

SPECIALPEDAGOGIKK

Relasjonelt perspektiv på problematferd

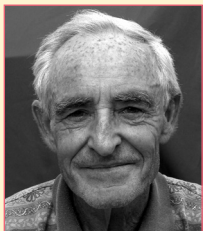
side 4

Utdanning hos
innsatte i fengsel
side 13

Barn med diagnosen
eleptisk afasi
side 20

Familiefokusert
språklig intervensjon
side 34

Forståelse av
systemrettet arbeid
side 43



av ARNE ØSTLI

Endringer i opplæringsloven

Stortingsmelding 30 (2003–2004) og Inst. S. Nr. 268 (2003–2004) la til grunn at det skulle gjøres endringer i opplæringsloven og friskoleloven. I første omgang ble det laget et høringsutkast som bl.a. innbar betydelige endringer i saksbehandlingsreglene for spesialundervisning. Særlig funksjonshemmedes organisasjoner var kritiske til en del av endringsforslagene, jf. Spesialpedagogikk nr. 1 for 2005.

Forslagene i høringen bygget på et ønske om å få en smidigere praksis og en bedre utnyttelse av de ressursene som samlet sett kan settes inn for elever med særlige behov for tilrettelegging av undervisningen. Dette er en prisverdig ambisjon som det er lett å være enig i. Det er imidlertid også lett å forstå foreldres bekymring når dagens ubetingede krav om sakkyndig vurdering i tilknytning til vedtak om spesialundervisning ble foreslått erstattet av et krav om at sakkyndig vurdering skal foreligge når det er nødvendig for sakens opplysning. Den bekymringen har departementet lyttet til, og i det endelige forslaget til endringer heter det § 5–2 andre avsnitt: «*Når det er nødvendig for å få opplyst saka, eller når eleven eller foreldre ber om det, skal det ligge føre sakkunning vurdering før det blir gjort enkeltvedtak etter første ledd.*» Dermed har foreldre og eleven selv fått en «sikringsbestemmelse» som etter vårt skjønn er fornuftig og berettiget. Forslaget innebærer større frihetsgrad, men også et tydeligere ansvar for skolen samtidig som eleven og foreldrene sikres sakkyndig vurdering når de ønsker det. Dette illustrerer dilemmaet mellom smidighet og sikring, og bare kommende praksis kan vise om vi nå befinner oss på et fornuftig balansepunkt.

En annen nyhet i endringsforslagene som blir lagt fram for Stortinget, innebærer: «*Eit enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5–1 skal vere ein individuell opplæringsplan som fastsett kva som skal vere mål for og innhald i opplæringa, og kva dei særskilde tiltaka for eleven elles skal gå ut på, under dette omfanget av tiltaka. Så langt det er nødvendig, skal den individuelle opplæringsplanen konkretiserast ytterlegare av skolen.*» Det positive med dette forslaget ligger i at vi nå bør få tydeligere vedtak enn før. På den annen side virker det forsiktig formulert når det heter at den individuelle opplæringsplanen skal konkretiseres ytterligere av skolen «så langt det er nødvendig». Vi tror at det i de aller fleste tilfeller vil være fornuftig med en individuell opplæringsplan som sier noe mer enn det som naturlig formuleres i et enkeltvedtak. En fylldigere plan for undervisningen ville også bidra til at det ble lettere å evaluere spesialundervisningstiltaket.

Det er positivt at klageretten kommer tydeligere fram enn før, og det er positivt at retten til å klage på at det ikke er gjort enkeltvedtak innen rimelig tid er nedfelt i forslaget. Det legges dermed opp til en tydeligere sikring og utvidelse av klageretten.

Samlet sett åpner forslagene for et mer fleksibelt og smidig system. I hvilken grad de skal få effekt vil imidlertid avhenge av et godt og grundig samarbeid mellom foreldre, eleven selv og PP-tjenesten.



- 4 Relasjonelt perspektiv på problematferd
TORKJELL SOLLESNES
- 13 Utdanning hos innsatte i fengsel
TERJE MANGER OG OLE-JOHAN EIKELAND
- 20 Barn med diagnosen epileptisk afasi
GRETE BØLLING OG PEER MØLLER SØRENSEN
- 31 Reportasje
REIDUN F. SELMER OG ANNE HELENE STRAND
- 34 Familiefokusert språklig intervensjon
MARIT MOLUND KOSS
- 43 Forståelse av systemrettet arbeid
LISE WENSBERG
- 51 Bokmeldinger
- 55 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
hilde@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

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

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

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver
måned.
Gj.sn. opplag 6024 eks.

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

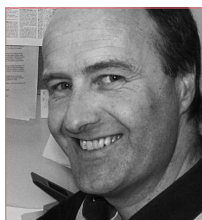
Årgang 70

ISSN 0332-8457

Relasjonelt perspektiv på problematferd

Relasjonelt perspektiv på læring kan brukes i det praktiske arbeidet med problematferd i skolen.

Det forutsetter at vi ser på tiltak mot problematferd som en læreprosess for eleven, og på læreren som et redskap i arbeidet.



av TORKJELL
SOLLESNES

Torkjell Sollesnes har 2. avd. i spesialpedagogikk med sosiale og emosjonelle vansker. Hovedfag i pedagogikk fra UiB, og han arbeider ved PPT i Luster.

Tradisjonelt har tiltak mot problematferd støttet seg teoretisk til ulike retninger innenfor atferdsteoretiske, psykodynamiske, sosiologiske eller systemteoretiske retninger. Det relasjonelle perspektivet står ikke i noen motsetning til disse teoriene, men kan fungere som et overordnet perspektiv i kombinasjon med disse. Jeg vil belyse relasjonelt perspektiv på læring før jeg ser på hvordan dette kan flettes inn i arbeidet med problematferd.

Problematferd

Hva som blir definert som problematferd avhenger av toleranseterskelen til den som definerer situasjonen, samt evnen miljøet har til å håndtere utfordringene. Skole- og klassestørrelse spiller en rolle, men også de personlige og kollektive ressursene som finnes. Jeg kommer ikke nærmere inn på de kollektive og systemiske faktorene i denne artikkelen. Jeg vil bare minne om at de spiller en rolle. Her vil jeg kun ha fokus på den enkelte eleven og læreren som inngår i den relasjonelle dyaden tiltaket oftest utspiller seg i. Jeg er

klar over at mange tiltak involverer flere aktører, men i denne sammenhengen ser jeg på slike tiltak som et sett av dyadiske relasjoner.

Lærere står i en handlingstvang i sitt møte med problematferd. Han eller hun er nødt til å reagere. Å la en episode passere er også en reaksjon. Lærerens reaksjon sender signaler til elevene om hvor han eller hun befinner seg i forhold til å håndtere vanskelig atferd. Dette drar læreren med seg til neste gang noe liknende oppstår. Videre avspeiler lærerens reaksjon om problematferd blir sett på som noe først og fremst hindrer læreren i det daglige arbeidet, eller om reaksjonen avspeiler et perspektiv på problematferd der dette sees på som et problem den aktuelle eleven sliter med, og som denne må få hjelp med. Det første perspektivet kaller jeg et akutfokus. Det andre ser jeg på som et læringsfokus på problematferd (Sollesnes, 2003). Det er selvsagt mulig å kombinere de to fokusene, slik at det framtrepende under den aktuelle episoden blir akutfokuset, mens en tar læringsfokuset med seg i det videre læringsarbeidet med eleven. Det



siste vil jeg oppfatte som et relasjonelt perspektiv på problematferd.

Problematferd i skolen kan vi betegne som all den atferd som hindrer eleven i å lære, samt hindrer læreren i å undervise. Til ulike tider har problemområdet versert under ulike navn og begrepsbruk. Psykososiale problemer, disiplinproblemer, samhandlingsvansker har vært mye brukt. Hvert av begrepene avspeiler både en type vanske og en problemforståelse. Dette betyr at samlebegrepet problematferd kan inneholde ulike typer problem. Art og grad av problematferd vil ha betydning for tiltaksutformingen og ressursbehovet, men for å få fram det relasjonelle perspektivet vil jeg heller holde fokuset på det som skjer mellom lærer og elev i det praktiske arbeidet. I stedet for å kategorisere problematferd etter graderinger for alvorlighetsgrad og typer utfall, vil jeg heller se på hva som kan avhjelpes med pedagogiske virkemidler. Jeg ser da på hvordan relasjonen mellom lærer og elev fungerer når tiltaket bærer frukter. Det er de vellykkete tiltakene vi kan lære av. Hvilke personlige kvaliteter

hos læreren ble brukt som redskap i tiltaket, og hva gjorde han eller hun rent praktisk?

Videre ser jeg det som viktig at arbeidet med problematferd tar utgangspunkt i elevens opplevelse av problemet. Da blir en etisk holdning til eleven som et medmenneske som trenger hjelp viktigere enn klart definerte målsettinger innenfor gitte tidsrammer. Eleven kan oppleve 1) vansker i forhold til seg selv, 2) vansker i forhold til medelevene og/eller 3) vansker i forhold til skolesystemet (Sollesnes, 2003).

Vellykkede tiltak mot problematferd

Det finnes ikke objektive kriterier for når et tiltak mot problematferd er vellykket. *Jeg definerer et tiltak mot problematferd til å være vellykket når både lærer og elev har en subjektiv opplevelse av at det som var et definert problem er i klar bedring.* Dette betyr altså at det kan være forbedringspotensial i saker som er definerte som vellykkete. Det som har vært vellykket, peker først og fremst på hvilke arbeidsformer som har fungert og hvilke problemområder som det har vært viktig for

eleven å få hjelp med. Min erfaring er at tiltak mot problematferd må gå over lang tid. Alt for mange tiltak avsluttes for tidlig, med tilbakefall som resultat. Et kontinuerlig arbeid med vanskeområdet blir dermed en forebygging mot ny skjevutvikling. Dette faller sammen med å se på bedret atferd som en læreprosess for eleven.

Relasjon

Den mellommenneskelige relasjonen eksisterer i en sosial kontekst, og jeg finner det nyttig å bruke begrepet i to nyanserte betydninger: Den ene er den jeg vil kalle den upersonlige eller formelle. Dette betegner det forhold vi har til mennesker der relasjonen ikke er i fokus, men som vi må, eller velger, å forholde oss til på en mer eller mindre overflatisk måte. Dette kan være en person som vi treffer en gang imellom eller som vi kun kjenner fra media. I den andre betydningen er relasjonen løftet fram som en viktig faktor i den sameksistensen to eller flere aktører befinner seg i. Dette vil jeg kalle den personlige relasjonsformen. Vi kan selv definere oss som underordnet, likestilt eller overordnet i relasjonsformene, selv om den andre part kan vurdere dette annerledes.

inntar, som blir avgjørende for hvordan utviklingen vil skje, og hvor vidt den blir hemmet eller fremmet (op. cit. s. 52). Interaksjonen i relasjonen utvikler sin egen diskurs som også vil prege kommunikasjonen mellom partene. En god relasjon betyr ikke nødvendigvis harmoni, men at relasjonen kan tåle konflikter og brytninger. Relasjoner kjenne- tegnes av at det foregår en samhandling med en viss målsetting over et gitt tidsrom. Dette betyr at relasjonen har en indre utvikling som endrer seg over tid. «...*the shape of what happened between you and me yesterday carries over to shape how we respond to each other today*» (Bateson, 1979 s. 15). Relasjoner gjør altså noe med menneskene som inngår i dem. Vi kan noen ganger overraske oss selv og andre med hvilken atferd vi kan ha sammen med spesielle mennesker. Menneskene i relasjonen gjør på sin side noe med relasjonen. Forholdet mellom hvordan partene i en relasjon ser på hverandre, og på seg selv, vil ha viktig innflytelse på utviklingen av relasjonen. Interaksjonen i relasjonen kan ha kvaliteter som aktørene ikke kan framvise hver for seg. Videre påvirker det som skjer i relasjonen det som vil skje innen relasjonen i fram- tiden. Relasjonen har både atferdsmessige, kognitive og affektive aspekter (Hinde, 1979). Forholdet mellom lærer og elev endrer seg, og potensialet for relasjonen som arena for læring med dette. Relasjonen som sådan kan også fortsette etter at et samhandlingsprosjekt er gjennomført, for eksempel kan klassekamerater ha en god relasjon lenge etter at den felles skolegangen er over, men da inntre en gradvis overgang til den mer upersonlige varianten av relasjon.

Elevens livsverden

Habermas bruker begrepet livsverden om «...*en horisont af kulturell viden, sociale normer og individuelle færdigheder...*» (Nørager 1995, s. 31). Dette stiller han opp mot systemverden, som er preget av den mål-middel-rasjonalitet som det er naturlig å forholde seg til innenfor økonomi og administrasjon. Vi har altså alle vår livsverden, som vi tar for gitt, der vi «er oss selv» og kan forholde oss til våre medmen- nesker på et ikke-formalisert plan. Samtidig må vi forholde oss til systemverden i større eller mindre grad. Når disse to «verdener» fungerer hver for seg, og sammen, i den enkeltes liv, er det en form for balanse mellom nivåene. Dersom systemverden får innpass i våre individuelle liv, sier Habermas at systemet har kolonisert livsverden. Dette kan føre til sosiale og psykologiske kriser (op.cit.).

«*Handlingssituationen udgør for de involverede hele tiden centrum i deres livsverden*» (Habermas, 1981, her i Nørager, 1995 s. 141). Livsverden er altså

Lærere står i handlingstvang i sitt møte med pro-
blematferd. Han eller hun er nødt til å reagere. Å la
en episode passere er også en reaksjon.

Posisjonen påvirker kommunikasjonen (Bateson, 1979). Lærer og elev kan opptre i begge disse relasjons- formene, men i min videre behandling av begrepet relasjon mener jeg *den personlige interaksjon som to mennesker inngår i når de opptre i en felles handlings- sammenheng*, altså en personlig relasjonsform som her har form av dyade. Verken lærer eller elev har valgt hverandre som relasjonspartnere, men i kraft av sin rolle som nettopp lærer og elev tvinges de inn i en relasjon. Hver av deltakerne i relasjonen fører med seg en innstilling eller holdning som er med på å prege relasjonen. Relasjonen mellom lærer og elev kan aldri bli helt symmetrisk. Læreren har et overordnet ansvar for det som skal bibringe elevens læring, og dette vil være noe av det som er spesielt for denne relasjonen. En ny relasjon vil ha preg av en gi-og-ta-situasjon, der en utprøvningsfase vil føre til en «kontrakt» om hvilke forventninger vi kan ha om relasjonen (Hundeide, 2003). Relasjonen utvikler seg til et komplementært forhold. «*Det er det komplementære forholdet mellom de to partene i kontrakten, og de posisjoner som de*

implisitt og danner plattformen for vår forståelse av verden. Den er således ikke gjenstand for refleksjon. Livsverden danner rammene for våre kommunikative handlinger (Lillejord, 2000). Dette blir forutsetningene vi har for å gå inn i mellommenneskelig interaksjon (ibid.), og rasjonell kompetanse kan bare oppnås gjennom en språklig-sosial dimensjon (Guneriusen, 1996). Innenfor en kommunikativ forståelseshorisont opererer Habermas med tre typer språkhandlinger; konstative, regulative og ekspressive. Alle disse tre kan trekkes inn i arbeidet med elever med problematferd, men i et relasjonelt pedagogisk perspektiv velger jeg å løfte fram den sistnevnte. Ekspressive handlinger uttrykker følelser, holdninger og meninger (op.cit.). Disse blir utfordret i de fleste saker som angår problematferd.

I tiltak mot problematferd kan normative oppfatninger bli utfordret. Vi kan ikke alltid forvente at elever skal kunne opptre rasjonelt, men vi bør forholde oss til dem som om de kan det (Lillejord, 2000). Den kommunikative handlingen er forståelsesorientert. Idealet er «... at argumentenes innhold (*min understreking*) skal fungere handlingskorrigerende og ligge til grunn for vedtak og handlinger, ikke manipulering, maktbruk og tvang (op.cit. s. 258). Dette refererer til den herredømmefrie samtalen, der det er full symmetri mellom deltakerne. Relasjonen mellom lærer og elev kan aldri bli helt symmetrisk. Dette er likevel ikke til hinder for at idealet om en slik kommunikasjon kan brukes i tiltaket mot problematferd. Talehandlinger foregår i følge Habermas på to nivåer; det intersubjektive nivået, der vi snakker *sammen*, og objektnivået, der vi kommer til forståelse om noe i den objektive, sosiale eller subjektive verden (Nørager, 1995 s. 99).

På skolen generelt, og i tiltak mot problematferd spesielt, møtes systemverden og livsverden. Skole-systemets lover og regler om elevens retter og plikter legger formelle føringer for arbeidet. En sakkyndig vurdering kan konkludere med at eleven har rett på spesialpedagogiske tilleggsressurser. Mer eller mindre formaliserte ordensregler sier noe om hva som er lov og ikke lov på skolen. Dersom eleven har forbrutt seg mot disse, blir det spørsmål om sanksjoner. Lærerne kan ha ulik grad av forpliktelse overfor disse. Systemfaktorene danner de ytre rammene for lærerens arbeid, men han eller hun står relativt fritt i forhold til hvordan oppgaven blir løst i praksis. I møte med disse systemfaktorene stiller eleven med sin virkelighetsoppfattelse, sin bakgrunn og sine erfaringer. Disse harmonerer ikke nødvendigvis med skolens virkelighetsoppfatning. På denne bakgrunn er relasjonen

mellom eleven med problematferd og læreren som blir satt til å «tuke» eleven potensielt problematisk. Det ligger i kortene at vi her kan få en konfrontasjon mellom ulike verdier og holdninger, mellom voksenverden og barnets verden, mellom rollen som den som forfekter det som er god tatt i vårt samfunn og rollen som avviker. Sagt på en annen måte; vi kan få en konflikt mellom skolen som systemverden og elevens livsverden. I Bronfenbrenners (1979) terminologi vil da relasjonen framstå som en «økologisk felle» for eleven. For at dette ikke skal skje, må læreren som første punkt i tiltaket, ta elevens livsverden på alvor.

Problematferd i skolen kan vi betegne som all den atferd som hindrer eleven i å lære, samt hindrer læreren i å undervise.

Tiden da det gikk an å true en problematisk elev til taushet er (heldigvis) forbi. Grunnen til dette ligger faktisk også implisitt i elevens livsverden. Elever har i større grad blitt inkludert i skolen og samfunnet generelt de siste tiårene. Vi kan si at det har skjedd en demokratiseringsprosess på flere nivåer. Derfor lar elevene seg heller ikke diktere i samme grad som for en generasjon eller to tilbake. Dette kan man like eller mislike, men læreren må ta dette med i sitt møte med eleven som en faktor man ikke kommer utenom. Man må klare å skille mellom hvem eleven er og det eleven gjør. Kunsten blir å få eleven til å oppleve at dette også er til det beste for ham selv. Det er viktig å ikke gå i den fellen at man tror det finnes en egen livsverden for elever med problematferd. Elever som har problematferd er like individuelt forskjellige som andre elever. Derfor blir det heller ikke riktig å generalisere for mange kvaliteter inn i det vi kaller elevens livsverden. Mye er felles for elevens livsverden, men noe er også enestående for den enkelte.

Relasjonelt perspektiv på læring

La meg først avklare begrepsbruken. Sosiokulturelt- og relasjonelt perspektiv omtaler stort sett de samme forhold, og kan i praksis sies å representere sammenfallende perspektiver. Tradisjonene bak de to perspektivene er likevel noe ulike. Mens et sosiokulturelt perspektiv har sine røtter tilbake til teoretikere som Vygotskij og Bakhtin, kan et relasjonelt perspektiv plasseres i en sosiologisk og antropologisk aktør- og

handlingsorientert tradisjon. Teoretikere som kan nevnes i samband med et relasjonelt perspektiv er for eksempel Mead, Dewey og Habermas. Jeg tillater meg i den videre presentasjonen å hente teoritilfanget fritt fra begge tradisjoner, men velger å bruket begrepet relasjonelt perspektiv, fordi det rent språklig knytter an til nøkkelordet i artikkelen, nemlig relasjon.

Mens sosiokulturelt perspektiv har mange kilder innenfor språk og kommunikasjon, løfter det relasjonelle fram et meningstolkende aktørperspektiv. Når vi går i dybden her, kan vi eksempelvis si at dialogen kan stå som eksponent for den sosiokulturelle retningen, mens intersubjektivitet kan stå som eksponent for relasjonelt perspektiv. Relasjonelle forklaringer innebærer, i følge Wadel (1991, s. 69), at vi prøver å forklare atferd ut fra gjensidig påvirkning gjennom

Dysthe (2001) har laget denne oversikten for dette perspektivet:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læreprosesser
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap (s. 43)

Læring står altså i sammenheng med alt hva eleven ellers foretar seg eller blir utsatt for, på eller utenfor skolen. At læring er sosial betyr både at den foregår i en mellommenneskelig relasjon og at den forholder seg til vår kulturelle arv. Dette står i nær sammenheng med at læring blir distribuert mellom mennesker. Dysthe (op.cit.) peker på at forskjellige mennesker har ulike ferdigheter og kunnskaper, og at disse blir fordelt mellom deltakerne i et læringsfellesskap. Mediert refererer til hvordan læringen blir formidlet. Til sist blir det pekt på at læringen primært skjer i et praksisfellesskap. For meg er det viktig å peke på at flere av disse punktene kan sammenfattes med at de har en sosial forankring.

Dagliglivet i skolen er fullt av ulike relasjoner. Disse har i bare liten grad vært gjenstand for drøfting i forhold til pedagogisk betydning. van Manen (2001) mener at relasjonen til blant andre læreren kan få viktige følger for hver enkelt av oss. «*I den pedagogiske relasjonen – i det å være far, mor eller lærer – finner en del av vårt liv sin fullbyrdelse*» (ibid., s. 69). Vi kan altså vurdere det å være i en relasjon som et vesenlig element i en god oppvekst. Relasjonen får faktisk en egenverdi. Nordahl (2002, s.112) sier at «*Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre*». I symbolsk interaksjonisme (Mead, 1974) blir aktørens handlinger og væremåte påvirket av andre. Identitetsdanningen er etter Meads syn sosial og intersubjektiv. Påvirkningen blir gjensidig, og dette forutsetter en relasjon. Handlingene blir i praksis samhandling, og individeringen er i virkeligheten en sosialisering (Nørager, 1995).

Når vi snakker om «dårlige relasjoner», mener vi relasjoner som ikke fungerer etter intensjonene. Det er ofte dette som er tilfellet i forholdet når elever utvikler problematferd og oppleves som «vanskelige» av lærerne. Helt avgjørende for at en relasjon skal fungere, er at det er gjensidig tillit mellom partene (Nordahl, 2002). I en elev/lærer-relasjon må eleven oppleve å bli sett, hørt, bli tatt på alvor og behandlet som et subjekt. Eleven må oppleve å få anerkjen-

En god relasjon betyr ikke nødvendigvis harmoni, men at relasjonen kan tåle konflikter og brytninger.

samhandling. Vi prøver å undersøke hvordan våre informanter handler overfor hverandre og med hensyn til hverandre. Relasjonelt perspektiv har et konstruktivistisk syn på hvordan læring skjer. Det betyr at elevens kunnskap blir konstruert i den læringsprosessen han eller hun er en del av. Videre har relasjonelt perspektiv på læring flere aspekter. Ett av disse aspektene er lærerens kunnskap i handling. Øvrige aspekter ved relasjonelt perspektiv mener jeg er dialog, intersubjektivitet og refleksjon. Jeg finner ikke plass til å komme nærmere inn på disse i denne omgang. De enkelte elementene kan ikke leve sitt eget liv, men må stå i et forhold til elevens livsverden.

Elever lærer til og fra hverandre, nær sagt enten man vil eller ikke. Dette blir ikke minst viktig når vi skal belyse problematferd ved hjelp av et relasjonelt perspektiv. Læringen blir konstruert i en sosial situasjon, der eleven er en mer eller mindre aktiv part, derfor betegnelsen konstruktivistisk læringssyn. Dette er læring som forutsetter påvirkning mellom mennesker, og i en del sammenhenger blir dette omtalt som elevens metalæring. Med henvisning til Solvang (1999) sier Nordahl (2002, s. 32): «*Kjernen i konstruksjonisme handler om hvilken betydning det sosiale og subjektive har for fenomener vi vanligvis ser på som objektive realiteter*.» Dette står i motsetning til læring som blir overført fra lærer eller lærebok til eleven.

nelse og bli verdsatt som den han eller hun er. Dette utfordrer den enkelte lærer så vel som hele skolesystemet i en kultur der faglige prestasjoner er selve symbolet på vellykkethet. Eleven med problematferd har gjerne lite å vise til på dette området, men har et desto større behov for ros og anerkjennelse.

Det er etter min mening en overforenkling å knytte suksesser og fiaskoer direkte til læreren som person. Men vi kommer heller ikke bort fra at han eller hun har personlige egenskaper som blir sterkt medvirkende til resultatet av en læreprosess. Vi må rette fokus mot de kvalitetene hos læreren som fremmer sosial læring for eleven, og bidrar til å endre atferd til det bedre. Læreren er et instrument i sin egen pedagogiske virksomhet. Lærerens bidrag blir nyttig i den grad det bidrar til å skape et relasjonelt rom mellom lærer og elev (Sollesnes, 2003). I dette relasjonelle rommet utspilles den dynamiske prosessen som fører til at lærerens undervisning blir til elevens læring. Fuglestad (1997) hevder at det finnes tre sentrale aspekt ved undervisning; 1) det faglige innholdet, 2) kommunikasjon og samhandling og 3) mening. Dette gjelder generelt for det som foregår i skolen, og dersom vi skal bruke modellen i forhold til problematferd, må vi sette sosial læring i stedet for det faglige innholdet.

Arbeidet med problematferd inneholder en undervisningsform der nettopp forholdet mellom lærer og elev blir vesentlig for utfallet av læreprosessen. Ingen kan forvente eller forlange at eleven med problematferd skal lære dersom de ikke får delta aktivt i sin egen læreprosess. En form for protest ligger implisitt i problematferden. Lærerens formidling av lærestoffet, som her er sosial læring, er avhengig av at eleven får lov til å ta imot i så store «doser» som han eller hun er i stand til, og læreprosessen må foregå i aktuelle settinger og settes inn i sammenhenger som er aktuelle for eleven. Dette forutsetter en form for dialog, der eleven føler seg fri til å melde tilbake hva han eller hun mener om det læreren kommer med, hvordan ting er forstått, hva en ikke er med på osv. Gjennom denne prosessen dannes den mening som lærestoffet gir eleven så langt. Her må det taes hensyn til elevens alder og modenhet. «*Læring er i siste instans en individuell prosess*», sier van Manen (2001, s. 72). I denne prosessen oppstår det ulike former for møtepunkter mellom læreren og eleven. Disse «møtene» bærer i seg mulighetene til å bli et pedagogisk møte (op.cit.), der læreren benytter situasjonen som oppstår til å formidle et læringstema til eleven. Lærerens evne til å oppfatte og gå inn i disse situasjonene er avhengig av vedkommendes kunnskap i handling.

Lærerens handlingskunnskap

Kunnskap i handling sies å være praktisk anvendelse av etikk. Dette omtales noen ganger som «hverdagskunnskap» eller som «taus» kunnskap. For pedagoger er dette praktisk kunnskap til bruk i de daglige møtene med elevene. Det etiske handlingsaspektet betyr i vår sammenheng at læreren ikke kun handler i et dag-til-dag-perspektiv, men har et mer langsiktig mål med arbeidet sitt, der elevens vekst og utvikling står i fokus. For eleven danner de enkelte, daglige møtene mellom lærer og elev et mønster som er til å kjenne igjen over tid (Sollesnes, 2003). Molander (1996) hevder at sammenheng i handling gir sammenheng i mening. Dette betyr at læreren framstår som en konsistent person for eleven. Han eller hun står for noe, er forutsigbar og trygg, men kan ikke

Alt for mange tiltak avsluttes for tidlig, med tilbakefall som resultat.

nødvendigvis begrunne sine handlinger teoretisk. Fra van Manen (2001) vil jeg trekke fram et utdrag av det han sier kreves av en pedagog: «...omsorg for barn, en sterk ansvarsfølelse, moralsk intuisjon, en åpen vilje til selvkritikk, omtanke og modenhet, takt og finfølelse overfor barnets subjektivitet, en fortolkende intelligens, en pedagogisk forståelse av barnets behov, bestemthet og evne til å ta ting på sparket i samvær med barn og unge...» (s. 7). Dette betyr at handlingskunnskap i praksis alltid inngår i relasjonelle forhold. Læreren bør altså tenke helhetlig i sin virksomhet. Han eller hun arbeider ikke for sin egen del, men for elevens beste. Frukten av lærerens arbeid er elevens læring og utvikling. Læreren skal bidra til at elevene forløser kunnskap (Molander, 1996), akkurat slik Sokrates gjorde det. Derfor må læreren hele tiden være i en form for dialog med eleven, også dette i hans ånd. Dette er en dialog som ikke nødvendigvis inneholder en masse ord, men snarere en dialog som består i at læreren tolker elevens signaler og tar disse til følge i sitt videre arbeid. Kroppsspråk, mimikk, elevens arbeidsinnsats og faglige resultater kan være den tilbakemeldingen eleven gir. På denne måten bidrar også eleven til prosessen. Lærerens handlingskunnskap må utspille seg i en relasjon til eleven.

Det jeg har framsatt ovenfor må ikke forstås dit hen at en lærer med handlingskunnskap er en

nærmere definert type lærer og mennesketype. Handlingskunnskap kan arte seg på forskjellige måter og ha ulike kvaliteter. Den enkelte må finne sin stil på grunnlag av refleksjon over egen praksis og egne sterke og svake sider. Ikke mist blir det viktig å reflektere over egne styrker og svakheter i arbeidet med problematferd.

Møtet med problematferd kan være svært krevende, fordi det er sterke følelser og kraftige verbale og fysiske utageringer i situasjonen. Noen lærere tåler dette bedre enn andre. At de tåler betyr ikke at de godtar eller tillater uakseptabel atferd, men at de orker å stå i situasjonen. Det vil være en styrke å kunne holde hodet kaldt og betrakte aggresjonsutbruddene som elevens rop om hjelp i stedet for å ta dem personlig. Rektor på en av skolene jeg var i kontakt med sa: «Vi vet hvilke lærere vi skal sette på slike saker.» Jeg fikk bekreftet at det var flere dyktige lærere med solid handlingskompetanse i forhold til problematferd på skolen, men du verden så ulike de var! Umiddelbart kunne jeg likevel kjenne igjen signalene på at de var tydelige voksne. De viste også tydelig hvor de hadde fokus i arbeidet med elevene med problematferd.

tar elevens situasjon på alvor, og ønsker å bistå eleven videre, er et ganske sterkt signal. I fortsettelsen vil forventninger om at eleven skal kunne utvikle sine positive egenskaper og redusere negativ atferd, utgjøre et positivt forventningspress på eleven. Motsatt vet vi at negative forventninger fort blir selvpoppfyllende profetier. Fra dyktige læreres handlingskunnskap kan vi finne eksempler på egenskaper som overvinner de fleste vansker. Dette har å gjøre med erfaring og, ikke minst, refleksjon over praksis. En lærers handlingskunnskap kan bare i liten grad læres på tradisjonell måte. Praksiserfaring må gå inn som en viktig del. Dewey (1997) sitt berømte uttrykk *learning by doing* kommer til sin rett her. I denne sammenhengen kan Lillejords (2003) formulering *handlingsrelevant* kunnskap bedre betegne hva de besitter, de lærerne som takler vansker som for eksempel problematferd.

Det relasjonelle perspektivet i tiltak mot problematferd

Mange elever med en definert problematferd signaliserer at de ikke ønsker kontakt med læreren. Dette skal vi ikke ta som et signal på at læreren må holde seg vekk, men heller at han eller hun må gå varsomt fram. Jeg mener de fleste elever i denne kategorien har en mer eller mindre uavklart forståelse av sitt problem. Noen vet, føler eller registrerer via andre at «det er noe ved meg». Dette kan være et problem i seg selv for eleven, og læreren må ta hensyn til det i sin omgang med eleven. Disse elevene konstruerer sin egen forståelse av tiltaket slik at de ser på seg selv som problemet. Det blir da en utfordring å endre elevens syn på seg selv og sin situasjon ved å skape et kommunikasjonsklima som inviterer til konstruktive bidrag fra eleven. Andre elever kan være kontaktsøkende. For noen har behovet for voksenkontakt ført til det som blir definert som problematferd. Den tredje elevgruppen i denne kategorien er de som ikke aner at noe er galt. Elevene oppfatter seg selv altså ulikt i forhold til det som blir betegnet som problematferd. Elever reagerer også ulikt på mange av de kontekstuelle situasjonene som oppstår i skolen. Noen viser problematferd der andre forholder seg rolige og som forventet. Nordahl (2002) mener derfor at konteksten ikke kan betraktes som den direkte årsak til problematferden. Elevens ytringer må med andre ord sees i en større sammenheng enn det her-og-nå-situasjonen gir inntrykk av. Dette står ikke i motsetning til at eleven lærer i kontekst.

