbeid.
- Økt erfaring i tverrfaglig og tverretattlig samarbeid.
- Økt erfaring i og kunnskap om foreldresamarbeid.

NOTER:

- 1 O'Callaghan et al. (1996). School performance of ELBW children Dev Med Child Neurol 38.
- 2 Åseral er en innlandskommune i Vest-Agder med 900 innbyggere.
- 3 Sosial- og helsedirektoratet (2007). Faglige retningslinjer for oppfølging av for tidlig fødte barn s. 15.
- 4 Smith, L. S. Ulvund, og R. Lindemann (2001). Prediksjon av IQ hos barn med fødselsvekt under 1501 g Tidsskrift for Den norske legeförening nr. 16.
- 5 Moster, D, R. T. Lie, T. Markestad (2008). Long-Term Medical and Social Consequences of Preterm Birth. The New England Journal of Medicine 359:262–73.

6 Moster, D, R. T. Lie, T. Markestad (2008). Hvor farlig er det å bli født for tidlig?

Prematurposten nr. 3.

7 Strathearn, L, Gray P., M. O'Callaghan, D. O. Wood, Childhood Neglect and cognitive development in extremely low birth weight infants: a prospective study. Pediatrics 2001 July; 108(1): 142–51.

8 Felles rundskriv fra 6 departementer og undertegnet av 6 statsråder (Rundskriv Q-16/2007).

9 Jebesen, J. (2007). De usynlige senvirkninger hos for tidlig fødte barn.

10 St.meld. nr. 30 (2003–2004). Kultur for læring, St.meld. nr. 16 (2006–2007) og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.

11 Kunnskapsdepartementet (2008). Fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.

12 Pianta, R. C and M. Kraft-Sayre (2003). Successful kindergarten transition. Your guide to connecting children, families, schools. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.

13 Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver s. 15.

14 Haugbakken, H. og T. Buland (2007). Leksehjelp-Hjelp til dem som trenger det? SINTEF Teknologi og samfunn.



HØGSKULEN I VOLDA

Studium i spesialpedagogikk

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehage, skuleverket og PP-tenesta. Studium på heiltid eller deltid. Gir brei kunnskap om det spesialpedagogiske feltet. Mange kombinerer deltidsstudiet med full jobb.

Vidareutdanning i spesialpedagogikk - 60 stp (heiltid/deltid)

Tilsvarar dei fire første emna i masterstudiet. Kvalifiserer for spesialpedagogisk arbeid i barnehage, grunnskule og vidaregåande skule.

Mastergrad i spesialpedagogikk - 120 stp (heiltid/deltid)

Studiet består av sju emne, og skal avsluttast med eit sjølvstendig forskingsarbeid. Kvalifiserer for spesialpedagogisk arbeid i barnehage, skuleverket og PP-tenesta. Gjev grunnlag for opptak til doktorgradsstudium.

Fagleg kontakt: Grete Dalhaug Berg, T: 70075355 eller Sørvisorget, T: 70075018. E-post: sok@hivolda.no

Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid

– En forståelse av en relasjonsskadd ungdomsskoleelev i lys av Donald Winnicotts teori

Denne artikkelen bygger på en hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger våren 2008. Artikkelen handler om hvordan objektrelasjonsteorien, slik den særlig er utviklet av Donald Winnicott, kan være nyttig til å forstå samspillet mellom lærer og elev der eleven har sosiale og emosjonelle vansker.



Berly Døse er lærer ved Hollenderhaugen skolesenter i Haugesund.

Elever som har sosiale og emosjonelle vansker, kan skape sterke følelser hos de fleste lærere. Elevene kan gi oss en følelse av hjelpeløshet, oppgitthet og frykt for å miste kontrollen over situasjonen. Sørli (2000) mener at det er rimelig å beskrive sosiale og emosjonelle vansker som et multiterminert fenomen. Både individuelle, relasjonelle, kontekstuelle, situasjonelle og kulturelle faktorer spiller inn, men hvilke faktorer som har størst betydning, kan variere i det enkelte tilfelle. Ogden (2001: 15) definerer sosiale og emosjonelle vansker i skolen som:

Elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling. Den vanskeliggjør også positiv samhandling med andre.

I denne artikkelen vil jeg vise hvordan objektrelasjonsteorien slik den særlig er utviklet av Donald Winnicott (1958, 1965, 1971) er nyttig til å forstå samspillet mellom lærer og elev der eleven har sosiale og emosjonelle vansker. Det er viktig å ha et teoretisk redskap til å bruke når vi som spesialpedagoger skal forstå og forklare disse vanskene hos elevene. Det kan være til hjelp for eleven og for lærerne når de skal takle problemer som oppstår. Det hjelper lærerne til å holde et profesjonelt forhold til problemene og ikke ta alt personlig, og det vil igjen hjelpe lærerne til å møte elevene på en måte som kan være mer gunstig for videre samarbeid. En teori-forståelse vil bidra til forståelse og nyansering når man som lærer står fast i relasjonen til elev. Teorien vil kunne være noe man som lærer vil kunne vende seg til for støtte og hjelp.

Når det gjelder samværet med elevene, har man som lærer behov for å reflektere over hva som har foregått i undervisningssituasjonen. Det kan ha blitt sagt en del fra elevens side som man kan ha vansker med å forstå, atferden

til eleven kan ha vært uforutsigbar. Som lærer kan man ha kjent seg nytteløs, ja til og med udugelig. Det er derfor svært viktig at man utvikler redskaper til å analysere de relasjonelle fenomenene som oppstår i forholdet mellom lærer og elev.

Omsorg og pedagogikk kan sees på som to sider av samme sak. Denne type elever jeg konsentrerer meg om i denne artikkelen vil ofte ha hatt mange og ustabile omsorgspersoner. De kan ofte fremvise en skremmende og provoserende atferd, og fremprovosere avvisning. De kan også vise selvdestruktive handlinger i form av selvskading, være voldelig mot andre og verbalt truende, vise svingende humør, veksle mellom klamring og avvisende atferd. I tillegg vil de i perioder fremvise suicidale tanker og handlinger. En del av disse symptomene er forenelige med hovedtrekkene ved emosjonell ustabil personlighetsforstyrrelse etter de offisielle diagnosesystemene DSM IV og ICD 10, som er de offisielle diagnosesystemene for psykiske lidelser.

I mitt arbeid der jeg underviste elever på ungdomstrinnet med til dels betydelige relasjonsskader kan mangel på teoretisk forståelse være vanskelig. Manglende forståelse for hva som foregår i relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til frustrasjon hos læreren, manglende jobbtilfredsstillelse og eventuelt til utbrenthet. Kompetanse innenfor den objektrelasjonsteorien mener jeg øker lærerens evne å tåle de frustrasjoner som oppstår når man opplever manglende evne til å håndtere og bearbeide situasjoner for en periode. Da er det godt å ha redskaper til å forsøke å beskrive og forstå. Forståelse vil ofte kunne bidra med nødvendig avstand til selv svært vanskelige relasjonelle fenomener slik at frustrasjonen kan ha redusert seg og man kan arbeide videre.

Det teoretiske utgangspunkt for artikkelen

Winnicott er en psykoanalytisk teoretiker som står i tradisjonene etter Freud, men tilhørte hele sin karriere det som i ettertid er blitt kalt for den uavhengige gruppen innenfor engelsk objektrelasjonsteori. Han førte teorien om den emosjonelle utvikling tilbake til den tidligste barndom. Selv om en rekke av begrepene til Winnicott har sitt utgangspunkt i spedbarn, har de hatt stor innflytelse på både forståelsen og behandlingen av ungdom og voksne. I denne artikkelen vil jeg forsøke å beskrive og ta i bruk teorien/begrepene til Win-

nicott for å vise hvordan disse kan brukes til å beskrive og forstå en ungdomsskoleelev. Til det vil jeg bruke noen observasjoner av samspill mellom lærer og elev, samt noe av bakgrunnshistorien til eleven.

Noe av det spennende med Winnicott som teoretiker er at mange av hans formuleringer er åpne og av en slik art at de åpner opp for lek og videre undring (Binder, 2000). Et eksempel på dette er hans formulering «there is no such thing as a baby» (Winnicott, 1960, i 1965: 39). Med det mener han at barnet ikke eksisterer uten moren og at moren ikke eksisterer uten barnet. De fleste av Winnicotts kjente bidrag er av denne typen. Sannhetsverdiene i Winnicotts bidrag må vurderes i forhold til om de hjelper oss å forstå et fenomen bedre (Binder, 2000).

I denne artikkelen vil jeg bruke deler av observasjonene som ble gjort i forbindelse med min hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk (Døske, 2008). Der observerte jeg en elev i samspill med to lærere, der den ene læreren er meg, over et semester. I disse observasjonene har jeg vært deltakende observatør. Ønsket var å forklare og forstå elevens atferd gjennom objektrelasjonsteorien.

Hovedtema i artikkelen blir derfor: Hvordan kan Winnicotts teori brukes til å beskrive og forstå en relasjonsskadet ungdomsskoleelev?

Noen sentrale begreper i Winnicotts teori

Artikkelens format gir ikke anledning til en utdypende fremstilling av Winnicotts teori. For en mer utførlig beskrivelse av denne på norsk, se for eksempel Abrahamsen (1997) eller Binder (2000). Winnicott skrev selv en rekke artikler som er utgitt i bokform. Mange av hans foredrag ble holdt for andre faggrupper enn utdannede psykoanalytikere. Særlig gjaldt dette andre helsearbeidere som sykepleiere, sosialarbeidere og lærere. Han var i tillegg svært opptatt av å forelese for mødre og deres barn. Alle elementer i Winnicotts teori handler om menneskets emosjonelle utvikling. Winnicott beskrev ikke den emosjonelle utvikling knyttet til kronologisk alder, men mer relatert til utviklingsmessige tema. Derfor vil jeg i denne fremstillingen av hans teoretiske bidrag forsøke å beskrive noen av disse utviklingsmessige tema. Selv om Winnicott beskriver mye av utviklingen til spedbarn,

Elever som har sosiale og emosjonelle vansker, kan skape sterke følelser hos de fleste lærere.

er han tydelig på at han skriver om tema som er sentrale for alle mennesker, for så vidt i alle aldre, men at de oppleves og dannes i de første leveårene og at det derfor blir særlig viktig her.

Avhengighet og selvstendighet

«There is no such thing as an infant», meaning, of course, that whenever one finds an infant one finds maternal care, and without maternal care there would be no infant. (Winnicott, 1960, i Winnicott 1965).

Dette er et av Winnicotts berømte sitater. Det Winnicott påpeker her er at spedbarnet i begynnelsen er helt avhengig av moren eller den primære omsorgsfiguren. Ved en slik hjelpeløshet blir et nødvendig vilkår for emosjonell og fysisk vekst hos barnet, en støttende omverden. Den moderlige omsorgen sammen med spedbarnet danner en enhet. For at barnets medfødte potensiale skal få kunne gjøre seg gjeldende, det vil si manifestere seg som en del av barnets personlighet, må barnet få en tilstrekkelig god omsorg. Winnicott brukte selv ordene «good-enough mothering» (Winnicott 1960, i 1965) for å unngå å gi et idealisert bilde av hva barnet behøver. Sett på denne måten er det kunstig å skille ut spedbarnets utvikling uten samtidig å se på morens funksjon. Likevel skiller Winnicott ut ulike stadier, men mer av fremstillingsmessige hensyn.

Barnets avhengighet har i følge Winnicott tre stadier. Det første kalte han «absolutt avhengighet». I dette stadiet har barnet ingen midler til å vite noe om morens omsorg. Barnet har ingen kontroll over hva som er bra og hva som ikke er det. Det er bare i stand til å bli gagnet eller lide skade. I det andre stadiet «relativ avhengighet» blir barnet i større grad klar over sitt behov for enkelte deler av morens omsorg og forbinder dem i stadig større grad med den personlige impuls. I det tredje stadiet «voksende uavhengighet» utvikler barnet midler til å klare seg uten den øyeblikkelige omsorg. Det skjer gjennom en oppsamling av erindringer om omsorg, projeksjon av personlige behov og introjeksjon av omsorgsdetaljer, parallelt med en voksende tiltro til omverden. I tillegg kommer et element av intellektuell forståelse med de omfattende implikasjoner det medfører. (Winnicott, 1960, i 1965:46 (min oversettelse)). Men som Winnicott (1963, i 1965:84) sier

senere, er denne uavhengigheten aldri absolutt. Det sunne individet blir ikke isolert, men forbindes med omverden på en slik måte at individ og omverden kan sies å være gjensidig avhengig av hverandre.

Det å få en fornemmelse av hvor eleven er i forhold til utvikling av avhengighet er viktig. Eleven kan eksempelvis fremstå som svært klamrende der læreren får en fornemmelse av dyp angst hos eleven, det er som om han eller hun ikke eksisterer når læreren ikke er tilstede. På den andre siden kan elevens avhengighet oppleves så truende for eleven, at naturlig avhengighet blir benektet. Dette vil igjen kunne føre til en sterk avvisning av læreren.

Winnicott sier videre at grunnlaget for alle teorier om menneskelig personlighetsutvikling er en kontinuitet i den livslinjen som starter før barnets fødsel og en tanke om at ingenting av det som engang har vært en del av barnets erfaring vil noensinne gå tapt, selv om det ikke skulle være tilgjengelig for bevisstheten. Integrasjonen av et JEG har altså livslinjens kontinuitet som grunnlag (Davis og Wallbridge, 1988). Winnicott beskriver hvordan morens funksjon er helt nødvendig for at barnet skal kunne «going on being» (Winnicott, 1956, i 1958:303) fortsatt være. Han sammenfatter morens funksjon med begrepet «holding». «Holding» (Winnicott, 1960, i 1965) innebærer for det første å beskytte barnet mot uforutsigelige og derfor traumatiske hendelser som avbryter barnets fortsatte være. Videre innebærer begrepet også å ha omsorg for barnet, dekke barnets fysiologiske behov gjennom en forståelse av hvordan barnet har det, det vil si gjennom innlevelse i barnets subjektive opplevelsesverden. En pålitelig «holding» betyr at barnets umodne og svake jeg styrkes av den «jeg-støtte» som moren gir når hun har barnet i sine tanker som et helt mennesket (Davis og Wallbridge, 1988). Gjennom morens «holding» skapes det etter hvert en tillit til moren og omverden. Det blir her viktig å komme inn på et sentralt aspekt ved ikke-integrasjon. Winnicott (1958, i 1965) skriver at det å hvile for spedbarnet er ensbetydende å vende tilbake til en tilstand av ikke-integrasjon. Dersom morens jeg-støtte er pålitelig, vil barnet kunne vende tilbake til dette stadium uten at det truer barnets personlige eksistens. Spedbarnets evne til å vende tilbake til en tilstand av ikke integrasjon er på mange

måter forløperen til voksnes evne til å slappe av, ha en opplevelse av å være uten sammenheng og nyte ensomheten. Det er dette Winnicott kaller for «evnen til å være alene» (ibid.). Han ser på det som et av de viktigste tegn på modenhet i den emosjonelle utviklingen. Denne evnen til å være alene er ikke det samme som rent faktisk å være alene. Det dreier seg derimot å kunne nyte ensomheten og betrakte den som noe verdifullt. Denne høytutviklede evne kan kun oppstå dersom moren i begynnelsen er merkbart tilstede og gjør det mulig for barnet å vende tilbake til et ikke integrerende stadium. Winnicott var glad i paradokser, og et av dem er at evnen til å være alene er det samme som opplevelsen av å være alene mens den andre er tilstede, og at dette er det sentrale i jeg-tilknyttingen. Etter hvert blir barnet i stand til å gi avkall på den faktisk tilstedeværende mor og etablerer det som blir omtalt som den indre verden. Det å kunne være i en ikke-integrert tilstand uten å miste sin personlige fortsatt-væren er avgjørende for den emosjonelle utviklingen til barnet. I sine senere skrifter kommer Winnicott inn på hvordan det å være er grunnlaget for å handle og ikke minst være kreativ og lekende.

