

SPESIALPEDAGOGIKK

Lærende skoler

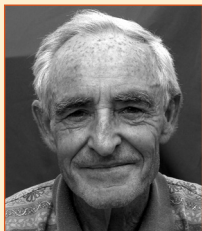
side 4

Foreldreveiledning
i PP-tjenesten
side 12

Kritisk søkelys på Dunn
og Dunn læringsstilmodell
side 20

Forskning om tilpasset
opplæring
side 36

Barnas time
side 40



av ARNE ØSTLI

Kjør debatt!

Det går stadig igjen i omtale av norsk skole at vi har store utfordringer, nær sagt på et hvert område en måtte velge å gå inn på. Ikke alle utfordringer lar seg rangere i en klar rekkefølge, men det kan være liten tvil om at tilpasset opplæring kommer høyt opp på en tenkt liste. Tilpasset opplæring er en av grunnpilarene i det norske skolesystemet. På et overordnet nivå er det en klar målsetting, men det er uklart hvilke praktiske konsekvenser det kan innebære. Noe av problemet ligger i at begrepet blir brukt ukritisk. Vi mener det er behov for debatt som kan bidra til klargjøring og tydeliggjøring av konkrete konsekvenser av den ambisiøse målsettingen. Kjell Skogens kommentar til rapporten om «Forskning om tilpasset opplæring» er et interessant bidrag i så måte.

I vår sammenheng er det naturlig å trekke fram det individualistiske vs. det kollektivistiske. Det er en utfordring som egentlig angår alle og som kan beskrives som et dilemma, eller et sett av dilemmaer. Dette kommer tydelig fram i artikkelen til Siv Therese Måseidvåg Gamlem. Hun drøfter tilpasset opplæring i en inkluderende skole og trekker fram flere sett av motsetningsforhold hvor det ikke er lett for lærerne å avgjøre hva som er det beste valget. Det er imidlertid vår oppfatning at det blir lettere å forholde seg til dilemmaene når en er seg dem bevisst, og når en har reflektert over hva ulike valg kan bety på kort og på lang sikt.

I tillegg til det allmenne i slike avvegninger kan tilpasningen sies å få en ekstra dimensjon når det dreier seg om elever som har særlige behov for tilrettelegging og omsorg. Hva innebærer totalt sett tilpasset undervisning for en elev med store lærevansker eller for den saks skyld spesielle måter å lære på? Det kan være at vi er for ukritiske til de metodene vi bruker, og at vi for lett tar til oss tanker og forslag som i form og presentasjon virker overbevisende. Rune Andreassen retter i dette nummeret et kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell. I realiseringen av tilpasset opplæring trenger vi også metodeevaluering og metodekritikk.

Også mange foreldre har store utfordringer. Morten Hendis og Hilde Lund presenterer et opplegg for hvordan PP-tjenesten kan bidra med foreldreveiledning. Anne Sofie Salberg Samuelson tar for seg skolen som lærende organisasjon. Det er nok å ta fatt på – og konstruktiv debatt vil bidra til klargjøring og bedre læring.

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Lærende skoler
ANNE SOFIE SAMUELSEN
- 12 Foreldreveiledning i PP-tjenesten
MORTEN HENDIS OG HILDE LUND
- 20 Tilpassa opplæring
SIV THERESE MÅSEIDVÅG GAMLEM
- 25 Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell
RUNE ANDREASSEN
- 33 Assistenter vil ha påfyll
SIRI SKYTTEMYR
- 35 Forskning om tilpasset opplæring
KJELL SKOGEN
- 39 Kongelig anerkjennelse av spesialpedagogisk innsats
VICTOR CARLSEN JR.
- 40 Barnas time
BRITT HELEN HAUKØ OG JOHN H. STAMNES
- 47 Vafler og det kyrilliske alfabet
HELGE FAGERLIE NILSEN
- 50 Bokomtale
- 51 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
christian@tank.no
linda@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 6131 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 71

ISSN 0332-8457

Lærende skoler

– et svar på fremtidens utfordringer i skolen?

I St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring ses to utviklingstrekk som sentrale i samfunnsutviklingen. Disse to utviklingstrekkene er kunnskapens økte betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen og utviklingen mot et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn. Utvikling av skolene til lærende organisasjoner er Stortingsmeldingens svar på hvordan skolen i fremtiden skal håndtere disse trekkene i samfunnsutviklingen.



av ANNE SOFIE
SALBERG SAMUELSEN

Anne Sofie Salberg Samuelsen har hovedfag i spesialpedagogikk og er rådgiver ved Trøndelag kompetansesenter.

Kunnskapens økte betydning og utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn får konsekvenser for dagens skole på flere måter. Det stilles krav til skolene som lærende organisasjoner, noe som betyr at man i større grad må rette oppmerksomheten mot personalets læring – ikke bare mot elevenes (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Videre blir det i fremtidens skole av betydning ikke bare hvordan den enkelte skole ivaretar kontinuerlig intern kompetanseheving, men også hvordan organisasjonen foredler og forvalter sine kunnskapsressurser. Gjennom «Kunnskapsløftet» har man startet dette arbeidet, skoler og kommuner landet rundt kartlegger nå skolenes kompetansebehov og utformer strategiplaner for å møte utfordringene i fremtidens skole.

Denne artikkelen er ment å være et innspill i dette arbeidet og tar for seg lærende organisasjoner generelt og strategisk kompetanseutvikling som redskap i arbeidet med å utvikle skolene til lærende organisasjoner.

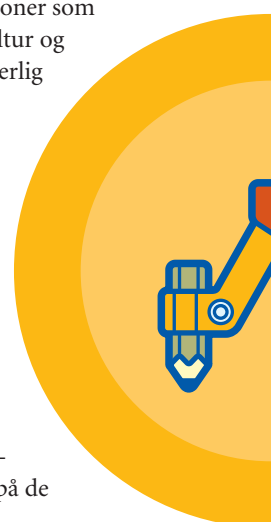
Lærende skoler.

En lærende skole er en skole i kontinuerlig forandring og/eller etterutdanning. Dette er ikke nytt i skolen, det ligger i skolens natur at den aldri kan bli god nok. Skolen skal alltid møte skiftende behov og utfordringer, og det finnes alltid rom for forbedringer. Kunnskaper blir hurtig foreldet i et komplekst, mangfoldig og omskiftelig samfunn, og løsningene

man kommer frem til i dag kan ha begrenset gyldighet i morgen. En lærende skole og lærende lærere, blir dermed en nødvendighet (Grøterud og Nilsen, 2001).

Lærende organisasjoner er organisasjoner som utvikler en innovasjonsorientert skolekultur og videre legger til rette arenaer for kontinuerlig læring. En innovasjonsorientert skole er en skole som har kunnskap om både den individuelle og organisatoriske læringsprosessen og som i tillegg tar høyde for både individuelle og organisatoriske læringsbarrierer. Å legge til rette for kontinuerlig læring kan innebære permanent nettverksetablering, både på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, hvor refleksjon, interaksjon og diskusjon relatert til teori og praksis kan foregå. Det er også en forutsetning at det er sammenheng mellom læringen som foregår på de ulike nivåene.

Den viktigste faktoren i dette arbeidet er den individuelle. Det skjer ingen organisasjonslæring uten at det skjer individuell læring, samtidig som individuell læring er nødvendig, er den ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring (Irgens, 2000). Vi forbinder vanligvis læring med atferdsendring både på individ- og organisasjonsnivå. Men læring trenger ikke nødvendigvis å vise seg i kraft av endret atferd.





Gjennom aktivisering av taus kunnskap foregår en endring med vår forståelse av verden, som gjør oss i stand til å skille og velge mellom ulike alternative handlingsmuligheter. Som Chin og Benne (1976) sier:

«Forandringen i handlingsmønsteret oppstår bare når personer som er involvert, endrer sin normative orientering som gjelder tidligere mønster, og slutter seg til nye. Og forandring i normativ orientering involverer forandringer i holdninger, verdier, ferdigheter og viktige relasjoner, ikke bare forandring i mottatt informasjon, rasjonell kunnskap, eller intellektuell begrunnelse for praksis» (ibid. s. 23).

For at skolen skal kunne kalle seg lærende må med andre ord den individuelle læringen være av en karakter som fører til kunnskapsutvikling og utvidede valgmuligheter i forhold til kunnskapsanvendelse. Videre må denne læringen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring oppnås i den grad man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier (Argyris, 1990) og igjennom dette blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte.