Det kan foregå mye bra atferdspedagogikk fortløpende i en klassesituasjon, uansett om det står matematikk eller forming på timeplanen. Da må læreren

Lærere kan ha ulik grad av forpliktelse overfor mer eller mindre formaliserte ordensregler.

Schon (1987) nevner bl.a. intuisjon og improvisasjon som redskap i denne prosessen. Læreren skjønner hva som er det unike i problemsituasjonen og forsøker å løse vanskene fra den vinklingen. En rent teknisk tilnærmingssåte vil da sjelden være god nok. Pedagogikkens anvendelse i form av et middel for å nå et nærmere definert mål er blitt kritisert av Skjervheim (1992). Han peker på at pedagogikken, i likhet med mange andre vitenskaper, har blitt offer for den positivistiske vitenskapsforståelsen, og har dermed «glemt» at den har en egenart som tilsier at den bør ha en praktisk rasjonalitet som begrunner seg i handling som skal komme elevene til gode på det sosiale og allmenngyldige området. Dette feilgrepet kaller han «det instrumentalistiske mistaket». Lærere er avhengige av å oppnå tillit hos elevene for at disse skal ha utbytte av skolegangen. «Kantiansk sagt kan ein berre handla slik at ein er verdig tillit, men ein er berre verdig tillit dersom ein ikkje absolutterer det instrumentalistiske perspektivet» (op.cit. s. 176).

Det er de uløste konfliktene som tærer på relasjonen (Fuglestad, 1993). Signalet fra lærer om at han

bruke sine relasjonelle ferdigheter overfor hele klassen, og gjennomføringen avhenger av lærerens evner som klasseleder. Her er eleven med problematferd en blant mange, og de ulike situasjonene kan invitere til dialog og positiv samhandling. Her går læreren inn i et sett av dyadiske relasjoner. En elev kan ha behov for ros. Å gi ros i andres påhør, er et sterkt virkemiddel for den som ikke er vant til det. En annen er avhengig av hyppig blikkontakt og anerkjennende nikk fra læreren. En tredje elev ber stadig om hjelp med oppgavene, mens behovet for nærhet og oppmerksomhet kanskje veier tyngst.

Klasseromsundervisning har sine muligheter og begrensninger om en arbeider etter et relasjonelt perspektiv. Uten å gjøre meg til talsmann for utstrakt bruk av individuelle timer, vil jeg likevel understreke at mye av kommunikasjonen med elever med problematferd må foregå en-til-en. Helt konkret bør det finnes et forum der man kan følge opp det som gikk galt, og ikke minst det som gikk bra i fellesundervisningen eller friminuttet. Det må legges til rette for at dialogen kan gå uten å måtte ta hensyn til hva medelever måtte høre og muligens kommentere. «*Vi må ha en tilnærming til barn som uttrykker at barn også er i stand til å forstå sine erfaringer, tankeprosesser, oppfatninger og handlinger*» (Nordahl 2002, s. 38). Han viser til Bruner (1997) som sier at vi må hjelpe barn til å tenke på hva de tenker. Skal vi hjelpe dem med dette, må det skje på alle arenaer, men hjelpen med å bevisstgjøre dem dette krever i praksis individuell tilnærming. Vi må arbeide med en gradvis bevisstgjøring av eleven, være åpne for gjensidighet i prosessen og være tålmodige nok til at eleven kan «fordøye» dette i den farten han er i stand til. For elever som er lite meddelsomme kan arbeidsverktøyet i en periode være anerkjennelse og ordsetting. Da tar man alt (eller det lille) eleven kommer fram med opp positivt. Dette er ikke fasen der «den hele og fulle sannhet» skal fram. Om eleven ikke selv setter ord på sin situasjon, sine tanker eller følelser, kan det være på sin plass at læreren ordsetter i en spørrende tone: «Er det rett forstått at det var konflikter i friminuttet?» Denne typen spørsmål inviterer riktig nok til ja/nei-svar, men kan likevel brukes videre til en utdyping: «Hva var problemet?». Læreren kan vurdere om det er nyttig å bruke skriftlige meddelelser (Sollesnes, 2003). I denne fasen er det et mål at eleven skal oppleve å bli tatt på alvor, få anledning til å komme med sine synspunkter og få kommunisere med en voksen uten at det er i en irettesettelsessammenheng. Det er også viktig at læreren føler når nok er nok. 45 minutter kan være altfor lang tid, dersom man blir sittende og «trykke».

Gå heller en tur, kjør bil, oppsøk sløysdal eller kjøkken. Det er viktig å oppnå en avslappet atmosfære. Elever med utagerende atferd har ofte rikelig erfaring med å få kjeft. Dette sitter i ryggmargen hos dem, og mange må erfare for første gang at en lærer også kan opptre som en venn. Kan læreren vise at han faktisk er oppriktig interessert i noe av det eleven har som hobby, kanskje til og med lære noe av eleven, da er vi på rett spor. Da ser vi kimen til at eleven begynner å medvirke til sin nye læring om seg selv.

Etter hvert som eleven blir mer frimodig, er tiden kommet for felles refleksjon rundt hva som har vært og kanskje fremdeles er problemet, og hva som er blitt bedre i elevens situasjon. I løpet av denne prosessen bør eleven ha erfart at læreren godtar en som person, har forståelse for det eleven sliter med, men også står støtt på hvilken atferd som blir akseptert. Eleven vil nå kunne sette ord på flere sider av sin atferd og opplevelsen rundt denne. Læreren vil i større grad kunne utfordre eleven på hva som er rett og galt. Relasjonen mellom lærer og elev har da fått bygget seg opp til å bli et forum der dagligdagse problemer kan tas opp.

Tiden da det gikk an å true en problematisk elev til taushet er (heldigvis) forbi.

Som nevnt ovenfor, behøver ikke en god relasjon bety at alt er idyll. Aggresjonen eleven noen ganger utviser, er ikke nødvendigvis myntet på læreren, men læreren er den som det er lettest å øse sin vrede ut mot. Slik vokser relasjonen seg sterkere. Alt i alt viser elever som har en god relasjon til læreren sin, mindre problematferd enn andre (Nordahls, 2000, 2002). Dersom vi skal ta på alvor at elevens bidrag skal få komme fram, må vi ta det som måtte komme. Derimot er det ikke riktig å forvente at «ting» skal skje. Forventninger preger møtet. Som lærer kommer du tettere på elever som du må løse konflikter sammen med. Så lenge dette blir gjort på en respektfull måte, styrker dette båndene mellom partene over tid. Dette kan læreren bruke positivt i det videre arbeidet med klassen og den enkelte elev.

Det blir viktig å ta i betraktning hva eleven bringer inn i relasjonen, og hvordan dette blir «prosessert». Læringen skjer ikke gjennom at læreren gjør og sier de riktige tingene, men at relasjonen har kvaliteter til å mediere læring for eleven. Om eleven forlater en samtaletime uten å ha samtalt i det hele tatt, fortsetter den

indre dialogen hos eleven. Kanskje blir bidraget rikere ved neste korsvei. Noen elever med problematferd kan si usannheter eller de «pynter på realitetene». Dette må vi godta. Ikke fordi vi er godtroende, eller har en lettvin omgang med sannheten, men fordi vi må ha respekt for at eleven ikke er klar til å legge kortene på bordet ennå. Det kan tenkes at eleven ikke har erfaring i å bli møtt på en relasjonell måte.

Også elever har behov for ettertanke. Dette blir deres form for refleksjon. Altfor ofte avkrever vi et svar av elever der og da. Elever som svarer *vet ikke* er ofte de ærligste. Spørsmålet vi stilte dem tar de likevel med seg i sin modningsprosess. Læreren skal følge eleven på veien i prosessen, men kan ikke overta elevens bidrag. Selve bearbeidningen må eleven gjøre selv. På denne måten blir eleven bidragsyter i sin egen læring om mellommenneskelige relasjoner og hvordan vi oppfører oss mot hverandre. Skjematisk kan dette oppsummeres slik: Læreren legger fram sine tanker om en problemhendelse eller noe som vedkommer eleven med problematferd, eleven får komme med innspill, kommentarer eller liknende, og elev og lærer går hver for seg videre med sin mer eller mindre bevisste bearbeidelse av dette (Sollesnes, 2003). Elevens læring viser seg når tilstrekkelig mange brikker har falt på plass. Om dette skjer etter første samtale eller flere års møysommelig arbeid, er vanskelig å forutsi. Derfor vil også arbeid med problematferd i relasjonelt perspektiv skille seg fra intensive tiltak som noen ganger blir satt inn i en avgrenset periode.

Relasjonelt perspektiv mangler det vi tradisjonelt vil betrakte som et metoderepertoar i forhold til problematferd. I det praktiske arbeidet med tiltak mot problematferd må vi derfor også innenfor et relasjonelt perspektiv i noen grad trekke veksler på elementer fra bl.a. atferdsteori og psykodynamisk teori. Relasjonelt perspektiv fungerer da som en mer overordnet måte å arbeide på i forhold til de rent tekniske grepene en benytter seg av. Når jeg ovenfor har prøvd å vise konkret hva som kan gjøres i arbeidet med problematferd, er det mine forslag, slik jeg oppfatter at de kan fungere i en relasjonell sammenheng. Jeg tror imidlertid at tiltak mot problematferd må utvikles i den konteksten de skal utprøves. Vi ser da at sider ved de klassiske teoriene om problematferd kan brukes som elementer i et relasjonelt perspektiv. For eksempel kan det i et atferdsteoretisk tiltak være forsterkere av relasjonell karakter som kan brukes i et tiltak. Læreren som framstår som en trygg person vil kunne fungere som en forsterker i kraft av seg selv. Det er tilsvarende heller ingen ting i veien for å bruke belønning og motiverende faktorer i tillegg til relasjonelt arbeid i et

tiltak. Jeg har tidligere nevnt bruk av ros. I psykodynamisk teori kommer lærer og elev svært tett på hverandre i tiltaket. Det oppstår en relasjon, uten at tiltaket nødvendigvis blir relasjonelt av den grunn. På den annen side kan vektlegging av samtale og refleksjon, slik dette fremstår i psykodynamisk teori, naturlig inkorporeres i et relasjonelt perspektiv.

Litteratur.

- BATESON, G.** (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. Toronto, New York, London, Sydney, Aukland: Bantam Books.
- DEWEY, J.** (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- DYSTHE, O. (RED.)** (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- FUGLESTAD, O. L.** (1993). *Samspel og motspel*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- FUGLESTAD, O. L.** (1997). *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GUNERIUSSEN, W.** (1996). Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene. Aurskog: Tano Ascheoug.
- HINDE, R. A.** (1979). *Towards Understanding Relationship*. London: Academic Press.
- HUNDEIDE, K.** (2001). Det intersubjektive rommet. I Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- LILLEJORD, S.** (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektivet*. Avhandling framlagt for dr.philos.-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- LILLEJORD, S.** (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MEAD, G. H.** (1974): *Mind, Self and Society*. London & Chicago: The University of Chicago Press.
- MOLANDER, B.** (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NØRAGER, T.** (1995). *System og livsverden. Habermas' konstruktion af det moderne*. Fredriksberg: ANIS.
- SCHON, D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass Publisher.

Utdanning hos innsette i fengsel

Innsette i fengsel er inga einsarta gruppe. Mange av dei, mest alltid menn, har hatt store samansette vanskar frå barndomen. Andre, også kvinner, har etter tilnærma normale barneår kome på kant med lova i ungdomen. Dei to «stiane» til utvikling av antisosial åtferd og kriminalitet avspeglar seg også i utdanningsbakgrunnen til dei som sonar i norske fengsel. Den første undersøkinga nokosinne av denne populasjonen viser at omlag halvdelen av alle, og 65 prosent av dei under 25 år, ikkje har fullført noko nivå av vidaregåande skule. Elleve prosent har derimot tatt einskildfag eller grad frå universitet eller høgskule.

Fridhov (1991) fann tidleg på 1990-talet at om lag ein av seks innsette i eit utval norske fengsel ikkje hadde fullført grunnskulen. Berre tolv prosent av dei som sona hadde fullført vidaregåande opplæring (jamt fordelt mellom studieretningane for yrkesfag og allmennfag eller handel og kontor).

Utdanningsnivået hos innsette i norske fengsel har auka dei siste 15 åra, men det same har utdanningsnivået i samfunnet elles. I utvalsundersøkingane sine fann Skardhamar (2002) og Friestad og Skog Hansen (2004) at prosenten innsette heilt utan noko form for fullført utdanning var låg (2 prosent og 1,5 prosent). Friestad og Skog Hansen fann vidare at 42 prosent av dei som sona hadde grunnskule (ungdomsskule) og 39 prosent hadde vidaregåande opplæring som lengste fullførte utdanning. Den same undersøkinga viser at i eit alders- og kjønnsstilpassa utval av innbyggjarar i heile landet hadde sju prosent grunnskule og 59 prosent vidaregåande opplæring som høgaste utdanning. Færre enn ein av ti innsette hadde utdanning ut over vidaregåande skulenivå. I samanlikningsgruppa frå heile landet var det fire gonger så mange som hadde slik utdanning.

Rett til utdanning

Eit overordna verdigrunnlag i norsk kriminalomsorg er at innsette skal ha same tilgang til samfunnet sine tenestetiltak som borgarar elles i samfunnet. Det

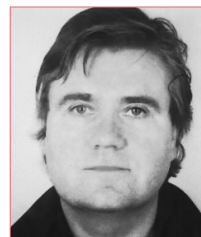
inneber at dei som sonar i norske fengsel også har same retten til skule og utdanning som andre i landet. I 1969 tok undervisningsstyresmaktene over ansvaret for fengselsundervisninga, og ho blei organisert etter den såkalla «importmodellen» (Christie, 1970). Det vil seia at skulen er «importert» i fengslet, men er formelt knytt til organisasjonar utanfor fengslet. Det er fylkeskommunen som har ansvaret for grunnskuleopplæring og vidaregåande opplæring i fengsel. Fylkesmannen i Hordaland er tillagt den statlege administrasjonen av opplæringa i alle fylka. Reint praktisk er lærarane tilsette i ein ordinær vidaregåande skule utanfor fengslet, men tenestegjer i «moderskulen» sin filial eller avdeling i fengslet (i Oslo fengsel er opplæringa organisert som eige vaksenopplærings-senter). Det er ikkje skulestyresmaktene sitt ansvar å gi opplæring på universitets- eller høgskulenivå. Mange utdanningsinstitusjonar prøver likevel å organisera rettleiing for innsette som ønskjer å ta slik utdanning.

I dag er retten til opplæring, også for innsette, formelt utvida. Mellom anna har vaksne rett til vidaregåande opplæring, rett til fornya grunnskuleopplæring og rett til spesialundervisning. Det norske lovverket er under påverknad frå internasjonale konvensjonar og tilrådingar, noko som inneber at innsette med utanlandsk statsborgarskap også har rett til opplæring i fengsel.



av TERJE MANAGER

Terje Manger er professor/dr.philos ved Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.



av OLE-JOHAN EIKELAND

Ole-Johan Eikeland er fagsjef i Eikeland forskning og undervisning.

I straffegjennomføringslova (2002) blir både kriminalomsorga og den domfelte sitt ansvar for eit kriminalitetsfritt liv understreka: «Kriminalomsorgen skal legge forholdene til rette for at domfelte skal kunne gjøre en egen innsats for å motvirke nye straffbare handlinger» (Lov om straffegjennomføring, §3, 1. ledd). Etter lova har alle innsette aktivitetsplikt under soning. Aktivitetsplikta blir definert som arbeid, samfunnsnyttig teneste, opplæring, program eller andre tiltak som er eigna til å motvirke ny kriminalitet. Det er kriminalomsorga si oppgåve å leggja til rette slik at dei som sonar får eit aktivitetstilbod på dagtid. Omgrepet aktivitetar er nytt i høve til tidlegare. Alle dei nemnde tiltaka er likestilte og fyller krava til aktivitetsplikta.

Mange «tidleg-startarar» har allereie i førskulealder vist vanskeleg temperament, dårleg konsentrasjon og låg impuls kontroll.

Aktivitetsplikta må også sjåast i eit perspektiv som strekkjer seg ut over soninga. Skaalvik, Pettersen og Finbak (2005) viser at innsette har ulike føremål med fengselsundervisninga. Føremålet for mange er situasjonsrelatert, anten ved at dei deltek i opplæringa for å søkja seg bort frå eit elles negativt fangetilvære, eller ved at dei vektlegg kunnskapar, formell kompetanse, nytteverdi og livsmeistring. Andre innsette ser deltaking i opplæringa i eit vidare perspektiv, og har utbyte både i form av kunnskapar og dugleik, positiv sjølvoppfatning og sosioemosjonell vinning. Straffedømde sin motivasjon for skule og opplæring viser også kor naudsynt det er å heva kvaliteten og omfanget av førebuinga til lauslating og av oppfølgingsarbeidet etter soning (Pettersen, Skaalvik og Finbak, 2005).

Tidleg og sein start

I internasjonal forskning om utvikling av antisosial åtferd og kriminalitet skil ein mellom dei som har vist store problem frå barndomen og dei som først har vist problem i ungdomsåra. Mange «tidleg-startarar» har allereie i førskulealder vist vanskeleg temperament, dårleg konsentrasjon og låg impuls kontroll. Dei har gjerne vakse opp i sosialt vanskelegstilte nabolag, under uheldige familieforhold, utan nære, gode kameratrelasjonar og med ein skulegang kjenneteikna av problemåtferd og mangelfull læring. Ei av dei mest omfattande livsløpundersøkingane av antisosial åtferd og kriminalitet, med data henta frå personane sjølv, foreldre, lærarar og politiregister, er gjennomført på

New Zealand. Forskarane fann ti gonger så mange gutar som jenter i gruppa som viste store utagerande problem tidleg i livet (Moffitt, Caspi, Harrington og Milne, 2002). I ei tilsvarande undersøking i Sverige var det femten gonger så mange gutar som jenter i denne gruppa (Kratzer og Hodgins, 1999). Moffitt m.fl. fann at som 26-åringar var kring halvdel av dei gutane som tidleg i livet hadde store vanskar gjengangarar i politiregisteret og fengsel. Den amerikanske åtferdsforskarern Gerald Patterson og medarbeidarane hans (t.d. Patterson, Capaldi og Bank, 1990) har vist kor risikofyllt framtida er for gutar som har store samansette vanskar allereie dei første leveåra.

Det er neppe overraskande for tilsette i norsk kriminalomsorg og skule i fengsel at ein stor del av dei innsette har ei livslang problemhistorie. Det er heller ikkje uventa at majoriteten er menn. Etter opplysningar frå Justis- og politidepartementet er berre 5,3 prosent av dei innsette kvinner (Eikeland og Manger, 2004). Mange av dei som sonar i norske fengsel kjem frå oppvekstmiljø prega av sosial naud og dårlege forhold til familie og skule. Tre av ti har vore i kontakt med barnevernet før dei fylte 16 år (Friestad og Skog Hansen, 2004).

Den andre hovudgruppa som viser antisosial åtferd og kriminalitet er unge som i barndomen ikkje skilde seg nemnande ut frå gjennomsnittsbarn, men som i tenåra blei lovbrutarar. I denne gruppa er kjønnskillnadene klart mindre. Moffitt og Caspi (2001) fann at det berre var ein og ein halv gong så mange gutar som jenter i gruppa, medan Kratzer og Hodgins (1999) fann fire gonger så mange gutar. «Seinstartarane» var unge med gjennomsnittleg gode relasjonar til foreldre, skule og vener tidleg i livet. Moffitt m.fl. (2002) fann at 80 prosent av dei hadde fullført vidaregåande skule. I følge Patterson m.fl. (1990) vil dei i vaksen alder klara seg betre enn tidlegstartarane, fordi dei ikkje har opplevd same graden av negativ familiepåverknad, skulefagleg tilkorkoming og avvising frå kameratar. Data frå seinare undersøkingar (m.a. Moffitt m.fl.) reduserer denne optimismen. Uventa mange av seinstartarane er i vaksen alder framleis på kant med lova. Sjølv om den typiske seinstartaren har gjort færre lovbrøt og brukar langt mindre vald enn tidlegstartaren, fører lovbrøta til at verdfull tid, som kunne vore nytta til utdanning og arbeid, går tapt.

Denne gruppa unge er gjerne vanskelegare å identifisera i fengsel enn dei kriminelle gjengangarane. Ein svensk rapport omtalar ei gruppe innsette som tilfeldige besøkjande førstegangsdomde med ein etter måten ordna livssituasjon. Kriminaliteten deira kan likevel vera av ganske alvorleg karakter, heiter

det i rapporten frå Kriminalvårdsstyrelsen (1998). Det er grunn til å tru at svært mange av dei tilfeldige besøkjande er dei same som andre kallar seinstartarar. Resultata frå nordisk og internasjonal forskning tilseier at det er stor variasjon i bakgrunnen til dei som sonar i norske fengsel, også utdanningsmessig.

Bakgrunn for undersøkinga

Retten til utdanning krev at styresmaktene har kjennskap til dei innsette sin utdanningsbakgrunn, fordi denne kunnskapen er viktig for planlegging av skule og utdanning i fengsel og etter avslutta soning. Dette var bakgrunnen for at Utdannings- og forskingsdepartementet og Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland gav oss i oppdrag å gjennomføra den første norske populasjonsundersøkinga av utdanning og utdanningsønske hos innsette i norske fengsel. I denne artikkelen avgrensar vi oss til å rapportera dei som sonar sin skule- og utdanningsbakgrunn. Vi stiller følgjande spørsmål: Kva kjønsskilnader, aldersskilnader og skilnader knytt til geografisk opphav (norsk eller utanlandsk opphav) finst det i utdanningsbakgrunn hos populasjonen som sonar i Noreg? Resultata vil bli drøfta i forhold til den store variasjonen i bakgrunnen til innsette i fengsel.

Undersøkinga

Målgruppa var alle innsette i norske fengsel over 18 år som sona dom, sat i varetekt eller var under sikring eller forvaring. I følgje rapportering frå dei einskilde fengsla var det 2946 innsette på det tidspunktet i 2004 undersøkinga blei gjennomført (i tillegg kjem åtte innsette under 18 år). Ein del (169) var på permisjon, eller var opptekne med andre ting, slik som rettssaker, og var såleis ikkje mogeleg å nå. Totalt svarde 1937 innsette på spørjeskjemaet. I prosent av målpopula-

sjonen gjev det ein svarprosent på 65,8; i prosent av dei som fekk skjemaet er svarprosenten 69,8.

Kvinnelege innsette utgjer 6,6 prosent i undersøkinga, og 16,9 prosent av dei som svarde hadde utanlandsk statsborgarskap (frå 72 land). Då vi kontrollerte for oppvekstland (landet dei hadde budd i mestedelen av barndoms- og ungdomstida), var det 19,8 prosent som hadde vakse opp i andre land enn Noreg. Gjennomsnittsalderen for alle som var med i undersøkinga var 33,8 år.

Data blei samla inn ved hjelp av spørjeskjema. I kvart fengsel fekk ein person ansvaret for å administrera datainnsamlinga. Alle kontaktpersonane blei like før utsending av skjema oppringt av Utdanningsavdelinga, Fylkesmannen i Hordaland. På denne måten sikra ein at dei same prosedyrane blei følgde i alle fengsel. Innsette som ikkje var støe i norsk, fekk ein engelsk versjon av spørjeskjemaet i tillegg. Utover det fekk dei som trong det, hjelp til å forstå skjemaet og fylla det ut. Undersøkinga blei, i tråd med gjeldande reglar, meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste.

Resultat

Kva kjønns- og aldersskilnader er det i dei innsette sin utdanningsbakgrunn? Tabell 1 syner at ein noko større del kvinner har vidaregåande opplæring, handel og kontor; ein større del menn har yrkesfagleg opplæring. Medan nær ein av seks kvinner har høgare utdanning, gjeld dette berre vel ein av ti menn. Vel halvdelen av dei med høgare utdanning har fullført einskildfag på universitet eller høgskule og resten har fullført gradsutdanning.

Dess eldre dei innsette er (tabell 2), dess meir sannsynleg er det at dei har vidaregåande opplæring eller høgare utdanning. Ein litt større del av dei yngste har

TABELL 1
PROSENT* INNSETTE MED FULLFØRT GRUNNUTDANNING, VIDAREGÅANDE OPPLÆRING ELLER HØGARE UTDANNING (BÅDE EINSKILDFAG OG GRADSDANNING) ETTER KJØNN.

Fullført utdanning	Kvinner N=128	Menn N=1804	Totalt N=1932
Grunnutdanning	93,8	92,4	92,4
Vidaregåande allmennfag	21,1	19,4	19,5
Vidaregåande handel og kontor	10,2	6,0	6,3
Vidaregåande yrkesfag	23,4	32,8	32,1
Høgare utdanning	16,4	10,5	11,0

* Kvar celle i tabellen er sjølvstendig; 100 prosent minus celledalet er prosentdelen som ikkje har fullført.

ikkje grunnutdanning samanlikna med innsette i dei andre alderskategoriane. Nesten to av tre (65,2 prosent) i den yngste aldersgruppa har ikkje noko form for vidaregåande opplæring. (Ein del personar har fullført meir enn eitt av dei opplista alternativa, og difor blir den samla prosentdelen høgare enn prosentdelen som har ei eller anna form for vidaregåande opplæring.) Vi brukte oppvekstland som grunnlag for inndeling av dei innsette i geografiske regionar. Tabell 3 viser utdanningsbakgrunnen til dei som har budd dei fleste åra av barndoms- og ungdomstida i Noreg, Norden utanom Noreg, Europa utanom Norden og verda elles.

Godt over nitti prosent av dei innsette frå Europa har fullført grunnutdanning; den tilsvarande prosentdelen for dei frå «resten av verda» er 75,4. Prosentdelen med allmennfagleg vidaregåande opplæring er lågast hos norske innsette; yrkesfagleg vidaregåande opplæring er mest representert hos innsette frå Norden. Det er blant innsette frå «resten av verda» og «resten av Norden» at vi finn den største prosentdelen med

høgare utdanning (einskildfag og gradsutdanning slått saman). Nærare undersøking av dette viser at det først og fremst er innsette frå Amerika og Asia som dreg opp denne prosenten i kategorien «resten av verda».

Oppsummering og drøfting

Prosentdelen innsette utan grunnskule er høgare enn det Skardhamar (2002) og Friestad og Skog Hansen (2004) fann i sine undersøkingar. Desse undersøkingane var avgrensa til tidlegare Østre fengselsdistrikt (Skardhamar), eller gjennomført i eit utval norske fengsel (Friestad og Skog Hansen). I undersøkinga vår kryssa dei innsette av for om dei hadde fullført, starta på eller avbrote vidaregåande opplæring allmennfag (eller gymnas), handel og kontor (studieretninga blei lagt ned etter Reform 94) og yrkesfag (eller yrkeskule). Ein slik måte å spørja på inneber at våre tal ikkje direkte kan samanliknast med tal frå Skardhamar og Friestad og Skog Hansen sine undersøkingar når det gjeld vidaregåande opplæring. Samanliknar vi

TABELL 2
PROSENT* INNSETTE MED FULLFØRT GRUNNUTDANNING, VIDAREGÅANDE OPPLÆRING ELLER HØGARE UTDANNING (EINSKILDFAG ELLER GRADSUTDANNING) ETTER ALDERSKATEGORI.

Fullført utdanning	18-24 år N=356	25-34 år N=775	35-44 år N=518	Over 44 år N=269	Totalt N=1932
Grunnutdanning	89,3	93,0	91,7	95,9	92,4
Vidaregåande allmennfag	9,3	17,3	24,7	28,1	19,5
Vidaregåande handel og kontor	2,0	5,2	7,3	13,3	6,3
Vidaregåande yrkesfag	24,8	30,8	35,5	38,1	32,1
Høgare utdanning	3,1	9,8	14,3	18,5	11,0

* Kvar celle i tabellen er sjølvstendig; 100 prosent minus celledalet er prosentdelen som ikkje har fullført.

TABELL 3
PROSENT* INNSETTE SOM HAR FULLFØRT GRUNNUTDANNING, VIDAREGÅANDE OPPLÆRING ELLER HØGARE UTDANNING ETTER GEOGRAFISK OPPVEKSTLAND.**

	Noreg N=1549	Resten av Norden N=40	Resten av Europa N=159	Resten av verda N=183	Totalt N=1932
Grunnutdanning	94,2	97,5	93,1	75,4	92,4
Vidaregåande allmennfag	16,6	25,0	33,3	31,1	19,5
Vidaregåande handel og kontor	6,3	15,0	6,9	4,4	6,3
Vidaregåande yrkesfag	35,8	30,0	20,1	12,0	32,1
Høgare utdanning	10,0	17,5	11,3	17,5	11,0

* Kvar celle i tabellen er sjølvstendig; 100 prosent minus celledalet er prosentdelen som ikkje har fullført.

** Personar med norsk statsborgarskap, og som hadde sin barndom og ungdom i eit anna land, er her registrerte med det landet som oppvekstland.

desse to undersøkingane, vår undersøking og Fridhov (1991) si undersøking viser resultatane likevel at innsette sitt utdanningsnivå har auka klart dei siste 15 åra. Vi fann ein litt høgare prosentdel personar som har fullført høgare utdanning enn det Skardhamar (2002) og Friestad og Skog Hansen (2004) fann. I undersøkinga vår inngår også utanlandske statsborgarar og personar som har vakse opp i andre land enn Noreg. Desse personane har i større grad enn dei med norsk bakgrunn allmennfagleg vidaregåande opplæring og høgare utdanning, og dei dreg difor til ein viss grad opp prosentdelen som har desse utdanningane. Samstundes som innsette har auka utdanningsnivået sitt, har innbyggjarane i landet elles fått mykje meir utdanning enn før. Særleg har dei utanfor murane i langt større grad enn dei innanfor murane tatt høgare utdanning. Dersom vi samanliknar utdanningsnivået hos innsette i 2004 med utdanningsnivået hos innbyggjarane i Noreg, er det nokolunde dekkjande å slutta at innsette ligg 24 år etter (Kjelde: Statistisk sentralbyrå. Høgaste fullførde utdanning i Noreg totalt, frå 1970 til 2002). Tek vi omsyn til at innsette har langt lågare gjennomsnittsalder enn innbyggjarane totalt, er skilnaden mellom same aldersgrupper innanfor og utanfor murane større. Dette kjem særleg klart fram i aldersgruppa under 25 år.

Skilnaden mellom aldersgruppene som sonar kan teoretisk ha å gjera med at dei yngre har hatt mindre tid på seg til å ta utdanning, også fordi dei eldre i større grad enn dei yngre kan ha fått «påfyll» i utdanninga si i fengsel. På den andre sida utgjør dei under 25 år ei aldersgruppe der fleirtalet (dei nær 80 prosent norske) har vakse opp under Reform 94 – i ei tid då dei aller fleste ungdomane i landet har tatt vidaregåande opplæring. Resultata frå undersøkinga vår indikerer difor at utdanningssystemet ikkje fangar opp unge med store samansette vanskar. Desse unge har mest sannsynleg vakse opp i høgrikdomiljø, og kan tidleg ha utvikla antisosial åtferd og kriminalitet.

Dei er truleg det mange (t.d. Fergusson, Horwood og Nagin, 2000; Moffitt m.fl., 2002; Patterson m.fl., 1990) kallar tidlegstartarar. Dermed har dei også falle ut av skulen, og skulen på si side har ikkje makta (eller ikkje ønskt) å ta vare på dei. Hjelpa har også mangla på andre område av livet. Det bør difor vera ei viktig oppgåve for kriminalomsorga og skulen i fengsel å styrkja opplæringa til denne gruppa, både under og etter soning. Meir generelt må det vera svært viktig å gjere tidleg hjelp til born med store samansette vanskar og familiene deira.