I undervisningen av elever vil en kunne se dette i forhold til hvordan eleven kan fortape seg i oppgaver som han eller hun arbeider med. Man kan også se det i måten eleven arbeider problemløsende på ved for eksempel å ta i bruk den indre fantasiverden som noe som er trygt og til å stole på. Dette er helt sentrale elementer for å få en dypere forståelse av barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Winnicott vektlegger ofte betydningen av kontakten mellom den ytre virkelighet og et rikt og stabilt indre liv. Dannelsen av dette skjer tidlig og beskrives gjennom prosessen med primitive objektforhold og dannelsen av den tidlige omnipotens. Som et tidlig og typisk eksempel beskriver Winnicott ammesituasjonen der barnets sultfølelse melder seg og brystet (flasken) dukker opp. Dersom man skal forsøke å leve seg inn i spedbarnets opplevelse, kan man tenke seg at barnet «skaper» det som er der for å bli funnet. Dermed blir brystet eller flasken «skapt» av et indre behov hos barnet. Når dette gjentar seg med en regelmessighet, at det som har vært ønsket hos barnet blir skapt og virkelig er tilstede, bidrar det til at barnet kan tro på at verden kan romme det man ønsker

og trenger. Resultatet av dette vil være at barnet kan ha håp om at det finnes en levende forbindelse mellom den indre og ytre virkelighet og en forbindelse mellom primitiv kreativitet og den verden som er felles for oss alle (Davis og Wallbridge, 1988:53).

Dersom eleven ikke har denne opplevelsen, eller at denne utviklingen er mangelfull er det en stor utfordring for spesialpedagogen. Eleven vil da ha vansker med tillit til læreren og vansker med å komme inn i et samspill av gi og ta. Det blir også vanskelig for eleven å formidle sitt indre i form av sine tanker eller indre virkelighet til andre uten å oppleve dette som truende for hele opplevelsen av eksistens.

Winnicott ser som nevnt på et individs evne til å være alene som et av de viktigste tegn på emosjonell modning. I spesialpedagogikken kan dette vise seg i en stille time der for eksempel lærer og elev arbeider med hvert sitt. Med et slikt perspektiv på stillhet skiller Winnicott seg fra sine forgjengere som ser på stillhet som en form for motstand. Stillhet hos Winnicott blir mer en ferdighet som har etablert seg hos barnet (Winnicott, 1958, i 1965). Det Winnicott snakker om er altså ikke det å faktisk være alene. Mange mennesker er satt i ensomhet uten å kjenne seg i stand til å være alene, og dette er en ufattelig lidelse. Mange mennesker kan derimot nyte ensomhet før de er ute av barndommen, de kan til og med verdsette ensomhet som et kostelig eie. Evnen til å være alene er i den måten Winnicott snakker om det som et høyt sofistikert fenomen. Selv om det er mange typer opplevelser som bygger opp evnen til å være alene, er det en type opplevelse som er grunnleggende, og dersom det ikke er tilgang til denne opplevelsen utvikles ikke evnen. Denne opplevelse er det å være alene, som spedbarn og småbarn, i nærvær av mor. Det er evnen til å være alene mens en annen er til stede. Dette innebærer en spesiell type relasjon. En relasjon mellom et spedbarn eller et småbarn som er alene og moren eller omsorgspersonen som faktisk er pålitelig tilstede selv om hun for øyeblikket representeres av en barneseng, en barnevogn eller den generelle atmosfære i de umiddelbare omgivelser. Det er dette som Winnicott kaller for «ego-relatedness» (Winnicott, 1958, i 1965). «Ego-relatedness» refererer seg til forholdet mellom to mennesker, der i alle fall den ene er alene, kanskje begge. Samtidig er tilstedeværelsen

av den ene betydningsfull for den andre. Bruker man andre begreper på evnen til å være alene vil man kunne si at den er avhengig av eksistensen av et godt indre objekt i individets psykiske realitet. Dersom et godt indre forholdet til omsorgsiver er etablert og godt nok forsvart, vil barnet kunne føle seg trygg. Dermed blir forholdet til disse indre representasjonene som bidrar til at barnet kan kjenne seg trygg til tross for fraværet av de ytre objekter og stimuli. Winnicott innfører her tanken om at evnen til å være alene etableres i sin grunnform svært tidlig i barnets utvikling. Det skjer i samvær med andre. Der barnet fortsatt har et umodent ego, vil denne umodenheten naturlig bli balansert av ego-støtte fra moren (omsorgspersonen). Over tid vil barnet introjisere (ta inn i seg) ego-støtten fra mor, og på denne måten blir barnet i stand til å være alene uten hele tiden å referere til moren eller morssymbolet. Her er det naturlig å beskrive omsorgsfigurens holdende funksjon som sentral. Winnicott beskriver det som et paradoks at utviklingen av evnen til å være alene går gjennom erfaringer av det å være alene sammen med noen, og uten tilstrekkelig av denne erfaringen vil ikke kapasiteten eller evnen til å være alene utvikles. Dersom jeg har rett i dette, sier Winnicott, blir det svært viktig å utforske barnets forhold til omsorgspersonen. Da dette forholdet danner grunnlaget for senere forhold. Det vil også være grunnlaget for evnen til å danne vennskap og kjærlighetsforhold. Det er kun når barnet er alene (det vil si i nærvær av moren) at det kan oppdage sitt eget indre og ta det i bruk. Det patologiske alternativet vil være et falskt liv bygd på reaksjoner på ytre stimuli (Winnicott, 1958, i 1965).

Når barnet er alene slik vi nå ser på ordet, vil det være i stand til å gjøre det ekvivalente som man i den voksne verden ville kalle for å slappe av. Barnet er i stand til å bli uintegrert, være i en tilstand uten retning. For en tid vil barnet eksistere uten å være noen som reagerer på ytre inn-trengning («Impingement») eller som en aktiv person med interesse eller bevegelsesretning. Da er grunnlaget lagt for en id-opplevelse. Mens tiden forløper kommer en sensasjon eller en impuls. I en slik setting vil denne impulsen eller sensasjonen oppleves ekte og personlig. Dermed forstår vi hvorfor det er så viktig at det er noen der som er nærværende og tilgjengelig, uten å stille krav. En rekke slike erfa-

ringer vil legge grunnen for et liv som preges av virkelighet og ikke meningsløshet. Dersom barnet har utviklet kapasiteten til å være alene, vil det igjen og igjen være i stand til å gjenoppdage denne personlige impuls. Denne impulsen går ikke til spille fordi ensomhetens tilstand er noe som paradoksalt nok alltid innebærer at noen andre er tilstede og nærværende. Ettersom tiden går vil barnet kunne klare seg uten den faktiske tilstedeværelsen av moren eller omsorgsfiguren. Barnet har etablert det som Winnicott kaller et «indre miljø». Winnicott beskriver barnets lek som en egen tilfredsstillelse og ikke som en sublimering av indre drifter slik det ville blitt forstått i driftstermer (Winnicott, 1958, i 1965). Et barn som har opplevd en tilstedeværelse fra moren vil være i stand til å glede seg over leken som noe i seg selv. Et barn som er deprivert med asosiale tendenser, eller et barn med utpreget rastløshet som forsvar, vil ikke være i stand til å nyte leken fordi kroppen blir fysisk involvert (ibid.).

Dette er velkjent fra undervisning av elever med sosiale og emosjonelle vansker. Mange av disse elevene vil være utpreget rastløse, motorisk urolige og ha stadige behov for ytre stimuli. Relasjonen vil alltid være det bærende elementet i spesialpedagogisk arbeid. For å kunne fokusere på relasjonen er det viktig å ha en god forståelse av relasjonen og de ulike bidrag til relasjonen. Et av Winnicotts særlige bidrag er nettopp denne relasjonsforståelsen. Han fokuserer i sin teori på den emosjonelle utviklingen som barnet gjennomlever i forhold til sine primære omsorgspersoner. Dersom utviklingen går som den skal, vil de samspillsopplevelsene barnet får omsettes til indre bilder med emosjonelle valører av både positiv og negativ karakter. Bildene utgjør barnets fortolkende og internaliserte oppfatninger av sine samspills partnere i den ytre verden, først og fremst de nære omsorgspersonene. Bildene vil etter hvert utgjøre våre indre psykiske strukturer og vår indre verden. I følge Winnicott (Abrahamsen, 1997) vil erfaringer fra disse forholdene prege barnet i sin videre utvikling gjennom hele livet.

Eksempel fra en skolehverdag

Jeg og Katrine (eleven) kommer ut av skolehuset etter lunsjen. Når Katrine kommer ut på trappen ser hun Trude (annen lærer) for først gang den dagen. Trude står og snakker med

Manglende forståelse for hva som foregår i relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til frustrasjon hos læreren, manglende jobbtilfredsstillelse og eventuelt til utbrenthet.

en tredje lærer. Trude sier hei til oss. Katrine stopper opp og ser på Trude og sier at hun føler seg truet når Trude ser på henne med de store øynene sine. Katrine går fort mot Trude og tar henne i begge skuldrene og tar ansiktet sitt nært oppi Trude sitt. Katrine gjentar at hun føler seg truet når Trude ser på henne med de store øynene sine. Trude gjentar hei og spør om ikke Katrine kan stå ved siden av henne istedenfor så nært på fremsiden av kroppen hennes. Katrine gjentar det hun sa med en høy stemme, Trude gjentar rolig spørsmålet sitt til Katrine. Katrine gjentar et par ganger med høy stemme det hun har sagt til Trude. Katrine tar fingeren sin og peker nært på øyet til Trude og sier at Trude truer henne med de store øynene som ser alt. Jeg har stått ved siden av dem og tar en arm mellom Trude og Katrine for å gi Trude rom og for å få Katrine til å ta et lite steg bakover.

Jeg spør Katrine om hun synes at Trude ser alt det Katrine gjør og sier på skolen. Trude lurte på om det var det Katrine tenkte på. Katrine sier at Trude ser alt hun gjør og sier og forteller det til hjemmet. Ja sier Trude det gjør vi. Vi har et godt samarbeid med hjemmet ditt, vi sier alt som skjer her på skolen. Hun sier at vi forteller både det som ikke er så bra og det som har gått veldig bra, og minner Katrine på den episoden i uken før der Katrine hadde gjort mange riktige valg og hjemmet fikk vite det. Katrine slapper litt mer av i kroppen slik at jeg kan ta ned armen min. En lærer roper på Katrine og sier at hun må komme fordi de skal kjøre til gym-salen. Trude blir med ned til bilen når Katrine spør om det. På vei ned holder Katrine Trude hardt rundt armen og spør om ikke Trude kan bli med henne hjem og om de ikke kan være venninner. Trude svarer at hun kan gjerne komme på besøk en gang og at hun bryr seg om Katrine. Katrine går inn i bussen.

I denne situasjonen sier Katrine at hun føler seg truet når Trude ser på henne med «de store øynene». Hvordan kan vi forstå det? Teoretisk kan vi forstå dette som et samspill med klare innslag av det vi kan kalle for primitive elementer. Et tydelig omdreiningspunkt i denne observasjonen er en mang-lende integrering hos Katrine av at vi alle har positive og negative sider hos oss selv. Når Katrine opplever øynene til Trude som truende, kan det da forstås som at hun beskytter seg selv ved å projisere det hun ubevist oppfatter som negative sider ved seg selv over på Trude? Dersom denne antagelsen er rett, blir det bare et bærende samspill dersom Trude klarer å romme det som blir tillagt henne, og ikke tar det som et faktum eller identifiserer seg med det projiserte. Hun må med Winnicott (1962, i 1965) sine ord «overleve» det hun blir utsatt for. Bare ved å «overleve» i betydningen av at hun ikke tar igjen eller endrer seg kan bidra til utvikling hos Katrine.

Et annet aspekt ved denne observasjonen er de følelser som Trude må bære på når hun blir fortalt at hun har truende øyne. Å få en kommentar om at man som lærer har truende øyne, kan oppleves krenkende, og man kan komme til å reagere med et aggressivt motsvar. I en artikkel av Winnicott (1947, i 1958) trekker han frem sinne og hat som en naturlig følelse i forholdet mellom mor og barn. Det samme vil gjelde for relasjonen mellom lærer og elev. Læreren vil og kunne bli fylt med vanskelige og hatefulle følelser. I denne sekvensen ser vi at Trudes reaksjon på Katrines kommentar, og det at hun kommer opp mot koppen hennes forfra, er en invitasjon til henne om å stå ved siden av seg. Det kan virke som om Katrine her søker nærhet uten å være klar over at hun gjør dette på en aggressiv måte som kunne føre til et aggressivt motsvar. Kanskje er det dette hun er vant til og søker å gjen-skape? Er det en for henne trygg situasjon som hun har vært

Vi som lærere må kunne stå i spennet mellom det å være nødvendige og ønsket, til å bli avvist og dumpet.

borti før og som er gjenkjennelig for henne? Ved å be Katrine komme på siden av seg, kan en tolkning være at Trude forsøker å nøytralisere både Katrines aggresjon og egen impuls til aggressivt motsvar. Ved å ha Trude på siden av seg blir det også en symbolsk måte å kommunisere at vi er sammen om dette. Som vi ser i observasjonen bidrar ikke dette til å roe situasjonen. Det skjer ikke før jeg bryter inn og kommenterer på at Katrine kanskje opplever det vanskelig å tenke at Trude ser alt som skjer. Slipper Katrine taket når det blir klart for henne at både Trude og jeg gjerne vil være sammen med henne, og at vi også gjerne vil forså henne? Blir det negative i situasjonen nøytralisert ved dette?

Mot slutten av situasjonen ser vi hvordan Katrine holder Trude hardt i hånden i det hun skal inn i en bil og kjøre til gymsalen. En slik situasjon kan beskrives som en overgangssituasjon for Katrine. Hun skal fra kontakten med Trude og over til en annen lærer som hun skal ha gymnastikk med. Kan oppførselen hennes bety at hun ikke har utviklet emosjonell objektkonstans ennå? Vil det si at hun ikke klarer å fastholde et bilde av Trude inni seg når hun ikke har kroppskontakt her i form av at hun holder Trude i hånden? Igjen kan det tyde på at Katrine ikke har klart å utvikle en moden nok måte å være i kontakt med andre mennesker på og at relasjonen til oss lærere byr på særlige utfordringer. Winnicotts (1958, 1965, 1971) teori hjelper oss til å forstå denne type relasjoner.

I teoridelen skrev jeg hvordan vi som mennesker utvikler evnen til å holde andre i sinnet selv om de ikke er til stede. Winnicott (1958, i 1965) beskriver hvordan barnet går fra en kroppslig nærhet til den primære omsorgsfiguren, for så å kunne bruke denne som utgangspunkt for utforskning av verden. For at barnet som voksen skal kunne ha evnen til å være alene eller kunne slappe av i eget selskap uten å bli overmannet av uro og rastløshet, må barnet ha tilstrekkelig erfaring med det å være alene sammen med noen andre. Forteller Katrine sitt samspill med Trude her at hun mangler tilstrekkelig erfaring med å være alene i nærvær av en pålitelig omsorgsperson? Dersom så er tilfellet, innebærer det store utfordringer for oss lærere. Hennes vekslings mellom å være en ung kvinne og å oppføre seg mer som et lite barn krevde stor evne til fleksibilitet, forståelse og rammer. Vi som

lærere måtte derfor kunne stå i spennet mellom det å være nødvendige og ønsket, til å bli avvist og dumpet.

Nærhet og avstand

I denne situasjonen søkte Katrine nærhet og kroppskontakt, men hun gjorde det på en aggressiv måte. Andre ganger kunne hun gjøre det på en slik måte som økte hennes sjanser for å bli møtt på en god måte. Hvordan kan vi med Winnicott forstå en slik søken etter kroppslig nærhet? En måte å forstå det på er å se på det som å søke etter nærhet i form av den andres sinn. Det vil si at hun søkte å bli «holdt» og rommet som en hel person. Kan vi anta at det var noe som manglet i hennes utvikling, og at hun ubevisst søkte dette gjennom kontakten med oss lærere? Atferden til Katrine tydet på at det var vanskelig for henne å holde kontakten med oss lærere levende uten at hun kjenner kontakten via kroppen. Som for et spedbarn ble denne kroppskontakten en konkret bekrefteelse på at vi var tilstede.