Organisasjonslæring er forskjellig fra individuell læring på den måten at den bare omfatter den

læringen som nedfelles i organisasjonen selv; i dens filosofi, og retningslinjer, i organisasjonskart, personalforvaltning, opplæring og kommunikasjon og i dens prinsipper for ledelse (Moxnes, 2000). Nøkkelen til organisatorisk læring er forankring av kunnskap. Ny kompetanse etableres i organisasjonens struktur gjennom organisatorisk læring. Dette kan gjøres på flere måter, enten ved at flere enn en arbeidstaker får del i kunnskapen, eller ved at man skriver ned nyervervet kunnskap gjennom utforming av prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser, som gjør at andre også kan sette seg inn i de nye arbeidsmetodene uten å gå vegen om enkeltpersoner. Det som blir nedfelt fungerer videre som organisasjonens hukommelse, eller uttalte handlingsteorier og kan bli kart å styre etter. Dette kaller Kim (1993) statisk hukommelse. Aktiv organisatorisk hukommelse er når dette skriftlige materialet i tillegg får konsekvenser for flere av aktørenes handlinger, og de blir til interne kart, eller bruks-teorier. Slike kart er felles mentale modeller når flere deler dem i en organisasjon som tolker og handler.

«Alle enkeltmedlemmene i en organisasjon kan lære, men bare når læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger, kan vi snakke om organisasjonslæring»

(ibid. s. 137).

Den enkelte organisasjons kunnskap og kompetanse, samt læreevne har stor betydning for organisasjonen og dens evne til å løse nye oppgaver. Organisasjonens læreevne blir med andre ord vesentlig med tanke på å håndtere et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn, som for skolens vedkommende betyr å håndtere stadige kontekstuelle endringer som:

- Sterk gjennomstrømning av elever og lærere
- Forandring som skjer gjennom at elever utvikles og modnes
- Forandringer i læreplanene
- Krav og forventninger fra ulike interesser og interessenter
- Endringer i mediesituasjonen som gir elevene en helt annen erfaringsbakgrunn enn før den datatekniske revolusjonen
- Fremmedkulturelle elever som representerer et mangfold med tanke på kulturell og religiøs identitet

Organisasjonsutvikling er videre av liten verdi om den ikke planlegges substansielt og organisatorisk og settes i system, vedlikeholdes og brukes. *«Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengig av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap»* (St.meld. nr. 30 2003–2004, s. 23).

Den enkelte lærers oppfatning og læring er vesentlig i alt utviklingsarbeid. Lærere må ha tro på det de gjør for å prioritere og gjennomføre utviklingsarbeidet.

Tillers (1990) uttrykk «Kenguruskolen» beskriver en skole som hopper tilfeldig fra det ene prosjektet til det andre eller fra guru til guru, uten en strategisk plan for arbeidet. Kenguruskolen kan ses som en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag, som lett lar seg rive med når ny metodikk blir presentert. Enkle løsninger blir svar på komplekse utfordringer. I en skoles utviklingsarbeid bør det ligge en hovedtanke for skolens utvikling, og man må vite hva man mener med en lærende og bedre skole. I utviklingsarbeid bør man fastholde en pedagogikk som har dette siktemålet og arbeide for at fornyelse skjer ut fra en bevisst pedagogisk holdning. Skoler har ofte mange utviklingsprosjekter på gang og ikke

alle prosjektene får den oppmerksomheten som de har krav på, noe som kan resultere i at resultatet blir overfladisk og instrumentalistisk. Det kan se ut som om det er viktigere å ha et utviklingsarbeid i gang om et tema, enn hva som i virkeligheten skjer i praksis (Grøterud og Nilsen, 2001). Dette er mulig å unngå gjennom å utvikle og gjennomføre en plan for strategisk kompetanseutvikling både organisatorisk og substansielt.

Strategisk kompetanseutvikling

Systematisk eller strategisk kompetanseutvikling er en tradisjon innen bedriftsutvikling, som har vist seg å være vanskelig å få til å fungere i praksis, selv om intensjonene har vært gode. Dette henger sammen med at det ikke er tilstrekkelig å innføre et kompetansesystem, det skal vedlikeholdes, brukes og videreutvikles. Dette ser man også i skolen hvor en av de største utfordringene har vært fravær av planer, og om planer har foreligget, evne til gjennomføring av systematisk og fokusert kompetanseutvikling både på individ, gruppe- og organisasjonsnivå over tid. Børmer og Slettemo (2000) skriver at kompetanseoppbygging ofte beskrives som målsetting i plandokumenter, men uten at det konkretiseres nærmere. Strategisk kompetanseutvikling kommunalt er i liten grad ivare tatt selv om man kan anta at begrensa ressurser i et velintegreert kommunalt eller interkommunalt system kan resultere i et kvalitativt bedre opplæringstilbud enn stor ressursinnsats der tilfeldighetene har større spillerom. Kompetanseplaner må effektueres, evalueres og tas på alvor. Ikke bare som et tidsbegrenset prosjekt, men kontinuerlig, for å skape et godt og velfungerende læringsmiljø for elevene og arbeidsmiljø for lærerne. Dette innebærer en endret tankegang rundt forvaltning av kompetanseressurser, noe som nå i forbindelse med «Kunnskapsløftet» representerer en utfordring for skolens ledere.

Skoler som vil utvikle seg til lærende organisasjoner, gjennom kortsiktig og langsiktig innholdsmessig planlegging, samt utvikle strukturer og rutiner for kompetanseheving, vedlikehold, deling og bruk av kompetanse, vil ha en større mulighet for å ivareta lærernes og organisasjonens læringsprosess. I dette arbeidet blir en strategisk og planmessig tankegang i forhold til hvordan kompetansekapital registreres, bygges opp og forvaltes sentralt.

Proessen kan belyses i følgende modell:



Fig. nr. 1.
Kompetansestrategi (Grønnhaug og Nordhaug, i:
Nordhaug, 1998 s. 103)

Forfatterne skiller mellom strategiformulering og gjennomføring av strategien. De fire første trinnene i figuren innebærer strategiformuleringen og de to siste trinnene gjennomføringen.

I strategiformuleringsfasen *registreres* hva skolen ser for seg at den vil ha behov for av kompetanse for å møte morgendagens utfordringer. Dette kan være ytterligere spesialpedagogisk kompetanse, som ulik kompetanse om sosiale og emosjonelle vansker eller lese- og skrivevansker, minoritetskompetanse, media-kompetanse osv. Et nyttig redskap i dette arbeidet kan være scenarioanalyser. Videre kartlegges dagens status eller kompetanse for gjennom oversikt å ha mulighet til å utnytte organisasjonens ferdigheter best mulig. Det finnes i organisasjonsteorien en rekke måter å kartlegge kompetanse på som er verdt å sette seg inn i (Roos, Von Krogh, Ross, 1996; Nordhaug, 1998; Irgens, 2000) for å få et så godt bilde av de ressurser skolen innehar som mulig.

En av disse måtene er å utarbeide en enkel person-/ oppgavematrix. I venstre kolonne fører man viktige arbeidsoppgaver og i øverste rad navnene på de ansatte. Gjennom intervju med de ansatte kartlegges:

Personer	Kari	Kåre	Jon	Berit	Mari
Oppgaver					
Lese-og skrivevansker					
Kartlegging og analyse	G	K		E	
Tiltak	G	K		E	
Høyfrekvent	K	K		E	
Lavfrekvent	G	K			
Forebygging	K	K		E	
Individrettet	G	K			
Systemrettet	K	K		E	
Sosiale og emosjonelle vansker					
Kartlegging og analyse			G		O
Tiltak			G		O
Høyfrekvent			G		U
Lavfrekvent			K		O
Forebygging			G		U
Individrettet			K		O
Systemrettet			G		U

Fig. nr. 2.
Person-/oppgavematrix
med utgangspunkt i
spesialpedagogiske
kompetanseressurser.¹

- G = Den ansattes primærkompetanse. Det arbeidet han eller hun gjennomfører hver dag.
- K = Denne oppgaven er noe den ansatte kan, men ikke utfører som sitt daglige arbeid. Sekundærkompetanse. Koden K betyr at den ansatte vil kunne utføre dette arbeidet uten særlig opplæring.
- E = Denne koden betyr at den ansatte har en del erfaring med oppgave og at han eller hun med noe veiledning eller opplæring kan utføre arbeidsoppgaven.
- O = Oppgaven krever behov for opplæring av den ansatte U = En uaktuell oppgave å utføre for den ansatte (Irgens 2000).