Kvinner i fengsel har i større grad enn menn fullført høgare utdanning. Denne kjønsskilnaden

finst også utanfor fengsel; det er 60 prosent kvinner og 40 prosent menn i høgare utdanning (tal frå Statistisk sentralbyrå i 2001). Kjønsskilnaden i fengsel kan avspeгла at kvinner i gjennomsnitt er eldre enn menn når dei gjer lovbrøt, og at dei dermed har fått med seg meir utdanning. Ei slik tolking er det god støtte for i internasjonal forskningslitteratur (t.d. Chesney-Lind og Sheldon, 1998; Talbott og Thiede, 1999).

Det at kvinner i fengsel har meir utdanning enn menn, gjev likevel ikkje grunnlag for å slutta at dei generelt er betre stilte enn menn i fengsel. Andre undersøkingar viser at kvinner som sonar har fleire psykiatriske symptom og mentale vanskar enn menn

Resultat frå undersøkinga indikerer at utdanningssystemet ikkje fangar opp unge med store samansette vanskar.

som sonar. Dei har også i større grad enn menn vore utsett for fysisk, emosjonell og seksuell mishandling (t.d. McCabe, Lansing, Garland og Hough, 2002). Jenter som har alvorlege åtferdsproblem i ungdomsåra har meir enn dobbelt så ofte som gutar samtidige emosjonelle vanskar og får langt sjeldnare enn gutar hjelp med problema sine (Chamberlain og Reid, 1994; Offord, Boyle og Racine, 1991). Sjølv om jenter og kvinner som viser antisosial åtferd og gjer lovbrøt altså startar seint blir problema deira etterkvart svært store.

Blant innsette som har vakse opp i andre land enn Noreg finn vi grupper som heilt manglar utdanning, men også grupper som i større grad enn innsette med norsk bakgrunn har tatt allmennfagleg vidaregåande opplæring og høgare utdanning. Det kan vera fleire grunnar til den svært mangelfulle utdanninga hos somme i denne gruppa innsette. Både kulturelle forhold knytt til mangelfulle skule- og utdannings-tilbod i landa dei kjem frå og store samansette vanskar frå tidleg i livet er aktuelle forklaringar. Det at grupper utlendingar har tileigna seg eit høgt utdanningsnivå kan indikera at dei har vist antisosial åtferd og kriminalitet på eit seinare tidspunkt i livet enn dei som manglar utdanning. Kriminaliteten kan sjølv sagt, også for denne gruppa, vera påverka av spesielle forhold i dei landa dei kjem frå, slik som arbeidsløysa og sosial naud eller høg grad av organisert kriminalitet.

Som nemnd har utanlandske statsborgarar same retten til utdanning i fengsel som nordmenn. Viljugrein (2005) si undersøking blant dei ho kallar

mannlege etniske minoritetar i norske fengsel viser at mange lærarar meiner at desse innsette er meir motiverte, har meir positiv haldning til undervisning i fengsel og er meir stolte enn nordmenn av å gå på skule i fengsel. Mange av dei minoritetsspråklege innsette seier i intervju at dei set stor pris på at lærarane ser på dei som elevar og ikkje fangar. Utgangspunktet for å betra desse personane sin formelle kompetanse bør difor vera godt. Viljugrein gjer sjølv framlegg om å styrkja norskundervisninga og tilpassa ho betre til dei ulike grupper minoritetsspråklege. I tillegg understrekar ho at god engelskundervisning er viktig for dei som skal utvisast frå Noreg.

Differensierte tilbod

Dei som sonar utgjer altså ei mangfaldig gruppe. Ein finn både personar med mange, samansette vanskar, men også personar som har lukkast på visse område, kanskje særleg i skule og utdanning. Dei innsette som har klart seg bra i barndommen er gjerne vanskelegare å identifisera som gruppe enn dei såkalla kriminelle gjengangarane. Undersøkinga vår viser at ei etter måten stor gruppe har fullført allmennfagleg vidaregåande opplæring og høgare utdanning.

Det må vera svært viktig å gje tidleg hjelp til born med store og samansette vanskar og familiene deira.

På slutten av 1980-talet og tidleg på 1990-talet blei det samla mykje forskning som gav støtte til sosiologane Sampson og Laub (1993) sin «vendepunkt»-teori. I følgje teorien er ein del antisosial åtferd hos unge normalt, men viktige vendepunkt i livet, slik som til dømes arbeid og familietifting, vil få mange av dei som kjem skeivt ut på rett spor. Det kan difor vera grunn til å spørja seg kvifor såpass mange unge med ein etter måten problemfri bakgrunn no ser ut til å halda fram med kriminelle handlingar i vaksen alder? Terrie Moffitt (t.d. Moffitt m.fl., 2002) kallar denne utviklinga eit biprodukt av modernisering. I følgje teorien hennar er antisosial åtferd hos ein del unge ein tilpassingsreaksjon til moderne unge sin sosiale kontekst, og er ikkje produkt av opphopping av problem i barndomen. I ungdomsfasen har mange høge forventningar om å få del i dei privilegium (særleg dei materielle) som kjenneteiknar vaksenrolla, men dei blir ofte

skuffa. Dei opplever eit gap mellom forventningane og realitetane samfunnet tilbyr dei. Dersom dei er i eit miljø kor antisosial åtferd og kriminalitet er vanleg, skjer gjerne følgjande: Med andre antisosiale unge som rollemodellar blir dei involverte i ein type kriminalitet som gjev dei tilgang til materielle goder, slike som symboliserer vaksne sine privilegium. I denne kulturen gjer også jenter med normal oppvekst lovbrøt, fordi dei særleg blir påverka av gutar med antisosial erfaring. Unge, både gutar og jenter, utfører altså kriminelle handlingar i den grad dei har omgang med antisosiale rollemodellar og i den grad dei opplever at dei oppnår noko med lovbrota. Førebels slår ikkje ungdomskriminaliteten blant jenter nemnande ut på prosentdelen kvinner i fengsel, men det er sannsynleg at han kjem til å auka i framtida.

I følgje Moffitt (t.d. Moffitt m.fl., 2002) kan vi best forstå forholdet mellom antisosiale rollemodellar i lys av det samfunnet dei er ein del av. I vestlege land er den reelle vaksenfasen i livet (yrke, ekteskap, fødsler) utsett til nær 30-årsalderen. Dei såkalla vendepunkta i livet, som fekk mange som før kom skeivt ut til å endra åtferd i ønskeleg lei, kjem seinare enn før. I den langvarige ungdomsrolla aukar difor sjansane for å gå i fleire feller enn før. Forbrukarsamfunnet fortel høglydt kva ein «må ha», og mange unge gjer lovbrøt for å få tak i godene. Fellene, både for gutar og jenter, er særleg knytt til rus og vinningskriminalitet. Den antisosiale åtferda kan øydeleggja for ein vellukka overgang til vaksenrolla, skada helsa og bli ein rullande snøball som medfører større og større vanskar.

I fengsel finst det ein god del personar som treng grunnleggjande opplæring i lesing, skrivning og matematikk, dugleikar som er naudsynt for å klara seg i skule eller utdanning og i samfunnet elles. I tillegg er det viktig å hjelpe dei same personane med å byggja opp interesser og meistring, gjerne utanfor tradisjonelle skulefaglege område, fordi slik meistring kan gje betre sjølvoppfatning (Skaalvik m.fl., 2005). Dette kan igjen skapa motivasjon for meir formell skulegang. Andre innsette treng hjelp til å ta opp att skule og aktivitetar dei ein gong var i gang med, men som lovbrøt hindra dei frå å fullføra. Utdanning er ein viktig del av ein større heilskap, der andre delar, som til dømes hjelp til å bli rusfrie, kan vera avgjerande for å meistra utdanning og arbeid. Skule- og utdanning er den ressursen som best legg grunnlag for å klara seg i arbeid og samfunn. Difor er det avgjerande at dei som sonar får ivaretatt retten til opplæring og at det i god tid før avslutta soning blir lagt til rette for vidare opplæring eller arbeid.

Litteraturliste

- CHAMERLAIN, P. OG J. REID** (1994). Differences in risk factors and adjustment for male and female delinquent in Treatment Foster Care. *Journal of Child and Family Studies*, 3, 23–39.
- CHESNEY-LIND, M. OG R. SHELDON** (1998). *Girls, delinquency, and juvenile justice*. Belmont, CA: Wadsworth.
- CHRISTIE, N.** (1970). Modeller for fengselsorganisasjonen. I R. Østensen (red.): *I stedet for fengsel*. Oslo: Pax.
- EIKELAND, O.-J. OG T. MANGER** (2004). Innsette i norske fengsel: *Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- FERGUSON, D. M., L. J. HORWOOD OG D. S. NAGIN** (2000). Offending trajectories in a New Zealand birth cohort. *Criminology*, 38, 525–552.
- FRIDHOV, I. M.** (1991). *Alt som før? Om norske fangers sosiale- og skolebakgrunn*. Oslo: Justisdepartementet.
- FRIESTAD, C. OG I. L. SKOG HANSEN** (2004). *Levekår blant innsatte*. Fafo-rapport 429. Oslo: Fafo.
- KRATZER, L. OG S. HODGINS** (1999). A typology of offenders: A test of Moffitt's theory among males and females from childhood to age 30. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 57–73.
- KVS** (1998). *Kriminalvården och klienterna – en framtids- och omvärldsanalys om klientutvecklingen och klientsammansättningen i kriminalvården*. Stockholm: Kriminalvårdsstyrelsen Förlaget.
- LOV OM GJENNOMFØRING AV STRAFF M.V.** (Straffegjennomføringen (loven) (2002). Oslo: Justis- og politidepartementet.
- MCCABE, K., A. LANSING, A. GARLAND OG R. HOUGH** (2002). Gender differences in psychopathology, functional impairment, and familial risk factors among adjudicated delinquents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 860–867.
- MOFFITT, T. OG A. CASPI** (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355–375.
- MOFFITT, T., A. CASPI, H. HARRINGTON OG B.J. MILNE** (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179–207.
- OFFORD, D., M. BOYLE OG Y. RACINE** (1991). The epidemiology of antisocial behaviour in childhood and adolescence. I D. J. Pepler og K. H. Rubin (red.): *The development and treatment of childhood aggression* (s. 31–54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PATTERSON, G. R., D. CAPALDI OG L. BANK** (1990). An early starter model for predicting delinquency. I D. J. Pepler og K. H. Rubin (red.): *The development and treatment of childhood aggression* (s. 139–168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PETTERSEN, T., E. M. SKAALVIK OG L. FINBAK** (2005). Fra fengsel til storsamfunn. Elevers forberedelse til løslatelse og tiden etter endt soning. I T. Langelid og T. Manger (red.): *Læring bak murene. Fengselsundervisningen i Norge* (s. 182–203). Bergen: Fagbokforlaget.
- SAMPSON, R. J. OG J. H. LAUB** (1993). *Crime in the making. Pathways and turning points through life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SKARDHAMAR, T.** (2002). *Levekår og livssituasjon blant innsatte i norske fengsler*. Institutt for kriminologi og rettsosjologi, Universitetet i Oslo.

- SKAALVIK, E. M., T. PETTERSEN OG L. FINBAK** (2005). Gode læringsmuligheter, men hva så? Et elevperspektiv på fengselsundervisninga. I T. Langelid og T. Manger (red.): *Læring bak murene. Fengselsundervisningen i Noreg* (s. 116–136). Bergen: Fagbokforlaget.
- TALBOTT, E. OG K. THIEDE** (1999). Pathways to antisocial behaviour among adolescent girls. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 7, 31–39.
- VILJUGREIN, T.** (2005). Ikke lik rett til utdanning. Undervisning av minoritetsspråklige fanger. I T. Langelid og T. Manger (red.): *Læring bak murene. Fengselsundervisningen i Noreg* (s. 160–181). Bergen: Fagbokforlaget.

Pictogram

nøkkel



Nytt CD-rom

med 15 europeiske språk.

Papirbaserte symboler, spill, veiledning m.m.

Artiklene er godkjent av Rikstrygdeverket.
Et alternativt redskap til kommunikasjon og informasjon.



GDF Pictogrammer AS

Idunsvei 4, 3911 Porsgrunn

Telefon: 35 55 08 27 Mobil: 99 23 43 43

Telefax: 35 57 09 73 E-post: wergeland@pictogram.no

Barn med diagnosen epileptisk afasi

Presentasjon av oppfølgingsundersøkelse av 20 norske barn

Barn med epileptisk afasi, Landau-Kleffner Syndrom (LKS), rammes av en språklig tilbakegang og vedvarende epileptogene forstyrrelser i søvnens dypeste fase. Undersøkelsen som har pågått fra mai/2004 – oktober/2004, omfatter 20 barn som har fått diagnosen LKS i Norge fra 1985 fram til i dag.



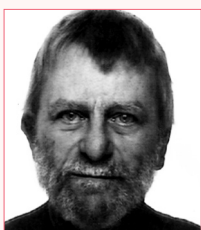
av GRETE BØLLING

Grete Bølling cand. paed.spec og logoped ved Spesialsykehuset for epilepsi.

Flertallet er diagnostisert og behandlet ved Spesialsykehuset for epilepsi/SSE. Tre er diagnostisert og har fått oppfølging ved Haukeland Universitetssykehus, men foreldre og lærere har hatt kontakt med logoped fra SSE.

Det antas at tilstanden har vært underdiagnostisert. Styrket diagnostiseringsteknikk har ført til en sterk økning av diagnostiserte barn de siste årene. Med i undersøkelsen er derfor flere barn som så vidt har igangsatt behandling og derfor ennå ikke har oppnådd optimal behandlingseffekt. Målsetting med undersøkelsen har vært tosidig. Det primære mål har vært å se hvordan barnas kommunikasjonsevne har utviklet seg siden diagnosen ble satt og behandling igangsatt. Videre er det ønskelig å spre informasjon til helsefaglige instanser, pedagogisk psykologisk veiledningstjeneste, skoler og legekontor.

12 gutter og 8 jenter har vært med i undersøkelsen, der fødselsår varierer fra 1976 til 2000. Alder ved diagnostisering har variert fra 1 år 10 måneder til 10 år og 3 måneder. Språklig svikt har variert fra funksjonell døvhets til verbale oppmerksomhetsvansker.



av PEER MØLLER SØRENSEN

Peer Møller Sørensen er dr. scient og 1. amanuensis ved ISP, Universitetet i Oslo.

Introduksjon

LKS kjennetegnes ved ervervet afasi oppstått i barnealder etter normal språkutvikling, samtidig med at det oppstår epileptogene forstyrrelser, spesielt i den dype søvnfasen.

Ervervet afasi betyr tap av evne til å produsere og forstå tale. Afasi oppstår etter skade i nevrologiske mekanismer som betjener språklig funksjon. Hos barn kan afasi oppstå ved ulike tilstander; skade, tumor, hjernehinnebetennelse osv. Kortvarig afasi kan også

følge umiddelbart etter epileptiske anfall, spesielt ved fokale anfall i eller nær språksentra.

I 1957 ble første gang en spesiell form for epileptisk afasi beskrevet. (Landau & Kleffner, 1957). Det ble referert til 6 barn som alle hadde hatt normal språklig og kognitiv utvikling inntil de opplevde en alvorlig tilbakegang i språkforståelse og tale. Språkforstyrrelsene var ikke direkte relatert til anfall. Karakteristiske EEG-forandringer kunne oppstå både før og etter oppståtte språkvansker. Rapin brukte betegnelsen auditiv agnosi (svikt i evne til å tolke hørselsinntrykk) fremfor afasi på beskrevne LKS-barn (Rapin, 1977). Hans begrunnelse var at språkforståelsen ikke er borte, men epileptogene forstyrrelser hindrer tilgang til barnets tidligere etablerte språk.

I 1998 var 200 tilfeller beskrevet i litteraturen (Stefanos et al. 1998). Syndromet er blitt kjent som en kompleks tilstand, vanskelig å diagnostisere med store variasjoner i starttidspunkt, tap av språklig fungering, anfall og fokale EEG-forandringer. I Norge er det diagnostisert mellom 20 og 30 tilfeller. De aller fleste er blitt diagnostisert og fulgt opp ved SSE. Veien fram mot en diagnose har vært lang og vanskelig for de fleste. Tentative diagnoser er hørselstap, kognitiv svikt, AD/HD, mutisme og autisme. LKS er en uvanlig og ennå ikke fullt utforsket diagnose. Den diagnosen som oftest forveksles med aktuell tilstand, Autistisk regresjon (AR) er langt mer vanlig. Det er stilt spørsmål om LKS er en entydig diagnose eller om det finnes glidende overganger mellom den og andre diagnoser, der kontinuerlig epileptogene forstyrrelser under søvn er en del av helhetsbildet.

	Språkvansker	Sosiale vansker	Kognitiv svikt	EEG-forandring	Tidlig normal
LKS	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja
AR	Ja	Ja	Nei	Ja/nei	Ja/nei
CSWS syndrom	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
BECT	Nei	Nei	Ja	Ja	ja

TABELL 1

LKS – LANDAU KLEFFNER SYNDROM, ICD10 G 40.8 / F 80.3

AR – AUTISME, G 40.8 / ICD 10 F 84.0

CSWS SYNDROM (CONTINUOUS SPIKES AND WAVES DURING SLOW-WAVE SLEEP SYNDROM), 40.8 / ICD10, F 84.3

BECTS – BENIGN BARNEPILEPSI (BENIGN CHILDHOOD EPILEPSY WITH CENTROTEMPORAL SPIKES) G 40.8

Tabell 1 viser kriteriene for diagnostisering av ulike diagnoser. Utredning av og det å skille nevnte tilstander er i praksis likevel svært vanskelig. Sosiale vansker er ikke en forutsetning for LKS, men hos de aller fleste oppstår samhandlingsvansker som følge av aktuell funksjonssvikt. Mental utvikling skal ikke forstyrres, men verbalsvikt trekker ned total IQ ved funksjonsutredning.

Kliniske trekk ved LKS

Etter normal kognitiv, sosial og språklig utvikling, innledes tilstanden i de fleste tilfeller med helt eller delvis tap av impressivt språk, deretter med tap av talespråk. Tilstanden kjennetegnes i tillegg ved karakteristisk EEG-forandringer under søvn og ofte med epileptiske anfall og atferdsforstyrrelser. EEG-forandringer har i de fleste beskrevne tilfeller oppstått mellom 3 og 7 år. Ca. 12 % oppstod før 3 år, mens 5 % oppstod etter fylte 9 år. En utviklingsvariant er også beskrevet, med EEG-forandringer under søvn og forsinket språklig utvikling fra start. (Stefanos, 1995). Tap av språk kan skje over dager, uker eller måneder. Audiometri viser normal hørsel. Nonverbal intelligens bevares. Det er angitt hyppigere forekomst hos gutter enn hos jenter. (2:1) (Appleton, 1995)

Synlige epileptiske anfall forekommer hos ca 70 %. Epileptiske anfall kan oppstå forut for språklig tilbakegang eller senere i sykdomsforløpet. Ulike typer anfall er beskrevet; generaliserte anfall (GTK), atoniske anfall, kompleks partielle anfall (KPA) og absence-liknende anfall. Anfall om natten er vanlig. Anfall på dagtid er relativt lett å behandle medikamentelt og reduseres eller forsvinner helt i puberten. EEG-forandringene, som aktiveres i barnets dype søvnfase, opptrer i temporal-/parietal-området, noen med unilaterale

og noen med bilaterale utbrudd. Standard-EEG kan være normalt. De fleste LKS-pasienter har forstyrrende aktivitet i mindre enn 85 % av den dype søvnfasen, og hos noen er det vanskelig å fange opp forstyrrelsene. I løpet av den aktive fase kan det ofte ses korte epileptogene utbrudd også i våken tilstand. Med ny diagnostiseringsteknikk kan det i de fleste tilfeller påvises et fokus i en av temporallappene. Det er imidlertid den bilaterale forstyrrelsen som antas å forstyrre språket, uten hensyn til startpunkt. (Smith, 1997) Gjentatte EEG-undersøkelser under dyp søvn er derfor, ved siden av språk- og nevropsykologisk utredning, avgjørende for diagnostisering.

Språkvanskene oppstår vanligvis hos et normalt utviklet barn mellom 3 og 8 år. Svikten kan komme plutselig eller gradvis over måneder og starter i de fleste tilfeller med forståelsesvansker. Gradvis påvirkes også talespråk. I de alvorligste tilfeller slutter barnet helt å tale og responderer heller ikke på lyder, snur seg ikke etter telefonen eller hunden som gjør. I lettere tilfeller rammes barnet av en språklig diskriminasjonsdefekt og oppmerksomhetssvikt. Språkforstyrrelsen har en dårligere prognose enn barnets epilepsi. Internasjonale undersøkelser viser at rundt 1/3 gjenvinner et tilnærmet normalt språk, 1/3 har vedvarende moderate språkvansker og 1/3 store språklige vansker. Det har vært hevdet at barn som får vansker etter at språk er fullt etablert, har best prognose (Bishop, 1985), dvs. etter rundt 4 års alder. Nyere forskning viser at varighet av epileptogene forstyrrelser har avgjørende betydning for gjenvinning av språk. (Grote, 1999). Språklig bedring over tid synes derfor å være avhengig av flere faktorer: Alder ved første symptom, varighet og grad av forstyrrende epileptogen aktivitet og grad av språklig svikt. En liten gruppe, 10 % av de diagnostiserte på verdensbasis (Stefanos, 1998), har primært ekspressive vansker.

Adferdsendring i form av konsentrasjonssvikt, samhandlingsvansker, psykoseliknende tilstander, tilbaketrekning og hyperaktivitet forekommer hos 70 % av tilfellene. Det har vært diskutert i hvilken grad adferdsendringer er direkte relatert til barnets epilepsi eller om det er en sekundærreaksjon på tap

av språklig fungering. Det er referert til tilfeller med bedret atferd etter operasjon til tross for vedvarende språklig svikt. (Bølling, 1999, Robinson, 2001).

Årsak til tilstanden er ukjent. Økt forekomst av epilepsi i familier med barn med LKS er beskrevet. En studie av noen få barn med sikker LKS-diagnose viser atrofi (redusert størrelse) av temporalområdet som korresponderer med auditiv svikt, men om dette er en årsak eller ett resultat, er ukjent. Det kan imidlertid være med å forklare en dårlig språklig prognose til tross for bedret anfallskontroll. (Bourgeois, 2004).

Atferdsendring i form av konsentrasjonssvikt, samhandlingsvansker, psykoselignende tilstander, tilbaketrekning og hyperaktivitet forekommer hos 70 % av tilfellene.

Barna som har fått diagnosen er en heterogen gruppe. Det har vært diskutert om det er en sammenheng mellom denne og andre aldersrelaterte epilepsiformer, og om alle de barna som er utredet hører inn under samme diagnose. Et argument for å holde på en diagnose har vært at til tross for ulik grad av språklig svikt, har kognitivt nivå forblitt stabilt som før første symptom. (Morell, 1995).

Behandlingen er først og fremst medikamentell. Ved manglende effekt av antiepileptisk medikasjon er det gjort kirurgi i form av multipel subpiale transaksjoner (MST). Operasjonen har som mål å hindre spredning av epileptiform aktivitet. Dette gjøres ved overskjæring av horisontale intracortikale fibre. Vertikale fiberforbindelser beholdes for både sendere og mottakere av nerveimpulser. Dette er basert på kunnskap om horisontale fibre som spredere av epileptiform aktivitet. (Grote, 1999). Steroidbehandling er aktuelt og har vist god effekt på gjenvinning av språklig oppmerksomhet. Men denne behandlingsform har store bivirkninger, og er derfor kun en siste utvei.

Mål med undersøkelsen

Hensikten med aktuell studie er først og fremst å samle kunnskap om kommunikasjon ved LKS; samhandling, språk- og leseutvikling på kort og lang sikt. Det ble i 1998 laget en enkel bosjyre om LKS som ble distribuert til alle landets PPT-kontorer. (Bølling, 1999) Etter denne informasjonskampanjen ble det registrert en økning i antall barn med språklig tilbake-

gang henviset til SSE. Det anses fortsatt som viktig å spre informasjon om dette syndrom som antas å være underdiagnostisert. Kunnskap om diagnostiserte barns utvikling vil kunne styrke utredning av nye tilfeller, behandling og tilrettelagt metode for fremtidige LKS-barn.

Materiale og metode

Studien omfatter 20 barn som har fått diagnosen Landau-Kleffner syndrom ved Spesialsykehuset for epilepsi og ved Haukeland Universitetssykehus. Alle har vært fulgt opp av det sykehuset som har satt diagnosen, med kontroller, med nevropsykologisk utredning og med en pedagogisk/språklig kartlegging og oppfølging. Før igangsetting av undersøkelsen ble det tatt kontakt med foresatte, og med klientene selv, der de var mer enn 18 år, med forespørsel om å få bruke journalmateriale. Videre var det ønske om å intervju familie, lærere eller klient selv ved behov. 22 familier ble kontaktet. To ønsket ikke å delta i undersøkelsen. Eksempler fra gruppen vil alle bli omtalt i hankjønn.

Det er store variasjoner innad i gruppen. Alder varierer ved undersøkelsens avslutning fra 4 til 28 år. Grad av språklig tilbakegang varierte ved diagnostisering fra total auditiv agnosi til språklige oppmerksomhetsvansker. Ved total auditiv agnosi oppfattes ingen lyder, til tross for god hørsel. Rauting forbindes ikke med en ku, mors stemme kjennes ikke igjen. Verbal agnosi vil si manglende evne til forståelse av talt språk.

Hos flertallet var det første tegn vansker med å forstå tale og en stadig større språklig oppmerksomhetssvikt som utviklet seg over en periode av dager opp til måneder. Alle ble henviset til audiometri som viste seg normal. De barna som var hardest rammet, fikk en total auditiv agnosi etter relativt kort tid. En lettere form for agnosi hadde de som oppfattet naturlige lyder, men ikke språk.

De tilfeller som var vanskeligst å diagnostisere, var de som fikk en språklig diskriminasjonsdefekt. De forvekslet likelydende ord eller innholdsmessig like ord. De forstod tale når de ut fra kontekst visste hva det ble snakket om, men når de var opptatt av noe annet eller det var annen støy i rommet, kunne de ikke nås med språklig informasjon, og de hadde vansker med å skille essensiell fra ikke-essensiell informasjon. Enkeltord og setninger ble oppfattet som meningsløse lydpakker. Ordet å sparke hadde for en ingen betydning før det kom sammen med *fotball*. Flere måtte gjenta alle instruksjoner for seg selv for å få mening. Denne gruppen vil bli nærmere presentert i en egen artikkel i neste nummer av Spesialpedagogikk.

Ekspressive vansker følger naturlig etter en impressiv forstyrrelse. Vanskene varierte fra fullstendig tapt talespråk, mutisme, meningsløs tale, dyspraksi, lyd- og ord-parafasi, ordletingsvansker og artikulasjonsvansker. Mutisme er fullstendig taushet uten at en klar organisk skade ligger til grunn og forekommer ofte i startfasen etter en erhvervet hjerneskade. Flere med auditiv agnosi pratet spesielt under lek med et fullstendig uforståelig språk, med tilløp til setningsmelodi.

For gruppen med verbal diskriminasjonsdefekt, var det for flere talespråkvansker som først ble fanget opp. Samtidig ble disse barna betraktet som uoppmerksomme og konsentrasjonssvake. De fikk uttalevansker, syntaks- og setningsfeil. Lyd-parafasi kjennetegnes ved at det i en godt artikulert setning forekommer ord med gale lyder: *Trett blir til treff, sykkel til syppel*, og feilene var vanskelig å rette opp. Ord-parafasi foreligger når et ord forveksles med et annet som det har assosiativ forbindelse med. *Gulrot* ble til *kanin*, *pære* til *eple*. Setninger ble for flere syntaktisk forenklet til en telegramstil. I noen tilfeller hadde barnet opparbeidet et høyt stemmeleie, lignende det en kan høre hos hørselsskadede barn. En liten gruppe barn viste perseverasjonstendenser ved enkelte ord og fraser. To hadde vansker med ordflyt og ble i første omgang henvist til logoped for flytvansker.

Verbal svikt	Antall	Kjønn
Total auditiv agnosi	7	5 M/2 F
Verbal agnosi	5	4 N/1 F
Verbal diskriminasjonsdefekt	8	3 M/5 F
Ekspressive språkvansker	18	12 M/6 F

TABELL 2.
SPRÅKLIG FUNGERING VED DIAGNOSTISERING AV GRUPPEN
SOM HELHET.

Tabell 2 viser at blant barn som rammes av auditiv agnosi, er det som ved alle internasjonale undersøkelser, dobbelt så mange gutter som jenter. Vårt materiale viser at verbal diskriminasjonsdefekt har rammet flere jenter enn gutter.

Barna som fikk diagnosen auditiv/verbal agnosi startet alle opp med en alternativ kommunikasjon med tegn til tale eller tegnspråk. To fikk sitt skoletilbud sammen med døve og tegnspråk ble innarbeidet som deres første språk. Fem fikk opplæring i og hadde nytte av tegn til tale som støtte til oralspråk. En har hatt

vansker med oppfattelse og bruk av tegn og bruker kroppsspråk, peketavler og bilder som kommunikasjonsvei. Nytt av tegn tyder på at lingvistiske prosesser er relativt godt bevart, og at skaden primært ligger i svikt i de auditive prosesser som er nødvendige for forståelse av tale (Stefanos, 1998). Barn med auditiv/verbal agnosi hadde alle ubehag ved lytting på musikk og ved høye lyder som sirene og veimaskiner. Alle 20 hadde en viss grad av lydvårhet, de ble irritable ved sosiale samvær med mye prating, hadde vansker med å prate i bil, og de aller fleste vegret seg for familieturer til store butikkssentra.

Kunnskap om diagnostiserte barns utvikling vil kunne styrke utredning av nye tilfeller, behandling og tilrettelagt metode for fremtidige LKS-barn.

Journal-notater

Journaler fra SSE og Haukeland er gjennomgått for å få en tidsakse for hvert barns sykdomsutvikling (figur 1). Tidsaksene har vært viktige verktøy under undersøkelsen. Informasjon som ble ansett som vesentlig fra barnas journaler, var tidspunkt for språklig tilbakegang, epilepsidebut, tidspunkt for LKS-diagnose, behandling, tidspunkt for normalisering av EEG, språklig bedring og evt. medikasjon seponert. I tillegg ble det under lesning av journaler oppdaget at de aller fleste med diagnosen LKS i småbarnsalder hadde vært såkalte ørebarn, med hyppige ørebetennelser i tidlig småbarnsalder, flere med innlagt dren.

Tidspunkt for ervervet leseevne er også ansett som viktig for kommunikasjon.

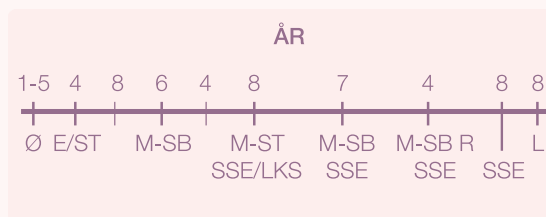


FIG. 1 EKSEMPEL PÅ TIDSAKSE

Figur 1 er et eksempel på en tidsakse. Aldersperioden 1 – 5 år er redusert her. Den viser et barn som fikk epilepsi (E) og en språklig tilbakegang (ST) samtidig da han var 5 år. Medisinering (M) ble i gang og han fikk en språklig bedring (SB). Språket var ikke fullt restituert, og det ble gjort en medikamentomlegging da diagnosen ble satt (LKS). Han var da 6 år

og 8 måneder. Dette førte til et nytt tap av språk (ST). Etter ny omlegging av medikasjon har han hatt en fin språklig utvikling. Ved nest siste innleggelse ved SSE ble det notert reduksjon i forstyrrende epileptogen aktivitet (R). På tidsaksen ble også notert ørebetennelse (Ø) og lesestart (L).

Logopedutredning

De aller fleste har vært utredet av logoped ved SSE flere ganger i sitt sykdomsforløp.

Variasjon i språklig fungering og alder har gjort en sammenlignbar utredning umulig. Alle er prøvet med oppfattelse av lyder fra hverdagslivet med og uten forstyrrende støy. Anvendte tester er Reynell, Språklig impressiv test (SIT), Token test, ITPA psykolingvistisk test, Ringeriksmaterialet, og språklige prøver fra KOAP (Kartlegging av ordavkodingsprosesser). Nonverbale tester er Raven Progressive matriser og Leiter R. Den nevropsykologiske utredning har for alle innbefattet en evnetest. Retesting med aktuelle prøver er hos de barn som er diagnostisert ved SSE gjort under behandlingsforløpet og etter at det er oppnådd bedring av nattlige epileptogene forstyrrelser. Daglig observasjon i gruppe har vært avgjørende. Kartlegging av kommunikasjon og samhandling i ulike fora hadde vært umulig uten et tett samarbeide med gruppelærere.