Stille seg til rådighet for utvikling

Noe av bakgrunnen for min interesse i objektreasjonsteorien sprang ut av at jeg flere ganger erfarte at lærerkollegiet nærmest kranglet ved endt arbeidsdag. Det var som om vi var presset inn i roller som vi ikke alltid kjente oss igjen i. Kunne det være på grunn av de relasjonelle mønstre vi var havnet i med elevene? Var vi blitt bærere av ulike deler av elevenes indre verden? En viktig milepæl i den psykologiske utviklingen er der man kan anerkjenne den andre som subjekt og kan forholde seg til det. For at dette skal kunne skje, må den ene parten i en relasjon stille seg til rådighet for den andre slik at det kan finne sted det Winnicott (1971) beskriver som destruksjon av objektet. Hvordan stilte vi som lærere oss til rådighet for denne form for relasjonell utvikling for Katrine? Tålte vi å stå i en relasjon som kunne innebære at Katrine fikk prøvd ut sine fra før av mangelfulle og uheldige relasjonelle erfaringer. Klarte vi å stå i det slik at noe nytt kunne vokse frem? Dette er store og omfattende spørsmål. Samtidig vet vi at i psykoanalytisk behandling er det som oftest snakk om flere års behandling for å oppnå slike effekter av slike relasjonelle erfaringer. Likevel mener jeg det er viktig å analysere samspill mellom lærer og elev ut fra dette perspektivet for å

Noe av bakgrunnen for min interesse i objekt-relasjonsteorien sprang ut av at jeg flere ganger erfarte at lærerkollegiet nærmest kranglet ved endt arbeidsdag.

kunne skape kunnskap om hvordan vi som lærer kan øke vår tilgjengelighet for elevenes utvikling.

I situasjonen som er beskrevet ser vi eksempel på dette. Katrine gikk nært inntil Trude og sa at Trude truet henne med de store øynene som så alt. Her viste Katrine oss at hun nok ikke bare hadde positive erfaringer med det å bli sett både i konkret betydning og i overført betydning. Kan det være hennes erfaringer fra hennes oppvekst på ulike barneverns-institusjoner som viste seg her? Kanskje hadde hennes tidligere erfaring med ustabile omsorgspersoner bidratt til at hennes indre objekter eller forventninger fra voksne, være at de kun ser på henne med kontrollerende blikk? Det kan være at Katrine opplevde dette objektet som forfølgende og truende og at det er noe av dette som ble overført på Trude. I forhold til en slik prosess sier Winnicott (1971) at et er viktig at den andre, i dette tilfellet læreren stiller seg til rådighet for en slik prosess. Ved at læreren ikke «går i stykker», men er den samme, vil dette bidra til at den indre verden til eleven kan endres og åpne opp for nye objektreelasjoner. En forutsetning for at dette kan skje er at læreren «overlever» elevens prosjeksjoner. Det vil si opptrer stabilt selv om han eller hun opplever en betydelig press i relasjonen. Hvordan tålte så Trude denne relasjonen? Av tidligere erfaring visste jeg at det å bli oppfattet med «truende øyne» var vanskelig for Trude. Det hadde vært tatt opp i vår kollegiale veiledning flere ganger.

I observasjonen ser vi at jeg spontant gikk imellom Katrine og Trude. Dette for å gi Trude rom. I ettertid tror jeg ikke det bare handlet om et fysisk rom som jeg opplevde Trude trengte, jeg tolker det slik at hun hadde behov for et mentalt rom slik at hun kunne fortsette å tenke. Når man som lærer utsettes for projeksjoner, kan det være til nytte at en kollega hjelper til. Det tror jeg skjedde i denne observasjonen. Med Katrines erfaring med å bli flyttet mellom ulike omsorgsinstitusjoner tror jeg hun på et ubevist nivå nok forventet at hun ikke var til å holde ut, og søkte det bekreftet. Det ble derfor viktig at vi kunne være to i situasjoner med Katrine, slik at den ene kunne overta for den andre.

I fra andre situasjoner visste vi at Katrine hadde til dels store vansker med å erkjenne og holde på et indre bilde av oss lærere som personer som vil henne vel. Det er som hun i perioder ikke tenker at vi kan bidra med noe positivt for

henne. Sagt på en annen måte; hun stiller seg på en slik måte at hun avviser våre forsøk på omsorg. Winnicott (1947, i 1958) legger særlig vekt på det å kunne tåle vanskelige følelser i relasjonen mellom to mennesker. Han tar utgangspunkt i mor-barn-relasjonen og lister opp flere gode grunner til at en mor kan komme til å kjenne hat ovenfor sitt barn.

Den samme prosessen tror jeg skjer i arbeid med relasjonskadde elever. Som lærer kan en kjenne seg så avvist både som person og fagarbeider at det kan være vanskelig å holde ut. Som jeg skrev tidligere, opplevde vi flere ganger at vi som lærere nærmest kranglet etter endt arbeidsdag. På samme måte som Winnicott beskriver hvordan et barn kan være avvisende for alt det mor har å gi en formiddag for så en stund senere å smile til en fremmed forbigående, kunne Katrine være svært utfordrende i en av våre undervisningstimer for å så og være svært samarbeidsvillig i neste undervisningstime med en annen lærer. Dette var et tilbakevendende tema i debrifingen som var rutine på slutten av hver arbeidsdag. Her kom det ofte frem at enkelte lærere følte seg helt elendige etter å ha hatt en vanskelig time med Katrine, mens andre lærere mente hun hadde vært svært samarbeidsvillig i deres timer. Før vi fikk taket på hva som relasjonelt spilte seg ut, opplevde de lærerne som hadde hatt vanskelige timer seg bare verre når andre lærere ikke kjente seg igjen i deres opplevelse. Når vi så ved hjelp av objektreasjonsteorien fikk et sett med begreper og et språk til å forstå hva som hendte både i relasjonen til Katrine og oss lærere imellom, kunne vi samles som gruppe og arbeide mer kreativt problemløsende i forhold til undervisningen av både Katrine og andre elever.

Avslutning

Oppsummert kan vi si at denne situasjonen gir inntrykk av en elev med en svak selvutvikling. Hun søkte ofte nærhet som om hun stadig trenger påfyll i sitt indre. Dette forsøket på å få tilført noe indre sees i observasjonen hvor hun søker kroppslig nærhet. Det er som om referanserammene for hva som kan være et godt samspill ikke er integrert i henne. Som det viser seg i eksempelet jeg har vist til, kan det se ut som Katrine ikke har klart å integrere positive og negative sider i seg selv og andre. Denne manglende integreringen gjør at

de negative sidene ved henne selv ikke blir mulige å bære for henne og må derfor legges ut og over i andre. Når dette skjer, vil det kunne oppleves utfordrende og ofte fremmed for læreren. Han eller hun vil vanskelig kunne identifisere seg med det projiserte, men kanskje bare kjenne de egne følelsesmessige reaksjonene (gjerne irritasjon eller frykt). Vi ser også at Katrines samspill i denne situasjonen i liten grad er preget av begynnende selvstendighet. Som oftest befant hun seg i området av absolutt avhengighet og relativ avhengighet (Winnicott, 1963, i 1965). I samspillet virket det ikke som om hun klarte å bevare oss som lærere som gode indre objekt. Eksempelet viste at hun hadde behov for et stadig påfyll av nærhet. Utfordringen for Katrine blir nok at hun er svært sårbar i vårt fravær. En bekymring vi som lærere hadde, var at hun på fritiden kunne bli utnyttet i forhold til denne sårbarheten.

Jeg har i denne artikkelen vist hvordan Winnicotts objekt-relasjonsteori kan brukes til å analysere samspill mellom lærere og elev. En slik analyse vil forhåpentligvis kunne være en hjelp til at vi som spesialpedagoger kan forstå og bidra til en positiv utvikling for de av våre elever som sliter med relasjonelle vansker.



- WINNICOTT, D. W. (1960). «The theory of the parent-infant relationship». I: The maturational processes and the facilitating environment. (1965/1990). London: Karnac Books.
- WINNICOTT, D. W. (1962). «The aims of psycho-analytical treatment». I: The maturational processes and the facilitating environment. (1965/1990). London: Karnac Books.
- WINNICOTT, D. W. (1963). «From dependence towards independence in the development of the individual». I: The maturational processes and the facilitating environment. (1965/1990). London: Karnac Books.
- WINNICOTT, D. W. (1965). The family and individual development. London: Tavistock.
- WINNICOTT, D. W. (1971). Playing and reality. London Tavistock.
- WINNICOTT, D. W. (1990). The maturational processes and the facilitating environment. London: Karnac Books. (1965).
- WINNICOTT, D. W. (1984). Through paediatrics to psychoanalysis. London: The Hogarth Press. (1958)

REFERANSELISTE

- ABRAHAMSEN, G. (1997). Det nødvendige samspillet. Oslo: Tano Aschehoug.
- BINDER, P.-E. (2000). Individet og den meningsbærende andre. Universitetet i Bergen.
- DAVIS, M. OG D. WALLBRIDGE (1988). Frihed og grænser. En introduksjon til D.W.Winnicotts arbejde. København: Hans Reitzels Forlag.
- OGDEN, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal.
- SØRLIE, M. A. (2000). Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Oslo: Praxis.
- WINNICOTT, D. W. (1947). «Hate in the countertransference». I: Through paediatrics to psychoanalysis (1958/1984). London: Karnac Books.
- WINNICOTT, D. W. (1956). «Primary maternal preoccupation». I: Through paediatrics to psychoanalysis (1958/1984). London: Karnac Books.
- WINNICOTT, D. W. (1958). «The capacity to be alone». I: The maturational processes and the facilitating environment. (1965/1990). London: Karnac Books.

Forskningsdel

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

Kompetanseutvikling av ansatte innen barne- og ungdomsarbeid for å forbedre oppvekstvilkår for utsatte barn og unge

Liv Margarete Lassen, dr. philos, førsteamanuensis ved
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Jorun Buli-Holmberg, cand. paed. spec.,
førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo

Sammendrag

Et kompetanseutviklingsprogram for 41 ansatte i en barne- og ungdomsavdeling mellom en bydel i indre Oslo og Institutt for spesialpedagogikk bygget på praksisfeltets behov for å forbedre offentlige tilbud og oppvekstvilkår til barn og unge i bydelen. Målet var å bedre kvaliteten av ansattes praksis ved å styrke deres kompetanse til å gjennomføre endring, refleksjon, forbedre praksis og formidling. Problemstillingen er: På hvilke måter kan kompetanseutvikling bidra til å forbedre oppvekstvilkår for utsatte barn og unge? De 23 prosjektrapporter, deltakernes selvevaluering, veileders og lederens observasjoner ble analysert etter forebygging perspektiver, «empowerment»- og innovasjonsteorier. Tjue innovasjonsprosjekter bidro til forbedringer av tilbudene til barn og ungdom. Deltakerne rapporterte teoretisk og praktisk kompetanseutvikling, økt engasjement og fleksibilitet og mindre sykefravær. Hovedgrunner til resultatene var prosjektenes praksisnærhet og relevans for brukerne, tidsaktuelle teoretiske fokuseringen og erfaringsdelingen som førte til et fellesløft i avdelingen.

Summary

A collaborate partnership between an inner-city district in Oslo and the Department of Special Needs Education at the University of Oslo developed a competence enhancing program for 41 child/youth professionals focusing on areas staff identified as needing improvement. The goal was to strengthening the quality of the personnel's service delivery, thereby improving the quality of life for children/youth in the district. The theoretical basis for our research questions were empowerment, prevention and innovation. Twenty-three projects were implemented and analyzed together with the personnel's evaluations and observations from consultants and administrators. Twenty projects were found to improve the quality of services rendered children and/or youth. Increase of the professional's competence, inspiration at work and direction was significant. The action and service-oriented focus, solution-oriented, strength based theoretical base and collaborate sharing of experiences seemed to underlie the positive results.

Nøkkelord

- Empowerment
- Forebygging
- Innovasjon
- Mestrings

Introduksjon

Denne artikkelen omhandler hvordan en praksisrelatert kompetanseutvikling av barne- og ungdomsarbeidere kan bidra til å styrke gode oppvekstvilkår for barn og unge. Kompetanseutviklingen er gjennomført som et samarbeid mellom Institutt for Spesialpedagogikk, Universitet i Oslo og Barne- og ungdomsavdelingen i en bydel i indre Oslo fra 2001 til 2005. Evalueringen er en del av forskningsprogrammet Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering (OPI), som undersøker marginaliserte barn og ungdoms livsvilkår gjennom empirisk baserte analyser (Befring, 2005; Lassen og Faldet, 2004). Det spesielle fokuset på utsatte barn og unge sees i sammenheng med bydelens utfordringer og valgte satsing på å forebygge vanskeligheter for denne gruppen barn og unge.

Bakgrunn for kompetanseutviklingsprogrammet

Initiativet til samarbeid om kompetanseutvikling mellom bydelen og Institutt for spesialpedagogikk kom fra ledelsen i Barne- og ungdomsavdelingen i 2001. Deres behov var å utvikle en lærende organisasjon som støttet ansatte i arbeidet med barn og ungdom. Bydelen som deltok i dette utviklingsprogrammet er preget av et stort antall barn og ungdom med høy risiko for å utvikle vansker på grunn av dårlige boligforhold, fattigdom, psykiske belastninger og marginalisering (Lassen og Faldet, 2004; Barn og ungdomsplan, 2004–2005). Avdelingens ledelse¹ identifiserte at ansatte hadde behov for å videreutvikle egen kompetanse i møte med utfordrende brukere, og forbedre sin praksis (rutiner og tiltak) i møte med disse. De opplevde at behovene førte til igangsetting av en planlagt endring av praksis i organisasjonen. Endringsarbeidet bygget på allerede eksisterende kunnskap og god

praksis hos ansatte (Hauge og Mittelmark, 2003; Skogen og Holmberg, 2002). Kompetanseutviklingen skulle omfatte så mange ansatte som mulig slik at organisasjonen kunne samle seg om å arbeide mot Barne- og ungdomsavdelingens visjon: *Barn, unge, foresatte og ansatte behandles med respekt, blir sett, verdsatt og gis anerkjennelse. Siktetpunktet er å være en lærende organisasjon hvor de ansatte er deres ressurs, fornøye brukere deres mål og der økonomi styrer rammene.* Ledelsen ønsket at sentrale prinsipper fra verdigrunnlaget (inkludering, mestring og medvirkning) skulle prege organisasjonens kultur, atmosfære og samhandling (Graff mfl., 2002).

Kompetanseutviklingen var basert på samarbeid og kunnskapsdeling mellom praksisfeltet og forskningsinstitusjonen. Målet var at samarbeidet skulle bli til gjensidig berikelse, og at praksisfeltet og forskningsfeltet kunne knytte praksis og teori nærmere sammen (Lassen og Faldet, 2004; Kristiansen og Hagtvat, 2003; Befring, 1997). Institusjonene hadde ulike roller og funksjoner. Medarbeidere i Barne- og ungdomsavdelingen skulle utvikle kompetanse i arbeidet med brukere. Institutt for spesialpedagogikk skulle få innsikt i tidsaktuelle problemstillinger i arbeid med barn og unges psykiske helse og oppvekst. Dette er i tråd med de overordnede verdiene som ligger til grunn for nasjonale og internasjonale prinsipper og føringer (St.meld. nr. 17 (1999–2000), St.meld. nr. 40 (2001–2003)). En felles ideologisk plattform for samarbeidet var regjeringens fem satsingslinjer (forebygging, brukerperspektivet, mestring, desentralisering og helhetlig samarbeid) i opptrappingsplanen for psykisk helse blant barn i Norge (Helsedepartementet, 2003).