Når organisasjonens kompetanse er kartlagt, vil det fremstå et gap mellom det man har behov for av kompetanse og den kompetansen organisasjonen besitter. Dette gapet synliggjør trinn tre i figur 1: *kompetansemangelen*. Neste fase i arbeidet blir utvikling av en plan for intern kompetanseoppbygging som svar på kompetansegapet eller kompetansemangelen kartleggingen har avdekket. Det blir sentralt å vite hva man ønsker å endre, hvorfor og hvordan man skal gjennomføre dette i praksis (Skogen, 2004). Kompetansegapet kan selvfølgelig også lukkes ved omplassering kommunalt, nyansettelser eller innleie av mennesker med

Nøkkelen til organisatorisk læring er forankring av kunnskap.

kompetansen organisasjonen mangler. Om man ikke har denne muligheten eller ønsker å videreutvikle de menneskelige ressursene man har i organisasjonen og få større grad av flerfaglighet og utvikle en dynamisk kompetanse internt, må man videre utvikle en strategi både økonomisk og praktisk for å *gjennomføre* endringsprosessen eller kompetansehevingsprosessen. Her ligger en del sentrale fallgruver, som man skal være klar over og ta høyde for både i planleggingen og gjennomføringen av innovasjonen.

Forutsetninger for å lykkes i innovasjonsarbeid

Den første utfordringen organisasjonen står overfor er å skape en forståelse i hele skolen for nødvendigheten av kontinuerlig arbeid med utvikling, samt motivere for utviklingsarbeid innenfor spesifikke områder. Dette kan gjøres ved at rektor selger inn og motiverer for utviklingsarbeidet, før lærerne skriftlig og anonymt gir uttrykk for om de ønsker å delta i prosjektet og om

de vil delta dersom flertallet ved skolen ønsker å delta i prosjektet. Man bør etter motiveringsarbeidet ha flertall på første spørsmål og nitti prosent tilslutning på spørsmål to for å starte opp utviklingsarbeidet (Grøterud og Nilsen, 2000). Verneberg og Gamm (2003) mener støtten bør være noe større: «*In absence of support from 75 % or more of staff, the chances of meaningful implementation are slim*» (Ibid. s. 134). Den enkelte lærers oppfatning og læring er vesentlig i alt utviklingsarbeid, lærerne må ha tro på det de gjør for å prioritere og gjennomføre utviklingsarbeidet. Tvinges prosjekter på lærerne blir resultatet som regel dårlig. Dette prinsippet er sentralt i implementeringsteori.

Gjennom involvering og motivering av alle ansatte for den konkrete endringen eller kompetansehevingen man vil gjennomføre, kan tilslutningen til endringsarbeidet også endres. Sentralt i dette arbeidet er utvikling av en konkret og felles forståelse av ideen eller målsettingen med innovasjonen både blant medarbeiderne og lederne i organisasjonen (Senge, 1990). Skogen (2004) sier: «Systemretta tiltak fungerer kun når alle aktører har avklart begreper og er delaktige i innovasjonen» (Ibid. s. 21).

Eierforhold til prosjektet er mulig å utvikle gjennom at man ved ulik organisering bidrar til at «hele organisasjonen» utformer en prosjektplan for arbeidet hvor alle blir delaktige i utarbeidelse av målsetting, tiltak for å nå målsetting, samt får avklart tekniske, økonomiske og menneskelige ressurser man ønsker å bruke på arbeidet. Ressursbruk viser seg ofte å være en utfordring i praksis, noe lærerne er svært opptatt av i kompetansehevingsprosjekter. Mange opplever at utviklingsprosjekter kommer i tillegg til alt det andre man har å gjøre. Avklarer man dette punktet vil det ofte redusere vesentlige motstandsfaktorer både i planlegging og gjennomføringsfasen.

Kunnskap om ulike innovasjonsstrategier vil være av verdi i planleggings- og gjennomføringsfasen. Social Interaction strategien (Dalin, 1978; Guba, 1968; Skogen og Sørli, 1992; Skogen og Holmberg, 2002) har rot i teoritradisjonen som kan karakteriseres med betegnelsen «the marketplace of ideas». Denne tradisjonen tar utgangspunkt i organisasjonens opplevde behov for endring og troen på enkeltmenneskets iblevende ressurser. Det er helt klart enklere å plukke opp ideer fra organisasjonen selv og spesielt gunstig å ta utgangspunkt i tema som hele organisasjonen opplever som en utfordring. Mobiliseres «bottom-up» strategier og man gjennomfører prosjekter som tar utgangspunkt i skolens behov og interesse, kultur og kapasitet vil man lettere bidra til at lærerne får et eierforhold til prosjektet og dermed blir muligheten

for å lykkes langt større. I praksis blir drivkraften til prosjektet hentet fra lærerne selv (Skogen, 2004), noe som bidrar til at innovasjonsprosessen blir enklere, spesielt med tanke på reduksjon av motstand. Gjennom ulik organisering kan alles mening bli hørt og vurdert i planleggingsfasen. Reell medvirkning og informasjon i organisasjonen er sentrale faktorer i endringsarbeid. Hvordan disse to faktorene oppleves av medarbeiderne er av stor betydning for deres holdning til endringsarbeidet. Informasjon av medarbeidere i endringsprosesser er en balansegang, både informasjonsunderskudd og informasjonsoverflod skaper stressrelaterte symptomer som angst, spenning og fysiske smerter. Det er med andre ord viktig at medarbeidere får informasjon i forhold til egen prosesskapasitet, noe som vil si at medarbeideren makter å bearbeide den mengde informasjon han blir utsatt for (Irgens, 2000). Medvirkning er like viktig som suksessfaktor. Medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er, som tidligere nevnt, vesentlig og avgjørende i forhold til organisasjonsmedlemmenes holdning til selve endringsprosessen. En rekke studier viser sammenheng mellom medvirkning og i hvor stor grad endringsprosessen lykkes. Medvirkning er med andre ord en positiv faktor for den enkelte (French og Bell, 1990; Gustavsen, 1990; Johnson og Johnson, 1994; Irgens, 2000; Skogen, 2004) og for organisasjonen. Forskning viser at det ideelle er å få lov å delta på det nivå man selv ønsker og forventer, noe som gir medvirkningstilfredshet.

Medvirkningsovermetthet versus medvirknings-hunger er yterpunkter i dette arbeidet og fører også til stresslignende symptomer. Medvirkning gir bedre informasjonstilgang og eiendomsfølelse og kan bidra til læring. En mulig måte å ivareta denne problematikken på, i tillegg til å gjennomføre fellesinformasjon, er å gjøre seg tilgjengelig et par timer i uken slik at de ansatte får anledning til å innhente informasjon og eventuelt engasjere seg i forhold til egne behov og på eget initiativ (Samuelson, 2003).

I arbeidet for å utvikle en delt visjon blant ledelse og ansatte er tilstedeværelsen av en leder som selger inn, motiverer for, organiserer og prioriterer utviklingsarbeidet sentralt. En slik leder er viktig både med tanke på å opprettholde et godt og harmonisk skolemiljø og med tanke på at utviklingsarbeidet gis prioritet blant skolens personell. Lederen blir dermed kritisk for utviklingsarbeidets suksess (Arora, 1994). Studier av innovasjoner er tydelige på at rektorer må ha en sentral rolle i skolens utviklingsarbeid, og Morrison et al., (1997) skriver dersom rektor ikke har en slik rolle, vil forandringsprosessen gå langsommere og bli mer fru-

strerende. Andre ved skolen kan selvfølgelig også lede utviklingsarbeid, men dette forutsetter at rektor vedvarende er støttende, entusiastisk og etterspør arbeidet som gjøres både av ledelse og personalet ved skolen. Det vil videre alltid være behov for ekstern ekspertise eller en prosesskonsulent i utviklingsarbeid. Dette bør være en person med erfaringer fra liknende type arbeid, som kan supplere innsideperspektivet med et eksternt perspektiv. Man kan samarbeide med forskingsmiljøer eller bruke eksterne OU-konsulenter med solid faglig forankring. Den eksterne konsulenten har vanligvis ikke beslutningsmyndighet, men bør bidra med innspill, informasjon og delta i dialogen på brukernes premisser (Skogen, 2004).