TABELL 3

Alder ved språklig svikt	Hele gruppen	Total auditiv agnosi	Verbal agnosi	Verbal diskriminasjonsdefekt
Før 2 år	2	0	1	1
2 – 3.11 år	9	4	1	4
4 – 5.11 år	8	3	3	2
6 og eldre	1	0	0	1
	N=20	N=7	N=5	N=8

TABELL 4

	Alder v/språksvikt	Behandling	Varighet EEG-forstyrrelser	Språk nå
A	2 år – 6 mndr.	MST/med.	Mer enn 4 år	Store vansker
B	2 år – 8 mndr.	MST/med.	3 år – 4 mndr.	Moderate vansker
C	3 år	Med.	3 år – 7 mndr.	Moderate vansker
D	3 år – 2 mndr.	MST/med.	Mer enn 4 år	Store vansker
E	4 år	MST/med.	Mer enn 4 år	Store vansker
F	5 år – 5 mndr.	Med.	1 år – 11 mndr.	Normalt språk
G	5 år – 5 mndr.	Med.	2 år – 9 mndr.	Normalt språk

Intervju

Det har vært samtaler med foreldre ved første innleggelse da diagnosen ble satt. De barn som anses som ferdig behandlet har vært på SSE 4 – 5 ganger, og logoped har hver gang hatt samtale med foreldre. Ved aktuell studie har logoped hatt kontakt med denne gruppens foreldre, med eldre klienter og med lærere ved behov. Foreldre og lærere til de tre barna som blir fulgt opp av Haukeland Universitetssykehus, hadde møter med logoped fra SSE under et to dagers opphold ved Haukeland i mai 2004.

Resultater

Språklig utvikling

Starttidspunkt for språklige vansker ble satt ut fra samtaler med foreldre. For flere av barna var dette år før diagnosen ble satt. Alle i gruppen med verbal diskriminasjons-defekt fortalte om en lang vandring mellom barnehage, helsestasjon, PPT og fastlege uten å få gehør for barnets vansker.

TABELL 3

Tabell 3 viser startalder for tap av språk. Den yngste var 1 år, den eldste 10 år. Gjennomsnittlig startalder var 3 år og 10 måneder. I de tre siste kolonnene er

barna delt inn i 3 ulike grupper, total auditiv agnosi, verbal agnosi og verbal diskriminasjonsdefekt. Videre språklig utvikling vil bli behandlet for hver av disse gruppene.

Gruppen med total auditiv agnosi – Gruppe 1

TABELL 4

Tabell 4 viser at denne gruppen bestod av 7 barn, 2 jenter og 5 gutter. Ingen av disse opplevde første sikre språklige tilbakegang før fylte 2 år eller etter 6 år. Fire hadde start før alder 4 år og tre hadde start før fylte 6 år. De fire som fikk sine språkvansker før fylte 4 år, har alle fortsatt språklige vansker. To har i dag moderate språkvansker og to har store vansker. Tre fikk total auditiv agnosi etter fylte 4 år. Av disse har en store vansker og to har normalisert språk.

Tre av gruppen med total auditiv agnosi er i dag uten verbal språk; A og E bruker tegnspråk og D kommunikasjon med bilder. Alle tre er operert med multipel subpial transeksjon (MST). Operasjonen hadde for disse tre ingen sikker effekt på EEG-forstyrrelser eller språklig fungering. To av dem har tilleggsvansker i form av motoriske og visuospasiale vansker. Disse to har ikke lært å lese. Den tredje (E) som fortsatt bruker tegnspråk som sitt førstespråk, fikk språktap rett etter 4-årsdagen. Han ble operert med MST etter utprøving av medikament, men fikk ingen bedring i sitt EEG etter operasjon og ingen språklig bedring. Han har hatt en normal kognitiv utvikling og lærte å lese til normal tid. Han har lært talespråk parallelt med leseinnlæring, men bruker talen lite til kommunikasjon. I forbindelse med overgang til ungdomsskolen og denne studien, er det foretatt en ny utredning. Han har nå forståelse for lyder fra hverdagslivet og en begynnende verbal oppfattelse (testet med Reinvangs afasitest). Hans EEG har vist patologi under søvn i mer enn 7 år, men har nå vært uten patologi i 1 år. Han er nå henvist til språkstimulering med en metodikk som brukes for barn/unge som får hørsel etter operasjon

med cochlea-implantat.

B hadde språksvikt ved 2 år og 8 m. alder. Operasjon med MST hadde en umiddelbar effekt på forstyrrende epileptogen aktivitet, og språket har bedret seg gradvis over lang tid. Han har fortsatt moderate språklige vansker i form av avhengighet av kontekst for å få med seg, vansker med oppbygging av fulle setninger og vansker med å formulere seg skriftlig.

To fikk en språklig tilbakegang ved 5 år, og ble behandlet medikamentelt. F hadde forstyrrelser i sitt EEG i 2 år, G i 2 år og 9 måneder. Begge har et fullt ut normalisert verbal kommunikasjonsevne i dag. En er student, og en har nettopp tatt fagbrev.

Gruppen med verbal agnosi – Gruppe 2

Denne gruppen består av 4 gutter og en jente. Alle har hatt store variasjoner i sin språksvikt fra perioder med funksjonell døvhets til relativt god verbal kommunikasjon og med stadige tilbakefall. Et av de vanligste kriterier for LKS er gode og dårlige perioder. Dette har vært spesielt karakteristisk for denne gruppen.

Lesing hjalp raskt til med oppbygging av riktige setninger.

TABELL 5

Tabellen viser alder ved språklig tilbakegang og utvikling frem til i dag. To fikk vansker rundt to års alder, tre mellom 4 og 6 år.

A har hatt et forsinket tidlig språk. Han har fortsatt store språklige vansker, men trenger ikke lenger tegn til tale. Hans språklige fungering har variert i stor grad, avhengig av medikasjon. Verbal agnosi varte i 2 år og 8 måneder. Han har fortsatt moderate språklige vansker, og bruker ikke medisiner. Han har ikke lært å lese. B fikk språkvansker da han var 2 år. Verbal agnosi varte i 3 år. Deretter kom en språklig bedring. Han lærte å lese 7 år gammel.

TABELL 5

	Alder v/språksvikt	Behandling	Varighet EEG-forstyrrelser	Språk nå
A	1 år – 6 mndr.	Med/ingen	2 år – 1 mnd.*	Moderate vansker
B	2 år	Med.	Stor variasjon	Moderate vansker
C	4 år	Med/Op.**	Stor variasjon	Normalt språk
D	5 år – 6 mndr.	Med.	2 år – 2 mndr.	Moderate vansker
E	5 år – 8 mndr.	Med.	Stor variasjon	Normalt språk

* Ikke foretatt EEG-registrering etter separering av medikasjon
** Vagusimplantat - Operert inn et implantat som stimulerer vagus-nerve

To (B og D) er fortsatt under behandling. De har begge hatt en klar språklig fremgang etter lang tid med stadige tilbakefall språklig, og har i dag moderate språkvansker. Begge har brukt tegn til tale frem til for 1 og for ½ år siden, og begge bruker dette fortsatt tidvis som støtte når de ikke finner ord eller når de uttaler ord feil. B har lært å lese, noe som har gitt ham en klar fremgang språklig. Den andre er i leseinnlæringsfasen. B har hatt patologi i sitt EEG i mer enn 4 år, men EEG har tidvis vært normalt og tidvis med forstyrrelser i mindre enn 50 % av søvnfasen. D har hatt mye patologi i sitt EEG over 2 år og 2 måneder, men siste EEG som ble tatt ved undersøkelsens avslutning viste en klar bedring.

lang kartleggingsfase, der diagnoser som evnesvikt, autisme, AD/HD, hørselsvansker og løpsk tale/stamming har vært foreslått. Varighet av forstyrrelser av søvnens dype fase har vært vanskelig å fastslå idet de fleste har hatt epilepsi-diagnose før det har blitt fastslått forstyrrelser under søvn, og LKS – diagnosen ble satt. Oppmerksomhetssvikten ble for de fleste vurdert til ikke å være relatert til barnets epilepsi. Alle har fått medikamentell behandling.

TABELL 6

Tabellen viser at en har hatt forsinket språk fra start, 3 fikk språkvansker før fylte 3 år og 11 måneder, 2 før 5 år og 11 måneder og en var eldre enn 6 år.

Varighet av forstyrrelse under søvn er vanskelig å fastsette for denne gruppen. Det har for alle vært stor variasjon fra måling til måling. Tid mellom foreldres bekymring for språklig tilbakegang til diagnose sier noe om vansker med kartlegging.

Verbal diskriminasjonsdefekt er delt i to underkategorier: Fonologisk diskriminasjonsdefekt vil si vansker med å skille lydlike ord. Eksempel på misforståelse: «-Hva er ditt beste fag? - Bestefar døde i fjor». Semantisk diskriminasjonsdefekt vil si vansker med å skille ord som er forbundet med hverandre i meningsinnhold. Eksempel: Barnet hører ordet *stol* og har vansker med å velge mellom bilde av *stol* og *bord*. Skillet er gjort fordi fonologisk diskriminasjonsdefekt antas å forstyrre lese- og skriveutvikling.

A har hatt forstyrret språklig utvikling fra før fylte to år. Han hadde et generalisert krampeanfall ett år gammel. Impressivt språk hadde etter dette en upåfallende utvikling, men talespråk stoppet helt opp. Han ble ikke medisineret. 3 år gammel ble det tatt et nytt EEG som viste forstyrrelser under søvn, og diagnosen

C og E har fått en normalisert språklig fungering. Ingen av dem har hatt kontinuerlig forstyrrelser i sitt EEG. C hadde mest forstyrrelser i innsovningssfasen og noe i den dype søvnfasen. Begge har hatt mer enn 3 år med store språklige variasjoner. For begge har det vært en gradvis språklig bedring frem mot pubertet. Begge har lært å lese, C 8 år gammel, E 16 år gammel.

Gruppen med verbal diskriminasjonsdefekt – Gruppe 3

Gruppen består av 8 barn, 3 gutter og 5 jenter. Nærmere redegjørelse for kartlegging og oppfølging av denne gruppen, samt to kasuistikker vil bli gitt i egen artikkel. Denne gruppen kjennetegnes ved en

TABELL 6

	Alder v/språksvikt	Alder v/diagnose	Fonologisk diskr.defekt	Semantisk diskr.defekt	Knekket lesekode	Språk nå
A	1 år – 6 mndr.	3 år – 1 mnd	Vet ikke*	Nei	–	Store
B	2 år – 6 mndr.	7 år – 7 mndr.	Nei	Ja	3. kl	Norm.
C	3 år	5 år – 7 mndr.	Nei	Ja	2. kl	Mod.
D	3 år	7 år – 7 mndr.	Ja	Ja	4. kl	Norm.
E	3 år – 5 mndr.	14 år – 3 mndr.	Ja	Ja	6. kl	Norm.
F	4 år	8 år – 10 mndr.	Ja	Ja	Nei	Mod
G	4 år	13 år – 7 mndr.	Nei	Ja	2. kl	Mod
H	10 år	11 år – 10 mndr.	Nei	Ja	2. kl	Mod

* Foretatt i førskolealder, har god forståelse, ikke talespråk
 ** Diagnose aldri satt formelt

ble satt. Han antas å ha ekspressive vansker som sitt hovedproblem. Han har idag ingen forståelig tale, bruker bare vokaler. Verbal oppfattelse lå da han ble diagnostisert, i nedre normalområdet for alder (Reynells språktest, forståelsesdel). Under gjennomgang av et lydbåndopptak tatt for denne undersøkelsen, kommer hyppige misforståelser frem. Han har flere feiltolkninger både på ord og setningsplan. Han er derfor plassert i gruppe 3.

D, E og F hadde vansker med å skille likelydende ord, fonologisk diskriminasjons-defekt og alle hadde vansker med leseinnlæring. D og E har lært å lese, men dette skjedde først etter 4. klasse. F går nå i 4. og har fortsatt ikke nådd et språklig nivå som tilsier normal leseopplæring.

H hadde normal utvikling frem til 10 års alder. Etter et nattlig GTK- anfall fikk han diagnosen epilepsi, og behandling ble igangsatt. Han fikk raskt økende vansker med verbal oppfattelse, ble meget lydvår, hadde stor grad av ordleting og vansker med delt oppmerksomhet. Han måtte gjenta instruksjoner for å oppfatte innhold. Hans EEG viste stor grad av patologi i mer enn 80 % av dype søvnfaser. Retesting med språklige prøver, KOAP, ITPA, WISC R viste en generell tilbakegang, og det har vært diskutert om dette er CSWS syndrom eller LKS.

Tre i gruppen er over pubertetsalder, og to har fått et normalisert språk. D er fortsatt stille i store forsamlinger, vil ikke ta ordet i klassen og lar gjerne kamerater svare for seg. Men ved samtale med lærer og med foreldre nå, kommer det frem at språklig fungering er helt normal når han er trygg. Lesning ligger i nedre normalområdet. De to andre er godt over 20 år og fikk en fin språklig utvikling ved start i videregående skole.

Fire skolebarn har fortsatt vansker med verbal oppfattelse. De har en styrket oppfattelse i en-til-en, men i klasse går mye over hodet på dem. De er alle relativt nydiagnostisert, og det er satt i gang opplegg med mye visuell støtte, innlæring i en-til-en, struktur og forutsigbarhet i hverdagen.

Ekspressive verbale vansker (Alle 20)

Ved behandlingsstart hadde bare 2 av 20 ingen ekspressive verbale vansker. G og H i gruppe 3. Disse to hadde moderate impressive vansker, og de hadde ingen vansker ved lese- og skriveopplæring.

To har ekspressive vansker som sitt hovedproblem. For de andre antas talespråklige vansker å være sekundært til impressiv svikt. Disse to er E i gruppe 2 og A i gruppe 3 (beskrevet over). Førstnevnte ble oppfanget tidlig på grunn av store talevansker. Reynell viste det første året upåfallende forståelse. Gradvis gikk også hans forståelse tilbake, og ved diagnostisering, 5 år og 8 mndr. gammel, hadde han en kort periode med verbal agnosi.

Ulike ekspressive vansker, observert i gruppen

- Neologismer – ikke meningsbærende lydkombinasjoner hadde alle med totalagnosi i startfasen.
- Ordleting.
- Anomi – talen er fattig på innholdsord.
- Agrammatisme – Funksjonsord og trykklette endelser og forstavelser blir borte. Talen får preg av telegramstil.
- Dyspraksi – anstrengt artikulasjon, med feil i form av forenklinger ved konsonant-opphoppninger, forveksling av konsonanter. Ofte med mer feil ved vanlige ord enn ved vanskelige.
- Lyd-parafasi – Feil lydvalg velges i enkeltord til tross for en velartikulert talestrøm.
- Ord – parafasi – feil ord velges. Ordet har en assosiativ sammenheng med målord.
- Stammer og løpsk tale.

TABELL 7 – EKSPRESSIVE VANSKER

Tabell 7 viser at halvparten av gruppen har fått et normalisert talespråk. Av de 8 som hadde store talevansker har 4 fått en klar bedring. Ingen av disse har fått et normalisert talespråk. Av gruppen på 10 som hadde et forståelig språk, men likevel vansker med å uttrykke seg, har 8 fått normal tale.

TABELL 7

		Ingen vansker	Moderate vansker	Store vansker
Før behandling	Ingen vansker 2	2	0	0
	Moderate vansker 10	8	2	0
	Store vansker 8	0	4	4

Språklig fungering ved avslutning av undersøkelsen

TABELL 8

Verbal svikt	Antall	Kjønn
Normal verbal fungering	7	4 M/3 F
Store språkvansker – bruker alternativ kommunikasjon	4	2 M/2 F
Verbal diskriminasjonsdefekt – moderate vansker	10	3 M/5 F
Ekspressive språkvansker	10	7 M/3 F

Tabell 8 viser språklig status hos gruppen som helhet ved undersøkelsens avslutning. Normalisert språk hos rundt 1/3 av gruppen er som forventet ut fra internasjonale undersøkelser (Bishop, 1985). Gruppen med moderate vansker er større enn forventet, og gruppen med store vansker mindre. Av de fire som fortsatt har store språklige vansker har en fortsatt en sikker auditiv agnosi. To har styrket sin oppfattelse av lyder fra hverdagslivet og en begynnende oppfattelse av enkeltord, men fortsatt verbal agnosi. Begge har tegnspråk som sitt første språk. Den siste har ikke talespråk.

Betraktninger etter avsluttet undersøkelse

Sammenheng mellom grad av språklig svikt og EEG-funn

Barnas tidsaker viste at diagnostiseringstidspunkt varierte i stor grad. For den yngste ble første funn gjort ved ett års alder, for den eldste 10 år. Gjennomsnittsalder for diagnostisering av nattlig epileptogen aktivitet for gruppen som helhet var 4 år og 3 mndr. Hvor lang tid hvert barn ble forstyrret av epileptogen aktivitet om natten er som nevnt usikker fordi det hos flere har vært rolige perioder i mellom. Varighet av EEG-forstyrrelser er målt til fra 1 år og 11 måneder til 7 år og 7 måneder. 5 av barna hadde fortsatt forstyrrelser i sitt EEG ved undersøkelsens slutt. Gjennomsnittlig varighet av EEG-patologi under dyp søvn er 4 år.

En plutselig start og rask gjenvinnelse av språk etter medisinerer synes å ha en god prognose. Et barn tapte all språklig funksjon i løpet av en måned, gjenvant språket, for så å miste det igjen etter 8 måneder. Et annet hadde fullstendig tap av oralspråk 3 ganger over to år. Begge disse har ved undersøkelsens avslutning en tilnærmet normal språklig fungering.

Den ene hadde forstyrrelser under søvn i 1 år og 11 måneder, den andre hadde sporadisk patologiske EEG-registreringer over 6 år.

Prognosen for språklig bedring har vært dårlig for barn som har hatt vedvarende total auditiv agnosi i mer enn ett år uten temporær bedring. Dette gjelder de som er hardest rammet.

De 4 som fortsatt ikke har et funksjonelt verbal språk har alle hatt kontinuerlige EEG-forstyrrelser under søvn i mer enn 3 år. Hver EEG-beskrivelse har for disse vist stor grad av patologi.

For 11 har det vært registrert epileptogen aktivitet i enkelte registreringer, andre nattregistreringer har vært normale, i et tidsløp over mer enn 3 år. Av disse har 9 fortsatt et verbalt oppmerksomhetsproblem. To har et normalisert språk.

To hadde primært ekspressive språkvansker. Begge hadde EEG-patologi i fremre temporallapp, bilateralt, men med venstresidig overvekt. En har vedvarende ekspressive vansker, den andre fikk gradvis økende impressive vansker. Alle med verbal oppmerksomhets-svikt har epileptisk aktivitet i venstre temporal- /parietalregion. Disse har alle hatt tidvise rene EEG-registreringer.

Ørebetennelse

Ved gjennomgang av journalnotater og opptegnelse av tidligere sykdommer ble det observert at 13 hadde ørebetennelser eller tette øreganger fra 1 – 3 års alder.

Det er påvist en sammenheng mellom dysleksi og ørebetennelser i tidlig småbarnsalder. Fonologiske prosesseringsvansker ligger til grunn for dysleksi. 9 av de 13 med ørevansker hadde forsinket leseopplæring og store fonologiske vansker. Materialet her er for lite til å kunne se noen klar sammenheng mellom LKS og ørebetennelser, men fordi leseinnlæringsvansker dominerer i denne gruppen bør kartlegging av tidlig ørestatus være en selvfølge. Tidlig kunnskap om fonologiske vansker kan forebygge lese- og skrivevansker.

Leseopplæring

14 av 20 har knekket lesekode. En er fortsatt i førskolealder. To av de eldste som begge er over grunnskolenivå lærte å lese etter fylte 16 år. Begge er fulgt av logoped ved SSE gjennom grunnskolen. Etter rundt ett år i ungdomsskolen var det for begge enighet om at videre lesetrening var nytteløst. De hadde ikke hatt noe progresjon i løpet av 8 år. Lesetreningen ble derfor ikke vektlagt de to siste år i ungdomsskolen. Ved et tilpasset opplegg i videregående skole lærte begge å lese.

Alle har fått en tilpasset leseopplæring med vekt på visualisering. Det er lagt mye vekt på helordsgjen-

kjenning. Metodikk hentet fra døves leseopplæring er brukt for flere. Tegn til tale var for mange aktuelt i leseinnlæringsfasen, og tegnene ble brukt som støtte for ord/ordbilde. For en ble et tilrettelagt opplegg med BLISS-tegn, en skjematisk tegning av munnstilling, brukt som hjelpemiddel for innarbeiding av bokstav /lyd (Kausrud, 2004). For flere har lesning blitt en god språktrening med hjelp til bedret artikulasjon og oppbygging av syntaks med riktige endelser og rett setningsoppbygging. De aller fleste har eller har hatt vansker med å få med trykklette stavelser og småord.

To med total auditiv agnosi hadde etter normalisering av nattlig EEG en rask språklig utvikling. De brukte i en periode en hierarkisk setningsoppbygning omtrent som ved døves eget tegnspråk. Det viktigste ordet kom først, dernest mindre viktige ord. Et eksempel på en setning: «Giftig av bensin jeg drakk det.» (Jeg drakk bensin og ble forgiftet). Lesing hjalp raskt til med oppbygging av riktige setninger.

Skriftlig formulering

Alle som har knekket lesekoden, nyttegjør seg lesning i hverdagen, men de aller fleste har vansker med skriftlig formulering. To (begge rundt 20) har i dag en normalisert evne til friskrivning med rett syntaks og godt oppbygde setninger. Resten har vansker med skriftlig kommunikasjon. De glemmer setningsavgrensning, mister trykklette endelser og forstavelser. Teksten blir fattig på beskrivende ord og fremstår derfor som meget enkel.

Språktrening har nytte!

For alle har det vært anbefalt et tilrettelagt språktreningsprogram, med spesiell vekt på lyttetrening. Begrunnelsen for dette har vært at barnet ikke lider av afasi. Språket er der, men uten tilgang. Auditiv agnosi er derfor en bedre diagnose når en henvisning til lyttetrening skal begrunnes. (Rapin, 1977) Lytteoppgaver kan være alt fra utlytting av forskjellen på en totakts- og en firetaktsmotor, forskjell på lyder fra sau og ku til utlytting av lange setninger, der små syntaksfeil er lagt inn. Ideer og metode tilsvarer det undervisningsopplegg som er tilpasset for barn og unge som har fått cochlea-implantat.

En som nå er student, ble fulgt opp av logoped med kommunikasjons- og auditiv trening hele grunnskolen. Han uttalte ved samtale nå at «hørselen» ble dårligere i alle ferier når han ikke fikk lyttetreningen. Inntrykket av dårligere hørsel når han var uten trening ble bekreftet av familien.

Undersøkelsen bekrefter antagelser om at språklig bedring kan komme mange år etter normalisert EEG

og avsluttet behandling (Grote, 1999). Det er ikke for sent å sette i gang språktrening selv om det er gått lang tid. En henvisning til barnet som oppfattet ord etter 7 år som funksjonelt døv er begrunnelse god nok.

En som fortsatt har moderate oppfattelses- og talevansker har blitt tilbudt logopedtrening også i ungdomsskole og videregående, men har avslått. Aktuell situasjon er akseptert, og vedkommende ønsker ikke gjøre noe annet enn jevnaldrende. «Det er sånn jeg er!»

Alle i gruppen med verbal diskriminasjonsdefekt fortalte om en lang vandring mellom barnehage, helsestasjon, PPT og fastlege uten å få gehør for barnets vansker.

Leseopplæringen har vært anbefalt som en del av språktreningen. For de fleste har evnen til avkoding av skrevet tekst raskt gitt en betydelig styrking av språk, spesielt innen grammatikk og setningsbygning. Bruk av tegnspråk har vært diskutert ved de aller fleste tilfeller. Tidligere var det engstelse for at bruk av tegnspråk ikke ville stimulere oppfattelse av det talte språk og til utvikling av egen tale. Det har imidlertid vist seg at et innarbeidet tegnsystem har vært til hjelp for å hente frem aktuelle ord og styrket oppfattelsen. Det har ved flere anledninger vært stilt spørsmål om døves eget tegnspråk eller Tegn til tale. For dem som fortsatt har en total verbal agnosi, er et skoletilbud med døde barn ansett som riktig tilbud, med tegnspråk. For barna, der agnosien ikke er total, og barnet har en støtte av verbalt språk ved siden av det visualiserte, er tegn til tale anbefalt.

Terapeutisk tilnærming har først og fremst måttet være fleksibel, vært tilpasset det enkelte barn, tatt hensyn til gode og dårlige perioder, men med et hovedmål å opprettholde barnets selvtilitt til egen mestring. Barnets nonverbale evnenivå er normalt, og det har vært viktig å tilrettelegge for oppgaver som gir sikker mestring.

Verbal informasjon som gis en klasse, har gått tapt for de aller fleste. Det har derfor vært lagt opp til en stram hverdagsstruktur, beskjeder som gis er forutsigbare ut fra kontekst støtte med bilder eller i form av tekst.

Bakgrunnsstøy forstyrrer i stor grad for barn med verbal oppmerksomhetssvikt. Alle mulige rammer har vært prøvet ut, en-til-en, gruppeundervisning og i liten klasse. Det har vært viktig for alle å kunne

identifisere seg med egen klasse. Derfor har alle typer selvstendig arbeid i de fleste tilfeller vært gjort sammen med klassen. Innlæring av ny teori har for de fleste blitt repetert i ettertid i en-til-en.

Oppsummering

Det primære mål med undersøkelsen har vært å spre informasjon om LKS. Diagnosen er sjelden, men et økende antall diagnostiserte barn peker i retning av at tilstanden er underdiagnostisert. Diagnosen bør vurderes når et tidligere normalt utviklet barn i barnehage eller tidlig i skole taper språklige ferdigheter uten noen tilgrunnliggende årsak, og barnet bør derfor henvises til EEG-undersøkelser.

Internasjonal forskning på området er sparsom. Det foreligger lite psykometriske data når det gjelder longitudinelle undersøkelser, dvs. oppfølgende studier fra diagnose til avsluttet behandling. De mest systematiske beskrivelser er gjort av barn som har hatt kirurgisk behandling (Grote, 1999), (Irwin, 2001). Det er gjort kvalitative studier som denne (Pacquir et al., 1992) (Landau, 1980) og kasesbeskrivelser, spesielt med bakgrunn i steroidbehandling og denne behandlings virkning på språk. (Lermann, 1991)

Foreliggende studie har vært en kvalitativ undersøkelse. Forskjellene i alder, varighet av symptom og funksjonsnivå har umuliggjort statistiske analyser. Bare et fåtall av barna er fulgt over mer enn 10 år. Informasjonen som er hentet fra disse har imidlertid vært av avgjørende betydning for forståelse av nye.

Funn av språklig utvikling over tid er i tråd med internasjonale undersøkelser.

Tidspunkt for sykdomsdebut synes å være av betydning for det endelige utfall. Det har vært større grad av språklig normalisering for den eldste gruppen enn for den yngste. Dette kan forklares med at den bilaterale epileptogene aktiviteten i temporalregionen forstyrrer den sentrale auditive prosessering. Hos et barn som ikke har et ferdig utviklet språk, er en slik forstyrrelse fundamental. En tilsvarende forstyrrelse hindrer et eldre barns tilgang på et tilegnet språk, og det kan ved bedring eller trening hjelpes frem igjen.

Grad av språklig svikt og intensiteten i den epileptogene aktiviteten har vist en klar sammenheng. Varighet av forstyrrelser i søvnfasen betyr mye for de barna der det ble funnet kontinuerlig aktivitet gjennom hele den dype søvnfasen. Vedvarende forstyrrelse over mer enn 3 år har gitt liten språklig bedring hos aktuelle barn. Varierende EEG-målinger med perioder med og uten patologi over mange år synes å ha mindre betydning for det endelig språklige resultat.

De som har hatt varierende grad av agnosi året

etter første symptom, har en bedre prognose enn der hvor auditiv agnosi er vedvarende fra første symptom. Pubertet har for mange vært et trinn over i bedring. Halve gruppen er over pubertet. Seks har fått et normalisert språk, alle har fått en bedring. To knekket lesekode 16 år gamle. For gruppen med verbal diskriminasjonsdefekt synes det som om forandringer som skjer i puberteten har hatt en gunstig påvirkning på språklig oppmerksomhet.

Litteraturliste:

- APPLETON, R. (1995). The Landau Kleffner Syndrome. *Archives of Diseases in Childhood*, 72, 389–387.
- BISHOP, D. V. M. (1985). Age of Onset and Outcome in «Acquired Aphasia with convulsive Disorder» (Landau-Kleffner Syndrome). *Developmental Medicine & Child Neurology*, 27, 705–712.
- BØLLING, G. (1998). Landau Kleffner Syndrom – Rapport etter spredning av informasjon. *Inovasjonsoppgave – 4. avdeling spes.ped.*
- GROTE, C. L. ET AL. (1999). Language outcome following multiple subpial transection for Landau-Kleffner syndrome. *Brain* 122, 561–566.
- IRWIN, K. (2001). Multiple Subpial Transection in Landau-Kleffner Syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43, 248–252.
- KAUSRUD, T. (2004). PAS – Piktografisk-artikulatoriske symboler-Steget inn i alfabetisk lesning. *Norsk logopedlags sommerkurs – sammendrag.*
- LANDAU, W. M. & F. R. KLEFFNER (1957). Syndrome of acquired aphasia with convulsive disorder in children. *Neurology*, 7, 523–530.
- NASS, R., A. GROSS (2002). Landau Kleffner Syndrome and Its Variants. *Epilepsy syndromes in the developmental disability population. Dewinsky & Westerkook.*
- PACQUIR, P. F. ET AL. (1992). The Landau Kleffner Syndrome or «acquired aphasia with convulsive disorder». *Arch Neuro.* 50, 1008–1009.
- RAPIN, I. ET AL. (1977). Verbal auditory agnosia in children, *Dev.Med. Child Neurol.* 19, 192–207.
- ROBINSON, R.O. ET AL. (2001). Landau Kleffner syndrome: Course and correlates with outcome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 243–247.
- SMITH, M. C., (1997). Landau-Kleffner Syndrome and Continuous Spikes and Waves During Slow Sleep. *Epilepsy: A Comprehensive Textbook.*
- STEFANOS, G. A., P. KOLLROS, H. RABINOVICH, J. J. STONE (1998). Acquired Epileptiform Aphasia (Landau Kleffner syndrome): Current concepts and controversies. *The Journal of developmental and learning disorders*, vol 2, number 1.
- TUCHMAN, R., I. RAPIN (1997) Regression in pervasive developmental disorders. *Pediatrics*, 99: 560–566.

Dynamiske arbeidsmåter i opplæring og kartlegging

- en konferanse i forlengelsen av debatten om kvalitet i undervisningen.

Dynamisk kartlegging bygger på en tenkning om at det er viktig å kartlegge funksjoner som er under utvikling; ikke bare funksjoner som er ferdig utviklet. Slik vil en få et mer pålitelig og gyldig bilde av barnets læreforutsetninger og utviklingsmuligheter. Disse finner en ved å kartlegge avstanden mellom hva barnet kan klare alene og hva det kan utrette med hjelp fra andre.

Av REIDUN F. SELMER OG ANNE HELENE STRAND

Bredtvet kompetansesenter i samarbeid med Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk var arrangør for konferansen «*Dynamiske arbeidsmåter i opplæring og kartlegging*». Konferansen ble holdt på Holmenkollen Park Hotell, Oslo i oktober 2004. Hovedtema var tilrettelegging for å gi økt kvalitet i undervisningen.

Den tre dager lange konferansen samlet ca. 250 deltakere primært fra Norge, men også fra andre nordiske land. Både nasjonale og internasjonale forskere bidro, blant dem noen av verdens mest anerkjente forskere innen områdene mediert læring og dynamisk kartlegging. Av utenlandske kapasiteter kan nevnes Pnina Klein fra Israel, Irene W. Gaskins og Carol Lidz fra USA.

Hovedfokus for konferanse var todelt:

- Hvordan få til et godt samspill mellom lærer og elev i undervisningen, altså hvordan læreren best mulig kan bygge på elevens læringspotensialer.
- Dynamisk kartlegging, som i motsetning til tradisjonell testing er opptatt av å finne elevens utviklingspotensial, snarere enn elevens faktiske funksjonsnivå.