Mål, organisering og innhold i kompetanseutviklingen

Hovedmålet var å gi støtte til praksisfeltet gjennom utvidelse av ansattes kompetanse og ferdigheter i møte med arbeidslivets utfordringer. Kompetanseutviklingsprogrammet la til rette for at de ansatte både teoretisk og praktisk skulle videreutvikle sin kompetanse i innovasjon, rådgivning og kommunikasjon (Graff mfl., 2002; Lassen og Faldet, 2004).

Innhold og organisering av kompetanseutviklingen Et team² bestående av vitenskapelig ansatte fra Institutt for spesial-

pedagogikk (ISP) og prosjektleder fra Barne- og ungdomsavdelingen (BOU) var faglig ansvarlig for gjennomføringen av programmet. I forkant av programmets start fikk alle ansatte i Barne- og ungdomsavdelingen tilbud om å delta i kompetanseutviklingen på de faglige seminarene i bydelen (Høsten 2001). Kompetanseutviklingen ble gjennomført i to omganger (2002 og 2004) med til sammen 41 deltakere. Programmet strakk seg over ett år, og inneholdt følgende tre komponenter: 1) faglig innføring i teori, 2) innovasjonsprosjekter på egen arbeidsplass under veiledning og 3) vurdering og formidling av innovasjonsprosjektene.

Kompetanseutviklingsprogrammet var tilknyttet et ordinært studietilbud i rådgivning og innovasjon ved ISP, og deltakerne fikk anledning til å følge seks forelesninger sammen med instituttets studenter. I tillegg fikk deltakerne fire forelesninger i Barne- og ungdomsavdelingen. Innovasjonsprosjektene varte i 4 til 6 måneder. De tok utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer og prinsippene om «learning by doing» (Dewey, 1974). Deltakerne fikk 16 timers veiledning i mindre grupper (4–6 deltakere) fra fagteamet. Det faglige innholdet i undervisningen og veiledningen ble tilpasset deltakernes ulike fagfelt og de funksjoner de hadde i deres jobb. Deltakerne fikk velge tema for egne innovasjonsprosjekter og teoretiske fokusering. Deres valg ble basert på aktuelle problemstillinger fra det daglige arbeidet, hvor de opplevde forbedringsbehov. Ledelsen i avdelingen la også føringer for at deltakerne skulle forankre sine innovasjonsprosjekter i Barne- og ungdomsavdelingens verdigrunnlag. Veiledningen i grupper skulle føre til igangsetting av kritiske refleksjoner over egen praksis i møte med brukere og rollen som innovatør, og fulgte progresjonen i de ulike fasene i utviklingsprosessen. Gruppene var sammensatt av ulike fagpersoner slik at den kollektive læringen og refleksjoner fikk et tverrfaglig preg. Skriftlig rapportering fra innovasjonsprosjektene inneholdt både beskrivelse, analyser og drøftinger av prosessen, hva prosjektet førte til for de som var involverte (medarbeidere eller brukere) og antydninger om mulige veier videre. Innovasjonsrapportene ble videre grunnlag for muntlige presentasjoner på fagdager og seminarer for hele bydelen. På denne måten skulle deltakerne profilere og dele kunnskap fra eget utviklingsarbeid til andre i organisasjonen

slik at de enkelte prosjektene kunne bli til felles berikelse for organisasjonen og forhindre innkapslet læring. I denne sammenheng ble det viktig å etablere nettverkssamarbeid innad i organisasjonen som kunne støtte aktørene i deres daglige arbeid gjennom erfaringsutveksling og derigjennom videreutvikle kompetanse. Nettverkssamarbeidet hadde som siktemål å styrke utvikling av Barne- og ungdomsavdelingen som en lærende organisasjon.

Teoretisk forankring i kompetanseutviklingen Forebyggende arbeid, empowerment og innovasjon var programmets tre perspektiver. Disse er også anvendt som grunnlag for evalueringen av kompetanseutviklingen.

FORBEBYGGENDE PERSPEKTIV

Barne- og ungdomsavdelingens primære funksjon består i å legge til rette for relevante læringssituasjoner gjennom å tilby kvalitative gode oppvekstarenaer (barnehage, skolefritidsordningen, ungdomstilbud, forebyggende barnevern). Gode oppvekstarenaer sikrer verdige vekst- og livsvilkår for barn og ungdom som forbygger skjevutvikling eller vansker og virker primært forebyggende (Befring, 2004; Caplan, 1964). Sekundære forebyggingstilbud fokuserer på å forbedre oppvekstvilkår for barn og unge som erfaringsmessig har økt risiko for problemer (f.eks.: læring, sosial fungering, språk), men hvor ingen vansker har oppstått på det gitte tidspunktet. For barn og unge hvor behovene er eksplisitte vil det være nødvendig med direkte tiltak rettet mot personen som i følge Caplan er tertiære forebyggende tiltak. Caplan (1964) hevder at forebyggende arbeid kan fremme psykisk helse på en langt mer effektiv måte enn behandling og at tidlig intervensjon er essensielt.

Når helsebringende aspekter (salutogenese) vektlegges, synes det mulig å forebygge vansker med å bygge ut styrker og ressurser (Antonovsky, 1998; Gjærum mfl., 1998). Dette innebærer at trygge oppvekstarenaer gir muligheter for utvikling av personlig kompetanse og allsidig læring gjennom tilrettelegging for mestring, forebygging av risiko og utvikling av resiliens (Borge, 2003; Lassen, 2004; Ekeberg og Holmberg, 2005). Resiliens innebærer å ha tilstrekkelige strategier, egenskaper og ressurser til å håndtere livet til tross for vansker og

utfordringer. For utsatte barn og unge blir dette spesielt viktig for å sikre deres psykiske helse. Gjennom å tilby kvalitativt gode oppvekstilbud og å gi støtte til foreldre, kan offentlige virksomhet bidra til positiv utvikling. Kompetanseutviklingsprogrammet skulle bidra til at personalet fikk innsikt, evner og krefter til å hjelpe barn og unge til å mestre egne liv (Graff, mfl., 2002).

EMPOWERMENT PERSPEKTIVET

Bestyrkning (empowerment) har fokus på å fremme menneskers positive utvikling og frambringe deres iboende krefter og ferdigheter (Dunst, Trivette, Deal, 1994; Lassen, 2004; Menon, 2001; Brudal, 2006). Å bestyrke eller «empower» barn og unge ved å vektlegge mestringsopplevelser er anvendt som et teoretisk fundament i dette kompetanseutviklingsprogrammet. Mulighetene og begrensningene for å realisere dette kan sees i forhold til systemenes grad av tilrettelegging for bruk av forutsetninger og ressurser. Metodisk sikres «empowerment» gjennom å frambringe menneskers egne iboende krefter og ferdigheter, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlig valg. Arbeidet kan foregå på et individnivå, i relasjon til systemer rundt individet (familie, barnehagen, skolefritidsordningen (SFO), ungdomsarbeid), på organisasjonsnivå (barn- og ungdomsavdelingen, barnevernet, hele barnehager, SFO, osv.) eller på kommunalt nivå (alle bydelene i kommunen). For eksempel kan ansatte i en barnehage øke sin kompetanse til å møte foreldre med anerkjennende og bekreftende responser. Dette kan føre til at foreldrene føler seg tryggere og mer verdsatt i sitt møte med personalet. Videre kan dette ha konsekvenser for foreldrenes væremåte overfor barnet og samarbeid med barnehagen. Empowerment kan inndeles i tre nivå. Nivå 1: Tar menneskers behov på alvor og anerkjenner deres rett til valg («the act»). Nivå 2: Igangsetter en bestyrkende og forløsende prosess («the process»); Nivå 3: Forankrer bestyrkende opplevelser («the state») gjennom synliggjøring av mestringserfaringer (Menon, 2001). Den doble effekten av en empowerment-tilnærming i kompetanseutviklingen blir at ved å bestyrke ansatte kan disse igjen bestyrke foreldre, barn og unge.

INNOVASJONSPERSPEKTIVET

Innovasjonsperspektivets siktemål er å forbedre kvaliteten av arbeidet gjennom kontinuerlig forbedring av praksis (Skogen, 2004). Dette er sentralt i kompetanseutvikling knyttet til praksisfeltet (Lassen og Faldet, 2004; Holmberg og Tangen, 2001). En forutsetning for å oppnå endring i organisasjoner er en systematisk og vitenskapelig tilnærming til praksis. Slikt forbedringsarbeid er et virkemiddel for å oppnå kvalitetsutvikling i arbeidet med oppvekstvilkår til barn og unge. Innenfor kvalitetssikringstradisjonen i innovasjonsteori rettes oppmerksomheten mot fire forhold (Skogen og Holmberg, 2002). Det første er *fokus på brukeren*; det andre er å ta sikte på en *kontinuerlig forbedring*; det tredje forholdet er *total deltagelse*; det fjerde er etablering og bruk av *sosiale nettverk*. Spredning av kunnskap og læring, skjer best når aktørene kommuniserer både innenfor sine primærteam og på tvers av teamene. Etablering og bruk av sosial interaksjon regnes som et av de sterkeste virkemidler for spredning av innovasjoner. Kompetanseutviklingsprogrammet vektlegger at ansatte fungerer som *innovatører* for å løse oppgaver og utfordringer knyttet til egen praksis (Hauge og Mittelmark, 2003).

FELLESNEVNERE MELLOM DE TRE PERSPEKTIVER

De tre teoretiske perspektivene har viktige fellesnevner. Alle fokuserer på positiv fungering, bedring og vekst. Å styrke ansatte gjennom øking av deres kompetanse kan gjøre det mulig for dem å forbedre tilbudene til barn og unge i bydelen de arbeider i. Hvis tilbudene fungerer bra kan de styrke barna og ungdommene og dermed forebygge vansker. Slik planlagt endring som fører til bedret praksis er innovativ.

Problemstilling

Formålet i evalueringen er å få tak på hvilke måter kompetanseutviklingsprogrammet bidro til å styrke kompetansen hos ansatte i barne- og ungdomsavdelingen, og dermed kanskje kunne forbedre oppvekstvilkårene for utsatte barn og unge i bydelen. Dette danner bakgrunnen for utforming av artikkelens problemstilling: *På hvilke måter kan kompetanseutvikling bidra til å forbedre oppvekstvilkår for utsatte barn og unge?*

Gjennom følgende tre delproblemstillinger analyseres dette videre:

1. På hvilke måter kan kompetanseutvikling bidra til å forbedre de ansattes praksis?
2. På hvilke måter kan en forbedring av ansattes praksis bidra til forbedring av oppvekstvilkår for barn og unge?
3. På hvilke måter kan kompetanseutvikling bidra til å styrke flere systemer i organisasjonen?

Problemstillingen er bred og omfattende og avspeiler utfordringer med å forholde seg til oppvekstens kompleksitet. En detaljert besvarelse av problemstillingen vil forutsette at en skiller mellom de mange påvirkningsfaktorer i oppveksten som består av en rekke individ- og systemfaktorer (kognitive, emosjonelle, atferdmessige, sosiale). For å kunne svare på disse spørsmålene kreves andre metodiske tilnærminger enn de som var tilgjengelige i vår undersøkelse. I tillegg, er ikke utsattes barn og unges oppvekstvilkår besvart direkte gjennom forskningsdesignet. Resultatene er basert på ansatte, ledelse og observatørens evalueringer av måtene kompetanseutvikling førte til forbedringer av praksis, som på kortere eller lengre sikt kan føre til forbedring for enkeltbarn og -ungdom.

Metoder og forskningsdesign i evaluering

Forskningsdesignet i evalueringen er primært basert på en kvalitativ hermeneutisk tilnærming som betrakter prosessen, gjennom beskrivelser, kartlegging og registrering av opplegget både i sin helhet og enkelte deler. Evalueringen ble gjennomført som en integrert del av virksomheten og ikke utenfor organisasjonen. Summativt ble resultatene evaluert i forhold til avdelingens egne oppsatte mål, kompetanseutviklingsprogrammet mål og evalueringens problemstillinger. Kombinasjonen av selvevaluering, kildegranskning, observasjon og intervju ble en metodisk triangulering som søker å fange deltagerens opplevelser og erfaringer. Selvevalueringen inkluderte også en kvantitativ skala. Fokus var på deltakerne, deres forbedring av praksis, effekt på brukerne og de sosiale nettverkene (Bjørndal, 2002; Skogen, 2004; Skogen og Holmberg, 2002).

Som tidligere nevnt består utvalget i denne evalueringen av 41 ansatte fra barnehager, barnevernet, helsestasjoner, skolefritidsordninger og ungdomstiltak i bydelen. Kompetanseutviklingsprogrammet ble gjennomført to ganger. Det var 17 deltakere i den første (vår og høst 2002) og 24 deltakere i den andre (vår og høst 2004). Det ble gjennomført 23 innovasjonsprosjekter. Disse prosjektene danner det primære grunnlaget for å vurdere endring av praksis.

Forskningsmetodene som er anvendt er:

1. *Kildegranskning av innovasjonsrapporter* som bygger på analyse av valgt fokus relatert til tema om barn og unge i risikosonen. Grad av presisering i innovasjonsrapporten når det gjelder målformuleringer, planlegging, gjennomføring og evaluering og refleksjoner over egen praksis relatert aktuell teori var sentralt i vår vurdering.
2. *Selvevalueringen* som inneholdt deltakernes vurdering av sin førkompetanse, selvvalgte utviklingsområde og forbedring av kompetanse i løpet av programmet. Et spørreskjema med en 10-punktskala var benyttet ved begynnelsen og slutten av studiet. Sluttvurderingen inkluderte også kvalitative spørsmål om hva som fungerte bra/dårlig eller mangelfullt og nytteverdig i praksis og anbefaling av satsingsområder videre. Svarene er anonymisert.
3. *Loggførte observasjoner fra tre veiledere*³ som inkluderte prosessanalyse av innovasjonsprosjektene med fokus på motstand og barrierer i gjennomføring, konkretisering av innovasjonens mål, faglige refleksjoner underveis og vurdering av prosess og resultat.
4. *Intervjuer med ledelsen i barne- og ungdomsavdelingen* som undersøkte hvilke og i hvilken grad forandringer på ulike nivåer i organisasjonen ble registrert fortløpende og tilslutt.

Et problem i all form for anvendt forskning er at man aldri kan undersøke et fenomen helt fordomsfritt. Man tar alltid med seg verdier, holdninger, kunnskaper og erfaringer inn i forskningen, og det er vanskelig å unngå at dette påvirker valg av spørsmål, hypoteser, metoder og tolkning av resul-

tater. Fordi vi var involvert i alle ledd i kompetanseutviklingsprogrammet er dette den største utfordringen i vår forskning. Dette er forsøkt ivarettatt gjennom åpenhet og etterprøvbarehet i evaluering, tilgjengelighet av resultatene underveis og jevnlig tilbakemelding til bydelen både skriftlig og muntlig. For å minske feiltolkninger har disse vært utsjekket med informantene, ledelsen i barne- og ungdomsavdelingen og vitenskaplig ansatte ved ISP og fortløpende korrigert. Bredden i kildemateriale, involvering av deltakerne i prosess- og sluttevaluering og triangulering av metoder har forhåpentligvis bidratt til evalueringens økte pålitelighet (Gall, 1996; Holter og Kalleberg, 1996).

Resultater

Her redegjøres for resultatene som fremkom. De inkluderer vurderinger om: Innovasjonsprosjektets betydning for forbedring av praksis; Kompetanseutviklingens betydning for styrking av de ansattes praksis; Kompetanseutviklingens bidrag til å styrke organisasjonen.