Det ligger i skolens natur at den aldri kan bli god nok.

Toleranse for turbulens er også vesentlig å ta høyde for i endringsprosesser. Man bør forberede seg på at turbulens kommer for å unngå at motstanden tas personlig opp og oppfattes som en fornærmelse. De ansatte i organisasjonen representerer hver for seg ulike sett av verdier, og noen vil oppleve endringen som skal gjennomføres som positiv og som en forbedring av dagens situasjon, mens andre kan ha mindre tro på dette. Man kan være enige om at en endring skal til innenfor et område, men uenig i skolens valg av virkemiddel. Videre er ressursene begrenset i skolen og prioriteringer med tanke på ressursbruken kan også skape motstand. Motstand i innovasjonssammenheng kan få ulikt uttrykk og for deltakerne i endringsarbeidet representere barrierer av både psykologisk-, verdi- og maktmessig art.

Like viktig som planlegging og gjennomføring av kompetansehevingen blir *kompetanseutnyttelsen*, som er et ledd i organisasjonens strategiske kompetanseutvikling (fig.1). Vi har vanligvis fokus på kompetansehevingen, men denne er av liten verdi om man ikke greier å utnytte den kompetansen man har skaffet seg (March, 1996). Skolene må vite hva de vet, hvordan de vedlikeholder og videreutvikler det de vet, hvordan de bruker det de vet, og hvor hurtig de kan etablere ny kunnskap ved behov. Skolens organisering av arbeidet er her utslagsgivende, etablering av faste arenaer på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå vil lette både kontinuerlige kompetansehevings-, vedlikeholds- og videreutviklingsprosesser. Oversikt over organisa-

sjonens kompetanseressurser gir bedre styring med og oversikt over de menneskelige ressursene i organisasjonen, sannsynligvis også bedre bruk av opplæringsbudsjettene, tettere kobling mellom strategiske målsettinger og personalutvikling, større muligheter til kompetanseutnyttelse ved behov samt en mer omstillingsdyktig organisasjon (Irgens, 2000).

En proaktiv skole

Utvikling av et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn stiller krav til skolene om å dyktiggjøre en organisasjon til å takle endringer på et så tidlig tidspunkt som mulig, med andre ord utvikle en proaktiv skole. Men man kan vanskelig forutse alle endringer og utfordringer man kommer til å stå overfor. Gjennom kontinuerlig strategisk kompetanseutvikling kan man kanskje håndtere en del av disse utfordringene på forhånd, spesielt om denne tar utgangspunkt i strategiske mål og driftsplaner og vellykket implementeringsarbeidet.

Det er ikke tilstrekkelig å innføre et kompetanse-system, det skal vedlikeholdes, brukes og videreutvikles.

Kompetanseutvikling blir i et strategisk perspektiv et virkemiddel for utvikling av lærende organisasjoner. Gjennom dette arbeidet blir det nødvendig å organisere arbeidet på ulike nivå (individ-, gruppe- og organisasjonsnivå) i skolen, samt ta høyde for sammenhengen substansielt mellom nivåene for å oppnå en lærende organisasjon. Nettverksorganisering er mye brukt i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Det er en arbeids- og organiseringsform som skolene og kommunene kan bruke i arbeidet med å utvikle lærende skoler og kommuner.

Erfaringer gjort substansielt og strukturelt i gjennomføring av flere kompetanseutviklingsprosjekter, vil bidra til utvikling av en generell læringskompetanse i organisasjonen. En generell læringskompetanse i organisasjonen vil videre være av verdi fordi ikke alle endringer og utfordringer som oppstår kan forutses.

St.meld. nr. 30 (2003–2004) mener at utvikling av skolene til lærende organisasjoner vil dyktiggjøre skolene i forhold til å møte morgendagens utfordringer. Tar man dette arbeidet på alvor vil man sannsynligvis i større grad sikre kvaliteten på elevenes skoletilbud i fremtiden. Man har i tillegg muligheter for å

bidra til et bedre arbeids- og læringsmiljø for lærerne slik at de får videreutviklet og brukt sine kunnskaper og ferdigheter til beste for seg selv, arbeidsgiver og elever. Hvilken kunnskapsstrategi skolen/kommunen, forvalter i ulike situasjoner vil med andre ord være avgjørende for elevenes skoletilbud i fremtiden.

NOTE

¹ Denne behov-/oppgavematriksen er beskrevet i Irgens (2000) s. 99. Den er her tilpasset for bruk i skole og kommune.

REFERANSER:

- ARGYRIS, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring?* Universitetsforlaget/Prentice Hall International, Oslo.
- ARORA, C. M. J. (1994). Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools? A Two-year follow-up of a whole-school anti-bullying policy in one school. *Educational Psychology in Practice*, 10, s. 155–162.
- BØRMER, G. S. OG A. SLETMO (2000). Spesialpedagogiske nettverk: Visjoner for kompetansestyring i statlige spesialpedagogiske kompetansesentra og tyngdepunkt. *Skolepsykologi*, 2.
- CHIN, R. OG K. D. BENNE (1976). General Strategies for Effecting Changes in Human Systems. I: Bennis, Warren G, Kenneth. D. Benne, Robert Chin og Kenneth E. Corey: *The Planning of Change*. 3. utg. Holdt, Rinehart & Winston. London.
- DALIN, P. (1978). *Limits to Educational Change*. MacMillan. London.
- FRENCH, W. L. OG C. H. BELL (1990). *Organization development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London.
- HAVELOCK, R. G. (1978). *The Change Agents Guide to Innovation in Education*. Educational Technology Publications. New Jersey.
- GRØTERUD, M. OG B. S. NILSEN (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.
- GUBA, E. G. (1968). Development. Diffusion and Evaluation. I: Eidell, T. L. og J. M. Kitchel, *Knowledge Production and Utilization in Educational Administration*. University Council for Educational Administration. Columbus, Ohio.
- GUSTAVSEN, B. (1990). *Strategier for utvikling av arbeidslivet*. Oslo: Tano.
- IRGENS E. (2000). Den dynamiske organisasjon. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring. Oslo: Abstrakt forlag as.
- JOHNSON, R. T. OG D. W. JOHNSON (1994). An Overview of Cooperative Learning. I: Thousand, Villa og Ned (red), *Creativity and Collaborative Learning*, s. 31–58. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore.
- KIM, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan management Review*, Fall 1993, s. 37–50.
- MARCH, J. G. (1996). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. I: Cohen, M.D. og L.S. Sproull (red) *Organizational learning*. SAGE, Thousand Oaks, s. 124–162.

- MOXNES, P.** (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Ny utgave. PDC Tangen.
- MORRISON, G. M., M. J. FURLONG OG R. L. MORRISON** (1997). *The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment*. I: Goldstein, A. P. og J. C. Conoley (Eds.) *School violence intervention: A practical handbook* (236–264) NY: Guildford, New York.
- NORDHAUG, O.** (1998). *Kompetansestyring i næringslivet*. Utvalgte emner. Oslo: Tano Aschehoug.
- ROOS, G. OG G. VON KROGH, J. ROOS** (1997). *Innføring i strategi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 2. utgave, 2. opplag.
- SAMUELSEN, A. S.** (2003). *Læring i skolenettverk. En studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Statped skriftserie nr 10.
- SKOGEN, K. OG M.-A. SØRLIE** (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K. OG J. B. HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K.** (2004) *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SENGE, P. M.** (1990) *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- STORTINGSMELDING NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*.
- TILLER, T.** (1990) *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- VERNBERG, E. M. OG B. K. GRAMM** (2003). *Resistance to Violence Prevention Intervention in Schools: Barriers and Solutions*. *Journal of Applied Psychanalytic Studies*, Vol 5, No 2 s. 125–138.

Rettelse:

I artikkelen «På vei mot en inkluderende skole?» av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik i forrige nummer av Spesialpedagogikk er det feil i Tabell 5. Tabellen handler om *sosial inkludering* og ikke motivasjon slik det stod i feltet øverst til venstre. Tabellen nedenfor gjengis slik vi fikk den i manuskriptet.