Arrangørene av konferansen uttrykte i invitasjonen til konferansen at de ønsket å følge opp debatten rundt kvalitet i opplæringen i Norge. En uttrykte håp om at konferansen ville kunne bidra til større interesse for samspillet mellom lærer og elev, ettersom dette samspillet er helt avgjørende for kvalitet i undervisningen og elevenes læring.

Ved åpningen av konferansen la lederen av Bredtvet kompetansesenter vekt på at kvalitet i undervisningen primært er avhengig av det som foregår mellom lærer og elev. For elever med læreversker er lærerens faglige dyktighet og kontakt med elevene essensielt. Deres læring vil ofte stå og falle på hvordan dette samspillet er.

Dynamiske arbeidsmåter

I løpet av konferansen fikk «dynamiske arbeidsmåter» et utvidet innhold for deltakerne. Det sentrale i å arbeide slik, er at man setter dialogen i klasserommet og den enkelte elev i sentrum. Godt samspill mellom lærer og elev sikrer kvalitet i opplæringen. Atmosfæren er preget av likeverd. Elevene er aktive deltakere i sin egen læreprosess. Lærerens oppgave er å gi den enkelte elev tilpasset og gradert støtte. Når en lykkes med dette, får elevene

utbytte av læringen i form av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og mestringsopplevelser. Det er ikke her snakk om en type metode. Det handler mer om hvordan man møter individer. *Dynamiske arbeidsmåter i opplæring handler om samspillet mellom lærer og elev, og hvordan hjelpen gis. Tilrettelegging og dialog blir nøkkelbegreper i undervisningen.*

Pnina Klein understreket at kommunikasjon mellom barn og voksen må være preget av et varmt følelsesmessig klima, man må møte barnet der det er og «følge barnet». God kvalitet oppnås ikke uten en viss varighet i kommunikasjonen. Hun klargjorde viktigheten av varigheten av kommunikasjonssekvenser ved å illustrere dette med ping-pong ballen som går frem og tilbake, gjentatte ganger. Ved observasjoner i klasserom ser man ofte at læreren sier noe, så svarer eleven og så går man videre til noe annet eller over til å snakke med en annen elev. For at en dialog skal være god og støtte eleven i hans/hennes utvikling, må kommunikasjonssekvensene ha en viss varighet.

«KEEP IT GOING- Quality cannot be there if it is very short!»

(Pnina Klein)

REPORTASJE

Jørgen Frost la bl.a. vekt på at lærerens oppgave er å støtte og korrigere elevenes strategier, slik at de blir effektive.



Bente Hagtvet refererte til undersøkelsen «Klasserommets praksisformer etter L 97»; Klette, Aukrust, Hagtvet & Hertsberg, 2003, der man bl.a. fant at det nesten er fravær av pedagogiske dybdedialoger i norske klasserom. Dette er alarmerende når vi vet at det er denne typen dialoger som i størst grad fremmer læring.

Konferansen satte fokus på uhyre viktige aspekter ved hvordan pedagoger kan støtte og tilrettelegge for førskole- og skolebarns utvikling og læring. Foredragene og de mange work-shopenes, med sterk vektlegging på formidling av erfaringer fra praksis, var alle preget av grunnleggende optimisme i forhold til at utviklingsmulighetene i høyeste grad er til stede, når en vektlegger å møte barn og unge der de er. Bente Hagtvedts innledningsforedrag ga en felles faglig plattform. Hun gjennomgikk det grunnleggende læringssyn konferansen hadde i fokus. Foredragsholderen trakk de teoretiske linjene tilbake til Vygotsky og Feuerstein, som har bidratt med grunnleggende teori på feltet. Vygotskys begrep «Den nærmeste utviklingszone» ble gjennom konferansen aktualisert gjennom ulike vinklinger.

«What the child can do in cooperation
today he can do alone tomorrow.»
(Vygotsky, 1962)

All pedagogisk tilrettelegging og veiledning skal ut fra Vygotskys tenkning foregå ut fra det perspektiv at man gir barnet læringsutfordringer innen barnets rekkevidde. Voksne får slik et komplekst ansvar for å avdekke muligheter som ligger i barnet (jfr. sone for nærmeste utvikling). Kvaliteten på den voksnes respons, for eksempel via høyttenkning eller oppfølgingsspørsmål, er avgjørende for barnets/elevens læringsutbytte.

Å møte barn og unge med respekt og en holdning som tilsier at alle kan oppleve mestring og glede ved å lære dersom de møtes der de er, var en rød tråd gjennom hele konferansen. Formidlerne vektla sterkt ansvaret som påhviler pedagogen i forhold til å veilede og støtte barn og elever. Veldig mye handler om den voksnes tro på barnets muligheter for mestring. Dette har utrolig mye å si for hva barnet faktisk får til. Lærerens rolle blir å sørge for at det hele tiden er læringsutfordringer tilstede som samsvarer med elevens utviklingsnivå.

Utfordringen blir derfor å finne elevens utviklingsnivå og nærmeste utviklingszone.

«De voksne definerer det psykologiske rom gjennom sine reaksjoner på elevene. Dette rommet skal elevene utvikle seg i, og her skal selvfølelse og selvtilit gi grobunn for forandringer.»

(Frost, 1999)

Alle elever vil i sin læring og utvikling profitere på at læreren kartlegger, både ved uformell observasjon og ved å bruke formelle kartleggingsprøver. Tradisjonell testing kjennetegnes ved at man finner elevens funksjonsnivå, mens dynamisk kartlegging viser hvilke oppgaver eleven mestrer uten hjelp og hvilke oppgaver eleven mestrer med støtte fra lærer. Et eksempel på hvordan eleven kan få slik støtte, er at eleven gradvis får hint underveis i arbeidet. Dynamisk kartlegging bygger på en tenkning om at det ikke bare er viktig å kartlegge funksjoner som er ferdig utviklet, men at en også kartlegger funksjoner som er under utvikling. Slik vil en få et mer pålitelig og gyldig bilde av barnets læreforutsetninger og utviklingsmuligheter. Disse finner en ved å kartlegge



av REIDUN SELMER

Reidun Selmer er cand. paed. og arbeider som pedagogisk psykologisk rådgiver ved PP-tjenesten i Oslo, skolegruppe E.



av ANNE HELENE STRAND

Anne Helene Strand er cand. paed. og arbeider som pedagogisk psykologisk rådgiver ved PP-tjenesten i Oslo, skolegruppe E.

<

Kvaliteten på den voksnes respons, for eksempel via høyttenkning eller oppfølgingsspørsmål, er avgjørende for barnets/elevens læringsutbytte, hevdet Bente Hagtvet.

<<

Pnina Klein fra Israel understreket at kommunikasjon mellom barn og voksen må være preget av et varmt følelsesmessig klima, man må møte barnet der det er og «følge barnet».

avstanden mellom hva barnet kan klare alene og hva det kan utrette med hjelp fra andre. Gjennom denne typen kartlegging får man også ulike innfalsvinkler til pedagogisk tilrettelegging. Eksempler på dynamisk kartleggingsverktøy er «Arbeidsprøven» fra Bredtvet kompetansesenter, «IL-Basis», utarbeidet av Jørgen Frost og Jens Chr. Nielsen og «Kartlegging og undervisning ved lærevansker i matematikk», utarbeidet av Olav Lunde & Info Vest Forlag.

Strategier for å lære

Det har de senere år vært sterkt fokus på leseopplæring i norsk skole. For alle med interesse for dette viktige feltet, var det uhyre interessant å høre Irene Gaskins (Pennsylvania, USA), som gjennom 35 år har drevet privatskole for elever med store lese- og skrivevansker. Mange av elevene ved denne skolen har i tillegg ADHD. Både via plenumsforelesning og workshop med video av arbeidet lærerne ved skolen gjør, formidlet hun hvordan fokus på å lære elevene strategier for å lære – som gjennomsyret alt arbeidet ved skolen – ga markante resultater. Dette gjaldt ikke

bare elevenes mestring av lesing, skriving og fagstoff generelt. Elevene skåret også mye høyere på evnetester etter å ha fått opplæring der mediert læring med vekt på læringsstrategier gjennomsyret tilretteleggingen av undervisningen.

Flere av plenumsforelesningene og ulike workshops demonstrerte på variierende måter hvordan læring av begreper og bruken av læringsstrategier er en sentral del av undervisningen på ulike skoler. Konferansens vektlegging av læringsstrategier var meget nyttig kunnskap å ta med seg, da vi vet at dette ofte vektlegges for lite i norsk skole (jfr. PISA-undersøkelsen 2000 og Stortingsmelding nr. 30).

For at elever skal få tro på at de kan lykkes i sine læringsforsøk må de gis kunnskap og erfaringer som gir mestring. Ved å drive opplæring basert på lærings-synet konferansen hadde i fokus, legger en i større grad til rette for mestringsopplevelser for elevene. Opplevelse av mestring gir økt selvtillit i forhold til læring og økt tro på egne evner.

"Hvis man skal sikre at læring skjer, må elevene konstruere sin kunnskap. Derfor

må undervisningen sikte mot å lage arbeidssituasjoner der eleven kan bruke sine egne strategier i læringen. Lærerens oppgave er å støtte og korrigere strategiene, slik at de blir effektive."

(Frost, 2003)

Konferansen bidro i stor grad til en dypere og mer helhetlig forståelse for meningsinnholdet i konferansens tittel: «Dynamiske arbeidsmåter i opplæring og kartlegging». For å sikre kvalitet og tilrettelegging i undervisningen er det helt vesentlig med en spredning av kunnskapen som her ble formidlet! Det er et ønske at dette utvikles og videreformidles. Bredtvet kompetansesenter foreslo ved avslutningen av konferansen å opprette et nettverk for dette, og det oppfordrer vi dem til. Temaene som ble formidlet bør få en viktig plass i den videre debatt rundt kvalitet i opplæringen i Norge. Etter vår mening er det vesentlig at skolene i økt grad vektlegger dynamiske arbeidsmåter som ledd i oppfølging av Stortingsmelding nr. 30. Vi ser også behov for at det legges sterkere vekt på dette viktige temaet i grunn- og etterutdanning av lærere.

Foreldre er viktige ressurspersoner når det skal settes i gang tiltak for barn med språkvansker. I artikkelen beskrives et program som har gitt gode resultater.

Familiefokusert språklig intervensjon



av MARIT MOLUND
KOSS

Marit Molund Koss er cand. ed. og logoped MNLL. Hun arbeider som rådgiver ved Bredtvet kompetansesenter.

Antallet henvisninger av barn med språkvansker er stor til Bredtvet kompetansesenter. Tendensen til et økende antall barn og unge med språkvansker kommer til syne også i henvisninger til landets PP-tjenester, og gjennom uttrykket bekymring fra foreldre ved helsestasjonsundersøkelser.

Det er et behov for å gjøre intervensjon i forhold til barnet og familien så tidlig som mulig i barnets liv, før store problemer og skadelige mønstre av samhandling fester seg.

Intervensjon bør starte tidlig med den hensikt å minimalisere alvorligheten av forsinkelsen eller vansken, så vel som å hindre utvikling av uhenvisningsmessig oppførsel, manglende sosial kompetanse og kommunikasjonsproblemer i familien – noe man har funnet å kunne se i nær sammenheng med førskolebarn med forsinket språkutvikling (Wetherby & Prizant, 1993). Intervensjonen bør begynne tidlig nok til å kunne redusere senere lære vansker, som kanskje krever mer intensiv og mer langvarig intervensjon.

Forskning viser at både kvantiteten og kvaliteten på det foreldrene lærer barnet av kommunikasjonsferdigheter er av stor betydning (Lieven, 1978; Wells, 1984; Rye, 2001). Foreldrenes manglende evne til å gi respons har også blitt relatert til et økende antall språkvansker hos normale barn (Cross, 1978; Wells, 1984) og til høyrisikobarn (Rocissano & Yatchmink, 1983). Det er derfor vesentlig at programmer for tidlig språklig intervensjon tilbys barnets nære omsorgspersoner.

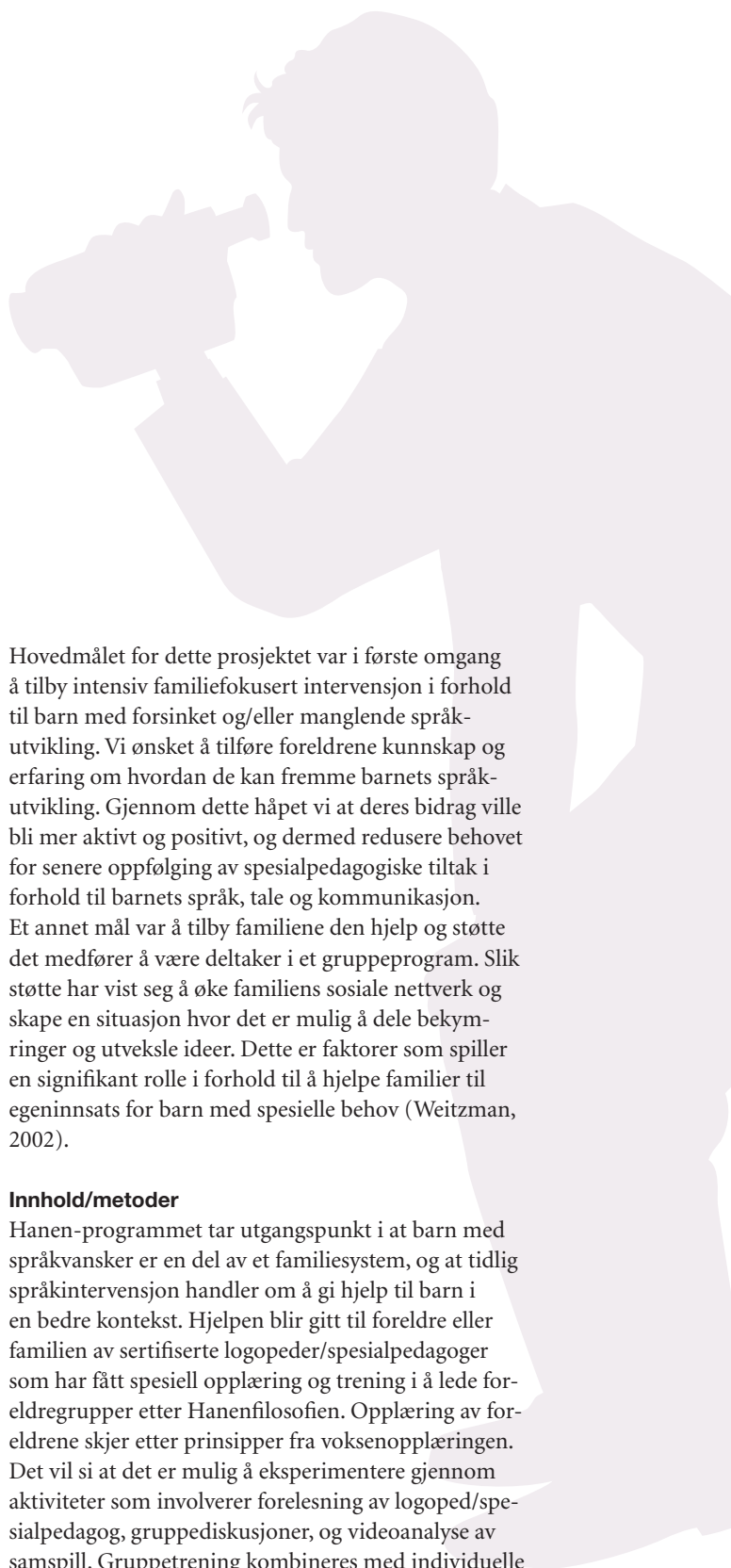
At det ble intervensjon og foreldrearbeid i forhold til barn med språkvansker jeg valgte som tema for

min hovedoppgave, hadde sin årsak i at jeg over lengre tid hadde savnet muligheten til å samarbeide med foreldre og pårørende til disse barna over tid. Jeg har en sterk tro på at foreldre og pårørende i stor grad kan bidra til en positiv utvikling av sitt barns språk-, kommunikasjons- og samspillskompetanse. Sommeren 2001 fikk jeg tilbud om å delta under den første Hanen-workshop i Norge. Hanensertifiseringen ga meg trygghet for at jeg hadde basiskunnskaper og erfaringer nok til å ta sjansen på å gjennomføre pilotprosjektet «Minst to må til hvis man samtale vil», vår norske versjon av «It Takes Two to Talk – The Hanen Program for Parents». Pilotprosjektet ble evaluert gjennom en undersøkelse. Resultatene av undersøkelsen ble bearbeidet og analysert i min hovedoppgave (Koss, 2003).

HENSIKTEN MED PROSJEKTET

Ved Bredtvet kompetansesenter er det i regelen barnets fagpersoner som blir tilbudt oppfølging over tid etter utredning av språkvanskene. Foreldrene gir verdifull informasjon før og under utredningen, og senteret gir faglige råd for at foreldrene bedre skal kunne bidra til barnets videre språklige utvikling. Men senteret har ikke tidligere gitt tilbud til foreldre/foresatte om å delta i et foreldreveiledningsprogram over tid.

Så langt vi kjenner til er det ikke gjennomført noe foreldreveiledningsprogram etter Hanen andre steder i Norge. Intervensjonsprogrammet ble gjennomført over ti uker høsten 2002. Elleve foreldre/foresatte (heretter betegnet foreldre) til barn med språkvansker i alderen 4–6 år, gjennomførte hele programmet.



Hovedmålet for dette prosjektet var i første omgang å tilby intensiv familiefokusert intervensjon i forhold til barn med forsinket og/eller manglende språkutvikling. Vi ønsket å tilføre foreldrene kunnskap og erfaring om hvordan de kan fremme barnets språkutvikling. Gjennom dette håpet vi at deres bidrag ville bli mer aktivt og positivt, og dermed redusere behovet for senere oppfølging av spesialpedagogiske tiltak i forhold til barnets språk, tale og kommunikasjon. Et annet mål var å tilby familiene den hjelp og støtte det medfører å være deltaker i et gruppeprogram. Slik støtte har vist seg å øke familiens sosiale nettverk og skape en situasjon hvor det er mulig å dele bekymringer og utveksle ideer. Dette er faktorer som spiller en signifikant rolle i forhold til å hjelpe familier til egeninnsats for barn med spesielle behov (Weitzman, 2002).

Innhold/metoder

Hanen-programmet tar utgangspunkt i at barn med språkvansker er en del av et familiesystem, og at tidlig språkintervensjon handler om å gi hjelp til barn i en bedre kontekst. Hjelpen blir gitt til foreldre eller familien av sertifiserte logopeder/spesialpedagoger som har fått spesiell opplæring og trening i å lede foreldregrupper etter Hanenfilosofien. Opplæring av foreldrene skjer etter prinsipper fra voksenopplæringen. Det vil si at det er mulig å eksperimentere gjennom aktiviteter som involverer forelesning av logoped/spesialpedagog, gruppediskusjoner, og videoanalyse av samspill. Gruppetrening kombineres med individuelle videoopptak og tilbakemeldinger. Gruppene skal ikke

Fakta om «It Takes Two To Talk – The Hanen Program for Parents»

It Takes Two To Talk programmene er en gruppe språktreningsprogrammer som representerer familiefokusert språklig tidligintervensjon. Programmene er utviklet i Canada, og er i utstrakt bruk av logopeder, i USA, Storbritannia, Irland, Nederland og Australia. De har eksistert siden 1974 og er godt dokumentert gjennom forskning. Programmene benytter erfaringsbaserte opplæringsmetoder for å lære voksne familiemedlemmer hvordan de selv kan bidra til å utvikle sitt barns språk på en så god måte som mulig (Watson & Weitzman, 2000).

It Takes Two To Talk – The Hanen Program for Parents inkluderer følgende elementer:

- En før-konsultasjon med hver familie, som inkluderer et fem-minutters video-opptak av barn og foreldre i samhandling. Opptaket skal danne grunnlaget for analyse av både foreldrenes og barnets ferdigheter i forhold til samhandling.
- Åtte 2-timers lange gruppemøter/foreldrekurskvelder.

Disse møtene holdes på kveldstid, slik at begge foreldre/foresatte har mulighet for å være med. De inkluderer en veksling mellom erfaringer og praktiske øvelser, så som presentasjoner av interaktive sekvenser, gruppediskusjoner, selv- og par-evaluering av video-opptak som er gjort ved hjemmebesøkene, å ta i bruk nye strategier i forhold til å fremme ferdigheter, samt utvikling av foreldre-planer med målsettinger både for seg selv og for barnet.

- Tre 2-timers hjemmebesøk (evt. på helsestasjon eller lekotek).

Under hjemmebesøkene får familiene muligheter for individuell konsultasjon, muligheter for diskusjoner og samarbeid med veilederen. Hvert besøk inkluderer et videoopptak av hver av foreldrene i samhandling med barnet sitt.

Umiddelbar tilbakemelding og veiledning vil gi foreldrene mulighet for å tilpasse sitt handlingsmønster slik at de lykkes i å ta i bruk nye strategier for samhandling. Foreldrene ser på videoopptakene sammen med pedagogen. Da kan de diskutere hvilke strategier foreldrene tar i bruk med suksess i samhandlingen med barnet, og hva foreldrene kan utvikle mer for å fremme barnets sosiale og språklige utvikling ytterligere.

- Muntlig eller skriftlig tilbakemelding til hver av foreldrene.

være for store, og de skal i utgangspunktet bestå av familier som er motiverte til å møte andre familier med liknende bekymringer og behov.

Hanenfilosofien er i tråd med omfattende forskning, som har påpekt betydningen av tidlig intervensjon for barns utvikling, og betydningen av å «empower» (Lassen, 2001) de primære systemene rundt barnet. Programmets hensikt er å hjelpe foreldre og andre familiemedlemmer til barn med språkvansker til å utnytte de kunnskaper de allerede har, når det gjelder kommunikasjon med barnet, på en måte som fremmer språkutviklingen.

Hensikten med programmet er å hjelpe foreldre til barn med språkvansker på en måte som fremmer språkutviklingen.

Foreldre til barn med språkvansker har ofte ikke den nødvendige kunnskap som kreves for at deres barn skal få en gunstigst mulig utvikling. De trenger støtte og hjelp som går ut over den generelle informasjon de vanligvis får. Men ikke alle logopeder og spesialpedagoger gir eller kan gi en slik støtte og hjelp, kanskje fordi mange mangler kunnskap eller erfaringer med familiefokuserte arbeidsmetoder. For å sikre nødvendig kompetanse, er det derfor et krav om sertifisering av logopeder /spesialpedagoger som avholder foreldreveiledningskurs etter Hanen.

På foreldrekurskveldene legges det vekt på trygghet og trivsel. Servering av kaffe/te og kake sees på som en viktig faktor. På første kurskveld vises foreldrene korte biter av videoopptak for at alle skal bli kjent med hverandres barn. Senere kan opptakene brukes som grunnlag for diskusjoner og rollespill. Ulike temaer relateres til foreldrenes egne erfaringer. Tanken bak en såpass variert form, er at foreldrene lærer gjennom følelsesmessig engasjement, tanke, øvelse og ved å gå hjem og prøve ut ting de har lært.

Foreldrene bevisstgjøres til å gi best mulig respons på barnets kommunikasjonsforsøk. De lærer å velge å la barnet vise veien; «la barnet lede», og til å bruke språk og erfaringer i daglige rutiner. Dette lærer de ved blant annet å øve seg på å *imitere* barnet og *legge til* informasjon, eller gjennom å *tolke* barnet og *utvide* dets kommunikasjonsforsøk.

Hanen-programmet kaller dette for 3 A-veien (Allow, Adapt and Add). Dette er en tilnærming som kan brukes av alle som vil oppmuntre barn til å kom-

munisere. Barnet gis ikke anledning til å ta initiativ eller snakke, når foreldre eller andre nærpersoner snakker mest selv. Det er lett å glemme at barn lærer best ved selv å gjøre ting. Når barn gjør forsøk på å kommunisere, bør voksne gi dem oppmerksomhet og varm respons, det vil si bidra til at barnet får selvtillit. Foreldre kan lett komme i skade for å gjøre ting som barnet selv kunne ha greid, i sin iver etter å gjøre det beste for barnet sitt. Det kreves ofte bevissthet og trening i å stoppe opp et øyeblikk for å *observere*, *vente* på og *lytte* til barnet (observe, wait & listen) (Watson & Weitzman, 2000).

VIDEOOPPTAK

Det å se seg selv på video i samspill med barnet, viser seg å ha god effekt. Foreldrene får mulighet til å gjøre oppdagelser med øket bevissthet om seg selv, og på et dypere plan forstå betydningen av egne måter å forholde seg til barnet på. Foreldrene får også en bedre forståelse for barnet. Det er ikke nødvendig med mer enn 5 minutters videoopptak. Veileder gir tilbakemelding på filmen i samtale med foreldrene. Korte biter av filmen blir vist på foreldrekurskveldene, og benyttes som nevnt som grunnlag for diskusjoner og rollespill. Det fokuseres på samspillet som en del av foreldrenes prosess i forhold til å kunne samhandle bedre. Når foreldrene blir tryggere på hverandre, øker deres evne til å kunne ta i mot både ris og ros fra gruppen. Men i likhet med Marte Meo-metoden, legges det vekt på å løfte fram det som er positivt og det som går bra. Det gjelder å løse foreldrene gjennom uro og forvirring mot egen oppfatning av muligheter til forandring.

Evaluering av prosjektet

Pilotprosjektet «Minst to må til hvis man samtale vil» er evaluert ut fra foreldrenes perspektiv. Foreldrenes egne opplevelser, gjennom tilbakemeldinger både underveis og etter gjennomføringen av prosjektet, utgjorde grunnlaget for evalueringen. Det ble gjennomført en spørreundersøkelse umiddelbart etter prosjektavslutning. I tillegg svarte deltakerne på et spørreskjema fem måneder etter prosjektslutt (etterundersøkelsen).

Resultatene fra undersøkelsen er presentert i min hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk; «Hvordan, hva og hvorfor – veiledning av foreldre til barn med språkvansker» (Koss, 2003).

Undersøkelsen søker 1) å dokumentere behovet for veiledning i forhold til foreldre til barn med språkvansker, 2) å beskrive noen av de opplevelsene

foreldrene forteller at de hadde i forhold til barnet med språkvansker før de deltok i prosjektet, 3) å gi innblikk i hvilke forventninger foreldrene hadde til sin deltakelse i prosjektet samt 4) å beskrive noen av de opplevelser foreldrene har hatt gjennom å delta i prosjektet.

Resultatene og analysen av dataene presenteres på ulike måter. Noen data beskrives kun som et perspektiv, mens andre følges opp med drøfting eller analyse. I denne artikkelen blir det bare mulig å gjengi tendenser i de utsagn foreldrene ga gjennom ulike deler av undersøkelsen.

Foreldrenes beskrivelser av sitt forhold til barnet ved prosjektstart

Flere av foreldrene uttrykte frustrasjon i forhold til sine egne reaksjoner på barnets vansker. Mange følte at de kom til kort i kommunikasjonen, at de ikke hadde forståelse og tålmodighet nok. Dette sammenfaller med tidligere erfaringer fra det spesialpedagogiske fagfeltet, hvor man ofte har synliggjort samspillsproblemer hos barn med språkvansker som tolkningsvanskeligheter fordi barnets uttrykk er så annerledes enn hos andre barn. Det påpekes at foreldre til barn med språkvansker vanligvis ikke har samspillsproblemer med andre mennesker, men at de har vansker med å forstå sitt eget barns annerledes uttrykk (Sollied & Kierkebæk, 2001).

Avvisning fra fagfolk og mangel på veiledning og støtte

Flere av informantene i min undersøkelse kunne fortelle om avvisning fra fagfolk i hjelpeapparatet og/eller fra personale i barnehagen, når de uttrykte bekymring for sitt barns språkutvikling. Bagatellisering, utsetting av utredning, manglende faglig kompetanse på området, manglende informasjon om hva eventuelle tiltak innebærer og ansvarsfraskrivelse er dessverre ofte betegnende for foreldrenes opplevelser av møter med hjelpeapparatet.

Mye av det som kommer fram gjennom denne undersøkelsens foreldreutsagn sammenfaller med TRAS-gruppens undersøkelse (TRAS-håndboka, 2003) som påviste at det er en tendens til at kommunene mangler egnet kartleggingsmateriell og at det er sviktende registreringsrutiner i forhold til førskolebarns språkvansker. TRAS-gruppens undersøkelse viste videre at mange av personalet i barnehagene følte seg usikre på å vurdere et barns språkutvikling. Flere følte at det kunne bli litt tilfeldig hva som ble observert og om det ble iverksatt tiltak.

Bare tre av foreldrene i min undersøkelse opplevde å ha fått god hjelp i barnehagen/på skolen og/eller fra PPT. De som fikk god hjelp mente det hadde sammenheng med at førskolelæreren eller læreren ønsket å samarbeide med dem, og at de hele tiden ble informert om hva barnehagen eller skolen gjorde i forhold til barnet. Når det gjaldt informasjon om hvorfor fagpersonene gjorde det de gjorde, var det lite eller ingen informasjon.

Følelse av utilstrekkelighet, skyldfølelse og dårlig samvittighet

Mange av foreldrene fortalte at de hadde forsøkt å få råd i forhold til hvordan de kunne hjelpe barnet sitt, men at ingen kunne fortelle dem hva de skulle gjøre rent praktisk. Flere ga uttrykk for at de ofte hadde dårlig samvittighet for at de ikke gjorde nok for at barnet skulle lære å snakke bedre. Noen nevnte at de ofte følte seg kritisert i forhold til at de ikke taklet barnet sitt eller at andre ga uttrykk for at «ungen ikke eide oppdragelse». To av foreldrene mente også selv at de ikke maktet å «oppdra» barnet, men at de gjorde så godt de kunne.

Det er lett å glemme at barn lærer best ved selv å gjøre ting.

Mange av foreldrene i undersøkelsen uttrykte at de på en eller annen måte hadde opplevd skyldfølelse i forhold til barnets problemer. Dette er vanlig blant foreldre som har barn med ulike vansker og handikap (McCubbin1988). Over halvparten av foreldrene nevnte at de mange ganger hadde tenkt på om det hadde vært en spesiell episode i barnets liv som kunne ha forårsaket vanskene, eller om de selv kunne ha gjort noe annerledes for å forhindre problemene.

Bekymringer for fremtiden

Utsagn som uttrykker usikkerhet i forhold til barnets fremtid var også hyppige i undersøkelsen. Dette kan bety at mange av foreldrene var bekymret for om barnets språkvansker vil kunne sette begrensninger for dets videre utvikling, utdanning, fremtidige arbeid og sosiale omgang. Andre undersøkelser viser da også at en del barn med språkvansker har problemer med sin sosiale utvikling og sin sosiale omgang og lek med jevnaldrende (Fujiki & Brinton, 1994; Watkins, 1994).

Leting etter årsak og betydningen av å få en diagnose

Nesten alle foreldrene hadde hatt tanker om årsaken til barnets vansker, og de fleste av dem ga uttrykk for at det var viktig å få en diagnose – noe å kalle det. Foreldrenes perspektiv på diagnosen vil delvis bestemmes av den forkunnskapen de har, men også av den viten de får via fagfolk. Selve diagnostiseringen av barnets vanskeligheter vil ofte medføre at foreldrene får et nytt perspektiv på familiens situasjon. Foreldrene i undersøkelsen ga uttrykk for at det å få ting forklart og ha anledning til å samtale omkring dette, gjorde at de oppnådde ny innsikt og fant fram til nye samhandlingsstrategier.

Mange av foreldrene ga uttrykk for at de hadde fått god hjelp i prosjektet, til å forstå og bearbeide den diagnosen barnet hadde fått. Flere understreket viktigheten av den støtten de hadde fått fra veileder til å akseptere at det ikke var deres skyld. Og at de hadde fått en forklaring på hvorfor barnet var som det var slik at situasjonen ble lettere å akseptere. Det betydde også noe for dem å kunne gi familie og nærmiljø en forklaring på barnets vansker.

Mange følte at de kom til kort i kommunikasjonen og at de ikke hadde forståelse og tålmodighet nok.

Forventninger til veiledningsprosjektet

Foreldrene i undersøkelsen håpet å lære mer om hvordan de selv kan hjelpe barnet sitt i språkutviklingen. Både i spørreskjemaene og gjennom utsagn underveis i prosjektet ga foreldrene uttrykk for at de forventet å lære noen teknikker, «oppskrifter» eller «knep» i forhold til hvordan de kunne hjelpe barnet til å snakke bedre. Dette står i motsetning til en liknende undersøkelse foretatt av Peacey og Law (2003), hvor det var få av mødrene som hadde tro på at de selv kunne bidra med noe særlig i barnets språkutvikling.