Innovasjonsprosjektene og forbedring av praksis De mest synlige resultatene av kompetanseutviklingen fremkommer fra gjennomføringen og evalueringen fra deltakernes innovasjonsprosjekter. Prosjektene tok utgangspunkt i deltakernes eget følte behov for endring av praksis. Temaene som ble valgt for innovasjonene var derfor relatert til deltakernes egen praksissituasjon. Ti av deltakerne arbeidet alene, 31 samarbeidet i grupper med andre. Som tidligere nevnt representerte innovasjonene aksjoner både på *systemnivå* og *individnivå* i organisasjonen. Innovasjonsarbeidet på systemnivå representerte organisasjonsutvikling på to nivåer: et overordnet administrativt nivå, et underordnet nivå av forskjellige enheter i avdelingen (barnehager, skolefritidsordninger (SFO) og ungdomstilbud). Prosjektene på systemnivå dreier seg om implementering av overordnede visjoner, nye rutiner for ansatte og forbedrede tilbud til barn, unge og foreldre. Prosjektene på individnivå representerte brukerstøttende aksjoner overfor foreldre, barn og ungdom. Resultatene fra innovasjonsprosjektene er oppsummert i tabell 1–4 med tittel, mål, resultater og antall ansatte (N) som gjennomførte hver innovasjon.

Tabell 1. Overordnet organisasjonsutvikling i barne- og ungdomsavdelingen

Tittel	Mål	Resultat	N
Prosjekt 1. Verdigrunnlaget – en del av virkeligheten?	Konkretisere avdelingens verdigrunnlag: Mestring, Inkludering, Medvirkning. Spre informasjon og bidra til at alle ansatte blir kjent med visjon og verdigrunnlag.	Identifiserte, presenterte og diskuterte disse begrepene og avdelingens verdigrunnlag med ansatte. Utformet rammer for en verdiplattform.	4
Prosjekt 2. Følt brukerbehov for forandring	Etablere og evaluere et tverrfaglig brukersenter med fokus å gi informasjon tilpasset på brukernes behov.	Utformet og utprøvde en modell for en tverrfaglig enhet (et brukersenter) – et tilbud om brukerstøtte.	3
Prosjekt 3. Forandring over tid gjør en forskjell.	Etablere og evaluere internt veiledningsteam i avdelingen.	Et internt veiledningsteam ble etablert. En prosessanalyse ble foretatt, og en videreføring av teamet ble anbefalt.	1
Prosjekt 4. Implementering av Barnevernets Strategiske Plan	Evaluere muligheter og barrierer ved denne planen.	Vanskeligheter med å implementere planen på grunn av praktiske og psykologiske hindringer.	2

Overordnet organisasjonsutvikling i barne- og ungdomsavdelingen Organisasjonsutviklingsprosjektene på det overordnede nivået i avdelingen bestod av 4 innovasjoner som fikk betydning for aktiviteter som foregikk nedover i organisasjonen.

Resultatene fra prosjekt 1 viser at avdelingen fikk et grunnlag for å skape en felles forståelse for virksomhetens visjoner og verdigrunnlag blant ledere og mellomledere, slik at disse kunne spres videre til alle ansatte i de forskjellige enhetene i avdelingen. Innovasjonsprosjektene førte til at valg av verdier og prinsippene ble mer synlig i de ansattes daglige praksis. Prosjekt 2 viser til etablering av en brukersentral som ga nye muligheter for informasjon til brukere om bydelens tilbud og samarbeid mellom de for-

skjellige profesjonelle enhetene (f.eks. barnevernet og helsestasjoner). Resultatene fra prosjekt 3 beskriver hvordan et intern basert veiledningsteam og gruppeveiledningstilbud ble etablert. Fra 2002 til 2005 deltok 65 medarbeidere i BOU i slike grupper. Prosjekt 4 var et forsøk på å implementere den nye strategiske barnevernsplanen i BOU. Selv om planene var utarbeidet, lyktes det ikke å gjennomføre disse i løpet av prosjektperioden. De ansatte i barnevernet var overbelastet med saksarbeid og hadde verken tid eller krefter til å iverksette endringen. Disse innovasjonene bidro til å sette i gang refleksjoner over praksis, og forbedring av samarbeidsprosesser med hensyn til målutforminger, planarbeid og støttefunksjoner for ansatte og brukere.

Tabell 2. Organisasjonsutvikling for ansatte i avdelingens enheter – system rundt barn og unge

Tittel	Mål	Resultat	N
Prosjekt 5. Video – et instrument for veiledning.	Bruke Marte Meo metoden for å bestyrke assistenter i deres arbeid med barn i barnehager.	Metoden var en positiv veiledning for å styrke de barnehageansatte i deres arbeid med barn.	1
Prosjekt 6. Positiv fokusering i pedagogisk arbeid	Snu fokus til ansatte i barnehage – fra barns problemer til mestring.	Økt positiv fokus på barna. Økt motivasjon og bedre samarbeid i personalet.	2
Prosjekt 7. Kreativ planlegging – prosess og implementering	Visualisere positivt fokus for barnehageansatte i forhold til barnas sosial fungering i lek.	Økt følelse av eierskap, involvering og motivasjon blant ansatte i arbeid med å planlegge, igangsette og evaluere sosial interaksjon i lek.	2
Prosjekt 8. Noe Skjer!	Forbedre samarbeid mellom barnehager og barnevernet.	Avdekket behov for informasjon om hverandres enheter og rutiner. Deling av informasjon ga bedre grunnlag for samarbeid.	4
Prosjekt 9. Tospråklige assistenter	Ta i bruk og bygge på de kulturelle styrkene hos tospråklige assistenter.	Økt medvirkning og aktiv deltagelse av tospråklige assistenter direkte i samlingsstunder, rollelek og utelek.	1
Prosjekt 10. Total motivasjon	Øke SFO ansattes trivsel og motivasjon gjennom å fokusere tema motivasjon i personalutvikling.	Økt kompetanse i forhold til tema motivasjon førte til økt trivsel og samarbeid blant ansatte.	1
Prosjekt 11. Ansattes bevissthet på egen praksis	Omorganisere pedagogiske aktiviteter i SFO som ledd i personalutvikling.	Økt refleksjon over egen praksis for ansatte førte til bedre forståelse for barns behov.	1
Prosjekt 12. Strukturering av daglige før- og ettermøter	Omstrukturere daglige rutiner for å forbedre kommunikasjon og informasjon i samarbeid i SFO.	Endring av de daglige rutiner for informasjon bedret samarbeid mellom de ansatte og førte til bedre oppfølging av barna.	1
Prosjekt 13. Ja!Men!Vi vil ikke!	Forandre rutiner og planer i en ungdomsklubb.	Til tross for enighet om forandring var det vanskelig for ansatte å forandre rutiner og planer.	2

Organisasjonsutvikling i enheter i barne- og ungdomsavdelingen Ni innovasjoner fokuserte på å forbedre tilbud i systemer rundt barn og ungdom. Disse systemene i avdelingen omfattet ansatte i følgende enheter; barnehager, barnevern, skolefritidsordninger (SFO) og ungdomsklubber.

Alle innovasjonsprosjektene innebar systemendringer innen flere enheter i barne- og ungdomsavdelingen. Aksjonene var ledd i personalutvikling for å øke de ansattes kompetanse som kunne føre til forbedrede tilbud til bydelens barn og unge. Kun ett av disse prosjektene (13) førte ikke til en forbedring. Her var det ikke mulig å endre personalets praksis i løpet av prosjektperioden, fordi en rekke barrierer kom til uttrykk i manglende handling og forpliktelse. En effekt fra prosjektene 5 og 6 (som begge fokuserte på en positiv omramming av barnehage ansattes innsats i hverdagen) var økt positiv anerkjennelse av barna. Prosjekt 7 brukte positiv visualisering som virkemiddel for å synliggjøre barnas positivt interaksjon i lek. Dette gjorde hverdagen mer gledesfull og konstruktiv for både personalet og barna. Prosjekt 8 som undersøkte og implementerte samarbeid mellom barnehagene og barnevernet viste seg å være spesielt viktig. Endringsbehovet var at disse enhetene kunne samarbeide mer effektivt om å gi omsorg til de mest utsatte barna. Når enhetene ble kjent med hverandres rutiner,

mandat og styrker, ble mulighetene til tverrfaglig samarbeid synlig- og muliggjort.

Samarbeid og en helhetlig tilnærming er vurdert som viktige aspekt i de åtte vellykkede innovasjonene. Resultatene viser at ansattes motivasjon, forpliktelse og kompetanse økte gjennom arbeidet. Dette synes å bidra til endringer og forbedring av praksis.

Individfokuserte innovasjoner Innovasjonsprosjekter som befinner seg på individnivået retter seg direkte mot brukerne; foreldre, barn og unge. Resultatene fra tre foreldrestøttede innovasjoner vises i tabell 3. Tabell 4 viser syv innovasjoner som direkte støttet barn og unges utvikling.

Alle foreldrestøttede programmer fokuserte på å forbedre tilbud til etniske og språklige minoriteter. Prosjekt 15 var et planlagt forebyggende tiltak for å veilede foreldrene med minoritets bakgrunn i bruk av D-vitaminer som ikke ble igangsatt på grunn av at for få foreldre meldte sin interesse. Både foreldrenes kulturbetingede verdibarrierer rundt vitaminbruk og praktiske barrierer hos innovatørene er mulige årsaker til at dette prosjektet ikke kom i gang.

I prosjekt 14 og 16, hadde foreldre barn med kroniske sykdommer og/eller sammensatte problemer. De trengte derfor mye personlig støtte for å mestre omsorgen av barna.

Tabell 3. Foreldrestøttende innovasjoner

Tittel	Mål	Resultat	N
Prosjekt 14. Fra isolasjon til mulig inkludering	Utvikle og evaluere et program for å støtte foreldre med minoritetsbakgrunn som hadde barn med spesielle behov.	Samarbeid mellom foreldrene og spesialpedagoger rundt barn med spesielle behov ble forbedret ved nye rutiner som ivaretok kommunikasjon.	3
Prosjekt 15. D-vitaminer og helse	Veiledning til etniske og språklige minoriteter om behov for D-vitaminer.	Vanskelig å få igangsatt veiledning på grunn av store barrierer blant foreldrene og innovatørene.	2
Prosjekt 16. Blir familier med tverrfaglig støtte hørt?	Ta i bruk løsningsfokusert rådgivning som metode for å møte foreldrenes behov for støtte.	Metoden bidro til å utvikle tillit og respekt i foreldresamarbeid, og ga foreldrene kompetanse til å selv kunne løse de daglige utfordringene.	1

Metodene som ble utviklet fokuserte på tverrfaglighet, gjensidig respekt, løsningsfokusert rådgivning og samarbeid. Resultatene fra de to vellykkede prosjektene viser at deltakerne forbedret sin praksis i møtene med foreldrene gjennom å bedre tilpasse sin kommunikasjon og interaksjon til familiens behov og utfordringer.

De syv siste individfokuserte innovasjonene består av direkte støtte til barn og ungdomsutvikling av kunnskap og ferdigheter på ulike områder som språk, sansemotorikk, kultur- og sosial kompetanse.

Alle innovasjonene fokuserte på å støtte utsatte barn og unge i deres personlige og sosiale vekst. Bygging av laavoen (17, 18) ble en utvidelse av barnehagenes arena, både fysisk og kulturelt. Dette forbyggende tiltaket førte til et engasjement og glede for ansatte, barn, foreldre og utsatte ungdommer, som bidro med byggingen. For barnehagebarna med innvandrerbakgrunn, ga skogsturene muligheter for bedre kjennskap til norsk kultur og norsk språk. Ved at familier med begrensede økonomi kunne anvende laavoene på ettermiddagene eller i helgene, ble dette tilbudet til en

Tabell 4. Innovasjoner med direkte støtte til barn og ungdom

Tittel	Mål	Resultat	N
Prosjekt 17. og Prosjekt 18.«Laavo Liv» 1 og «Laavo Liv» 2	Stimulere sansemotorisk utvikling. Utvide kulturelle og språklige kunnskaper og ferdigheter gjennom å bygge Laavo.	Aktiv deltakelse i Laavobygging bidro til økt sansemotorisk stimulering, innføring i norsk kultur og trivsel i naturen.	2
Prosjekt 19. Atelier' i barnehage	Stimulere motorisk, estetisk og sosial utvikling gjennom Reggio Emilia metoden og deltakelse i kreative formingsaktiviteter.	Økte motoriske, estetiske og sosiale ferdigheter hos barn gjennom deltakelse i kreative aktiviteter førte til mestring og glede.	1
Prosjekt 20. «Et kasus»- tilpasset støtte for å hindre vold	Utvikle et treningsopplegg til en ungdom med voldelig atferd med risiko for å bli kriminell.	Intensiv trening ga støtte og muligheter til å bryte en sirkel av voldelig atferd.	1
Prosjekt 21. Støtte og resiliens	Gi støtte til utsatte barn gjennom deltakelse i lekegrupper.	Økt sosial kompetanse og større grad av trygghet.	2
Prosjekt 22. Alle er forskjellige – Barn med spesielle behov i barnehagen	Tilrettelegge for inkludering av barn med multi-funksjonshemning i barnehager.	Økt grad av inkludering. Berikelse for alle barna i vanlige barnehager.	2
Prosjekt 23. Bevisst medvirkning innen en ungdomsklubb.	Gi støtte til ungdom gjennom deltakelse i klubbaktiviteter med muligheter for aktiv medvirkning.	Aktivitetene var mulig å realisere, opplevdes som meningsfulle og førte til at de unge aktivt medvirket.	2

ytterligere berikelse for barna. Resultatet av prosjekt 19 var bygging av et atelier i en barnehage. Dette var et skoleforberedelsestilbud til femåringene, hvor utvikling av forming, sansemotorisk, språk og sosialkompetanse inngikk. Prosjekt 21 implementerte et fritidstilbud for en gruppe understimulerte, passive barn gjennom helsesøsters støtte. Resultatet viser at barna ble mer fysisk aktive, utadvendte og glade. Gjennom et tilrettelagt barnehage tilbud for tre barn med multifunksjonshemming (prosjekt 22) ble både de involverte barna og andre barns evne til interaksjon, lek og samarbeid økt. Det intensive treningsprogrammet utviklet i prosjekt 20 bidro til at en utsatt ungdom fikk bedre kontroll over egen voldelig atferd. Prosjekt 23 viste at medvirkning kunne bidra til at utsatte ungdommer økte sine evner til å påta seg ansvar for seg selv og andre.

Anerkjennelse av barna og ungdommenes ressurser og sosiale kompetanse var sentrale i alle disse prosjektene. Resultatene fra de individfokuserende innovasjonene viser at prosjektene la tilrette for utvikling av viktige ferdigheter for de involverte barn og unge som kunne sikre mestring og psykisk helse. De ulike måtene disse tiltakene i de offentlige oppvekstarenaene bidro til å fremme vekst for barn og unge vitner om en bred, men også problem og aldersrelatert satsing. Ved å bygge ut og spisse eksisterende tilbud i Barne- og ungdomsavdelingen synes det å være mulig å gi utsatte barn og unge den støtten de trenger i sitt nærmiljø.

Oppsummering av resultater med fokus på forbedring av barn og unges oppvekstvilkår Gjennomføring av innovasjonsprosjektene var en praktisk anvendelse av innovasjons- og rådgivningsteori. Dette bidro til forbedring av praksis i organisasjonen. At 20 av de 23 innovasjonene bidro til forbedringer for de involverte brukerne tyder på at ansattes praksis i forhold til endringsarbeid ble styrket. Fordi innovasjonsprosjektene var praksisnære, hadde dette betydning for å kvalitetsutvikle en rekke tilbud i flere av avdelingens systemer. Innovasjonsprosjektene 3 og 5–12 synes å ha påvirket praksis til de ansatte i ulike enheter, blant annet gjennom veiledning, aktiv medvirkning, utvidelse av oppgaver og innføring av nye rutiner. Prosjektene 1–3, 5–14 og 16 bidro indirekte med støtte til foreldre eller ansatte. Prosjektene

17– 23 forbedret tilbudet til brukere med direkte støtte til utsatte ungdom eller barn.