Indikasjoner på sosial inkludering og skoleslag	Karakternivå				
	Lavt	Under middels	Middels	Over middels	Høyt
Mangler venner (har «ingen» venner på skolen)					
Ungdomsskolen	3,7	1,1	0,8	0,7	2,0
Videregående skole	11,7	4,0	1,9	1,6	9,4
Trives dårlig sammen med medelever (trives «ikke i det hele tatt» eller «i mindre grad trives»)					
Ungdomsskolen	13,9	6,4	3,8	2,9	4,8
Videregående skole	21,6	12,0	6,8	4,3	13,4
Ensom («litt enig» eller «enig» i at «skolen er et sted hvor jeg føler meg ensom»)					
Ungdomsskolen	21,8	13,8	9,9	7,9	11,1
Videregående skole	24,8	16,7	13,9	11,2	27,9
Hører ikke til («uenig» eller «litt uenig» i at «skolen er et sted hvor jeg føler at jeg hører til»)					
Ungdomsskolen	36,3	22,7	16,2	10,8	12,0
Videregående skole	40,0	33,3	19,6	13,8	25,5
Holdes utenfor («enig» eller «litt enig» i at «skolen er et sted hvor jeg føler at jeg blir holdt utenfor»)					
Ungdomsskolen	21,6	14,1	9,8	7,4	10,1
Videregående skole	19,1	17,3	11,7	8,8	23,1

Tabell 5
Prosentandel elever i hver karaktergruppe som indikerer liten grad av sosial inkludering på skolen (mangler venner på skolen, trives dårlig sammen med medelevene, føler seg ensomme, føler at de ikke hører til, føler at de blir holdt utenfor og blir mobbet).

Foreldreveiledning i PP-tjenesten

En utprøving av et systematisk veiledningsprogram og en vurdering av tidsbruk og effekter

Denne artikkelen beskriver og drøfter gjennomføringen av Russel A. Barkleys foreldreveiledningsprogram etter manualen «Defiant Children. A Clinicians Manual for Assessment and Parent training». Forfatterne hadde begge sitt arbeid i PP-tjenesten da programmet ble gjennomført. I gjennomføringen og evalueringen av programmet har forfatterne vært opptatt av programmets effekt, tidsbruk og en drøfting av arbeidsmåtenes mulige plass innenfor PP-tjenestens faglige profil og rammer for arbeidet.



av MORTEN HENDIS

Morten Hendis er spesialpedagog/cand. polit. og rådgiver ved Torshov kompetansesenter.



av HILDE LUND

Hilde Lund er spesialpedagog/cand. polit. og PP-rådgiver i PP-tjenesten for Valdres.

Gjennom mange år som PP-rådgivere har vi vært opptatt av spørsmålet om den «tradisjonelle» arbeidsmåten i PP-tjenesten egner seg for de familiene og skolene som har barn med særlig utfordrende atferd. I denne gruppen inngår, i vår sammenheng, både barn med diagnoser som f. eks. ADHD og barn med udiagnostisert utfordrende atferd der likevel atferden setter foreldrenes og barnehagens/skolens kompetanse på prøve i betydelig grad. Som PP-rådgivere har vi stadig opplevd at vårt veiledningsarbeid ikke strekker til overfor denne gruppen barn og deres foreldre. Vår hypotese er at dette har sammenheng både med mengden saker som til enhver tid krever vår oppmerksomhet og med de metoder vi fram til i dag har benyttet.

Behov for endringer

Flere foreldre enn tidligere, møter i dag utfordrende atferd hos barn. Denne økningen kan ikke alene forklares med faktorer som befinner seg i barnet (nevropsykologiske forhold). På den andre siden antas det å være en underdiagnostisering av nevro-biologisk betingede vansker hos barn. I tillegg må en lete etter forklaringer på vanskene i selve relasjonen mellom barnet og foreldrene, samt i betingelser i og rundt familien. Dette gjelder uavhengig av om barnet har en medfødt eller utviklet forstyrrelse av nevro-biologisk art.

Økende kunnskap innenfor feltet ADHD og tilgrensende utviklingsforstyrrelser har også ført til at vi har vært på leting etter metoder for å utvikle foreldrekompetanse på en forsvarlig måte. Dette har i en rekke

internasjonale studier vist seg å være en av flere viktige faktorer for å fremme en positiv atferdsutvikling hos barnet (Se f.eks. Webster-Stratton/Hammond 1990. *Behavior Therapy*, 21, 319–337 og Webster-Stratton/Hollingworth 1989. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 550–553). I Barkleys manual gjøres det også rede for en rekke forskningsfunn på dette området. På bakgrunn av denne kunnskapen har vi sett det som viktig å finne frem til arbeidsmetoder som fremmer godt samspill mellom barnet og foreldrene og som bidrar til å sikre barnet forutsigbarhet og trygghet.

Vårt valg av foreldreveiledningsmetode/program hadde sammenheng med den aldersgruppen der vi møtte mange av barna første gang. I tillegg var Barkleys program på linje med vårt faglige ståsted, de enkeltstående metodene var utprøvd gjennom veiledning gjennom flere år, og programmet representerer en systematisering av viktig kunnskap. Vi har gjennomført programmet i tråd med instruksjonene i Barkleys manual.

Kort om Barkleys foreldreveiledningsprogram

Russel A. Barkleys program baserer seg på atferdsorienterte intervensjoner. Programmet er utarbeidet og tilpasset gjennom en 20 års periode bl.a. i samarbeid med Carol Webster-Stratton. En rekke studier dokumenterer dets effekt (Barkley, 1997). I Norge i dag finner vi flere programmer som baserer seg på samme faglige/teoretiske grunnlag som Barkleys program (f.eks. Webster-Stratton/«De utrolige årene» og

PMTO- Parent Management Training-Oregon. Se www.atferdssenteret.no for mer informasjon om PMTO og www.deutroligearene.no/ for mer informasjon om «De utrolige årene»).

For å bruke manualen og programmet mener Barkley det er nødvendig med utdanning tilsvarende hovedfags/embetsnivå, solid erfaring fra arbeid med problematferd hos barn og god innsikt i sosial lærings-teori og atferdsmodifiserende teknikker (Barkley 1997:1). Programmet er spesielt laget for barn som ikke samarbeider, som krangler, er opposisjonelle, sta og som har en sosialt avvikende atferd alene eller i sammenheng med andre barndomsforstyrrelser (Ibid. 2). Programmet forutsetter at barnet har et kognitivt utviklingsnivå på minst 2 år, har utviklet språkforståelse og har en kronologisk alder som faller mellom 2 og 12 år.

Hele programmet gjennomføres gjennom 9 samlinger hver på 2,5 timer, samt en oppfølgingssamling. Vi valgte å legge samlingene til hver 14. dag for å gi foreldrene god tid til å jobbe med «hjemmeleksene» mellom hver samling. Det er en viktig del av programmet at foreldrene arbeider med utdelte oppgaver mellom hver samling. Oppgavene er en direkte oppfølging av de metodene som ble gjennomgått og demonstrert på samlingene. I etterkant av samling nr. 8 innebærer også hjemmeleksene at foreldrene skal etablere et nærmere samarbeid med barnehage og skole. Hensikten er både at foreldrene skal informere barnehagen/skolen om hva de arbeider med hjemme, bidra til at fagpersonene rundt barna oppdager den økte foreldrekompetansen samt at det skal etableres et formelt samarbeid mellom foreldrene og barnehagen/skolen om bl.a. registrering av ønsket atferd hos barnet.

Praktiske forberedelser

For å kunne gjennomføre forsøk med en slik arbeidsmodell i PP-tjenesten var det flere praktisk forhold som måtte avklares. Vi ønsket å gjennomføre samlingene på dagtid, noe som kunne ha begrenset foreldrenes praktiske og økonomiske mulighet til deltakelse. Opplæring/undervisning hos PPT faller ikke automatisk inn under trygdelovens § 9–13. Dette kapitlet i trygdeloven gir under visse betingelser foreldrene rett til opplæringspenger (som kompensasjon for ev. tapt arbeidsfortjeneste). Vi hadde fra før godt samarbeid med regional BUP i forhold til flere av barna/foreldrene som skulle delta i programmet. BUP dokumenterte nødvendigheten av foreldrenes deltakelse, og dette kunne legges til grunn for en søknad til fylkestyregdekontoret om opplæringspenger etter

trygdelovens § 9–13. I trygdekontorets prinsipielle vurdering, ble det lagt til grunn at vi kunne defineres som «Offentlig spesialpedagogisk kompetansesenter» (Endring foreslått i Ot.prp. 24, 1997) i sammenheng med dette programmet.