Foreløpig har jeg presentert tendenser i foreldre-utsagn knyttet til tiden før prosjektstart og foreldrenes forventninger til veiledningsprosjektet. Jeg vil i det følgende presentere noen av de opplevelser foreldrene hadde i tilknytning til sin deltakelse i prosjektet.

Alene med problemene – samvær med andre foreldre på kurskveldene

De fleste av foreldrene hadde ikke hatt kontakt med andre foreldre til barn med funksjonshemninger eller språkvansker. Bare få hadde vært på kurs, som for

eksempel i Tegn til tale, sammen med andre foreldre. Flere av foreldrene uttrykte gjentatte ganger at de hadde følt seg alene om å ha et barn med språkvansker, og at det å møte andre foreldre som var i samme situasjon, var noe av det beste med hele veiledningsprosjektet. Det å dele erfaringer ble erfart som svært positivt. Alle foreldre som har barn med et handikap vil kunne oppleve en rekke ensartede problemer. Temaer i forhold til oppdragelse, avhengighet, selvstendighet og overbeskyttelse, var svært aktuelle i vår gruppe av foreldre. Det var også behov for å samtale om foreldrenes egne kriser, og om deres opplevelser av omgivelsenes reaksjoner overfor barnet. Mange hadde også opplevd problemer i forhold til hjelpeapparatet, og ønsket å dele disse erfaringene.

Flere av foreldrene i undersøkelsen ga uttrykk for at familien hadde levd i isolasjon, og opplevde at denne var brutt gjennom at de hadde fått møte andre foreldre som de kunne identifisere seg med. Alle foreldrene kom i løpet av prosjektperioden med utsagn som bekrefter at de så på samværet med de andre foreldrene som viktig og svært positivt. Alle foreldrene ga uttrykk for at den typen kurs de selv hadde fått være med på burde være et tilbud til alle foreldre som har barn med problemer eller handikap. De formidlet også nødvendigheten av at slike tilbud burde gis mye tidligere.

Foreldregruppen ble benyttet som et sted der deltakerne tenkte gjennom og diskuterte forskjellige måter å løse problemer på. Foreldrene ga hverandre oppbacking, utvekslet ideer og forslag og de tilegnet seg nye ferdigheter i forhold til barnet. Gruppediskusjonene ble benyttet av enkelte foreldre til å bestemme seg for hvordan de ønsket å løse et uavsluttet problem. Andre fikk sunget ut om det de hadde brent inne med overfor klønete fagfolk.

Det å oppleve seg som forstått handler også om å føle seg anerkjent som likeverdig i relasjonen. Det var tydelig at deltakerne i prosjektet følte et slags «skjebnefellesskap» gjennom opplevelsen av å være i samme situasjon.

Foreldrenes kommentarer til kurskveldenes innhold

Svarene fra intervjuene med foreldrene etter prosjektslutt viser at det var mange ulike meninger om innholdet i kurskveldene. Selv om flere av foreldrene var noe kritiske til teoridelen, så dokumenterer utsagnene, samt samhandlingsfrekvenser fra videoklippene, at foreldrene har hatt utbytte av den teori og faglige informasjon som ble gitt gjennom prosjektet. Også andre undersøkelser foretatt i etterkant av

intervensjonsprogrammer dokumenterer at foreldre tilegner seg mye verdifull teoretisk og faglig kunnskap gjennom sin deltakelse (Lieven, 1978; McCollum & Hemmeter, 1997; Law m.fl., 2000).

Foreldrenes kommentarer til bruk av rollespill på kurskveldene

Den praktiske delen av kurskveldene kunne dreie seg om bl. a. rollespill. Nettopp dette med rollespill var det mange som trakk fram som positivt. Det er likevel viktig at veileder viser forståelse for at ikke alle foreldre ønsker å eksponere seg selv gjennom rollespill, og til-later at foreldre ikke deltar aktivt selv, men kan få lov til å være tilskuer eller observatør. Det ble gitt rom for å ikke delta aktivt i rollespillene på kurskveldene, men likevel følte nok alle foreldrene at de ville delta for ikke å skille seg ut.

Foreldrenes kommentarer til de hjemmeoppgavene som ble brukt som en del av kurset

De fleste av foreldrene var ikke fornøyde med hjemmeoppgavene. Det var tydelig at veileder ikke var flink nok til å forklare og eksemplifisere hjemmeoppgavene, slik at foreldrene lettere kunne gjennomføre dem. Selv om de fleste syntes at det var greit med litt «hjemmelekse», så var det klart at disse ikke ble prioritert gjennomført. Som flere av foreldrene påpekte, kan dette også ha sin årsak i at det ble for knapp tid til å legge dem inn i hverdagen. Flere av foreldrene ønsket at oppgavene skulle kunne gå over mer enn en uke.

Foreldrenes kommentarer til opptak og bruk av video som del av veiledningsopplegget.

I prosjektet ble det gjort til sammen ca. en times video opptak av hvert barn i samspill med barnets foreldre. Hver sekvens varte fra 5 til 10 minutter. Elementer i samspillet mellom barn og foreldre ble analysert og vurdert i forhold til ideer for nye muligheter i samspillet. Opptakene av samspill og kommunikasjon mellom barnet og foreldrene ble benyttet i ulike set-tinger i veiledningsprosjektet, både i den individuelle veiledningen, i parveiledning og under gruppemøtene.

Foreldrene uttrykte generelt sett et aktivt enga-sjement i forhold til videoopptakene både i de indivi-duelle foreldresamtalene og på foreldrekurskveldene. De fleste synes det var godt og givende å kunne se videoopptakene i fred og ro sammen med veileder, og de syntes diskusjonene som foregikk i forhold til analyse og tolkninger av videoopptakene var nyttige. I diskusjoner på foreldrekurskveldene påpekte forel-drene at de gjennom å se seg selv på video, opplevde å se seg selv på en helt annen måte enn det som

hverdagen ga muligheter for. Mange foreldre opplevde også at det ga styrke å få positiv respons fra andre i gruppen, og det var godt å se at det var andre i samme situasjon som dem selv.

Videoklipp ble også benyttet for å dokumentere at barnet søkte etter foreldrenes oppmerksomhet. Dette hjalp noen av foreldrene til å forstå sin egen betydning i forhold til barnet. Flere av foreldrene påpekte nytten av å se på og analysere hverandres videoopptak, for gjennom det også å få ideer til nye aktiviteter og andre måter å gjøre ting på.

Å møte foreldre som var i samme situasjon var noe av det beste med hele veiledningsprosjektet.

Etterundersøkelsen

Etterundersøkelsen ble gjennomført ved spørreskjema fem måneder etter at prosjektet var gjennomført. Dennes kvantitative data kan presenteres gjennom følgende grafiske framstillinger med kommentarer.

Svaralternativene i forhold til i hvilken grad delta-kerne hadde med seg det de lærte på kurset i hver-dagen (bevissthetsgraden) var; 1) sjelden, 2) av og til, 3) ofte og 4) «har det i bakhodet» hele tiden.

Svarene kan framstilles kvantitativt på følgende måte:

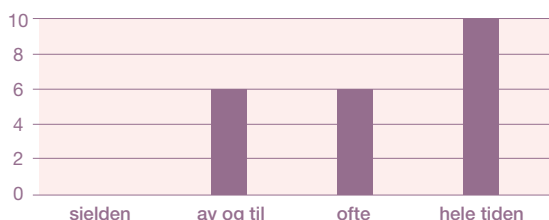


FIG. 1

FORELDRENES BEVISSTHETSGRAD I FORHOLD TIL DET DE LÆRTE I PROSJEKTET

Av figuren ser vi at ingen svarer at de tenker på det sjelden. 3 svarer at de tenker på det av og til, og 3 at de tenker på det ofte. Så mange som 5 av de 11 svarer at de «har det i bakhodet» hele tiden, altså at de er meget bevisst. Dette tolkes dit hen at det deltakerne har lært på kurset, er noe de er blitt bevisstgjort og som de benytter i hverdagen sin i forhold til samhandlingen og kommunikasjonen med barnet.

Spørsmålet om hvor ofte foreldrene benytter seg av sine nye ferdigheter når de er sammen med barnet sitt (praktiseringsgraden) hadde følgende svaralternativer; 1) sjelden, 2) av og til, 3) ofte og 4) hele tiden.

Svarene kan fremstilles slik:

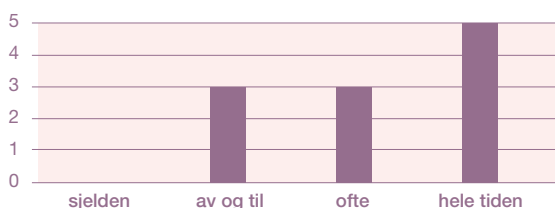


FIG. 2

FORELDRENE BENYTTESGRAD AV DET DE LÆRTE I PROSJEKTET

Ingen svarer at de benytter sine nye ferdigheter sjelden, og 2 svarer at de benytter dem av og til. Så mange som 9 av de 11 svarer at de benytter dem ofte, mens ingen har svart at de benytter det hele tiden. Det vil være lite sannsynlig at noen vil mestre å benytte ferdighetene til en hver tid, så svarene tolkes som troverdige.

Hvordan, hva og hvorfor

I etterundersøkelsen ble det også stilt spørsmål om i hvilken grad foreldrene gjennom å være med på Hanen-prosjektet har forstått hvordan de kan bidra til sitt barns språkutvikling. Svaralternativene var 1) i stor grad, 2) i en viss grad, 3) i liten grad og 4) ikke i det hele tatt.

Svarene kan fremstilles slik:

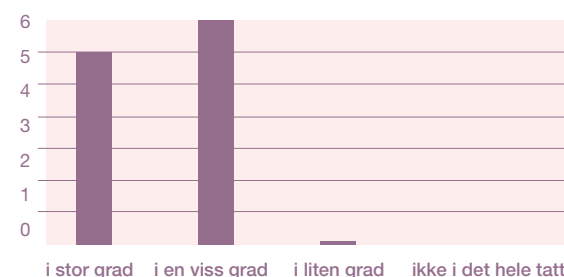


FIG. 3

I HVILKEN GRAD FORELDRENE MENER Å HA FORSTÅTT HVORDAN

Her svarer 5 i stor grad og 6 i en viss grad. Mens ingen svarer i liten grad eller ikke i det hele tatt. Foreldrene ble også spurt om i hvilken grad de synes at de har fått kjennskap til *hva* de kan bidra med i forhold til sitt barns språkutvikling. Svaralternativene var 1) i stor grad, 2) i en viss grad, 3) i liten grad og 4) ikke i det hele tatt.

Svarene kan vises på denne måten:

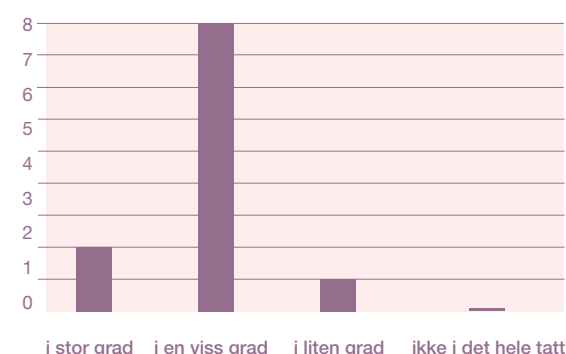


FIG. 4

I HVILKEN GRAD FORELDRENE MENER Å HA FORSTÅTT HVA

Vi ser at 2 svarer i stor grad, 8 i en viss grad og 1 i liten grad, mens ingen av foreldrene svarer ikke i det hele tatt. Etterundersøkelsens spørsmål om i hvilken grad de har forstått *hvorfor* de bør bidra på denne måten i forhold til barnets språkutvikling hadde følgende svaralternativer; 1) i stor grad, 2) i en viss grad, 3) i liten grad og 4) ikke i det hele tatt.

Svarene kan fremstilles slik:

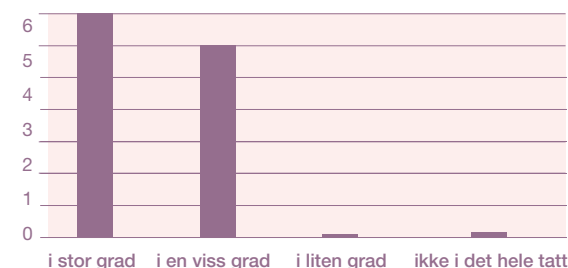


FIG. 5

I HVILKEN GRAD FORELDRENE MENER Å HA FORSTÅTT HVORFOR

Vi ser at 6 foreldre svarer i stor grad og 5 i en viss grad. Mens ingen svarer i liten grad eller ikke i det hele tatt. Den korte muntlige evalueringen i plenum siste kurskveld viser et stort samsvar med etterundersøkelsen i forhold til hvilket utbytte foreldrene mener å ha fått av deltakelsen i «Minst to må til hvis man samtale vil».

Refleksjoner i forhold til Hanen-programmet

Hanen-programmet fremstår som eklektisk i den forstand at det er satt sammen av mange forskjellige andre programmer. Samtidig er programmet erfaringsrelatert, det vil si utviklet og justert i forhold til de erfaringer programlederne har gjort over år.

Personlig mener jeg at Hanen-programmet legger for lite vekt på kritisk metodologisk refleksjon over metoden og over metodens bruk av teoretiske redskaper – og at det derfor står i fare for å bli for programmessig. Programmet er et praktisk utviklingsprogram som kanskje ikke har så tydelige teoretiske referanserammer. Det blir derfor viktig at veilederen selv på forhånd avklarer for seg selv den eller de rådgivningsteorier hun ønsker å praktisere sin veiledning i forhold til. Hun må også tenke gjennom på hvilken måte disse kan trekkes naturlig inn under gjennomføringen av Hanen-prosjekter. Dersom veileder er bevisst sine teorier, og på hvilken måte hun setter disse ut i praksis, vil det være lettere å vurdere om disse er i tråd med Hanen-programmenes teorier og metoder.

Viktigheten av å stille gode og relevante spørsmål, samt å gjøre bruk av imitasjon, speiling, mimikk, gester og kroppsspråk understrekes under sertifiseringen av Hanenveilederne. Min erfaring er at det er viktig at dette sees i relasjon til det land og den kultur programmet er tenkt gjennomført. Ord og uttrykk kan ikke direkte oversettes fra engelsk, men man må søke å finne almene og egnede ord og uttrykk. Illustrasjoner og materiell må også velges og tilrettelegges for norske forhold.

Det beste elementet ved Hanen-programmet er den praktiske ferdighetstreningen som foreldrene gjennomgår. Etter motivasjon for tema og en faglig innføring på foreldrekurskveldene, følger alltid en sekvens med praktisk utprøving. Uten denne egen- treningen er jeg overbevist om at foreldrene ikke ville blitt så bevisst sine egne ferdigheter, og dermed ville de heller ikke kunne ta i bruk disse ferdighetene i sam- handling med barnet. Endret praksis oppnås gjennom «å gjøre det» og ikke bare «ved å snakke om det»!

Avsluttende kommentarer

Forskning som det er henvist til i oppgaven, samt resul- tatene av min undersøkelse, viser at foreldre og andre omsorgspersoner kan utvikle gode ferdigheter i sensitiv respons overfor barnets atferd gjennom oppmerk- somhet og veiledning over tid. Resultatene antyder at foreldre til barn med språkvansker imidlertid trenger veiledere som viser dem *hvordan, hva og hvorfor*.

Undersøkelsens informanter var de første foreldre/ foresatte som har fått tilbud om denne type forel- dreveiledning i Norge. Disse foreldre/foresatte hadde

tidligere ikke hatt tilbud om faglig veiledning over tid, og man vet ikke om deltakerne hadde valgt et Hanen- program dersom de hadde fått flere alternativer.

Hanen-programmet hevder å benytte empower- mentprinsippene (Lassen, 2001), og dermed kreves det at deltakerne skal oppleve selvbestemmelse, samt oppleve medvirkning og innvirkning på den intervasjonen som ble gjort. Som veileder var det en utfordring å la foreldrene selv i størst mulig grad delta i løsningen av sine problemer. Ikke minst fordi foreldrene gjerne ville ha presentert ferdige løsninger fra veilederne. Det krevde mye tålmodighet å la være å gå inn i rollen som den som ordner opp og tar ansvar for situasjonen. Bakgrunnen for prinsippet om med- virkning er at de endringene man ønsker å etablere i forhold til kommunikasjon og samspill mellom barn og foreldre, får en helt annen oppslutning når foreldrene selv er med på å sette opp mål og midler i endringsarbeidet. Dessuten vil foreldrene oppleve resultatene som oppnås som sitt eget verk, og dermed vil disse også bli bedre vedlikeholdt og videreutviklet. I hele prosjektperioden søkte vi å ta utgangspunkt i de positive ressursene hos barn og foreldre og forsterke disse; en ressursorientert innfallsvinkel.

Endret praksis oppnås gjennom «å gjøre det» og ikke bare ved «å snakke om det».

Denne måten å undersøke effekten av et intervensjons- program bør ikke stå alene, men suppleres med andre evalueringsformer som for eksempel kvantitative og kvalitative undersøkelser av samspillsferdighetene hos deltakerne før og etter programgjennomføringen. Men i min undersøkelse har jeg altså konsentrert meg om deltakernes egne tilbakemeldinger i forhold til hvordan de opplevde Hanen-prosjektet som tilbud. For meg har gjennomføringen av Hanen-prosjektet blitt en utprøving av hvordan rådgivningsprinsipper hentet fra humanismen kombinert med «empo- werment» kan være med på å etablere et samarbeid med foreldre til barn med språkvansker, både indi- viduelt og i grupper. Jeg benyttet også elementer fra Solution Focused Brief Counseling – SFBC (De Shazer 1994) i den direkte veiledningen til foreldrene. I arbeidsprosessen med Hanen-prosjektet og hoved- oppgaven har jeg tatt i bruk arbeidsredskaper som var delvis ukjente for meg før jeg startet. Underveis i arbeidet har jeg vært nødt til å reflektere over prak- sisteori og bevisstgjøre meg selv i forhold til egne

holdninger (Koss, 2004). Jeg har blitt klar over mange former for dilemmaer i rådgivningsarbeid rettet mot foreldre, og jeg har vært nødt til å gjøre vurderinger knyttet til etiske standpunkter.

Foreldre til barn med språkvansker har ikke alltid den nødvendige kunnskap som kreves for at deres barn skal få en gunstigst mulig utvikling. Det er derfor meget viktig at det blir gitt støtte og hjelp som går ut over den generelle informasjonen som de vanligvis får fra fagpersoner. Jeg er overbevist om at foreldre til barn med språkvansker trenger veiledere som viser dem *hvordan, hva og hvorfor*. Men logopeder og andre spesialpedagoger har oftest ikke fått kunnskap og erfaringer nok gjennom sin utdanning til å kunne gi slik hjelp. Det er derfor behov for faglig opplæring og trening i forhold til familiefokuserte arbeidsmetoder.

Det at jeg nå i så sterk grad har blitt klar over behovet for denne type faglig veiledning i forhold til foreldre til barn med språkvansker, og at jeg har fått oppleve at det nytter, gjør at jeg i min videre praksis vil stå på for å styrke den faglige kompetansen innenfor denne type veiledning. Jeg er overbevist om at slike tiltak «betaler seg» i den mening at de er samfunnsøkonomisk nyttige.

I denne sammenheng blir det av stor betydning å øke fagpersoners kompetanse i forhold til veiledning av foreldrene, slik at disse foreldrene deretter kan gi sterkere bidrag i forhold til kommunikasjon og samhandling med eget barn.

Referanser

- CROSS, T. (1978). *Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children*. I: N. Waterson & C. Snow (eds.) *The Development of Communication*. John Wiley, Chichester.
- DE SHAZER, S. (1994). *Words were originally magic*. New York: Norton.
- FUJIKI, M. & B. BRINTON (1994). *Sosial Competence and Language Impairment in Children* I: Watkins, R.U. & M. L. Rice (red). *Specific Language Impairments in Children*, 123-143. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- GIROLAMETTO, L. E., J. GREENBERG & H. A. MANOLSON (1986). *Developing dialogue skills: The Hanen Early Language Parent Program. Seminars in Speech and Language*, 7(4), 367-382.
- KOSS, M. M. (2003). *Hvordan, hva og hvorfor – veiledning av foreldre til barn med språkvansker*. Evaluering av prosjektet «minst to må til hvis man samtale vil» – «It Takes Two to Talk – The Hanen Program for Parents». Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, UiO.
- KOSS, M. M. (2004) *Spesialpedagogisk rådgivning. Spesialpedagogikk*, 10.
- LASSEN, L. (2001). «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid I: Befring, E., og R. Tangen (red) (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- LAW, J., G. LINDSAY, N. PEACEY, M. GASCOIGNE, N. SOLOFF, J. RADFORD, S. BAND & L. FITZGERALD (2000). *Provision for Children with Speech and Language Needs in England and Wales: Facilitating Communication Between Education and Health Services*. Nottingham: DfEE Publications.
- LIEVEN, E. V. M. (1978). *Conversations between mothers and young children: Individual differences and their possible implications for the study of language learning*. I: Snow, C.E. & Waterson, N. (eds.) *The Development of Communication*, s. 173-187. Chichester: Wiley & Sons.
- MC CUBBIN, H. (1998). *Stress Coping and Health in Families*. London: Sage Publ. Co.
- MCCOLLUM, J. A. & M. L. HEMMETER (1997). *Parent-child interaction intervention when children have disabilities*. I M.J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of Early Intervention*, s. 549-576. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ROCISSANO, L. & YATCHMINK, Y. (1983) *Language skills and interactive patterns in prematurely born toddlers*. *Child Development*, 54, s. 1229-1241
- RYE H. (2001). *Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach*. I: Johnsen, B. H. og M. D. Skjorten, (red.) *Education – Special Needs Education, An Introduction*. Unipub forlag.
- SOLLIED, S. & B. KIERKEBÆK (2001). *Samspill og samoplevelse : om videoanalyse og forældrevejledning : rapport fra et projektsamarbejde mellem Småbørnstilbudet på Taxvej og VIKOM*. Virum: VIKOM.
- WATKINS, R. V. (1994). *Specific Language Impairments in Children*. I: Watkins, R.V. og M. L. Rice (red.). *Specific Language Impairments in Children*, 1-15. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- WATSON, C. & E. WEITZMAN (2000). *Making Hanen Happen, leaders guide for Hanen Certified Speech-Language Patologists*. The Hanen Center, Toronto, Canada.
- WEITZMAN, E. (2002). *Research and Publications on Language, Communication, Early Childhood Development*. [www.hanen.org/Hanen 2002/pages/Learning Resource Centre/](http://www.hanen.org/Hanen%2002/pages/Learning%20Resource%20Centre/) Page 6/8 (pr.20.05.2003).
- WELLS, G. (1984). *Language, learning and teaching; helping learners to make knowledge their own*. I: Lowenthal, F. & F. Vandamme (eds) *Pragmatics and Education*. S. 57-80. New York: NY Plenum Press.

De senere års utvikling har vært preget av at klientifisering og individrettet arbeid skal tones ned. Tanken om spesialundervisning som et ubetinget gode er ikke lenger udiskutabel. Temaer som individfokus versus systemfokus har vært mye fremme i nasjonale programmer og debatt om skolen. Artikkelen tar for seg hvordan systemrettet arbeid blir forstått og praktisert ved en videregående skole.

Forståelse av systemrettet arbeid

– en intervjuundersøkelse i en videregående skole og PPT

I opplæringsloven uttrykkes spesifikt at PPT skal arbeide med organisasjonsutvikling og kompetanseheving i skolene for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* står det at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Man opprettholder retten til spesialundervisning, men målet er å redusere behovet for individuelle tiltak. Med andre ord utvides normalitetsbegrepet. Det vises til at skoleeier må legge til rette for at PPT kan gjøre en innsats i retning av systemrettet arbeid der kompetanse som er utviklet må videreutvikles og spres.

Jeg er generelt opptatt av kommunikasjon og er alltid nysgjerrig på hva vi legger i begreper og ord. Mitt utgangspunkt er at hvis man ikke har en viss grad av felles forståelse, blir det lett problemer.

Med dette som bakgrunn gjennomførte jeg en intervjuundersøkelse på en stor videregående skole våren og sommeren 2004. Jeg ønsket å kartlegge forståelsen av begrepet «systemrettet arbeid» i skole og i PPT. Jeg intervjuet rektor og én sentral person til fra administrasjonen. I tillegg intervjuet jeg to personer som arbeidet med rådgivning/spesialpedagogikk. Dette var personer som deltok i skolens tverrfaglige teammøter og som sannsynligvis hadde erfaring fra SAMTAK hvor «systemrettet arbeid» stod helt sentralt. Jeg intervjuet også to «vanlige» lærere. I tillegg intervjuet jeg de to fagpersonene ved PP-tjenesten som var tilknyttet denne skolen.

Det er utarbeidet en større rapport (Wensberg, 2004) etter denne undersøkelsen. I rapporten belyses systemrettet arbeid slik det omtales i lovverk, forarbeid til loven, veiledninger og nasjonale innsatser. Begrepet drøftes også ut fra ulike teoretiske synsvinkler. I denne artikkelen som bygger på ovennevnte rapport, har jeg valgt å trekke fram svarene fra informantene. Jeg vil imidlertid kort referere til Schaeffer (1999) som beskriver et system som en *organisert helhet* som er større enn hver av delene. Dette betyr at det ikke er tilstrekkelig å studere hver av delene i et system for å forstå hvordan systemet virker, man må også studere helheten. Videre hevder han at komplekse systemer består av *subsystemer* som innbyrdes relaterer seg til hverandre. En enkelt relasjon kan sees på som et subsystem og betraktes for seg. Schaeffer er opptatt av *sirkulære påvirkninger* fremfor lineære. Alle komponenter er innbyrdes avhengige. Derfor blir en årsaksforklaring etter modell «A er årsak til B» utilstrekkelig. Videre viser han til at de systemer som er interessante i psykologien, er *åpne systemer*, dvs. de påvirkes av alle mulige slags innflytelser utenfra. Det enkelte system vil forsøke å opprettholde en tilstand av *stabilitet* og derfor vil *forandring* gjerne bli motarbeidet. Dersom endringen ikke lar seg stoppe, må systemet som helhet endres, selv om ytre påvirkninger i første omgang bare angikk én av delene.



av LISE WENSBERG

Lise Wensberg er pedagogisk psykologisk rådgiver i PP-tjenesten for videregående opplæring.



Informantenes svar

REKTOR

Rektor har vært tilknyttet skolen i mange år. Hun opplyser at ordet systemrettet arbeid brukes blant noen grupper på skolen. Dette er særlig de som i stor grad er involvert i samarbeidet med PPT og er først og fremst de som koordinerer det spesialpedagogiske arbeidet på skolen og skolerådgiverne samt noen i skolens ledelse. Det var også endel lærere som deltok i SAMTAK og som ble kjent med begrepet systemrettet arbeid i løpet av dette treårige prosjektet.

Rektor mener at systemrettet arbeid i skolen først og fremst er knyttet til kompetanseoppbygging. Ved å heve lærernes kompetanse kan de stå bedre rustet til å møte problemer som oppstår i deres skolehverdag. Dette bør gjøres i forkant av at problemene oppstår for i større grad å forebygge vansker på individnivå. Målet er å skape et godt læringsmiljø for elevene slik at de kan forbli i sine grupper eller klasser. Dette fremfor at lærere melder i fra om enkeltsaker og tenker hva galt det er med eleven.

Skolen har faste tverrfaglige teammøter som er samarbeidsmøter der skolens administrasjon er representert, spesialpedagogisk koordinator, skolerådgivere, PPT, helsesøster og andre eksterne samarbeidsparter etter behov. Møtene kalles TT-møter. Saker som ofte er knyttet til problemer rundt enkeltelever kan meldes fra lærere til TT-møtet. Rektor viser til at når saker meldes til TT-møtet og behandles der, overtar deltakerne (TT-teamet) problemet. Dette kan være uheldig, da kompetansen til å takle problemene bør overføres til lærerne som møter eleven direkte og som egentlig eier problemet. Rektor understreker at utfordringen er å få videreført den kompetanseheving som skjer i TT-teamet til andre grupper på skolene. Det er også ønskelig at TT-møtene ikke utvikler seg til å være rent administrative møter. Rektor mener at systemrettet samarbeid mellom skole og PPT eksemplifiseres godt gjennom en praksis der PPT kommer og observerer klasser og i etterkant veileder lærere. Det har vært gjort, men ikke så ofte. Det kan være vanskelig å få dette til blant annet fordi det kan oppleves truende for lærerne. Det er helt nødvendig at lærerne har tillit til og kjenner de personene fra PPT som kommer inn og observerer.

Man kan også bruke PPTs kompetanse til å gi lærere større kunnskap om læringsstiler. Dersom lærere vet mer om hvordan elever lærer, står de også bedre rustet når de skal skape et godt læringsmiljø for alle. Slik kompetanseheving kan f. eks. gis til grupper av lærere som møter store utfordringer. Rektor ønsker

seg mer av denne type veiledning fra PPT.

Rektor peker og på at store prosjekter og undersøkelser kan fremme kompetanseoppbygging. Når resultater av slike undersøkelser blir gitt videre til lærerne på skolen, kan også dette være med på å heve læreres kompetanse.

Generelt mener rektor at kjennetegnet på systemrettet arbeid er at det er noe som gjennomføres systematisk over tid. At alle skolens lærere bruker ordet systemrettet arbeid er kanskje ikke så viktig, men en forståelse av hva skolen fokuserer på over tid og arbeider systematisk for å utvikle seg mot, det må alle lærere ha. Rektor mener en forutsetning for at skole og PPT skal kunne jobbe systemrettet, er at lærerne opplever at de har tid til dette arbeidet. Rektor mener det er større mulighet til å få det til med den nye arbeidstidsavtalen til lærerne som betyr at lærerne har økt fellestid på skolen. Det er også viktig at lærerne opplever et behov for denne type arbeid, og at de har interesse for det. Rektor mener disse to forutsetningene er oppfylt. Dessuten må lærerne oppleve at resultatene har betydning for dem.

UNDERVISNINGSINSPEKTØR VED SKOLEN OG LEDER AV TT-MØTENE

Undervisningsinspektør har jobbet i mange år ved skolen, hun mener skolens ledelse, rådgivere, spesialpedagogiske koordinatorene og noen lærere er familiære med begrepet systemrettet arbeid. Gjennom ulike prosjekter på skolen mener hun begrepet sakte men sikkert vil bli noe alle har en forståelse av. Undervisningsinspektør viser til at skolen hvert år tildeles mange millioner kroner til spesialpedagogiske tiltak. Det arbeides på skolen for at de ressursene som skolen får skal favne alle elever. Dette innebærer et skifte av fokus fra enkeltindivid til skolen som system. Skolen ønsker å utvikle et system som i størst mulig grad ivaretar alle elevene på en slik måte at det blir mindre behov for spesialpedagogiske tiltak til enkeltelever. Dette er eksempel på at skolen jobber systemrettet.

Undervisningsinspektør mener systemrettet arbeid innebærer å se på skolen som et system som skal favne alle, og dette inkluderer skolens utvidete system. Et eksempel på skolens utvidete system er det tverrfaglige teamet (TT-teamet). TT-teamet møtes hver annen uke (tt-møter) og i disse møtene prøver man å tenke helhetlig. Undervisningsinspektør sier det lett blir mange enkeltsaker å behandle i disse møtene. Hun synes det er ønskelig at det i disse møtene fokuseres mer på skolen som system og mindre på individsaker. Hun ser på TT-møtene som et eksempel på skolens systemrettede arbeid, bl.a. i samarbeid med PPT. Under-

visningsinspektør viser til at noen elever har så store tilretteleggingsbehov at mange instanser er involvert. Rundt disse elevene er det opprettet ansvarsgruppemøter. Alle instanser som jobber med eleven møtes og man prøver å se hele livssituasjonen til eleven når man drøfter tilretteleggingstiltak. Dette er også eksempel på at skolen og PPT jobber systemrettet sammen.

Det er ikke tilstrekkelig å studere hver av delene i et system for å forstå hvordan systemet virker, man må også studere helheten.

Skolen har hatt to prosjekter der PPT har deltatt i styringsgrupper. Dette er gode eksempler på samarbeid skole-PPT og systemrettet arbeid. Det ene prosjektet på mekanisk linje resulterte i at man lager kombinerte opplæringstilbud for enkeltelever som har behov for å være utplassert i arbeidslivet deler av uka. Et tilsvarende prosjekt har også vært satt i gang på helse- og sosialfaglig linje. Her betjener to lærere alle teamene på linja. De arbeider i forhold til elever som ikke fungerer optimalt. Dette kan også i noen tilfelle innebære at man finner kombinasjonsopplegg der elevene er utplassert i arbeidslivet deler av uka.