En generell forbedring av tilbudene kan være et primært forebyggende tiltak for alle barna. Spesifikke tiltak (som prosjektene 13, 17–19, 23) kan sees på som sekundær forebyggende tiltak, fordi de fokuserer på å heve kompetansen til ansatte i forhold til å forbedre aktiviteter og rutiner. Tertiær forebyggende tiltak (prosjekt 20–22) fokuserte på nye og forbedrede tilbud til enkelte personer eller grupper av utsatte barn og unge. De to vellykkede foreldrestøttende innovasjonsprosjekter (14 og 16) dreide seg om arbeid med minoritetsspråklige familier og barna med funksjonshemninger. Gjennom å støtte foreldre vil man sannsynligvis kunne påvirke barnas hjemmesituasjon så vel som barnehagesituasjon. Innovasjonsprosjektenes variasjon synliggjør de mange muligheter som kan anvendes i forbedringsarbeidet av barn og unges oppvekstvilkår. De mange nye tilbudene på forskjellige arenaer i avdelingen tyder på at barn og unges oppvekstvilkår ble forbedret. Det at barnas og ungdommenes glede, deltakelse, språklige kompetanse og sosiale ferdigheter har økt, kan indikere at disse tilbudene ble forbedret.

Kompetanseutviklingsprogrammet og forbedring av ansattes praksis Resultater fra deltakernes selvevalueringer viser at de opplevde å forbedre egen praksis i løpet av kompetanseutviklingsprogrammet. Vurdering av praksis på det titrinnsskalerte likert skala besvart før- og etter programmet, viste at forbedringene hadde en spredning fra 2 til 5 poeng og gjennomsnitt på 3,5 poeng. Framgangen gjaldt i størst grad ervervelse av kommunikative og innovative ferdigheter, bevissthet om egne holdninger og trygghet i møte med samarbeidspartnere og brukere. Ca. halvparten (22) anså kompetanseutviklingen som så viktig at de foreslo dette som et obligatorisk tilbud for alle i Barne- og ungdomsavdelingen. 32 av de 41 deltakerne ønsket seg mer undervisning og lengre tid til selvutvikling. Det å kunne velge egne prioriterte områder i innovasjonsprosjektet som bakgrunn for å forbedre praksis virket meningsfylt og motiverende på 37 deltakere (Lassen og Faldet, 2004).

Gjennomføringen av innovasjonene bidro til vekst for deltakerne, og motiverte andre ansatte. En vesentlig

påvirkningsfaktor var egen opplevelse av mestring. En annen synes å være opplevd anerkjennelse fra ledelse og medarbeidere.

Egnevurderingene tydet på at kompetanseutvikling også bidro til økt refleksjon over praksis. En deltaker sa: *«Det (programmet) er med på å holde fokus på utvikling, i en hektisk og tøff driftshverdag. Selv om det til tider er hektisk, så gir det energi å få studere egen praksis. Jeg blir mindre syk av det. En annen påpekte: «Jeg er glad for å fortsette utdanningen.» En tredje sa: «Jeg tar videre med meg en økt trygghet gjennom all anerkjennelsen og bekreftelsen vi har fått via forelesninger, teorien og veiledningen i forhold til hvordan vi jobber i praksis».*

Selvevalueringen tyder på at både kunnskapsbasert læring og erfaringslæring synes å ha bidratt til forbedring av ansattes praksis. Gjennom forelesninger, litteratur studier og veiledning opplevde deltakerne at de fikk innsikt i ulike teoretiske perspektiv som grunnlag for å reflektere over egen praksis.

Kompetanseutvikling og styrking av organisasjonen Resultatene som framkommer i innovasjonsprosjektene, indikerer at deltagerne oppnådde å komme langt i retning av å spre resultater fra kompetanseutviklingen, underveis og avslutningsvis. Deltakerne formidlet ervervet kunnskap gjennom skriftlige rapporter og muntlige presentasjoner for involverte samarbeidspartnere og hele barne- og ungdomsavdelingen. Profileringen av innovasjonsarbeidet var en utfordring for nesten alle deltagerne. Det å stå frem for 60–100 medarbeidere var angstskapende. Samtidig var det å skrive rapporter uvant og en ekstra utfordring i en travel hverdag. Ufordringene bidro til viktige erfaringer i å presisere og formidle faglige synspunkter.

Ved å formidle sitt innovasjonsarbeid, gjorde deltakerne kompetanseutvikling knyttet til psykisk helse til felles eie for organisasjonen. Flere påpekte: *«Studiet er med på å etablere et felles ståsted i avdelingen.»*; *«Teorien i studiet bygger på (er) de samme verdier og holdninger som barne- og ungdomsavdelingen vektlegger».* Dette synes å igangsette et skifte av perspektiv fra problemfokusering til løsningsfokusering. Ledelsen registrerte flere positive sidevirkninger i organisa-

sjonen. Ansatte fikk *et klarere fokus på verdigrunnlaget* og egne verdier. Dette førte til at avdelingens handlingsplan ble knyttet til meningsfylte begreper og holdninger. Den felles forankringen *medvirket til at arbeidet blir mer reflektert og helhetlig*, og at lederroller (innen avdelingen) ble mer tydeliggjort. Kompetanseutviklingen *førte til formalisering av gode møteplasser som bidro til å øke og styrke nettverk*, og dermed samarbeid og trygghet mellom de ansatte. *Tilrettelegging for refleksjon og utveksling av synspunkter så ut til å ha påvirket endringsarbeidet i organisasjonen.* At avdelingen klarte å gjennomføre en pålagt omorganisering av virksomheten, kan ha sammenheng med igangsetting av innovative prosesser i kompetanseutviklingen.

Det faglige tilbudet til de ansatte så ut til å være en av flere faktorer som kan ha bidratt til å videreutvikle den enkelte profesjonalitet, samt til å minske sykefraværet og gi økt trivsel på arbeidsplassen. Fraværsprosenten viste 12,8 % for barnevernet i 1999, og var redusert til 7,2 % i 2003. I tillegg var det en reduksjon i antall ansatte som sluttet og en klar økning av søknader til ledige stillinger. Kompetanseutviklingens påvirkning tyder på en positiv synergieffekt innad i organisasjonen som blant annet kan knyttes til medarbeidernes formidling av ervervet kunnskap (Lassen og Faldet, 2004). Den kan også indirekte ha gitt et løft i arbeidet med kvalitetsutvikling av tilbud til barn og unge.

Deltakerne, ledelse og observatører konkluderte med at det var fire hovedgrunner som synes å bidra til de positive resultatene. Disse var: 1) den praksisnære og tidsaktuelle teoretiske fokuseringen; 2) ansattes aktive gjennomføring av praksisrelaterte prosjekter; 3) prosjektenes relevans for brukerne; 4) at erfaringsdeling førte til et fellesløft på tvers av enhetene i avdelingen.

Drøfting og konklusjon

Drøftingene og konklusjonene er relatert til evalueringens overordnede og underordnede problemstillinger.

Måter kompetanseutviklingen forbedret ansattes praksis

De positive resultatene fra prosjektene viser at deltagerne ikke bare hadde tilegnet seg kunnskap om innovasjon, men også kompetanse til å anvende dette i praksis. Forbedrede

opplegg, endrede rutiner og nye tiltak tyder på at kompetanseutviklingsprogrammet bidro til at de ansatte mestret å gjennomføre sine prosjekter. Prinsippene for empowerment-tilnærming i alle nivåene hos Dunst, Trivette, Deal (1994) er berørt, og kan delvis være en forklaring på den positive utviklingen. Ledelsen i avdelingen anerkjente de ansattes betydning ved å gi dem tid og støtte til å delta i kompetanseutviklingsprogrammet. Denne handlingen representerer nivå 1 i empowerment-tilnærmingen, og ga deltakerne rammer til å satse på egen og brukernes utvikling (Menon, 2001). Videre var deltakernes selvbestemmelse av prosjektfokus (innenfor barns psykiske helse og gode oppvekstvilkår) en understøttelse av de ansattes betydning. Ledelsens positive holdninger til de ansatte munnet ut i reelle handlinger. Nivå 2 i empowerment-tilnærmingen er prosessen i gjennomføringen av innovasjonsprosjektene. Rammer, struktur og veiledning underveis i innovasjonsprosessen hadde stor betydning, og førte til at deltakerne fikk personlig støtte i sin profesjonelle utvikling. Samarbeidet omkring prosjektene skapte synergieffekter. Den løsningsfokuserte tilnærmingen fremmet utprøving av nyervervet kunnskap i det daglige arbeidet og ga retning og optimisme. Empowerment-tilnærmingens nivå 3 møttes gjennom den aktive handlingen ved implementering av prosjektene ved at deltakerne gikk oppløst tilbake til sitt arbeid med ny inspirasjon og energi, bestyrkning ut fra egen mestring (Lassen, 2004; Brudal, 2006). Dette kan betraktes som erfaringsbasert læring (Dewey, 1974).

Gjennom refleksjonene og rapporteringen fikk alle deltakerne erfaring med å være reflekterende praktikere (Schön, 1995). I hvilken grad deltakerne økte sitt refleksjonsnivå kom til syne, både i skriftlige og muntlige presentasjoner, samt gjennom deltagernes egne vurderinger. Det at de fleste deltakerne opplevde det som nyttig å få tilgang til teoretiske referanserammer for bedre å forstå endringsprosesser i egen praksis, ble direkte knyttet til innovasjonsprosjektene.

Hvorfor de opplevde dette synes å ha sammenheng med:

- 1) Kompetanseutviklingsprogrammet knyttet teori og praksis sammen, og muliggjorde både egenrefleksjon og bevissthet om faglig utvikling ved at deltakerne fikk

anledning til å drøfte aktuelle problemstillinger når de oppstod i innovasjonsprosjektet. 2) Egen praksis ble brukt som utgangspunkt for teoretisk analyse og dermed ble refleksjonene relevante i forhold til overkommelige og avgrensede fagområder. 3) Programmets organisering på tvers av faggrupper førte til utvidelse av faglige nettverk og refleksjon. Det synes som det var vekselvirkningen mellom ervervelse av kunnskap, relevant anvendelse av dette i praksis og refleksjon over arbeidet innenfor et strukturert kompetanseutviklingsprogram som bidro til forbedring av ansattes praksis. Kompetanseutvikling synes å være en god måte å forbedre ansattes praksis, fordi det førte til utvikling av nye metoder, innsikt og økte krefter i arbeid med barn og unge (Lassen, 2004; Skogen og Holmberg, 2002).

Måter kompetanseutviklingen bidro til bedring av barn og unges oppvekstvilkår Den sterkeste faktoren for forbedringer av barn og unges oppvekstvilkår synes å være at alle innovasjonsprosjektene har et brukerrettet perspektiv med fokus på den *primære brukeren*.

Ved å forbedre bydelens tilbud, har man utvidet forebyggende tiltak både i omfang og i form. Forbedring av praksis i ulike systemer, kan føre til forbedrede oppvekstvilkår og være til berikelse for alle barn og unge (Befring, 1997). Å utvikle gode generelle tilbud kan ha en primær forebyggende effekt for alle barn. Som nevnt i resultat avsnittet har noen tiltak (som utvidelse av barnehagenes tilbud eller forbedret administrative rutiner) vært av primær forebyggende karakter (Borge, 2003). Spesifikk forbedring av praksis, som ivaretar utsatte barn og unges behov (individuelt tilrettelagte tilbud), vil kunne virke sekundært eller tertiært forebyggende. Prosjekter som var direkte relatert til marginaliserte grupper (som barn utsatt for omsorgsvikt, sammensatte vansker, store atferdsvansker og etniske minoritetsproblemer) har muligens direkte ført til forbedret tilbud for et avgrenset antall utsatte barn og unge i bydelen. Prosjektene har lagt til rette for bedre muligheter til læring, mestring og vekst på offentlige oppvekstarenaer. Ut fra et «enrichmentperspektiv» (Befring, 1997), synes det å være grunnlag for å konkludere at hvis tilbudene forbedres for barn eller unge med spesielle

behov, så vil de også bidra til bestyrkning av tilbud til alle barn og ungdom i bydelen.

Kompetanseutviklingen hadde til hensikt å forbedre oppvekstvilkår for brukerne i bydelen. Selv om det ikke fremkommer en vurdering fra brukerne selv, indikerer resultatene at kompetanseutviklingen har bidratt til synlige forbedringer i avdelingens tiltak og tilbud. I hvilken grad de utsattes barn og unges oppvekstvilkår var bedret, kan kun antas indirekte ut fra rapportert forbedringen av tilbudene, ansattes forbedrede praksis og deres økte engasjement i arbeidet. Det foreslås videre forskning for å undersøke, dette basert på brukerevaluering.

Kompetanseutviklingen og spredning av nyervervet kunnskap

Organisasjonen har i stor grad satset på etablering og bruk av *sosial interaksjon*, noe som er et av de sterkeste virkemidler for spredning av innovasjoner (Skogen og Holmberg, 2002). Nye møteplasser ble etablert, aktørene har kommunisert både innenfor sine primærteam og på tvers av teamene. I gruppearbeidet har deltakerne støttet hverandre. Det kollektive eierskapet til forandringene blant de 41 deltakerne, utviklet et felles faglig grunnlag for og en økt anerkjennelse av det arbeidet som gjøres. Presentasjonene av innovasjonene har ført til ytterligere anerkjennelse av deltakernes profesjonelle yrkesrolle. En av suksessfaktorene som bidro sterkt til at programmet fikk så positive resultater var at det sikret en aktiv deltakelse.

Total deltakelse i en organisasjon, er et ideelt ønske innen forandringsarbeid (ibid.). Det at kompetanseutviklingen var forankret på ledernivå ble avgjørende for å involvere flest mulig i organisasjonen. Alle fikk tilbud om deltakelse, men ikke alle har deltatt i programmet. Flertallet i organisasjonen har derimot vært i kontakt med og blitt involvert i deler av kompetanseutviklingen, noe som innebærer total deltakelse i avdelingen. Dette har ført til en spredning av kvalitetsutvikling i tilbud for barn og unge i bydelen. De fire aspektene som synes å være viktige for at spredningen av kunnskap ble vellykket er: 1) ledelsens satsing på kompetanseutvikling som ledd i å bygge en lærende organisasjon. 2) spredning gjennom seminarer førte til en omfangsrik informasjonsspredning i og utenfor bydelen. 3) de formelle og uformelle møteplassene

som ble skapt gjennom formidlingene muliggjorde at ansatte ble kjent med hverandres arbeid og ekspertise. 4) erfaringer ble anvendt aktivt på flere arenaer ved at ledelsen inkluderte resultatene i planer og organisatoriske løsninger. Modellene og metodene er spredd videre til andre bydeler og til ulike europeiske land (Lassen og Faldet, 2004).

Kvalitetsutviklingen er en *kontinuerlig prosess* som pågår i bydelen (Skogen, 2004). Kompetanseutviklingsprogrammet er et ledd i denne. At dette pågikk over en lengre tidsperiode kan ha betydning for at det skjedde synlige endringer som førte til forbedringer for barn og unges oppvekstvilkår i bydelen. Konsekvensen ble at et reelt nettverk mellom sektorene ble utbygget, samtidig som tjenestetilbudene ble mer oversiktlige, og lettere tilgjengelige. Disse forbedringene styrket trolig barn, ungdom og familier i bydelens oppvekstvilkår, fordi ansatte ble tryggere, klarere, mer entusiastiske og initiativrike.

Konklusjon Alle formene for analyse viser at resultatene peker i samme retning. Hovedmønsteret som framtrer er at økt kompetanse hos ansatte fører til forbedrede tilbud for barn og unge. Ikke bare har organisasjonen utviklet ny felles fokusering og metodikk, men den har også fremmet arbeid med barn og unges psykiske helse og oppvekstvilkår gjennom å bygge opp gode systemer som støtter familier i avdelingen. Profileringsprosjektene har hatt en dobbel effekt; både som trening for deltakerne og som informasjonsspredning for andre ansatte. Dette er berikelse («enrichment») for alle med utgangspunkt i de enkeltes bidrag (Befring, 2004). Positiv fokusering, aktiv implementering, fellesløftet på tvers av enhetene og nærhet til brukere viste seg å være de sentrale aspektene i forhold til disse vellykkede resultatene. Disse aspektene er gjensidig styrkende og styrende. Både holdningene og metodikken er nødvendige for at fokus på barnas beste nedfelles i reelle handlingsstrategier. På denne måten framtrer det et løft hos de profesjonelle til utvidet handlingskompetanse for seg selv, andre medarbeidere, foreldre, barn og ungdom (Lassen, 2004; Skogen og Holmberg, 2002).