Det ble satt av god tid til gjennomgang av manualen og støttelitteratur, samt til veiledning fra spesialpsykolog Eva Steinbakk. Ved første gangs gjennomføring av programmet var det også nødvendig å legge inn tid til å lære seg hjemmeoppgavene til foreldrene, forberede rollespill og lage strategier for takling av spesielle vansker som måtte dukke opp underveis. Som et grunnlag for evaluering var det nødvendig å drøfte bruk av målemetoder slik at både baseline og oppfølgingsevaluering var klart før start.

Flere foreldre enn tidligere møter i dag utfordrende atferd hos barn.

Som en del av vår forberedelse til første kursrekke, ble det også søkt om psykiatrimidler. Disse ble primært brukt til kjøp av veiledningstjenester, til bevertning på samlingene og til innkjøp av litteratur. Programmet ble gjennomført i samarbeid med sosial- og barneverntjenesten i en av kommunene.

«Utvalg» av og «krav» til familier

I vår region hadde vi et stort antall familier som hadde behov for å delta i foreldreprogrammet. Ved den gjennomføringen som beskrives her, valgte vi å sende ut invitasjon til 8 familier fra samme kommune. Familiene hadde barn innenfor aktuell aldersgruppe og barna hadde en spredning fra 4–11 år. Utfordringene foreldrene hadde med barna og henvisningsgrunn til PPT var i tråd med de vanskeområdene Barkley har beskrevet i manualen. 6 familier hadde mulighet til å delta i hele programmet, og 4 av disse er brukt som kasus i denne artikkelen.

Vi kjente de fleste familiene fra tidligere. Vi valgte likevel å snakke med hver familie om programmet og hva som ble forventet av dem i forkant. Det ble også presisert at PPT fortsatt ville følge opp barna dersom foreldrene av en eller annen grunn måtte avbryte programmet.

Et av kravene til deltakelse i programmet var at både mor og far skulle møte. Dette kan noen ganger være komplisert i enkelte skilsmisssituasjoner. Vi klarte likevel å få dette til, selv om det var enkelte

utfordringer underveis. Et annet krav familiene måtte forholde seg til, var at det var møteplikt til hver samling og at hjemmелеkser måtte utføres for at videre deltakelse skulle være aktuelt. Vi formidlet også klart til foreldrene at det ville være mulig å få ekstra veiledning dersom de anså utfordringene de fikk hjemme som for store.

Evaluerings/effektvurderinger

For å ha et grunnlag for evaluering av mulig effekt av programmet, benyttet vi flere målemetoder. I forhold til de utfordringer foreldrene møtte hos barna brukte vi skjemaene «Disruptive Behavior Disorders Rating Scale – Parent Form» (Forkortet som DBDRS i senere tabell), spørsmål 1–18 (Barkley/Murphy, 1998) og «Home Situation Questionnaire Revised» (HSQ-R) (DuPaul/Barkley 1990). I tillegg gjennomførte vi en spørreskjemaundersøkelse med foreldrene både før og etter programmet.

Baseline

På første samling i foreldreprogrammet ble foreldrene bedt om å vurdere barnas atferd ved hjelp av de 2 anvendte screening skjemaene. For noen av foreldrene var dette andre gang de fylte ut slike skjema, da noen av barna allerede var under utredning av ADHD. I tillegg ble de bedt om å fylle ut et relativt omfattende spørreskjema der deres opplevelser og situasjon stod i fokus. Samlet ga dette et grunnlag for det vi kan kalle en baseline. Tabell 1 viser resultatene fra 4 av barna. Alle barna er innenfor aldersgruppen 4–11 år. Ingen av barna som deltok brukte noen form for medisiner før eller underveis i programmet.

Tallene som refereres i tabellen er skårene basert på foreldrenes vurdering av barna på de ulike områdene, samt en vurdering av om resultatene er tolkbare. Dersom et resultat er tolkbart markeres dette med en «S» (Signifikant) etter tallet; atferden er så bekymringsfull at det bør foretas nærmere undersøkelser. Dersom et resultat ikke er tolkbart, markeres dette med «IS» (Ikke-signifikante skårer) etter tallet;

atferden vurderes å ligge innenfor det en kan forevente for den aktuelle aldersgruppen.

Vi har valgt å ta med tallverdiene, fordi disse vil være et uttrykk for en grad av/ikke grad av utvikling gjennom programmet selv om skårene ikke er signifikante. De områdene der foreldrene vurderte barnas atferd som tolkbar i forhold til normative data, er skravert med grått.

Tabellen viser at foreldrene til 3 av barna meldte om problemer med uoppmerksomhet, og vansker med hyperaktivitet/impulsivitet ble rapportert hos alle 4. For 3 av barna ble antallet problemsituasjoner hjemme vurdert å ligge over forventet grense i forhold til normen, mens antallet for 1 barn ligger i et grenseland for fortolkning. Hos 2 av barna vurderer foreldrene at atferden som forekommer i disse problemsituasjoner er svært alvorlig, mens alvorlighetsgraden for 1 av barna ligger i et grenseland for tolkning. Samlet viser tabellen at foreldrene i alle kasus rapporterer om betydelig utfordringer med barnas atferd.

Fra foreldrenes spørreskjema kommer det fram at de ofte opplever å ha dårlig samvittighet overfor barna fordi de er sinte og «krangler» med dem. Flere av foreldrene rapporterer at de daglig eller ukentlig opplever eller går med følelsen av å ikke strekke til. På grunn av det høye aktivitetsnivået hos barna rapporterer de at de ofte ikke kommer «tidsnok» inn i de vanskelige situasjonene og at det derfor oppstår konfliktsituasjoner fulgt av sinne/aggresjon hos de voksne. De fleste av foreldrene sier at de nesten alltid føler seg slitne og oppgitt over situasjonen. Noen sier at de opplever å «fichte» med barna hele dagen og at det også kan ende med at de selv gråter. Noen av foreldrene rapporterer at de har prøvd «alt» og ikke kan se noen løsninger for hvordan de vanskelige situasjonene skal skifte karakter.

Gjennomføring av programmet

Foreldrene til barna som utgjør kasus 1–4 gjennomførte programmet med tilstrekkelig oppmøte og arbeid mellom samlingene til at det ble vurdert som relevant å ha de med i en evaluering. Gjennomfø-

Kasus	DBDRS: Oppmerksh.	DBDRS: Hyperakt.	HSQ-R: Antall probl.sit.	HSQ-R: Alvorlighetsgrad
Barn 1	13 (IS, men i grenseland)	20 (S)	7 (IS, men i grenseland)	3,42 (IS, men i grenseland)
Barn 2	23 (S)	23 (S)	14 (S)	4,35 (S)
Barn 3	16 (S)	21 (S)	10 (S)	3,1 (IS)
Barn 4	12 (S)	15 (S)	13 (S)	4,46 (S)

Tabell 1:
Baseline 4 kasus

ringen av programmet foregikk etter den planen som var satt opp på forhånd, men noen av foreldrene fikk supplerende veiledning underveis. Dette kunne både ha sammenheng med at det var igangsatt utredning av barna og/eller at det var spesielle behov som oppstod.

Evaluerings to måneder etter avslutning

Vi gjennomførte evalueringen i forbindelse med en oppfølgingssamling med foreldrene. Dataene som fremkommer i tabell 2 er samlet inn med samme screeningskjemaer som ved baseline. Foreldrene ble bedt om å fylle ut et evalueringsskjema der de skulle rapportere eget utbytte av programmet. Det ble brukt et noe annet spørreskjema ved sluttevaluering, men det ga oss like fullt et kvalitativt bilde av foreldrenes opplevelser og erfaringer av utbytte.

I tabellen nedenfor er tallene fra foreldrenes vurdering før programmet startet, skrevet i parentes etter tallene fra vurderingen etter endt program. I tillegg er det angitt om skårene nå er tolkbare (S) eller ikke (IS). De områdene der foreldrene i sluttevalueringen har vurdert barnas atferd som tolkbar i forhold til normative data, er skravert med grått.