Rammene for å kunne arbeide systemrettet på skolen på mange måter er tilstede, mener undervisningsinspektøren. Hun viser til at skolen har mange særskiltsøkere og mange såkalte kryss elever (elever som grunnskolen ved overgang til videregående opplæring opplyser har vansker det bør tas hensyn til, f. eks. elever med lese- og skrivevansker). Mange lærere har derfor et behov for hjelp og veiledning. Den nye arbeidstidsavtalen innebærer at lærerne har mer bundet tid på skolen. Det er faste tidspunkt for møter på skolens ulike avdelinger, og i disse tidene kan PPT komme og veilede lærere. Fra dette skoleåret av har man dessuten forsøksordning med midttid, og da må lærere ha møtevirksomhet. Undervisningsinspektøren mener derfor det er lagt til rette på skolenivå for at lærere og PPT kan møtes. Hun ønsker at PPT i større grad skal møte grupper av lærere og veilede dem i hvordan de kan legge til rette for alle elevene. Dette skal være helt konkret og direkte veiledning. Det er ingen målsetting at PPT skal være mer tilstede i klasserommene. Det vil i tilfelle være i enkeltsaker der man vurderer det som nyttig med observasjon i klassen. Hun ønsker at PPT oftere møter grupper av lærere og

gir veiledning om diagnoser og hva som er lurt og ikke er lurt å gjøre for elever i klassen. Undervisningsinspektør mener PPT har kompetanse til dette. En forutsetning er imidlertid at også PPT har tid og fleksibilitet til å møte lærerne i deres avsatte møtetid. Kanskje kan PPT jobbe mindre med sakkyndighetsarbeid og mer med denne type systemrettet arbeid. Og det er flott hvis PPT kan bidra med økonomiske midler til å initiere prosjekter.

Rammene for å kunne arbeide systemrettet på skolen er på mange måter tilstede.

Undervisningsinspektør tror ikke de ulike aktørene på skolen er opptatt av teorigrunnlag for det systemrettede arbeidet. Hun tror at Bronfenbrenners økologiske systemteori (Bronfenbrenner, 1979) er kjent for noen. Hun mener at særlig de som jobber med spesialpedagogikk har lest endel litteratur om systemteori.

SKOLERÅDGIVER OG LÆRER

Rådgiver har arbeidet ved skolen i mange år. Hun har både funksjon som rådgiver og som lærer. Hun mener ordet systemrettet arbeid ikke blir brukt mye, men snakker mer om skolens organisasjonsmodeller. På en stor skole blir det mye kontorarbeid, og det er viktig å ha gode rutiner som fungerer. Et eksempel på dette er betydningen av at man går tjenestevei. I arbeidet med å skape gode rutiner på en slik stor skole som hun jobber ved, er man mye opptatt av å omorganisere for å etablere gode samarbeidsformer. Hun mener at systemrettet arbeid innebærer å definere hvem som gjør hva. Samtidig arbeider man med mennesker og da kan man ikke være stivbent og slavisk følge rutiner og regler, man må også være fleksibel. Skolen har i alle år jobbet med tilrettelagt undervisning, spesialundervisning og tilpasset undervisning. Samarbeid med foresatte, faglærere og klassestyrere, alt dette har skolens ansatte jobbet med i alle år. Så kommer et nytt ord, systemrettet arbeid, men jobben er jo den samme. Det blir litt som «keiserens nye klær». Hun mener systemrettet arbeid er alt det alle gjør når man gjør jobben sin, og denne jobben har man alltid gjort, og den gjøres på alle nivåer i skolen.

Hun viser til at i forhold til PPT, vil det systemrettede arbeidet finne sted i de faste møtene med PPT, dvs. TT-møtene. Her er det utarbeidet rutiner for henvisninger til PPT, og man er enige om på hvilken måte samarbeidet skal fungere. Hun sier at en viktig

forutsetning for at man skal utføre den jobben man har, er god informasjon og god kommunikasjon og at man opplever at det foreligger en overordnet plan for det som presenteres for skolens ansatte. Mangler dette, skapes negative holdninger til en endring som egentlig kan være et gode. De som presenterer nye ideer, nye tanker og nye arbeidsoppgaver må være overbevisende, og man må la endringer ta tid. Når en organisasjon er stor, slik den skolen hun jobber på, blir det ekstra vanskelig å få gjennomslag for endringer. De siste ti til tjue årene har det stadig vært endringer i skolen, og man kan høre lærere som sier: «Er det noe nytt nå igjen?» eller «Er ikke vi her for å undervise?».

Lærerne ønsker å gjøre jobben sin som lærere, de vil at eleven skal trives og ha faglig utbytte av å gå på skolen. Når endringer kommer for tett og for raskt, kan lett det faglige arbeidet bli borte. I skolens samarbeid med PPT skulle hun ønske at PPT kunne gi veiledning etter at de har skrevet sakkyndige vurderinger. Når hun som rådgiver har lest 100 sakkyndige vurderinger, sitter hun igjen med et inntrykk av at de er svært like og lite individuelle. Hun synes det er vanskelig selv å finne ut hva som er det beste for eleven ut fra det PPT har skrevet. Derfor ønsker hun rutiner for et samarbeid i etterkant der skolen kan få helt konkrete råd om hvordan de skal legge til rette for den enkelte elev.

SPESIALPEDAGOGISK KOORDINATOR OG LÆRER

Spesialpedagogisk koordinator har ikke full stilling som koordinator, hun underviser også. Hun har jobbet ved skolen i noen år. Hun deltok litt på SAMTAK og viser til at det ikke var noe felles ansvar for hvem som skulle delta der. Hun ser systemrettet arbeid som noe todelt. På den ene siden som organisering av et system, f.eks. en videregående skole med sine fagseksjoner og TT-møter. På den andre siden arbeid i forhold til enkeltelever med tilrettelegging og ansvarsgruppe-møter. Hun synes hun ofte står i et dilemma mellom disse to. På den ene siden ivaretagelse av den enkelte elev og på den andre siden organisasjonen skole som stiller krav til innsparring.

Skolen er pålagt å effektivisere, og det arbeidet som utføres skal være målbart. Det har også de senere årene vært endel kritikk av spesialundervisningen. Man stiller spørsmålsteget ved om den gir målbare resultater, og også denne delen av undervisningen er utsatt for effektivisering og innsparringstiltak. Dette kan stå i motsetning til kravet om ivaretagelse av den enkelte elev. Som spesialpedagogisk koordinator forsøker hun å ivareta både skolen som organisasjon og det å skreddersy opplegg for enkeltelever. Hun mener det særlig er rådgiverne og spesialpedagogiske koordinatorene

som arbeider systemrettet på skolen. Som spesialpedagogisk koordinator tar hun initiativ til at det dannes et nettverk rundt enkeltelever, at saker drøftes i TT-møter og at informasjon går videre til inspektører og andre aktuelle samarbeidsparter. Hun tror ikke betegnelsen systemrettet arbeid er særlig kjent eller brukt blant lærerne på skolen.

En forutsetning for å jobbe systemrettet gjennom nettverksarbeid rundt enkeltelever, er motivasjon og informasjon. En viktig faktor er også kompetanseheving og her kan PPT hjelpe skolen, f.eks. ved å gi kurs om hyperaktivitet/ADHD når det er mange elever med denne diagnosen. TT-møtene er viktige fordi her møtes mange parter, f.eks. er helsesøster en link til psykiatrien. Barnevernet møter også i tt-teamet. Hun ser det som positivt at man på denne måten blir kjent med hverandre. Hun synes TT-møtene har et utviklingspotensiale mot mer felles refleksjon. Det har også vært for mange avlysninger av disse møtene. Selv opplever hun ofte å være ferdig med en sak når den kommer til TT-møtet fordi hun allerede har gjort et stort forarbeid i saken. Hun mener det kunne være nyttig at man av og til hadde formøte forut for tt-møtet dersom foresatte eller eksterne parter var invitert. Dette for at skolens representanter skal fremstå som mer enhetlige. Nå kan det motsatte skje, og da blir de man skal hjelpe eller samarbeide med lett forvirret.

LÆRER OG FAGLEDER PÅ YRKESRETTEDE FAG

Fagleder og lærer sier hun ikke bruker ordet systemrettet arbeid, og hun kan ikke si at det er ord hun hører brukt noe særlig på skolen. Hun mener kanskje hun har vært borte i det på kurs eller at det kan være brukt i møter med PPT eller BUPP. Hun har hørt ordet SAMTAK brukt av andre, men har ikke noe forhold til det.

Hun viser til at hun som lærer arbeider målrettet i forhold til de fagplaner som foreligger. Når hun oppfordres til å fabulere litt over hva begrepet systemrettet arbeid kan innebære, sier hun at hun tenker på systemer eller ordninger som styrer det du skal utføre og sikre at du kommer dit du skal. Hun tenker på slikt arbeid som noe videre enn det hun gjør i klasserommet der hun har fokus på elevene.

LÆRER I ALLMENNE FAG

Denne læreren er faglærer, jobber i 100 % stilling som allmennfaglærer i norsk og engelsk. Hun jobber i alle seksjoner og har jobbet ved skolen i mange år. Hun har ikke hørt ordet systemrettet arbeid brukt på skolen. I starten på intervjuet viste jeg til at PPT de senere årene

er pålagt å skifte fokus over på systemrettet arbeid og ikke i så stor grad jobbe individuelt. Lærer reagerte på dette og uttrykte overraskelse over det jeg sier, hun mener det nettopp er individet lærere er pålagt å ha i fokus.

Når hun som rådgiver har lest 100 sakkyndige vurderinger, sitter hun igjen med et inntrykk av de er svært like og lite individuelle.

Når jeg ber henne tenke gjennom hva hun selv ville ha lagt i begrepet systemrettet arbeid på skolen, viser hun til at skolen arbeider med å utarbeide endel planer for samarbeid. Dette starter gjerne med at det oppnevnes en prosjektgruppe som utarbeider et utkast og sendes ut på høring til aktuelle parter. Når den endelige planen er ferdig, blir det trykt et hefte som deles ut til alle lærere på skolen. Eksempler på slike planer som er utarbeidet på skolen er handlingsplan mot mobbing og rusmisbruk og planer for kvalitetssikring av undervisningen. Hun mener planene mot mobbing og rusmisbruk fungerer godt og tror dette har å gjøre med at de er veldig konkrete. Planer for kvalitetssikring av undervisning er vanskeligere å få alle lærere til å bruke. Undervisning er i stor grad personavhengig, og planene er mer diffuse. Hun mener det er vanskeligere å lage kokebokoppskrift på denne type temaer.

På spørsmål om på hvilken måte PPT kan komme inn i denne type arbeid, svarer hun at hun ikke har hatt noe med PPT å gjøre. Hun vet heller ikke om PPT har vært koplet inn i forbindelse med utarbeiding av planer mot mobbing og rusmisbruk, men tenker at på denne type arbeid kunne PPT være en medspiller. På spørsmål om forutsetninger for samarbeid om felles planer for skolen, mener hun administrasjonen må stå bak arbeidet. Dessuten må man ha engasjerte medarbeidere som er villig til å være med i prosjektgrupper. Dette må være personer som har kompetanse på det feltet det gjelder. Det må også være økonomiske rammer for å få gjennomført arbeidet. Hun viser til at oppskrifter er gode å ha, men på en skole skal de brukes på mennesker, og det vil alltid være noen ukjente faktorer, noe man ikke hadde oversikt over da planene ble laget. Bevaring av fleksibilitet er derfor viktig når man er opptatt av planarbeid. Hun vektlegger at selv om skolen er opptatt av å legge planer for bredere samarbeid, så er skolen til for elevenes skyld. Man jobber ikke for planens eller systemets skyld, men for det enkelte individ.

PP-RÅDGIVER

PP-rådgiver har arbeidet i PPT i mange år. Hun synes ikke hun hører ordet systemrettet arbeid mye på skolen, men det brukes mye innen PPT. Hun synes en god overskrift på systemrettet arbeid er skoleutvikling, en skoleutvikling mot en bedre skole for alle. Dette innebærer en nedtoning av spesialpedagogikk som et individuelt tilbud. Skolens tilbud skal heller være noe som kommer alle til gode. Selv om hun ikke hører betegnelsen systemrettet arbeid, mener hun at systemrettet arbeid foregår i stor grad på skolen. Ett eksempel er organiseringen av «team tre» på hotell og næringsmiddelfag. Her er elevgruppen delt i to team, ca. 45 elever i hver gruppe. Team tre er i starten uten elever. Men etter hvert kommer det elever inn i denne gruppa som har behov for mer praktisk arbeid, og lærerne i team tre hjelper til med å legge tilrette for disse, f.eks. gjennom kontakt til arbeidslivet. Dette er med andre ord et organisatorisk tiltak som medfører at hjelpen når ut til flere elever.

Problemene popper opp igjen og igjen og forblir gjengangere.

Et annet eksempel på systemisk arbeid er da PPT holdt dagkurs for lærerne på mekaniske fag. Etterpå ble det tatt opp på TT-møtet at dette kunne være nyttig for andre seksjoner. Da hevdet PPT at man ikke bare kunne tre ting ned over hodet på lærere, men at hver enkelt seksjon måtte ta opp om de ønsket noe og eventuelt komme med en bestilling. Dette førte til at en annen linje også har bedt om en tilsvarende kursing. Tilrettelegging til prøver og eksamen er et annet eksempel. Tidligere ble alle elever henvist til PPT som skrev uttalelser. Det kunne være noe tilfeldig hvem som ble henvist. Nå ordner skolen dette selv. Det er laget et system på skolen som ivaretar elever med behov for tilrettelegging uten at dette behøver å bli en individuell behandling av en elev som må henvises til PPT.

TT-møtene er også et eksempel på at skole-PPT kan jobbe systemrettet sammen. Et eksempel på dette kunne være at TT-teamet ser på 20 enkeltsaker som er behandlet i TT-møtene, studerer dem og analyserer dem og så løfter dem opp på et systemnivå ved å se på hvilke temaer som går igjen i sakene. Hun mener altså det hadde vært bedre å drøfte på generelt grunnlag hvordan man forholder seg til rusproblematikk, fremmedspråklige elever, adferdsvansker og fravær enn at man gang på gang diskuterer hva man gjør med en

enkelt elev. Nå er det heller slik at problemene popper opp igjen og igjen, og gjengangerne forblir gjengangere. Imidlertid mener PP-rådgiver det har skjedd en negativ utvikling den siste tiden ved at sakslista til TT-møtene er preget av enkeltsaker som blir rapportert fremfor at man reflekterer eller drøfter temaer på et mer overordnet plan. Ved en mer systemrettet innfallsvinkel der man ser mer helhetlig og overordnet på en type tematikk, kunne man ha funnet frem til systemer som hadde ivaretatt mange elever. Når PPT kommer inn i en klasse og observerer med tanke på å gi råd vedrørende bedring av klassemiljø, er også dette et eksempel på systemrettet arbeid.

De sakkyndige vurderingene fra PPT mener hun også kan brukes som grunnlag for et systemrettet arbeid på skolene. Her kan man diskutere organisasjonsmodeller, velge-/velge bort. Hun ønsker selv å si: «Ja takk, begge deler». Med andre ord må PPT og skole jobbe både systemrettet og individrettet. PP-rådgiver mener alle lærerne på skolen er viktige samarbeidspartnere i systemrettet arbeid. Alle bør ha det i ryggmargen. Alle bør være opptatt av en mer helhetlig tenking fremfor individtenking. Hun tror PPT kan være en nyttig samarbeidspartner for skolen i og med at PPT ser skolen utenfra. PPT kan hjelpe skolen til å få et fugleperspektiv på sin virksomhet og de problemene de sliter med. Hvilke ting er det som går igjen når skolen ber om hjelp? Kan man se noen gjengangere? Kan disse sees i sammenheng og føre til en generell kompetanseheving med tanke på å styrke skolen i å møte problemene i stedet for at de gang på gang knyttes til enkelte elever? Hun mener det er viktig at alle i skolen kjenner til begrepet «systemrettet arbeid». Hun tror de som jobber i PPT har en forståelse av begrepet. Når skolene ber om mer generell hjelp, vil PPT gjerne se på det som en systemsak. PPT er opptatt av at de som kommer med en slik generell henvendelse må konkretisere det de ønsker hjelp til. En henvendelse om hjelp til å bedre læringsmiljø må brytes ned til en håndterbar bestilling. Bestillinger på systemnivå må være konkrete.

Gjensidig tillit mellom PPT og skole en forutsetning for å kunne jobbe systemrettet, mener PP-rådgiver. Det må være et godt samarbeidsklima. Naturligvis må det også være faglighet til stede både på skolen og i PPT. Tiden må på ett vis være moden, noe hun tror den er nå. Dette begrunner hun bl.a. med at den videregående skolen nå har hatt en PP-tjeneste i 10 år og er blitt vant med å samarbeide med fagpersoner herfra. Hun har ikke noe klart teorigrunnlag for sitt systemrettede arbeid. Men hun syntes det var bra da systemrettet arbeid kom inn i lovverket. Hun synes

hun har løpt rundt og drevet brannslukking. Nå kan PPT i tråd med lovverket arbeide for en mer helhetlig tenking. Empiri, sunn fornuft og faglig kompetanse ligger til grunn for denne type jobbing.

SPESIALPEDAGOG I PPT

Spesialpedagogen har jobbet i PPT i noen år. Hun mener betegnelsen systemrettet arbeid er i bruk i PPT. Hun tror alle både kjenner betegnelsen og begrepet, men tror kanskje pedagogene jobber noe mer systemrettet enn psykologene som har mer fokus på enkelt-elever. Det hender at PPT får henvisninger som ikke går entydig på enkeltelever, men der PPT ser at saken krever en mer helhetlig innsats. Disse sakene defineres som systemsaker. Systemrettet arbeid er å være opptatt av helhet fremfor enkeltelever.

Ett eksempel på slike saker kan være en klassestyrer som henvender seg til PPT for å få hjelp til å jobbe med det hun vurderer som dårlig klassemiljø. Et annet eksempel på at PPT jobber systemrettet er tilbudet om nettverksgrupper. Man arbeider for tiden med to nettverk, l-nettverk og m-nettverk. Det første er et tilbud til lærere som jobber med elever med lese- og skrivevansker, det andre er for lærere som jobber med elever med mer sammensatte vansker. Tilbudet har gått ut fra PPT til skolenes administrasjon i regionen. Skolene måtte finne frem til minst to lærere slik at en kompetanseheving kunne finne sted hos mer enn én person. Skolene måtte forplikte seg til å gi lærerne tid til å møte på samlingene de blir invitert til og til å kjøpe inn aktuelle dataprogram. Det har vært to dags-samlinger hvert halvår, nå er det andre året med disse nettverkene. I begynnelsen koordinerte PPT arbeidet, men man ønsker at lærere skal overta innkallinger og informasjon til deltakere. I et av nettverkene er det nå en lærer som er leder og har ansvar for å informere deltakerne via en chatteside som er lukket for andre. Hun mener disse nettverkene har vært vellykkede og ser gjerne at arbeidet med disse blir videreutviklet.

TT-møtene ser hun også som et eksempel på at skolen jobber systemrettet.

En forutsetning for å få til systemrettet arbeid i forhold til skolene, er at lærerne som skal delta i slike prosjekter er kjent med personene i PPT. Selv mener hun det er viktig at de som jobber i PPT oppholder seg en del på skolene, går ned i kantina etter tt-møter, besøker verkstedene og prater med lærere og elever. Vilje i administrasjonen er også viktig, skolens administrasjon må både gi tid til lærerne og gi penger til nødvendige innkjøp. Dessuten må de som deltar i systemrettede prosjekter være engasjerte. Selv opplever hun det som godt at hun kan jobbe sammen med en

kollega i PPT i de systemrettede prosjektene hun deltar i. Det er fint å ha en kollega å spille på lag med.

Noen refleksjoner

Her vil jeg kort kommentere noen av funnene i intervjuundersøkelsen. Man kan selvsagt ikke trekke bastante slutninger på grunnlag av svar fra noen personer ved én skole og én PP-tjeneste. Likevel mener jeg svarene gir grunnlag for refleksjon. Informantene har stor variasjon i bevisst forståelse av begrepet «systemrettet arbeid», og de har delvis sammenfallende og til sammen en utfyllende beskrivelse av begrepet. Ingen av informantene hevder at de forutsetningene det pekes på aldri vil kunne oppfylles, tvert i mot vises det til at flere av dem allerede er til stede.

Det fremkommer av svarene at teoretiske begrunnelser for forståelse av begrepet «systemrettet arbeid» i liten grad er til stede. System som helhet eksemplifisert ved arbeidet i ansvarsgrupper og system som plan og rutiner ble kommentert. Videre ble Bronfenbrenners økologiske systemteori (Bronfenbrenner, 1979) nevnt av en informant. Ingen av informantene drøfter systemteorier ut fra en mer sirkulær årsakstenking (Bateson, 2000) eller et syn på sosiale systemer som åpne systemer der alle elementene gjensidig påvirker hverandre samtidig som systemene påvirkes av alle slags innflytelser utenfra (Fjeldstad, 1991 og Schaeffer, 1999).

Å fokusere på systemet vil bety at man i stedet for å se på alle problemene eleven skaper, undersøker om problemet skyldes noe i systemet.

Informantene i både skole og PPT viser til temaer som kompetanseheving, læringsmiljø, organisasjonsutvikling når de skal si hva de mener systemrettet arbeid innebærer. I begge informantgruppene blir systemarbeid knyttet til helhetstenking. Men her er konkretiseringen noe forskjellig. Skoleinformantene viser til betydningen av at alle parter som er involvert i en sak rundt en elev møtes, slik at man kan ivareta eleven ut fra et helhetlig perspektiv. Dette er i tråd med Schaeffers (1999) syn på systemteoriens anvendelse når man ser på grupper og medlemmenes innflytelse på hverandre. Hos skoleinformantene blir det også nevnt at man må se på skolen som en helhet, men da er det mer opptatt av helhet i betydningen organisasjon.

Fra PPT blir helhetstanken fremhevet, men da som en motsetning til individtenkingen. Det betyr at PPT

sammen med skolen ser på problemstillinger knyttet til enkeltelever og løfter dem opp på et mer generelt nivå ved å generalisere og analysere problemstillingen. På den måten kan man søke nødvendig informasjon og tilegne seg kunnskap og kompetanse til å møte problemene på en mer hensiktsmessig måte når de igjen oppstår i forhold til andre elever.

Etter mitt syn er det viktig at et begrep som har så stor forankring i lovverk, forskrifter, veiledere og nasjonale føringer blir gjort kjent for alle som jobber i skolen. Begrepet bør ha en kunnskapsbasert forankring. Både lærere og ansatte i PPT må hver gang de tar opp temaer knyttet til «systemrettet arbeid» sammen drøfte hva de legger i det i den aktuelle situasjonen. Dersom man er bekymret for enkeltelevers adferd, må man vurdere på hvilken måte aktørene i de ulike systemene rundt eleven kan legge forholdene til rette slik at adferden i mindre grad virker forstyrrende på eleven selv og miljøet rundt. Eller dersom det er læringsmiljø det er snakk om, må man konkretisere dette: for hvilke elever, i hvilke timer, hvilke lærere skal involveres, hva skal innholdet i satsningen innebære etc. En satsning på systemrettet arbeid skal innebære at fokuset flyttes fra individet eller enkelteleven som «syk». Å fokusere på systemet, eller helheten, vil bety at man i stedet for å se på alle problemene eleven skaper, undersøker om det er noe i systemet som kan skape problemer. Kan en grundig analyse av hele situasjonen gi noen tiltak som påvirker hverandre slik at problemet blir mindre og kanskje forsvinner?

Først når en felles teoribasert drøfting og konkretisering finner sted, kan skole og PPT ha et fruktbart samarbeid om systemrettet arbeid. Fokuset på systemrettet arbeid som organisasjonsutvikling, kompetanseheving og utvikling av godt læringsmiljø for alle, kan som en av informantene er inne på, føre til at individfokuset forsvinner. Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) foreslo at PPT skulle skifte navn og hete pedagogisk veiledningstjeneste. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) opprettholdes betegnelsen pedagogisk psykologisk tjeneste. Jeg mener det er viktig at de som arbeider i PPT er bevisst at vi i en tid der det fokuseres på den inkluderende skolen og systemrettet arbeid også opprettholder ivaretagelsen av enkeltindividet med direkte kontakt, støtte og hjelp.

Jeg vil med utgangspunkt i denne intervjuundersøkelsen våge å hevde at:

- det eksisterer et godt utgangspunkt for systemrettet samarbeid skole-PPT
- betegnelsen og begrepet «systemrettet arbeid» bør være kjent blant alle pedagoger i skolen

- systemrettet samarbeid skole-PPT bør være både teoribasert og praksisbasert
- når ord som kompetanseheving, læringsmiljø og organisasjonsutvikling nevnes, må man til enhver tid klargjøre med konkrete eksempler slik at man sikrer en felles forståelse
- ivaretagelsen av enkeltindividet med direkte kontakt, støtte og hjelp må opprettholdes

Litteratur

- BATESON, G.** (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. London: Harvard University Press.
- FJELDSTAD, W. (RED)** (1991). *Konsultasjon, Modeller og erfaringer* Oslo: Tano.
- HELGELAND, G.** (2001). *Opplæringsloven kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LOV AV 17. JULI 1998 NR. 61** om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- LÆRINGSSENTERET (LS)** (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*.
- SAMTAK-PROGRAMMET** (1999). *Kompetanseutviklingsprogram for pp-tjenesten og skoleleiarar*. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16. I første rekke**. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle.
- SCHAFER, H. R.** (1999). *Social utvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*.
- WENSBERG, L. S.** (2004). Rapport «Forståelse av systemrettet arbeid - en intervjuundersøkelse i en videregående skole og PPT». Upublisert.

IOP i praksis

Av SVEN NILSEN



Boka er utgitt på Pedlex Norsk Skoleinformasjon i 2003, etter at første utgave kom tre år tidligere. Den bærer undertittelen «Håndbok om Individuelle Opplærings-Planer» noe som signaliserer at det nok er «hvordan»-spørsmålet m.h.t. å utforme og arbeide med slike planer som det legges størst vekt på. Den bearbejdede utgaven settes i sammenheng med de senere års utvikling innenfor feltet, bl.a. med revisjon av opplæringsloven, kvalitetsutvalgets innstilling og tenkningen rundt individuelle planer.

Boka er bygd opp i seks deler. I den *første delen*, som er en introduksjonsdel, settes individuelle opplæringsplaner (IOP) etter opplæringsloven i sammenheng med individuelle planer etter helselovgivningen, med sikte på samordning av tiltak fra ulike etater og instanser. Det er på den ene side viktig å peke på, slik det gjøres, at når eleven trenger tjenester fra andre instanser i tillegg til skolen, må IOP samordnes med en overordnet individuell plan. På den annen side er det også viktig å få fram at mange elever får spesialundervisning i skolen uten at de mottar tjenester fra andre instanser. Selv om det i slike tilfeller ikke er behov for tverrsektoriell planlegging

og koordinering, er det likevel behov for å utarbeide IOP for skolens egen del. Det blir dessuten tydeliggjort at i de tilfellene der det foreligger en overordnet individuell plan, vil IOP være en nødvendig delplan for at skolen skal planlegge nærmere sin del av ansvaret og sin videre oppfølging av dette. At det utarbeides en individuell plan, fjerner altså ikke behovet for IOP.

Forfatteren får fram hvordan IOP har sammenheng med økte krav om «individuell tilpasning», som omtales som et av vår tids «universelle honnørord», og som har satt sitt preg på debatten om tjenesteyting på ulike områder. Samtidig har IOP også sammenheng med – og må forholde seg til – behovet for fellesskap, både faglig, kulturelt og sosialt sett. Dette kunne gjerne vært framhevet tydeligere, og dermed betydningen av å forene differensiering og inkludering på dette området.

Forfatteren gjør på en enkel, men oversiktlig måte klart hvem det er som etter regelverket har rett til spesialundervisning, og følgelig IOP, og omtaler også kort tilbud som ikke gir rett til dette. Det er også positivt at han forsøker å være eksplisitt overfor leseren på hvordan han forstår og anvender ulike sentrale begreper i framstillingen.

Bokas *del to* bærer tittelen «Håndboka» – kanskje noe uklart sett i lys av at boka som helhet defineres som en håndbok om IOP. Denne delen gjør først ambisiøst nok krav på å presentere en «universell modell» for tenkningen rundt individuelle planer. Forfatteren søker å klargjøre en trinnvis tankegang i planleggingsarbeidet, sett i forhold til «et stilisert bilde av elevens vandring på livslinjen.» Overveielene knyttes til fem trinn, som omfatter (1) tidligere erfaringer og opplæring, (2) nåsituasjonen, (3) overordnede mål for trening/opplæring knyttet til personens framtidige livssituasjon, (4) mål for en bestemt trenings- eller opplæringsperiode og (5) til slutt selve treningsprogrammet og læringsinnholdet. (Forfatteren bør gjerne vurdere på ny hvor egnet begrepet «trening» er i denne sammenhengen.)

I tilknytning til disse trinnene betones – viktig nok – betydningen av å kjenne, ikke bare personens vansker, men også interesser og sterke sider, og å ha et mestrings- og løsningsfokusert perspektiv på arbeidet. Forfatteren er inne på en Vygotsky-preget tenkning om den proksimale utviklingssonen (men uten å vise direkte til dette) når han taler om å utnytte personens «flytsone». En bør

finne området der stimuleringen bør settes inn, slik at en balanserer mellom elevens nåværende kompetanse og behovet for noe å strekke seg etter.

Forfatteren går så videre med å presentere arbeidet med IOP skritt for skritt. Dette knyttes til et eksempel på modellen anvendt for en elev. Foruten innledende opplysninger om personalia mv. følges her de fem trinnene som er nevnt foran, med tillegg av (6) plan for vurdering og (7) vedlegg. På denne måten får den generelle modellen en konkret eksemplifisering, som kan være til nytte for å tydeliggjøre hva de ulike trinnene skal omfatte. De ulike trinnene er igjen delt i en rekke underpunkter, slik at modellen samlet sett framtrer som relativt omfattende. Planens omfang i det enkelte tilfelle må det være riktig å vurdere konkret i forhold til elevens opplærings situasjon og -behov.

Det er positivt at modellen legger opp til å klargjøre også eventuelle allmennpedagogiske styrkingstiltak som kommer eleven til gode, og som kan bidra til at eleven gjennom tilpasning av vanlig undervisning kan følge denne i større grad enn ellers. Kanskje kunne det vært tydeliggjort enda noe bedre både i malen og i kommentarene hvordan dette skal komme til uttrykk. Avslutningsvis i del to gir forfatteren en oversiktlig framstilling og klargjøring av IOP for andre grupper barn og voksne, med vekt på førskolebarn, lærekandidater og læringer.

Del tre bærer tittelen «metoder», men omfatter langt mer enn det. Denne delen starter med å omtale skoleverkets IOP-arbeid i et samfunnsperspektiv. Her vises det kort til tidligere stortingsmeldinger og til amerikansk og engelsk tradisjon. I den mer direkte omtale av begrunnelser for IOP, går det kort inn på så vel juridiske, økonomiske som pedagogiske aspekter. I denne delen behandles, mer overordnet sett, også forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og IOP settes inn i denne sammenheng.

Kanskje er mye av dette mer overordnet bakgrunnsstoff og ikke konkret metodestoff for arbeid med IOP. Dette

stoffet kunne derfor tjent på å komme tidligere i framstillingen. I forlengelsen av dette gis det en god og tankevekkende illustrasjon av hvordan behovet for spesialundervisning kan påvirkes, ikke bare av egenskaper ved elevene, men også av egenskaper ved skolers kulturer for tilrettelegging av undervisningen. I denne delen omtales også det sentralt fastsatte læreplanverket, men dette virker noe overfladisk, ved at en ikke går inn på hvilke føringer de ulike delene gir, og dermed heller ikke hvilken tilknytning arbeidet med individuell tilpasning generelt og IOP spesielt har til disse delene av planverket.