NOTER

1 Ledelsen bestod av: Leder og nestleder for barne- og ungdomsavdelingen; Ledere for barnevernet, barnehage, SFO, ungdomstilbudene og helsetjenesten; BOUs prosjektansvarlig for kompetanseutviklingen.

2 Temaet bestod av: Leder av studiet for Rådgivning og Innovasjon ved ISP og to grupper med veiledere (i alt 5 vitenskapelige ansatte fra ISP).

3 De tre veilederne var involvert i begge programgjennomføringene.

REFERANSER

- ANTONOVSKY, A. (1998). The Sense of Coherence: An Historical and Future Perspective, I: H. McCubbin et al, (1998) Stress, Coping and Health in Families, Sense of Coherence and Resiliency. Thousands Oaks, CA: Sage, s. 3-20.
- BANDURA, A. (1987). Self-efficacy. New York: W.H. Freeman and Company
- BARNE- OG UNGDOMSPPLAN (2002–2005). for Bydel Sagene Torshov.
- BEFRING, E. (2005). Oppvekst, problematferd og inkludering. Oslo: ISP, UiO.
- BEFRING, E. (2004). Skolen for barnas beste. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BEFRING, E. (1997). The Enrichment Perspective – A Special Educational Approach to an Inclusive School. I: Remedial and Special Education, Volume 18, Number 3, May/June 1997, Pages 182–187.
- BERG, I. K. OG T. STEINER (2003). Children's Solution Work. New York: W.W. Norton.
- BJØRNDAL, C: Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning, 2002. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BORGE, A. I. H. (2003). Resiliens, Risiko og Sunn Utvikling. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BRUDAL, (2006). Positive psykologi, Bergen: Fagbokforlaget.
- BRÅTHEN, I. (red.) (2002). Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- CAPLAN, G. (1964). Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basic Books.
- DEWEY, J. (1974). Erfaring og oppdragelse. København: Christian Ejlers.
- DUNST, C., C. TRIVETTE OG A. DEAL (1994). Supporting & Strengthening Families. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- EKEBERG, T. R. & J. B. HOLMBERG (2005). Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget.
- GALL, M. D. & ET. AL. (1996). Chapter 17: Evaluation research, i Educational Research. An Introduction. US: Longman Publishing Group.
- GJÆRUM, B., B. GRØHOLT & H. SOMMERSCHILD (red.) (1998). Mestring som mulighet. Oslo: Tano Aschehoug A/S.
- GRAFF, H., B. HAGEN, D. HAUGERSVEEN & G. RINGNES (2002). «Verdi-grunnlaget - en del av virkeligheten?». Oslo: Universitetet i Oslo.
- HAUGE H. & M. MITTELMARK (2003). Helsefremmende arbeide i en brytningstid, Bergen: Fagboklaget.
- HELSEDEPARTEMENTET (2003). Regjeringens strategiplan for barn og unges psykisk helse. I-1088, Oslo: Helsedepartementet.
- HOLMBERG, J. B. & R. TANGEN (2001) Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- HOLTER H. & R. KALLEBERG (red.) (1996). Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- KRISTIANSEN, B. & B. HAGTVET (2003). Kompetanseheving på praksisfeltets premisser. Oslo: ISP, UiO.
- LANGSLET, G. J. (2000). LØFT. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LASSEN, L. & C. A. FALDET (2004). Organisasjonsutvikling i Bydel Sagen. Oslo: UiO.
- LASSEN, L. (2004). «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: Befring E., Tangen R. (red.) (2004). Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 144–157.
- LASSEN, L. (2002). Rådgiving. Kunsten å hjelpe. Oslo: Universitetsforlaget.
- LAZARUS, R. & S. FOLKMAN (1984). Coping and Adaptation. I: Gentry, W. D. (ed). Handbook of Behavioral Medicine. New York: The Guildford Press, s. 298–325.
- MENON, S. (2001). Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach, Applied Psychology: An International Review, 50 (1), 153–180.
- MOXNES, P. (2000). Læring og ressursutvikling i Arbeidsmiljøet, Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- SCHÖN, D. A (1995). The Reflective Practitioner. How professionals think in action. Aldershot: Arena Ashgate Publishing Ltd.
- SENGE, P. M. (2006). The fifth discipline : the art and practice of the learning organization New York: Currency Doubleday.
- SKOGEN, K. (2004). Innovasjon i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K. & J. B. HOLMBERG (2002). Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming. Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 17 (1999–2000). Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet.
- ST.MELD. NR. 40 (2001–2002). Om barne- og ungdomsvernet.



JØRGEN FROST (RED.)
Språk- og leseveiledning
– i teori og praksis
 Cappelen Akademisk Forlag
 ISBN: 9788202283476

Denne boka tar for seg teori, forskning og erfaring som språk- og leseveiledningsfeltet bygger på. Den inneholder mange nyttige ideer og

praktiske opplegg som kan inspirere alle som arbeider med leseopplæring. Et poeng i boka er at god leseopplæring ikke bare krever god kunnskap hos lærerne, men også samordning og god ledelse. I del I presenteres generelle forhold for språk- og leseveiledning. Del II behandler didaktiske nøkkeltemaer innenfor bl.a. matematikkopplæring, språkstimulering og lesefeltet. Den inneholder også kapitler om tospråklige elever i leseopplæringen og om digitale lære- og hjelpemidler. Boka kan brukes som en håndbok og vil være nyttig for skoleeiere, skoleledelse, lærere, spesiallærere og fagpersoner i pp-tjenesten.



STEPHEN VON TETZCHNER,
 FINN HESSELBERG OG HELLE
 SCHJØRBECK (RED.)
Habilitering
*Tverrfaglig arbeid for mennesker
 med utviklingsmessige
 funksjonshemninger*
 Gyldendal
 ISBN: 9788205351936

Denne boka er en omfattende revisjon av en tilsvarende bok som første gang kom ut i 1992. Mange av de ideene som var under utarbeiding den gangen er i dag selvfølgelig elementer i habiliteringsarbeidet. Målet med habilitering er å fremme sosial deltakelse, livskvalitet og en positiv utvikling på alle livsområder. Det krever en bred tverrfaglig tilnærming, og boka inneholder bidrag fra mange ulike faggrupper. Den retter seg mot studenter og fagpersoner som arbeider for mennesker med funksjonshemning, for funksjonshemmede og deres familier og for alle andre som ønsker bedre innsikt i grunnlaget for habiliteringsarbeid.



LARS MONSEN, HALVOR
 BJØRNSRUD, LENE NYHUS
 OG BJØRN AASLAND
Kvalitet i skolen
Forskning, erfaringer og utvikling
 Cappelen Akademisk Forlag
 ISBN: 9788202286217

Med denne boka ønsker forfatterne å gi leserne innblikk i noen aktuelle spørsmål i tilknytning debatten om kvalitet i skolen. Boka består av to deler. Den første handler om kvalitetstenkning og hvordan dette har gjort seg gjeldende i norsk skole. I den andre delen tar forfatterne for seg ulike aktører i kvalitetsarbeidet og viser dilemmaene som skolefolk på ulike nivåer bør ta stilling til når kvalitetsspørsmål diskuteres. Forfatterne peker på mulighetene for å møte utfordringene på en konstruktiv måte. Boka er skrevet for aktive skolefolk på alle nivåer og for dem som er under utdanning.



EVA SKOGEN, METTE VAAGAN
 SLÅTTEN OG MARIANNE
 TELLEFSEN
Rett skal være rett
Juridiske og pedagogiske utfordringer i barnehagen
 Fagbokforlaget
 ISBN: 9788245005998

Boka tar utgangspunkt i at samfunnet er blitt mer rettsliggjort, og hensikten er å hjelpe barnehagene til å bruke lovverket om barns rettigheter aktivt i arbeidet for å verne om og bedre barns oppvekstvilkår. Den er bygget opp omkring sentrale problemer og kjente situasjoner som barnehageansatte må forholde seg til. Innholdet belyser pedagogiske, juridiske og etiske dilemmaer som man må komme fram til en best mulig løsning på.

Bakerst i boka finnes alle lover og forskrifter som det henvises til. Egne oppslagsverk er derfor ikke nødvendig for å ha god nytte av boka.

Å gi en gave

VINDBUKSA

Noen ganger kan små episoder opplevd sammen med barn og ungdom i klinisk praksis gi dype refleksjoner av ren filosofisk karakter. Denne gangen var det Lise som var fortvilt. Moren hennes ville ta tilbake en gave fordi Lise ikke brukte den slik som mor syntes hun skulle. Er det mulig å knytte betingelser til en gave, tenkte jeg. Er det det?

AV BEATE HEIDE

Lise er 13 år. Hun er en fornuftig ung dame helt klar for puberteten. Hun hadde fått en vindbukse av mor til jul. Nå var det blitt etter påske, og sola stod høyt på himmelen. Lise syntes det ble for varmt å ha buksa på seg i friminuttene på skolen. Det var da mor hadde sagt at hun ville selge buksa til noen andre fordi Lisa ikke brukte den slik mor ville.

Dessuten ertet Rikke henne for buksa. Hun sa den var barnslig. Når Rikke ertet, ble de andre ungene på skolen med på ertingen. Det var skikkelig vrient for Lise. Hun ville ikke komme i fokus for Rikkes erting, og så skjønte hun ikke hva hun skulle gjøre. Mor bestemte over småsøsknene. Hun bestemte hva de skulle ha på seg. Det skjønte Lise var nødvendig fordi de ikke kunne bedømme hvor mye klær de trengte å ta på seg.

Likevel var det vanskelig å adlyde mor. Hun syntes hun var stor nok til å bestemme om hun trengte vindbukse på seg. Hun følte at mor behandlet henne som et lite barn. Dessuten tenkte Lise at mor var urettferdig når hun sa at hun skulle selge buksen til andre. Lise hadde vært glad for å få

buksen i presang. Hun likte den og hadde derfor brukt den hele vinteren. Nå syntes hun mor var urettferdig. Hvorfor skulle alt være så vrient, spør hun meg.

Lise forteller at når solen er oppe, er det varmt i skolegården. Friminuttene er korte. Hun fryser ikke, og det tar tid å kle på seg en ekstra bukse. Ingen av de andre ungene tar på vindbukse. Når er man gammel nok til å bestemme selv hva man skal ha på seg, forresten?

Lise opplever at Rikke ler av henne. Hun hører latteren bak ryggen sin. Barnslig, hører hun at de hvisker foraktsfull. Lise syntes at de som er 13 år selv kan bestemme hva de skal ha på seg. Hun gjør da det ellers. Hvorfor er mor så påståelig med akkurat denne buksa? Hun kan ikke fortsette å si at lise skal ha vinterklær på bare for at hun skal være et godt eksempel for småsøsknene som gjerne springer ut i lite klær.

Lises frustrasjoner er mange Når vi går gjennom vansken, er det egentlige problemet til Lise at hun føler at mor må ha noe å henge misnøyen sin med Lise på. Pappa skjønner ingenting, og hun

kan ikke fortelle han hvordan hun opplever at mor tar tilbake gaven. En gave kan det vel ikke være betingelser ved, sier hun. Da er det ingen gave lenger, men en plikt som det forventes at hun skal bruke til evig tid, amen.

Lise er skikkelig fortvilt. Dette ble vanskelig: Følelsen av å bli trakassert av Rikke på skolen og av mor hjemme for en liten filleting som bruken av en vindbukse, er en stor bekymringspakke for en tenåring.

Etter at vi har funnet strategier som kan hjelpe Lise ved å ikke la seg merke av Rikkes erting, og noen ting hun kan snakke med mor og pappa om, drar Lise hjem. Tydelig lettet over å ha blitt tatt på alvor i forhold til det hun opplever.

Ofte er det akkurat det som skal til for at barn føler at de har en terapeutisk effekt av å komme til BUP eller snakke med læreren: Ikke at de får medhold på sine syn, men at de blir hørt på det de bekymrer seg for. De blir tatt på alvor av voksne. Det er spennende å få lov å være med inn i barn og ungdommers livsverden. Der får man et innblikk i hvor klokt barn kan tenke.



KroppKunn

Et tilpasset hjelpemiddel for kartlegging av barns kunnskap om kropp, pubertet, hygiene, følelser og venner og kjærester.

AV MARIT HOEM KVAM

Jeg er blitt bedt om å skrive en «anmeldelse» av dette «hjelpemiddelet» som er beregnet på barn 10–15 år med lett til moderat utviklingshemning. Innledningsvis må jeg opplyse om at jeg ikke har prøvd det ut. I denne «anmeldelsen» vil derfor hjelpemidlets innhold bli beskrevet og vurdert i relasjon til mine egne teoretiske kunnskaper, tidligere erfaringer med gruppen, og antakelsen om hva som vil være mer eller mindre vellykket.

Hjelpemidlet KroppKunn er utviklet etter modell av Sex-Kunn testen som ble utarbeidet for voksne utviklingshemmede av Wenche Fjeld og Peter Zachariassen i 2001. Målet med hjelpemidlet er å avdekke hva barnet kan om temaene i tittelen (kropp, pubertet, hygiene, følelser, venner og kjærester), for dermed å kunne ha en mer målrettet undervisning. Det består av en stor perm (mappe) som starter med en skriftlig rettleiding. Så følger skåringsark for til sammen 52 spørsmål beregnet på barna. Deretter følger tegninger til bruk ved spørsmålene, dels i farger, dels i svart/hvitt. De er utført i solid materiale, med passe mange klare og tydelige detaljer. Til slutt følger en skåringsmanual, samt spørsmål beregnet på nærpersoner.

Spørsmålene til barna ser stort sett greie ut. De er systematisk bygget opp, og vil kunne vise hvor innsatsen bør komme. Svarene skal skåres, poengberegnes og summeres. Jeg kan imidlertid

ikke se noe sted hva poengene skal relateres til. For meg virker det derfor unødvendig med all poengberegningen. Det viktigste for læreren/spesialpedagogen må vel være å vite hva barnet ikke kan og dermed bør få opplæring i? Hvilke kroppsdelar kan det ikke navn på? Hva vet det om hygiene? Pubertet? Følelser, venner og kjærester?

Enkelte spørsmål kan kanskje virke litt søkt. Hvorfor skal man spørre om kvinnetiss og mannetiss når man snakker til jenter og gutter på ti år?

Spørsmålene til barnpersonene går på de samme emnene som spørsmålene til barna (for eksempel *Kroppen: Kan barnet forskjellen mellom menn og kvinner? Ja – Nei – Usikker*). Her er det ikke poengberegning. Spørsmålene kan da være et greit utgangspunkt for samtaler med nærpersoner, hvor man kan få oppklart hva den intervjuede legger i sine svar.

Tegningene er utført i solid materiale, med passe mange klare og tydelige detaljer. Imidlertid har jeg en liten innvending, nemlig at mappen virker lite bearbeidet språklig. Når mappen forhåpentligvis skal distribueres, er det viktig at det hele virker profesjonelt, så «forfatterne» burde kostet på seg en språkvask. Eksempelvis lyder første setning slik: «*KroppKunn er en kartlegging basert på et strukturert intervju ...*» KroppKunn er vel ikke en kartlegging, men et *hjelpemiddel* for en kartlegging? Eller: «*Alle barn blir*

spurt både å peke og benevne.» De blir vel bedt om å peke og benevne? Eller: «*Vi har lagt til den samme type tilleggsspørsmål som ved følelser og spør om de kan forklare svarene sine og om svaret da fremdeles er riktig.*» Det er vel for å se om svaret da fremdeles er riktig? Slike små språklige unøyaktigheter er det mange av.