Tabellen viser at foreldrene til 3 av barna nå melder om atferd innenfor normalvariasjonen når det gjelder oppmerksomhet og for 2 av barna når det gjelder hyperaktivitet. For barn 1 er det en liten framgang når det gjelder hyperaktivitet, men skårene ligger i grensen til tolkbart område, og det er vanskelig å vurdere om dette markerer endring eller tilfeldige «målefeil». Hos 2 av barna vurderer foreldrene nå at atferden er betraktelig redusert når det gjelder antallet problem-situasjoner og alvorlighetsgrad hjemme, mens de to andre foreldrene rapporterer om ingen eller liten endring.

Ved første øyekast kan det se ut til at foreldrene til 2 av barna har registrert markant endring i barnas atferd som følge av de tiltak de har iverksatt hjemme, mens det for de to andre ikke er vesentlig endring. Vårt utvalg kasus er selvsagt lite, men det er likevel grunnlag for å vurdere noen av disse tendensene nærmere. For å få et tilstrekkelig innblikk i det som har skjedd gjennom programmet, er det nødvendig å sammenholde dataene fra barna med foreldrenes vurderinger. Vi vil i det følgende drøfte noen hoved-tendenser som kom fram i vår undersøkelse.

Kasus	DBDRS: Oppmerkskh.	DBDRS: Hyperakt.	HSQ-R: Antall probl.sit.	HSQ-R: Alvorlighetsgrad
Barn 1	8(IS)(13)	16 (IS, i grenseland)(20)	7 (IS, men i grenseland) (7)	2,5 (IS)(3,42)
Barn 2	23 (S) (23)	25 (S) (23)	13 (S) (14)	4,61 (S) (4,35)
Barn 3	5 (IS) (16)	3 (IS) (21)	4 (IS) (10)	2,75 (IS) (3,1)
Barn 4	3 (IS) (12)	4 (IS) (15)	7 (IS) (13)	1,7 (IS) (4,46)

Tabell 2:
Evaluerings etter endt
program, 4 kasus

Noen utvalgte spørsmål fra evalueringen	1	2	3	4	5
Hvordan har kursholderne klart å formidle teoretisk kunnskap?				X	
Hvordan har kursholderne klart å ivareta deg som medlem av gruppa?				X	
Kurset har gitt meg nye måter å se problemene på?				X	X
Kurset har gitt meg nye måter å forholde meg til barnet på?					X
Jeg har fått bedre kunnskap og ferdighet i å håndtere mitt barn?					X
Kurset har gitt meg større trygghet i foreldrerollen?				X	
I hvilken grad har kurset kommet til nytte for ditt barn?				X	X
Hvor egnet ser du kurset som et tilbud til foreldre med barn med ADHD?					X

Tabell 3:
Utdrag av foreldre-
evaluering

Foreldreevaluering (oppfølgingssamling 10) 1=Svært dårlig, 2=dårlig, 3=greit, 4=bra, 5=svært bra

I tabell 3 er utdrag av foreldrenes vurderinger av sitt utbytte av programmet gjengitt. Markeringen er et gjennomsnitt av de 4 kasusene. I tillegg har vi tatt med utdrag av noen andre tilbakemeldinger som ble gitt.

Tabell 3 viser at foreldrene gjennomgående gir positiv tilbakemelding på programmet. De fleste foreldrene rapporterer i tillegg at de har flere offensive løsningsmåter i møtet med barnas atferd nå enn tidligere, selv om enkelte ikke har sett de store endringene gjennom programmet. Det kan være ulike grunner til at enkelte foreldre opplevde mindre endringer enn andre gjennom programmet. Noen syntes det var vanskelig med gruppeveiledning, mens andre hadde noen perioder med vansker med å gjennomføre hjemmeoppgavene. Det kan også være at det har funnet sted endringer som spørreskjemaet ikke fanger opp, eller at det i noen tilfeller krever mer tid å snu vanskelige samspill.

Programmet er spesielt laget for barn som ikke samarbeider, som kranbler, er opposisjonelle, sta og som har en sosialt avvikende atferd.

Innledningsvis nevnte vi at foreldrene etter samling 8 skulle etablere et nærmere samarbeid med barnehage og skole. Foreldrene hadde et tilbud fra PPT om at vi kunne delta på dette første møtet. Alle foreldrene valgte å gjennomføre møtene alene. Etableringen av dette samarbeidet skal fylle flere funksjoner. For det første skal foreldrene orientere barnehagen/skolen om det arbeidet de holder på med hjemme, hva de gjør og hvordan de gjør det. Flere foreldre ga tilbakemelding om at dette var veldig verdifullt fordi fagpersoner som arbeidet med barnet til daglig fikk en innsikt i foreldrenes kompetanse. I ettertid har vi fått tilbakemelding fra barnehager og skoler om at samarbeidet som ble initiert av foreldrene (på oppdrag fra oss) bidro til en større likevekt og respekt i samarbeidet. Det foreldrene og skolen skulle samarbeide konkret om, var det som er kalt «Daglige rapportskjemaer». I programmet er målet at det etablerte belønningssystemet hjemme gradvis skal få effekt på barnets atferd i barnehagen/på skolen. Det var fremdeles foreldrene som skal forvalte «godene» som skulle deles ut, men barnet kunne samle ekstra «poeng» i belønningssystemet hjemme ved å vise nærmere definert ønsket atferd på skolen. Barna skulle bringe med seg daglig rapportskjemaer hjem om forekomst av ønsket atferd.

Hvilke atferder det skulle jobbes med, ble avtalt mellom foreldrene og pedagogene på forhånd, og barnet fikk konkret informasjon om avtalene som ble gjort og hvilken atferd som utløste poeng.

Vi har ikke foretatt en direkte måling av barnets utvikling i barnehagen eller på skolen i denne perioden, men samtaler med flere pedagoger indikerer direkte effekt av programmet på barnets atferd i barnehagen og skolen hos flere av barna i vår undersøkelse. I noen av våre familier var ikke atferden på skolen et stort problem og i disse tilfelle var det også liten endring å måle på denne arenaen. Foreldrene rapporterer om gode opplevelser med å ha gjennomført disse møtene alene og de fleste opplevde et «løft» i forhold til egen status som foreldre.

Drøfting av programmet

Antallet kasus som er med i denne lille undersøkelsen gir selvsagt ikke grunnlag for noen sikre konklusjoner om effekten av programmet. Funnene er likevel entydig positive og i samsvar med tidligere undersøkelser foretatt av R. A. Barkley. For et barn er det ikke rapportert noen endringer på barnets atferd, men foreldrene beskriver likevel en endret hverdag på grunn av at de har fått flere løsningsmåter og at de i større grad klarer å tenke noen mer langsiktig på barnets atferdsutvikling. I et annet av tilfellene var barnet under utredning av BUP mens programmet pågikk. I dette tilfellet sier BUP at foreldrenes tanker om barnets vansker, og deres ferdigheter i å møte vanskene, har endret seg mye fra henvisningstidspunktet og til slutten av programmet. Disse resultatene representerer også en kvalitativt målt endring på individnivå og vil på sikt kunne ha betydning for samspillet mellom barnet og foreldrene.

Ser vi litt nærmere på de endringer som har skjedd med barna, er det en relativt markant endring i foreldrenes skåring av barnas atferd før og etter programmet. Av tabell 1 og 2 framgår det at 2 av 4 barn har hatt en markant positiv utvikling, et barn har mindre alvorlige problemsituasjoner og noe redusert aktivitetsnivå. I tillegg gir foreldrene til det 4. barnet rapporter om klare endringer i hverdagen på tross av stabilitet i utfordrende atferd. Vi mener derfor det er grunnlag for å oppsummere med at programmet har hatt en tilsiktet effekt i de undersøkte kasusene.

En annen viktig faktor med programmet, er at foreldrene har fått utdelt et relativt omfattende veiledningsmaterieell som også kan brukes ved senere utfordrende situasjoner med barna.

I løpet av perioden programmet pågikk, opplevde vi også at foreldrene i økende grad klarte å formulere

barnas utfordrende atferd på en mer konstruktiv måte. Dette innebar at de tok i bruk de analyseredskapene de hadde lært å bruke for deretter å utforme mulige strategier og løsningsforslag for å møte den utfordrende atferden hos barna. Det er rimelig å anta at tryggere foreldre i større grad vil inngå i positive samspill med barna og kunne møte barnas behov på en bedre måte.