Videre i del tre ser en på saksgangen i tilknytning til IOP-arbeidet. Kanskje burde nettopp «saksgangen» vært hva et metodekapittel man burde konsentrert seg mer om. Det gjelder både det som tas opp om saksgangen fram mot vedtak om spesialundervisning, videre selve utarbeidelsen av IOP på grunnlag av vedtaket, og dessuten også vurdering relatert til IOP. Her gir boka en nøktern og nyttig oversikt, med særlig referanse til opplæringsloven, og oversikten tydeliggjøres ytterligere gjennom de illustrasjoner som benyttes. Forfatteren får her bl.a. klart fram det poeng at samtidig som vedtaket om spesialundervisning skal være klart og opplysende, slik at det gir klare premisser for skolens videre planlegging, så er IOP ikke en del av vedtaket, men blir utformet av skolen på grunnlag av vedtaket. (Hjertesukk: måtte også den revisjon av opplæringsloven som nå er foreslått, basere seg på en slik forståelse og arbeidsdeling!) Forfatteren tar i denne sammenheng opp en del viktige føringer for utarbeidelsen av IOP og krav til hvordan slike planer skal være. Det gjelder for eksempel det interessante poeng at IOP er dokumenter som ikke er offentlige, men derimot offisielle.

Bokas *del fire* bærer tittelen «etikk». Det som tas opp her, er en del dilemmaer i IOP-arbeidet. «Dilemmaer» hadde muligens også vært en mer presis tittel for innholdet i denne delen. Dilemmaene som omtales, dreier seg om spenninger mellom henholdsvis det snevre og det

utvidede opplæringsbegrepet, mellom det individuelle og det sosiale, mellom det utviklingsorienterte og det faglige og mellom det instrumentelle og det samarbeidende fellesskapet. Forfatteren berører også særskilt et dilemma mellom S-R-psykologi (stimulus-respons) og gestaltpsykologi. Behandlingen er nokså kortfattet, og det er ikke alt i disse motsetningene som er like klart framstilt for leseren. Det synes, ikke overraskende, å være et gjennomgående synspunkt at løsningene må søkes i avveiningen og foreningen, og ikke i et enten eller. Trolig kunne disse dilemmaene kommet enda bedre fram og fått større relevans for tematikken ved klarere å relateres til arbeidet med IOP. Et aspekt som dessuten savner eksplisitt omtale, kanskje i forlengelsen av spenningen mellom det individuelle og det sosiale, er – som før berørt – samspillet mellom differensiering og inkludering. En sosiokulturell tilnærming til læring kunne vært en et aktuelt perspektiv å trekke inn i denne sammenheng.

Del fem (referanser) og *seks* (skjemamaler) har mer preg av vedlegg og oppslagsstoff, men må sees som nyttige nettopp i en håndbok. Her vil en dels finne sitater fra aktuelle bestemmelser i lover og forskrifter, og dels eksempel på IOP-mal og andre aktuelle skjemamaler, deriblant halvårsrapport.

Boka avsluttes med et stikkordregister som gjør det lett å søke seg direkte fram til aktuelle delelementer en måtte være interessert i å se nærmere på. I boka benyttes et system med sluttnoter. Det gjør at en må bla seg til sluttsidene for å finne aktuelle referanser og utdypende opplysninger. Av de 36 notene er de fleste relatert til aktuelt regelverk eller offentlige utredninger, og det framgår at det i bare begrenset grad er gjort direkte bruk av forskning og faglitteratur på området. Boka har sin hovedvekt på å gi en innføring i og anvende lov og forskrifter, noe en kan finne rimelig ettersom den definerer seg som en håndbok.

Kanskje kunne boka tjent på noe større ryddighet m.h.t. oppbyggingen og den

logiske sammenhengen. Det gjelder for eksempel slik at de overordnede perspektiver og bakgrunn for arbeidet med IOP kunne vært gitt en samlet framstilling innledningsvis. Nå er dette spredt noe utover, bl.a. slik at en for eksempel må gå til den delen som definerer seg som «metode-delen» for å finne omtale av IOP sett i et større samfunnsperspektiv, noe en kanskje ikke forventer i denne delen.

Spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner er et område i kontinuerlig utvikling.

Det har skjedd viktige og interessante ting også etter at kvalitetsutvalget avgav sin andre innstilling. Det gjelder bl.a. den stilling som departementet og Stortinget har tatt til forholdet mellom tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning. Det gjelder i høy grad også de forslag til endringer i opplæringsloven som er sendt på høring, hvor det overraskende foreslås å fjerne IOP som skolens plandokument. IOP er dermed tiltenkt en helt annen funksjon, og dermed også utforming, enn det som loven til nå har bestemt. Det gjenstår å se hvilken skjebne dette forslaget vil få etter høringsrunden.

Boka gir et nyttig bidrag til oversikt over feltet spesialundervisning og planlegging av denne. Den vil bl.a. egne seg godt som innføringsbok i temaet for studenter i spesialpedagogikk. Samtidig som boka tar opp et viktig og relevant tema av betydning for tilpasset opplæring og spesialundervisning, er – som det framgår av det som nettopp er sagt – behovet for ytterligere oppdatering allerede til stede.

Arne Aarnes

IOP I PRAKSIS.

HÅNDBOK OM INDIVIDUELLE

OPPLÆRINGSPLANER

PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

94 sider

ISBN 82-7841-207-3

Samtalebilder og tegninger

– en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner

Et konkret hjelpemiddel for veiledning og for direkte bruk i barnesamtaler.

Av KARI ANNA SANDVIK

Mange barns personlige historier er lagt til grunn for innholdet i denne boka, og forfatteren skriver at det er *med stor ydmykhet og respekt for det enkelte barn* at hun gjengir disse historiene. De personlige historiene, samt Holmsens egne erfaringer, gjør boka interessant og ikke minst nyttig, fra første til siste kapittel. Boka kan også enkelt og greit brukes som et metodisk oppslagsverk, fordi både kapitler og underpunkter er svært oversiktlig og informative.

Merete Holmsen har hovedfag i spesialpedagogikk, og har erfaring fra vanlig barnehage og pedagogisk-psykologisk tjeneste. Hun arbeider for tiden i en utrederstilling i Sykehuskolen i Oslo. Hun har gjennomført flere prosjekter med barn der kommunikasjon ved bruk av samtalebilder har stått sentralt.

Forlaget skriver at boka *Samtalebilder og tegninger* bygger på teori om anerkjennende og empatisk kommunikasjon. Det følger 18 fargeillustrasjoner med boka, som er tegnet av Kjell E. Midthun. Disse

illustrasjonene viser musegutten Marius i ulike situasjoner. Merete Holmsen har prøvd ut disse bildene og erfart at barn snakker om egne tanker, følelser og opplevelser ved å overføre dette på Marius. For å referere til forordet i boka, som er skrevet av psykologspesialist Elisabeth Arnesen, er det ikke ment at man skal bedrive terapi med barn hvis man ikke er terapeut av profesjon, men noen ganger vil en kunne komme inn i en gråsoner hvor forskjellen mellom terapi og samtale blir uklar. Da vil en kunne trenge veiledning, og dette behandler forfatteren grundig. Holmsen starter det første kapittelet med å ta for seg barn i kriser, og deres mestring i forhold til dette. Hun skriver at mange barn trenger hjelp til å få satt ord på utrygge opplevelser, og samtalebilder kan hjelpe barnet til å konkretisere det som har hendt. Bildene kan settes sammen til en liten historie som trekker forbindelseslinjer mellom barnets fortid, nåtid og framtid. Slik kan man hjelpe barnet til å sette ord på hva



som videre kan skje, og gi det en mulighet til å oppleve mestring i en utrygg situasjon.

I det neste kapitlet kommer forfatteren inn på hva som er god kommunikasjon; som det å være en god lytter og hva det egentlig vil si. Lar vi barnet fortelle, eller er vi raske til å korrigere? Leser vi riktig mellom linjene når barnet forteller, eller lager vi oss voksne tolkninger? Holmsen refererer til ulike teoretikere for å styrke sine utsagn, uten at dette blir i overvekt eller distraherer lesingen på noen måte. Det virker etter sin hensikt; det styrker teksten og seriositeten i forfatterens eget empiriske materiale.

I kapitlet om etiske betraktninger kommer Holmsen inn på temaet motforestillinger vedrørende barnesamtaler. Her legger hun vekt på hvor viktig det er at den voksne er seg bevisst maktforholdet i settingen mellom barnet og den voksne. Videre gir hun konkret veiledning og råd

for den som ønsker å gjøre dette forholdet mindre asymmetrisk.

At Holmsen også har med et eget kapittel om barns egne tegninger, beskriver dem, og har mange gode illustrasjoner med, styrker enda mer min opplevelse av boka som nyttig og interessant.

Jeg vil til slutt spesielt legge vekt på kapitlene *Viktige aspekter ved barnesamtalen* og *Samtaleguide*. Her kommer forfatteren inn på hvordan man kan strukturere barnesamtalen med ulike typer spørsmål, hvilke forutsetninger ulike barn kan ha for å fortelle samt hva som kan være riktig tid og sted for en samtale. Alle disse punktene og flere til, er metodisk beskrevet, og hele veien illustrert med Rasmus-mus-tegninger og barns egne historier.

Det er lett å komme med superlativer etter å ha holdt denne boka i hendene. Den er lettlest uten å være grunn, nyttig, enkel i bruk og kan med fordel leses mange



ganger. Samtalebildene har hver for seg et godt uttrykk. De er lettfattelige, men har samtidig dybde, og kan derfor brukes i mange ulike sammenhenger. Slik er hele boka, etter min mening, ikke bare for fagpersoner som arbeider med spesielt utsatte barn, men for alle som har med barn å gjøre. Verden i dag er en tøff verden å vokse opp i, vanlige barn vil også mest sannsynlig komme opp i vanskelige livssituasjoner som vil kreve noe ekstra av de voksne rundt dem. Konklusjonen må bli at denne boka ville jeg ikke bare ha lånt; jeg ville ha kjøpt flere eksemplarer og delt ut til alle jeg visste hadde med barn å gjøre.

Merete Holmsen
SAMTALEBILDER OG TEGNINGER
N. W. Damm & Søn AS
ISBN 82-496-0893-3
207 sider

Regionsenter for barn og unges psykiske helse

Helseregion ØST og SØR

VIDEREUTDANNING

TVERRFAGLIG KLINISK VIDEREUTDANNING I MILJØTERAPI

Utdanningen er et samarbeid mellom R.BUP, Ullevål Universitetssykehus HF og Høgskolen i Oslo, avd. ØKS. Videreutdanningen er et tverrfaglig, toårig klinisk/ teoretisk deltidsstudium innen barn og unges psykiske helse, og retter seg mot miljøterapeuter innen barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien. Det stilles krav om at søkeren har treårig helse- / sosialfaglig utdanning og minst to års relevant praksis etter endt utdanning. Utdanningen gir 60 studiepoeng i høgskolesystemet. Undervisningen foregår vanligvis over 2 dager 5-6 ganger pr. semester.

Søknadsfrist: 1. mai 2005**Søknadspapirer og informasjon fåes ved henvendelse til:**

R.BUP Undervisningsavdelingen V/ Undervisningssekretær Margrethe Falch, Postboks 23 Tåsen, 0801 Oslo, Tlf: 22028907/ Fax: 22028901/ Sentralbord: 22028800, Mail: margrethe.falch@r-bup.no

Studieleder: Brita Utne**Kulleder: Alicja Olkowska og Berit Landmark**

MUSIKK OG HELSE

(1 års studium)

For opptak til studieåret 2005-2006 tilbyr Norges musikkhøgskole og Høgskulen i Sogn og Fjordane:

Musikk og helse (60 studiepoeng/1år heltid). Studiet kan være en del av eller komme i tillegg til en bachelorgrad, og kan danne grunnlag for å søke mastergradsstudiet i musikkterapi. Søknadsfrist: **15. april 2005**

Informasjon:

Norges musikkhøgskole, **www.nmh.no**
tlf. 23 36 70 00, faks 23 36 70 01,
e-post mh@nmh.no

Høgskulen i Sogn og Fjordane,
www.hisf.no/sts
tlf. 57 86 68 00,
e-post: brynjulf.stige@hisf.no



NORGES MUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music



Sykehuset Buskerud

Fagspesialist**nevropsykiatrisk enhet, BUPA**

BUPA Drammen er organisert som avdeling i psykiatrisk klinikk, Sykehuset Buskerud HF sammen med voksenpsykiatriske avdelinger. BUPA består av 6 enheter; poliklinikken, ungdomsenheten, familieenheten, Fjellbrott (intermediæravdeling 14-18 år) og Haugfoss (døgn/dag 6-13 år). Nevropsykiatrisk enhet er organisert som egen enhet med fylkesdekkende ansvar for utredning, diagnostikk, veiledning og konsultasjon i forhold til barn og unge henvist til psykiatrien med mistanke om sammensatte nevropsykiatriske tilstander.

Nærmere opplysninger ved enhetsleder Toril Hodne, e-post:

toril.hodne@sb-hf.no eller spesialpedagog/spesialklinisk pedagog Åse Egge, tlf. 32 80 47 39.

Søknad merkes ID.NR. 05/5586 Søknadsfrist 15.04.05

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



Søknad sendes på E-post:

stillingsannonser@sb-hf.no eller til Sykehuset Buskerud HF, personal- og omstillingsavdelingen, 3004 Drammen.

SPECIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser vår/sommer 2005

	Materiellfrist	Utkommer
nr. 04	21. apr	12. mai
nr. 05	26. mai	16. jun
nr. 06	04. aug	25. aug

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling



Vil du være med på laget?
BUPA - en avdeling i vekst og utvikling

Flere nye lederstillinger i Vestfold



Psykiatrien i Vestfold HF består av tre fylkesavdelinger og tre distriktpsykiatriske sentra med ca. 1000 ansatte og et årsbudsjett på ca. 520 millioner kroner.

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) har i 2005 et årsbudsjett på ca. 62 mill. kr. og i overkant av 100 fagstillinger. Akuttansvar og døgnerberedskap ivaretas av Psykiatrisk fylkesavdeling.

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) har totalansvar for psykiatriske spesialisttjenester til barn og ungdom i Vestfold og har gjennomgått en sterk vekst de siste 10 årene. Nå satses det videre – BUPA er et prioritert satsingsområde for videre opptrapping og utvikling, og skal tilføres betydelige ressurser ut opptrappingsperioden. For innværende år opprettes det 10 nye behandlerstillinger. Vi har derfor behov for å tilpasse vår organisering til videre vekst og utvikling av tjenestetilbudet.

BUPA vil bestå av 3 seksjoner med følgende underliggende enheter:

- Seksjon poliklinikk - bestående av poliklinikkenheter i Tønsberg, Larvik og Holmestrand.
- Seksjon for spissede funksjoner - bestående av et fylkesdekkende nevroteam, en dagutredningsenhet for barn i alderen 0-12 år, Familiesenter, og det planlegges en enhet for ambulante tjenester.
- Seksjon for Døgnbehandling – herunder 2 døgnenheter à 6 senger, og det planlegges en enhet for spise forstyrrelser i samarbeid med voksenpsykiatrien.

Følgende stillinger utlyses:

- Seksjonsleder poliklinikken
- Seksjonsleder spissede funksjoner
- Seksjonsleder døgnbehandling
- Enhetsleder poliklinikken i Tønsberg
- Enhetsleder Døgnpost B
- Enhetsleder Døgnpost A –
1 års sykevikariat med mulighet til forlengelse / fast ansettelse

For stillingene gjelder:

Seksjonslederne har linje til avdelingssjef og inngår i avdelingens sentrale ledergruppe. Strategisk ledelse og overordnet ledelse av seksjonen er prioriterte oppgaver, men det er mulighet for deltagelse i klinisk arbeid eller forskning hvis ønskelig. Seksjonsleder har personalansvar for seksjonens enhetsledere.

Enhetslederne har linje til seksjonsleder og vil delta i seksjonens lederteam samt være en del av avdelingens utvidete ledergruppe. Enhetsleder har et totalansvar for sin enhet (tjenesteproduksjon, personal-, budsjett- og økonomiansvar). Søker må beherske skandinavisk språk, muntlig og skriftlig.

Full utlysningstekst finnes på www.piv.no, klikk deg inn på *Personal* og deretter på *Ledige stillinger*. Spørsmål om stillingene kan rettes til kst. avdelingssjef Grethe Siljeholm, tlf. 33 34 23 10. Søknad med CV og attester sendes: Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, Pb. 2325, 3103 Tønsberg, eller som e-post til: post.bupa@piv.no, **innen 15. april 2005.**

Søkerne bes om å oppgi hvilke(n) stilling(er) de søker, og oppgi eventuelle alternativer i prioritert rekkefølge.

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling

HELSE  SØR

Vil du være med på laget?

BUPA - en avdeling i vekst og utvikling

Flere nye behandlerstillinger i Vestfold

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) har i 2005 et årsbudsjett på ca. 62 mill. kr. og i overkant av 100 fagstillinger. BUPA består av poliklinikk lokalisert i Tønsberg, Holmestrand og Larvik, en dagutredningsenhet for barn, to døgnenheter for ungdom og en døgnbehandlingssenheter for familier. Akuttansvar og døgnberedskap ivaretas av Psykiatrisk fylkesavdeling.

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) har totalansvar for psykiatriske spesialisttjenester til barn og ungdom i Vestfold og har gjennomgått en sterk vekst de siste 10 årene. Nå satses det videre – BUPA er et prioritert satsingsområde for videre opptrapping og utvikling, og skal tilføres betydelige ressurser ut opptrappingsperioden. For inneværende år er BUPAs budsjett styrket med 5 mill. kr. og vi oppretter derfor en rekke nye behandlerstillinger. Disse skal primært styrke vår polikliniske kapasitet, men også bidra til å bygge opp spissede funksjoner og sikre kvalitet i tjenesten.



Følgende nyopprettede stillinger er ledig :

Ved poliklinikken i Larvik:

1 stilling som	Psykologspesialist	stilling nr. 05/01
1 stilling som	Klinisk sosionom	stilling nr. 05/02
1 stilling som	Klinisk pedagog	stilling nr. 05/03

Ved poliklinikken i Holmestrand:

1 stilling som	Psykologspesialist	stilling nr. 05/06
1 stilling som	Klinisk pedagog	stilling nr. 05/07
1 stilling som	Overlege	
	Barne- og ungdomspsykiater	
	Voksenpsykiater	stilling nr.05/09*)

Ved poliklinikken i Holmestrand er det også ledig ett års svangerskapsvikariat som **Psykolog / Psykologspesialist**.

Ved poliklinikken i Tønsberg:

1 stilling som	Overlege	
	Barne- og ungdomspsykiater	
	Voksenpsykiater	stilling nr.05/09*)
1 stilling som	Psykologspesialist innenfor nevropsykologi	stilling nr. 05/10
1 stilling som	Psykologspesialist innenfor klinisk psykologi	stilling nr. 05/11

Ved poliklinikken i Tønsberg er det også ledig ett års svangerskapsvikariat som **Psykolog / Psykologspesialist**.

Ved Familieenheten:

1 stilling som	Psykologspesialist/ Psykoterapeut	stilling 05/12 *)
----------------	--	-------------------

Ved dagutredningsenheten 6-12:

1 stilling som	Miljøterapeut	stilling 05/14 *)
----------------	----------------------	-------------------

*) Se mer utdypende annonse på vår hjemmeside www.piv.no og i respektive fagtidsskrifter.

For samtlige behandlerstillinger gjelder:

Vi ønsker primært søkere med klinisk spesialistkompetanse og erfaring fra klinisk utrednings- og behandlingsarbeid. Søkere uten klinisk videreutdanning eller erfaring er også velkommen til å søke. Vi legger til rette for – både økonomisk og arbeidsmessig – å tilby videreutdanning for faste ansatte.

For stillingene ved poliklinikken i Tønsberg gjelder:

Disse stillingene vil sammen med klinisk sosionom, pedagog og legespesialist i dagens ADHD-team danne et nevroteam. De nye stillingene vil bidra til satsing og opptrapping innenfor dette prioriterte området i BUPA, både ved å styrke og utvide tjenestetilbudet og bygge opp spisset kompetanse. Nevroteamet vil være lokalisert i Tønsberg, men skal yte tjenester til alle BUPAs enheter.

Vi kan tilby:

- en spennende og krevende jobb i et engasjert miljø
- et tverrfaglig fokus
- gode muligheter for fagutvikling
- et veldrevet psykiatri-helseforetak med gode vekstmuligheter og en klar satsing på barne- og ungdomspsykiatri

Personlig egnethet vil bli vektlagt for samtlige stillinger. Lønn etter kvalifikasjoner. For øvrig skjer tilsetningen i Psykiatrien i Vestfold HF på de vilkår som til enhver tid fremgår av lover, tariffavtaler og reglement. Søker må beherske skandinavisk språk, muntlig og skriftlig.

Søkerne bes om å oppgi hvilke(n) stilling(er) de søker, og oppgi eventuelle alternativer i prioritert rekkefølge.

Spørsmål om stillingene kan rettes til:

Poliklinikkleder Per Bolstad (for stillinger i poliklinikkene) tlf. 33342310
Avdelingsoverlege Ola Brønstad (for overlegestillinger), tlf. 33342310
Enhetsleder Liv Aass (for stilling på Familieenheten) tlf 33 34 23 18
Enhetsleder Anne Marie Knutheim (for stilling på dagutredningsenheten) tlf. 33 34 23 49

Søknaden sendes til Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, Pb. 2325, 3103 Tønsberg, **innen 15. april 2005**.

St. Olavs Hospital er et integrert universitetssykehus hvor studenter, lærere og forskere er en naturlig del av sykehusets kliniske virksomhet. Sykehuset er et eget helseforetak i Helse Midt-Norge, og er organisert i 17 kliniske avdelinger. Virksomheten omfatter både somatisk og psykiatrisk behandling, og fra 1. januar 2004 er også Orkdal Sanitetsforenings Sjukehus en del av St. Olavs Hospital. Arbeidet med nytt sykehus er i gang, og første byggetrinn skal stå ferdig i løpet av 2006. Det omfatter Laboratoriesenteret, Kvinne-barnsenteret, Nevrosenteret og pasienthotellet (som åpner høsten 2004). Andre byggetrinn er planlagt ferdig i 2012-2014. St. Olavs Hospital har omlag 7500 ansatte og et brutto budsjett på ca. 4 milliarder kroner. Sykehuset er røykfritt.

ST. OLAVS HOSPITAL

UNIVERSITETSSYKEHUSET I TRONDHEIM

PSYKISK HELSEVERN

Barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk

Bup-klinikk er en universitetsklinikk og har ansvar for Sør-Trøndelag fylkes barne- og ungdomspsykiatriske tjenester. Klinikken består av poliklinikk i Trondheim, Orkdal, Røros og Fosen og Barneklinikken St.Olav. Familieenhet og Ungdomsenhet (med ø-hjelpsfunksjon) ved BUP-klinikk avd. Lian i Trondheim. Klinikken har en egen enhet for fagutvikling og forskning.

BUP-poliklinikkene, Orkdal

Klinisk pedagog

100% st. fast med tiltredelse snarest (nr. 152/05).

Nærmere opplysninger: Poliklinikkleder Ketil Jakobsen, tlf. 72 47 07 70 eller faggruppeleder Grete Kolstad, tlf. 73 86 44 00.

BUP-poliklinikkene, Trondheim

Kliniske pedagoger

100% st. fast med tiltredelse snarest (2 stillinger) (nr. 153/05).

Nærmere opplysninger: Poliklinikkleder Møyfrid Brevik, poliklinikkleder Katie I. Wikstrøm eller faggruppeleder Grete Kolstad, tlf. 73 86 44 00.

Felles for stillingene:

Arbeidsoppgavene består i utredning, veiledning, konsultasjon og behandling av barn og ungdom som er henvist BUP, deres familier og hjelpeinstanser.

De ansatte i poliklinikkene arbeider i tverrfaglige team. Vi ønsker medarbeidere som har gode samarbeidsevner, vilje til selvstendighet og tar ansvar og med vilje til kompetanseheving.

Stillingene ønskes besatt av kliniske pedagoger med erfaring fra barne- og ungdomspsykiatri.

Spesialpedagoger med hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk/pedagogikk kan også søke. Søkere må da ha minimum 3 års formell og godkjent praksis fra barnehage, grunnskole eller videregående skole etter endt utdanning. Pedagoger med minimum 2. avd. spesialpedagogikk kan søke. For disse kreves det minst 5 års formell og godkjent praksis.

Det forutsettes at pedagoger uten klinisk pedagogutdanning tar spesialistutdanning.

For stillingen gjelder generelle lønns-/tilsetningsforhold iht. gjeldende avtaleverk.

Søknad merket med søknadsnr., vedlagt CV og kopi av attester og vitnemål sendes St. Olavs Hospital, Søknadsadministrasjonen, Eirik Jarls gt. 10, 7006 Trondheim. Merk konvolutten «Søknad».

Søknadsfrist: 14.04.2005.

HELSE MIDT-NORGE

Se fullstendig utlysning på:
www.stolav.no og www.jobbnor.no

CIERO tt

Velkommen til Akershus Universitetssykehus



Akershus

Universitetssykehus

HF (Ahus) er et

helseforetak i Helse

Øst, og et av

landets største

sykehus. Foretaket

omfatter både

somatikk og

psykiatri. Sykehuset

er et av Norges

seks universitets-

sykehus og består

av flere enheter

med beliggenhet i

Oslo nord og på

Romerike.

Hovedsykehuset

ligger på Lørenskog,

2 mil nordøst for

Oslo sentrum. Ahus

bygger nytt sykehus,

ferdig 2008, som vil

bli Nord-Europas

mest moderne og

funksjonelle syke-

hus. Driftsbudsjettet

er i dag på over

2 milliarder og fore-

taket har ca. 4.000

medarbeidere.

Ambulant team, Bråten behandlingssenter

Vi er i ferd med å opprette et nytt behandlingsteam. Teamet skal bestå av en psykologspesialist, en miljøterapeut (kl. videreutd.) og en spesialpedagog. Teamet skal arbeide med ungdom som er søkt inn på vårt ordinære behandlingstilbud, og skal utgjøre et alternativ til innleggelse. Målgruppen vil være ungdom med adferdsvansker kombinert med nevropsykologiske tilstander, spiseforstyrrelser, angst og depresjonsproblematikk. Teamet skal tilby hjemmebasert miljøterapi, familierapi og individualterapi. Teamet skal samarbeide tett med, og jobbe aktivt i ungdommens nettverk; familie og lokal skole samt lokalt hjelpeapparat. Teamet skal ha 37,5 t/uke, med arbeid på kveldstid (frem til kl. 20.00) inntil to kvelder pr. uke.

Det lyses ut følgende stillinger (100% fast):

Psykologspesialist/spesialpsykolog (saksnr. 116)

Søkere uten fullført spesialitet som har relevant erfaring vil bli vurdert

Miljøterapeut (saksnr. 117)

3-årig helse og sosialfaglig utdanning og relevant videreutdanning

Pedagog med spesialkompetanse (saksnr. 118)

Lærerutdanning og min. 1. avdeling spesialpedagogikk

Søknadsfrist: 14. april 2005

Tiltredelse så raskt som mulig.

Vi ønsker at du oppgir minst to referanser i søknaden.

Spørsmål om stillingene rettes til avdelingsleder Børge Marschhäuser, tlf. 63 84 31 30

Fra lønnen trekkes 2% pensjonsinnskudd. Søknad (merket med saksnr.) med CV, referanser, kopier av attester og vitnemål (som ikke returneres) sendes Akershus universitetssykehus HF, personalavdelingen, 1478 Lørenskog eller på mail til: persledigstilling@ahus.no. Søker du flere stillinger, må fullstendige søknadspapirer følge hvert saksnummer

For fullstendig utlysningstekst se www.ahus.no

 Akershus Universitetssykehus

1478 Lørenskog,
Tel. 67 92 88 00, Fax. 62 92 80 40



Sykehuset Innlandet HF

Divisjon Habilitering og rehabilitering

OLF medisin

Avd. Habiliteringstjenesten for barn i Oppland (tjenestested for tiden Lillehammer)

Målgruppen for avdelingen er funksjonshemmede barn og ungdom i alderen 0 – 18 år med utviklingsforstyrrelser og neurologisk betingede funksjonshemninger. Avdelingen skal betjene Oppland fylke som har 26 kommuner med ca. 182 000 innbyggere. En hovedoppgave er tverrfaglige utredninger der barnets ressurser og problemområder kartlegges. Kartleggingen danner utgangspunkt for å bistå foreldre og hjelpeapparatet i barnets hjemkommune med å utforme et tilrettelagt habiliteringstilbud. Med hjemmel i lov om spesialisthelsetjenesten skal vi drive rådgivning- og opplæringsvirksomhet, og derved bidra til kompetanseopbygging i kommunene. Videre skal vi ha opplærings- og kontaktskaping for barn/ungdom og deres familier. Tjenesten disponerer egen enhet ved sykehuset på Lillehammer med plasser for utredning og observasjon. En vesentlig del av tjenesten utøyes ambulant. Avdelingen er tverrfaglig sammensatt med i alt 14 stillinger og har et nært samarbeid med andre avdelinger innen Sykehuset Innlandet HF.

Avdelingen søker en god løgspiller -

Spesialpedagog / spesialist

100% stilling ledig med tiltredelse etter avtale.

Det søkes primært etter spesialpedagog med hovedfag, minimum 2. avd. spes.ped. og bakgrunn fra arbeidet med grunnskolebarn/ungdom.

Tjenesten ønsker søkere som har bred erfaring fra arbeid med mennesker med funksjonshemning og er interessert i å arbeide med barn med multifunksjonshemning og utviklingsforstyrrelser. Vi forutsetter evne til faglig og tverrfaglig engasjement i arbeidet for å ivareta brukernes ressurser og medvirkning i habiliteringsprosessen.

Arbeidet består av:

- Utredning av funksjonsnivå innenfor kognitiv funksjon, læring, kommunikasjon og sosial funksjon
- Utprøving/tilpassing av PC og andre kommunikasjons-hjelpemidler
- Familie og nettverksarbeid som rådgivning, veiledning og undervisning til familier og kommunalt tjenesteapparat
- Kontakt med samarbeidspartnere i 2. og 3. linjetjenester

Søkere må disponere bil.

Kontaktperson: Avd.leder Cary Skjeggstad tlf. 61 27 22 26/ 97 65 72 99.

Lønns og arbeidsvilkår i henhold til gjeldende avtaler.

Skriftlig søknad med CV, samt kopi av vitnemål og attester sendes

Sykehuset Innlandet HF
Personalavdelingen
Anders Sandvigs gt. 17
2629 Lillehammer
Innen 14. april 2005



Søknaden merkes «Sak nr. L41/05»

Vi gjør oppmerksom på at søknadspapirene ikke vil bli returnert.

Visuell Design



HELSE FINNMARK
FINNMÁRKKU DEARVAŠVUOHTA



DPS Øst-Finnmark har ledig følgende stilling

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Øst-Finnmark er en av fire poliklinikker for barn og unge i Helse Finnmark med ansvar for 5 kommuner med ca 5200 innbyggere mellom 0-18 år. Klinikken ligger i Kirkenes i Sør-Varanger kommune i gode lokaler. Vi er samlokalisert med voksenpsykiatrisk poliklinikk og er en avdeling under DPS Øst Finnmark.

Klinisk pedagog

BUP Kirkenes

100% stilling. Vi ønsker oss pedagog med erfaring fra barne- og ungdomspsykiatrien. Alternativt kan søker med hovedfag, evt. 2. avdeling spes.ped. være aktuell og vil da bli tilbudt å gå inn i videreutdanningsprogrammet som kreves for å bli spesialist i BUP. Det legges vekt på samarbeidsevne, vilje til kompetanseutvikling og personlig egnethet. Tiltredelse etter 31. juli 2005.

Spørsmål om stillingen kan rettes til
avd.leder Tove Kristiansen/Tove.Kristiansen@helsef.no eller
sjefpsykiolog Reidar Raklev/Reidar.Raklev@helsef.no - tlf. 78 97 31 00.

Vi oppfordrer søkere til å sende søknad elektronisk via www.jobbnor.no - og her finner du også den fulle utlysningsteksten. For de som ikke har web-tilgang kan skriftlig søknad med CV og 2 referanser sendes til Helse Finnmark HF, Personalavdelingen, Personalkontoret, 9700 Lakselv. Søknadsfrist: 25. april 2005.

Se også vår hjemmeside www.helse-finnmark.no

CICERO av



STORD KOMMUNE

PPT for Stord og Fitjar har følgende ledige stillingar:

Spesialpedagog

(stilling 2005/06) Vikariat frå snarast og førebels ut året (fødselsperm.)

Pedagogisk-psykologisk rådgjevar

(stilling 2005/07) Fast stilling

Søknadsfrist: 15.04.05

Fullstendig lysingstekst på Stord kommune si internettside www.stord.kommune.no eller hos Kundetorg 53 49 66 45.

B-BLAD

Spesialpedagogikk
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

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