Likevel vil jeg si at samlet sett virker det som om KroppKunn vil kunne være et godt hjelpemiddel til å få systematisk kunnskap om hva en elev kan/ikke kan. Mappen (med CD) ser ut til å være relativt enkel å bruke, og særlig hvis man ikke bruker mye ekstra tid på å vurdere hvor mange poeng de enkelte alternativene svarene skal gi. Bildene er gode, og ettersom veiledningen og spørsmålene finnes i en mappe/CD, vil det kunne være enkelt å redigere og rette permen i samsvar med de erfaringer forfatterne innhenter. KroppKunn er utarbeidet av Marianne Lillebo, Agnete Solberg og Ellen Veilema ved Habiliteringstjenesten i Hedmark.

KroppKunn koster kr 500,- pluss porto.

Den kan bestilles fra:

SIHF Habiliteringstjenesten

Barneseksjonen

Hedmark Næringspark bygg 15

2312 Ottestad

Eller på e-post habbahed@online.no



Ta barn på alvor

Pedagoger møter barn som selv har opplevd krig og katastrofer, seksuelle overgrep og vold. De møter også barn som er skremt av medieoppslag om skolemassakren i Finland, «lommemannen» eller «skrekkens kjeller». Men selv for personer som til daglig arbeider med barn, er det vanskelig å snakke om slike temaer med barna. Nylig kom en bok som kan hjelpe.

TEKST OG FOTO: MARIANNE RUUD

– De vanskelige temaene er ofte de pedagogene er minst forberedt på å snakke om. Samtidig er det i slike situasjoner det er aller viktigst å ha tenkt nøye igjennom hva du skal si, sier barnepsykolog Magne Raundalen til Spesialpedagogikk.

Sammen med spesialpedagog Jon-Håkon Schultz har han skrevet boka «Kan vi snakke med barn om alt?». Målet med boka er å ta barn på alvor.

– Når barn har sett eller lest noe skremmende i media, eller det har skjedd noe alvorlig i familien eller på skolen, vil de ha forklaringer. Forklaringene skal gis i voksenversjon, ikke i en rosa barnevernversjon og på et språk barna begriper, sier Jon-Håkon Schultz.

I boka skriver forfatterne: «I hele vår praksis kan vi aldri huske å ha støtt på tilfeller der åpenhet var skadelig, dersom vi var godt forberedt og vi tok det litt langsomt.» Samtidig påpeker de: «Det finnes ikke noe entydig svar på spørsmålet om åpenhet, heller ikke noen detaljert oppskrift på hva som skal med og hva som eventuelt skal utelates.»

– De voksne må vurdere tid, sted, alder og måte. For førskolelærere og lærere som skal snakke med en gruppe barn kan det være lurt å være to voksne. Da kan den ene snakke og den andre følge med på barnas reaksjoner, sier Raundalen.

Forfatterne graderer krisene på samme måte som brannskader. 1. grads kriser berører gjennom media. 2. grads kriser berører noen mer enn andre.

3. grads kriser rammer enkeltpersoner. I en skole eller barnehage kan alle tre graderinger forekomme.

Raundalen understreker at barns sårbarhet er forskjellig. De voksne må derfor vise våkenhet og empati. Rammer krisen enkeltpersoner, som ved familiedrap, selvmord eller voldtekt, mener han barnehagens og skolens personale kan ha nytte av å alliere seg med en veileder. Men ved

Jon-Håkon Schultz (t.v.) og Magne Raundalen.



kommende skal ikke ta over førskolelærers eller lærernes rolle.

– Barn kan komme tett på mennesker i krise gjennom mediernes dekning av krig og katastrofer. I tillegg har lærere fått hele verden inn i klasserommet, sier Raundalen.

Schultz har forsket på ungdom fra innvandrerfamilier. Raundalen har jobbet blant flyktninger og asylsøkere

både nasjonalt og internasjonalt. I boka deler de av sine kunnskaper om feltene.

– Vi voksne har en forpliktelse til å overlevere erfaringer til neste generasjon. Det kaller jeg generasjonsplikten, sier Raundalen.

For å nå de minste barna har forfatterne også innført noen egne begreper som tankesykdommer, feiltanker, hjernens ryddemaskin og hjernens brems.

Schultz og Raundalen har laget flere nyttige veiledninger om krisehåndtering. De er samlet på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

MAGNE RAUNDALEN OG JON-HÅKON SCHULTZ

Kan vi snakke med barn om alt?

Pedagogisk forum, 2008

ISBN: 978-82-7391-148-0

VIL DU VITE MER?

Utdanningsakademiet arrangerer seminaret: «Kan vi snakke med barn om alt?»

Tid og sted: 12. mars. Hausmanns gt. 7, Røde Kors, Oslo

Foredragsholdere: Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere, helsesøstre og tillitsvalgte

stillingsannonser



Helse Nordmøre og Romsdal HF

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Kristiansund sykehus, Molde sjukehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter et bredt spekter av spesialisthelsetjenester innenfor de somatiske og psykiatriske områdene. Foretaket har et samlet budsjett på 1,8 milliarder kroner og totalt i underkant av 2.500 ansatte.

Avdeling for voksenpsykiatri

Enhet for voksenhabilitering, Molde sjukehus

● Fagkonsulent

Ved Voksenhabiliteringstjenesten, Molde sjukehus, er det ledig 100 % stilling som fagkonsulent. **Stilling nr. 204/2009**

Arbeidsoppgavene er blant annet;

- Kartlegging, utarbeiding / gjennomføring av behandlings- og opplæringstiltak.
- 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.

Nærmere opplysninger ved konstituert enhetsleder Kari Torvik, telefon 71 12 31 00, eller e-post: Kari.torvik@helsenr.no.

Søknadsfrist: 20. mars 2009.

Det anmodes om at søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no

- hvor du også finner fullstendig utlysningstekst

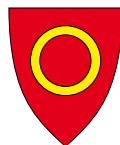
Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

Vi viser også til vår hjemmeside: <http://www.helsenr.no>

HELSE MIDT-NORGE

CICERO Jn

Arbeidsgiver ønsker ikke å bli kontaktet av annonseselgere



LEDIG STILLING I PPT

Vi har ledig stilling som pedagogisk – psykologisk rådgiver ved PP-tjenesten i Ringerike kommune fra 1.mars-2009

Vi ønsker søkere med cand.psychol, cand.paed.spec, cand.paed, cand.ed eller hovedfag / master i pedagogikk eller spesialpedagogikk. Det er ønskelig med testkompetanse.

Personlig egnethet og helhetlig kompetanse i teamet vektlegges.

Søker må disponere egen bil.

Lønn fastsettes ved tilsetning på grunnlag av tidligere praksis, ansiennitet og utdanning.

Interesserte søkere kan henvende seg til:

Støtteenhetsleder PPT: Silje Johannessen tlf: 99 55 27 06

Konsulent PPT: Mona Myhre tlf: 95 49 09 17

Vi ber om søknad med kopi av vitnemål og attester. Søknad skrives på Ringerike kommunes søknadsskjema som fås ved henvendelse til Servicetorget tlf.: 32 11 74 00 eller internett: www.ringerike.kommune.no

Søknaden sendes til:

Ringerike kommune, PPT, Serviceboks 4, 3504 Hønefoss

Søknadsfrist: 15.03.09



LEDIG STILLING FOR LOGOPED VED PPT-KONTORET I ÅSANE.

PPT Åsane har 10 saksbehandlere samt en merkantil stilling. Utøvende spesialpedagogisk virksomhet på førskolesektoren er også lagt til enheten. Fra Opptrappingsplanen innen psykisk helse har vi fått tilført to stillinger der den ene er rettet inn mot direkte klient- behandling og den andre skal koordinere/utvikle tiltak for psykisk syke barn. I tillegg er det lagt fire stillinger til kontoret med byomfattende ansvar for kompetanseheving i PP-tjenesten i forhold til barn innen autismespekteret. Totalt er det 45 stillinger i enheten. Fagkompetansen er høy, og det sosiale miljøet svært bra. Dette er en arbeidsplass du vil trives på, noe som er en viktig forutsetning for å yte mye i en travel og spennende hverdag. Jeg imøteser å få en søknad fra nettopp deg som ønsker å arbeide i PP-tjenesten de nærmeste årene.

Ved den pedagogisk/psykologiske tjenesten i Åsane bydel, Bergen, er det ledig en nyopprettet stilling for logoped med stillingsstørrelse 80–100 %. Virkeområdet vil være logopedisk hjelp til elever ved 5 av barneskolen i distriktet. Noe undervisning, f. eks. lesekurs, kan også være aktuelt. Arbeidet vil legges opp etter en årsplan slik at det fortløpende blir to til tre skoler å forholde seg til. Den om tiltrer stillingen vil selv i stor utstrekning kunne være med å utforme struktur og innhold.

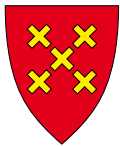
Ved PPT- Åsane er det ansatt flere logopeder samt psykologer og spesialpedagoger. Kompetansen er god, og arbeidsplassen vil gi gode muligheter til faglige videreutvikling bl. a. gjennom deltakelse på kurs og konferanser.

Det må påregnes en god del reise til de forskjellige skolene, i det mye av arbeidet vil utføres der.

Ved ansettelse vektlegges evne til selvstendig arbeid og samarbeidsferdigheter. Aktuelle søkere vil bli innkalt til intervju.

Søknadsfrist: 6. mars

Interesserte kan kontakte leder Vidar Ottesen på telefon 55 56 68 95 for nærmere opplysninger.



PPT FOR SETESDAL

Frå februar 2009 er det ledig 100 % stilling som logoped ved PP-tenesta for Setesdal, som omfattar kommunane Bykle, Valle, Bygland, Evje og Hornnes og Iveland.

Ansvarsområde

- Arbeid med førskuleborn og elevar i grunnskulen, i tillegg til dei som fell inn under lov om vaksenopplæring.

Kvalifikasjonar

- Logoped ev. 2. avdeling spesialpedagogikk eller tilsvarande.
- Det er ynskjeleg med god testkompetanse.

Valle kommune kan tilby

- Løn etter avtale
- Bedriftsleilegheit sentralt i Kristiansand
- Stipendordning og god tilrettelegging i høve utdanning og fagleg utvikling

Kontorstad er i Evje og Hornnes kommune. PPT-kontoret vil vere behjelpelig med å finne eigna bustad. Den som vert tilsett må kunne disponere eigen bil i tenesta.

Nærare opplysningar om stillinga kan du få ved å kontakte kontorleiar Olav T. Åkre, tlf. 379 37 282/990 43 031. Søknadsskjema finn du på www.valle.kommune.no eller du kan kontakte Velkomstsenteret, tlf. 379 37 500. Søknad med CV skal sendast Valle kommune v/Velkomstsenteret, 4747 Valle.

Søknadsfrist: 16. mars 2009

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2009

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	05. januar	23. januar
2	29. januar	20. februar
3	05. mars	27. mars
4	02. april	30. april
5	20. mai	12. juni
6	06. august	28. august
7	03. september	25. september
8	01. oktober	23. oktober
9	29. oktober	20. november
10	19. november	11. desember



Rusforebygging, tidlig intervensjon, risiko og beskyttelse

Tid: 16.–17. april, kl. 09.00–16.00 (registrering fra kl. 08.30)
 Sted: Hausmanns gate 17, Oslo
 Pris: Medlem kr 2800, ikke-medlem kr 3500
 Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs
 Bindende påmeldingsfrist: 3. april
 Foredragsholder: Sonja Mellingen og Arne Klyve
 Arrangør: Utdanningsforbundet og KLM Lahnstein

Rusforebygging har ikke nødvendigvis så mye med rusmidler å gjøre. Et varmt og støttende hjemmeklima, en god skolehverdag, fotteste i konstruktive fritidsaktiviteter er "ruskonkurrerende" i seg selv. Kurset vil sette søkelys på individuelle, kulturelle og samfunnsmessige forhold som bidrar til å øke eller redusere problemskapende rusbruk, særlig blant unge mennesker. Det vil bli spesielt søkelys på det store uforløste potensialet i foreldregruppen. Hvordan tilnærme oss uten moralisme, overdrivelser og skråsikkerhet?

Foredragsholdere:

Sonja Mellingen er psykologspesialist. Hun har jobbet i Stiftelsen Bergensklinikkene i fem år, de to siste ved Kompetansesenteret. Hun gjennomførte i 2007 en undersøkelse ved 46 skoler i Hordaland og Sogn og Fjordane. Fokus for undersøkelsen var samarbeid mellom hjem og skole.

Arne Klyve er cand.polit og undervisningssjef i Stiftelsen Bergensklinikkene. Han har ledet nasjonale kompetansehevningsprogram og internasjonale rusforebyggingsprogram. Klyve arbeider nå med en bok om sosial inkludering / sinte unge menn.

Målgruppe:

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

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

☐ Ja, jeg vil delta på *Rusforebygging, tidlig intervensjon, risiko og beskyttelse* 16–17. april i Oslo.

☐ Medlem

Navn:

Adresse

Tlf.:Ev. medlemsnr.:

E-post:

Stilling/verv:

Faktura sendes:

Navn:

Fakturaadresse:

Referanse:

Kupongen sendes til:

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



Skoleskulk

Tid og sted: 7.–8. mai, Hausmanns gate 17, Oslo
 Pris: Medlem kr 2800, ikke-medlem kr 3500
 Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs
 Bindende påmeldingsfrist: 17. april
 Foredragsholder: Terje Overland
 Arrangør: Utdanningsforbundet

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

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

Foredragsholder:

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

Målgruppe:

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

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

☐ Ja, jeg vil delta på *Skoleskulk* 7.–8. mai i Oslo.

☐ Medlem

Navn:

Adresse

Tlf.:Ev. medlemsnr.:

E-post:

Stilling/verv:

Faktura sendes:

Navn:

Fakturaadresse:

Referanse:

Kupongen sendes til:

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



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Jarle Sjøvoll** er professor dr. philos. ved Høgskolen. Han har arbeidet med mange spesialpedagogiske emner, bl.a. matematikkvansker. Sjøvoll har skrevet en rekke artikler og utgitt flere bøker. **Bernt Elias Aasland** er avdelingsleiar for skule, kultur og oppvekst i Åseral kommune. **Margit Aalandslid** er cand. polit. og arbeider som seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter. **Berly Døske** har master i spesialpedagogikk og arbeider ved Hollenderhaugen skolesenter, Rogaland fylkeskommune. **Liv Margarete Lassen** er dr. philos og førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun har særlig arbeidet med rådgivnings- og innovasjonsarbeid med barn/ungdom med sjeldne sykdommer, spesifikke lærevansker samt sosio-emosjonelle vansker. **Jorun Buli-Holmberg** er cand. paed. spec. og førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hennes arbeidsområder er bl.a. rådgivning, sosiale- og emosjonelle vansker, overganger mellom skoleslag og spesialpedagogiske arbeidsmåter. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Marit Hoem Kvam** har doktorgrad i spesialpedagogikk. Hun har forsket mye på seksuelle overgrep, bl.a. mot døve og mot blinde. **Marianne Ruud** er journalist i bladet Utdanning.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Er «kjempebra» godt nok? Knut Steinar Engelsen, Tord Eide og Bjørn Meling ved Høgskolen Stord/Haugesund tar i denne artikkelen for seg elevvurdering og læreres vurderingskompetanse. Hva barn forteller – om ferdigheter, følelser og sosiale relasjoner: Tove Killi Skattskjær ved Barne- og ungdoms poliklinikk for psykisk helse ved Ullevål Universitetssykehus gjør rede for en studie hvor hensikten var å undersøke barnas inntrykk av egne sosiale ferdigheter, følelser og vennskap etter å ha vært gjennom opplegget «De utrolige årene». Tilpasset opplæring og inkludering av elever med autisme: Torunn Sørstad ved PPT for Midt-Ryfylke retter søkelyset mot den praktiske opplærings situasjonen i to skoler knyttet til tre elever med autisme. Mennesker med utviklingshemning og seksualitet. Hvordan undervise og veilede? Wenche Fjeld ved Voksenhabiliteringstjenesten, Hedmark har sammen med fagpersoner fra andre spesialisthelsetjenester undersøkt tilpasset seksualundervisning til barn og ungdom med utviklingshemning.