Noen av foreldrene opplevde enkelte av hjemmeoppgavene som vanskelige å gjennomføre. I noen tilfeller var det mulig å kompensere for dette med supplerende veiledning. I andre tilfeller var hverdagen til foreldrene slik at de ikke klarte å sette av nok tid, eller de opplevde at tiltaket ikke var direkte relevant for deres barn. I sistnevnte tilfelle gjaldt dette barn som ikke responderte på eller ble vurdert å ha behov for enkelte av tiltakene. Vi drøftet individuelle tilpasninger med enkeltforeldre underveis, og de opplevde at det ble meningsfylt for dem i de fleste tilfeller.

Barkley sier i sin manual at det er viktig å stille strenge krav til foreldrene om frammøte og arbeid mellom samlingen. Dette var en erfaring vi også gjorde. Det er liten tvil om at tilstedeværelse og arbeid med «hjemmelekser» i sterk grad bidrar til å bedre foreldrenes ferdigheter, noe som igjen er viktig for å endre samspillet med barna. Vår vurdering er at foreldre som ikke klarer å følge opp, bør «lukkes ut» og tilbys annen form for oppfølging så tidlig i programmet som mulig. Dette er både fordi foreldrene da unngår å komme i stadige nederlagssituasjoner og for å forebygge frustrasjon over manglende effekter av programmet.

Det er også vår vurdering at det kan være hensiktsmessig å utvide med en samling midtveis. Først og fremst fordi i forbindelse med foreldrenes arbeid med å administrere systematisk belønning og tydelige konsekvenser av uønsket atferd. Dette vil kunne gjennomføres ved å legge inn en ekstra gang mellom samling 5 og 6.

Drøfting av tidsbruk, faglig profil og arbeidsmåte i PP-tjenesten

En av våre første erfaringer etter at programmet startet, var at forberedelsene ikke kan gjøres grundig nok ved gjennomføring av programmet første gang. Det kan ikke understrekes nok at det er helt sentralt å framstå med en felles faglig profil og at rollespill og eksempler må være gjennomdrøftet og samkjørte. Vi måtte gjøre enkelte korrigeringer underveis, men gjennomgående var grunnarbeidet vårt godt nok. I ettertid ser vi at det etter hver samling bør avsettes tid til refleksjon kurslederne i mellom.

Vi gjennomførte denne kursrekken med 6 familier

(6 barn, hvorav 4 er med i kasesbeskrivelsene).

Dersom vi ikke regner med forberedelsene som var spesielle for første gangs gjennomkjøring, gikk det med 3,5 time (1 time felles forberedelse + 2,5 time til gjennomføring) til hver samling med 2 fagpersoner fra PPT tilstede. Altså 70 timer fordelt på 6 barn over en periode på 18 uker + en oppfølgingssamling.

Noen foreldre rapporterer at de har prøvd alt uten å se noen løsninger for hvordan de vanskelige situasjonene skal skifte karakter.

Dette tilsvarer 0,64 timer veiledning pr. barn pr. uke i gjennomføringsperioden. I tillegg må det beregnes at noe tid blir brukt til løpende faglig oppdatering i kursperioden. Men dette er også noe som er knyttet til helt ordinært saksarbeid i PPT. For noen kan dette høres mye ut. Vår erfaring er at vi i spesielt vanskelige saker i perioder bruker langt mer tid enn dette hvis en vurderer på månedsbasis. I de fleste saker vi har arbeidet med tidligere, har vi også sjelden opplevd å få den effekten vi har fått her både hjemme og på skole/ barnehagenivå i løpet av 18 uker. Vår oppsummering må derfor være at dette er meget forsvarlig tidsbruk sett i relasjon til effekt. En medfølgende faktor som styrker denne vurderingen, er at annen veiledning endret karakter og ble mer konstruktiv både i forhold til skole og foreldre. I enkelte tilfeller gjaldt dette også veiledning til barnehage og skole. Denne tidsbruken gikk først og fremst ned fordi barnas atferd endret seg i gjennomføringsperioden.

Vi har ikke vanskelig for å se at PP-hverdagen er en stressende hverdag og at det å gå i gang med programmer av et slikt omfang som dette kan være krevende for mange i PPT. Hvis vi er opptatt av effekten av det arbeidet vi gjør på individnivå, er det likevel mye som taler for at vi ikke kan fortsette med veiledningsstrategier som vi i liten grad kan måle effekten av. I lys av dette er vår konklusjon at PPT i større grad enn det som har vært tilfelle til nå, må ta i bruk evidensbaserte systematiske metoder for å bidra til å bedre hverdagen til barn og familier med alvorlig utfordrende atferd. Om det er Barkleys foreldreveiledningsprogram som skal brukes får være opp til hver enkelt PP-tjeneste å vurdere. Vår erfaring er likevel at dette programmet gir effekt dersom det blir gjennomført i tråd med manualen og kurslederne

sikrer en tilstrekkelig solid faglig plattform for arbeidet. Vår vurdering er at dette henger sammen med at flere jobber sammen om tiltaket, at arbeidet samordnes, at programmet er systematisk og at foreldre i stor grad tilfører hverandre viktig kunnskap gjennom programmet.

Noen av diskusjonene i PP-tjenesten om gjennomføring av ulike programmer vil sannsynligvis være knyttet til om dette er en del av PP-tjenestens faglige/formelle oppdrag og om det passer inn i den enkelte tjenestes faglige profil. I tillegg vil det selvsagt foregå kapasitetsdiskusjoner på de enkelte kontorer. Opplæringslovens kap. 5–7 sier at for barn under opplæringspliktig alder som får spesialpedagogisk hjelp, skal det tilbys foreldreveiledning. En måte å gjennomføre denne veiledningen på er å gjennomføre slike programmer som det som er omtalt i denne artikkelen. Uansett hvilken strategi PPT velger på denne veiledningen er tiden, etter vår oppfatning, inne til å foreta seriøse drøftinger lokalt og nasjonalt av hvilke evidensbaserte strategier som skal benyttes og hvilke veiledningsstrategier det er på tide å avvikle/begrense. Det er ikke grunnlag for å fortsette med veiledning og intervensjoner på basis av «dette er det vi kan» eller «slik har vi alltid gjort det». Skal PP-tjenesten framstå som en proaktiv tjeneste som er klar for å møte morgendagens utfordringer, må vi gi rom for slike utprøvinger som her er gjennomført.

har bidratt til å forme den nåværende faglige profilen i PPT. Dersom programmer som dette eller andre intervensjonsstrategier som favner foreldrene også kan kobles sammen med samtidige «programmatisk» intervensjoner på skolenivå, kan det hende vi kommer et skritt videre i vår søken etter forebyggende og/eller intervensjoner metoder overfor barn med alvorlig utfordrende atferd.

Oppsummering

Vi har lenge vært frustrert over mangel på effekt av den veiledning vi gir i saker der barn har alvorlig utfordrende atferd. De uartige barna er stadig tilbakevendende tema på PP-kontorenes fagmøter. I denne artikkelen har vi oppsummert erfaringer med utprøving av Barkleys foreldreveiledningsprogram overfor en gruppe barn i alderen 4–11 år. Effekten på foreldrenes og barnas atferd er målbar, og det er ved oppfølging registrert stabilitet i endringene i flere av tilfellene. Likevel ser vi at det kreves en oppfølging av foreldrene utover de 18 ukene programmet varer. Det kreves også veiledning av foreldrene med fokus på videreutvikling av metodene etter som barna blir eldre. På tross av dette oppfølgingsbehovet mener vi at veiledningsbehovet endrer karakter hos de foreldrene som har deltatt i programmet. Dette mener vi har sammenheng med at foreldrene har deltatt i utvikling av tilpasningen av de ulike metodene i programmet til eget barn. Det er underveis og etter gjennomføringen meldt om effekter på barnehage og skolenivå (kvalitativt vurdert), selv om stabilitet 6–8 mnd. etter ikke er «målt». Barnehager har i etterkant bedt om veiledning på de samme metodiske tilnærmingene som er benyttet i programmet, og det har blitt et økt fokus på denne formen for intervensjoner i hele regionen. Det er også påvist at gjennomføringen av slike programmer ikke nødvendigvis er mer tidkrevende enn annet veiledningsarbeid. I tillegg er det vel slik at annen form for veiledning sjelden «måles» på samme måten som det som er gjort her. Vår vurdering er derfor at erfaringene fra gjennomføringen av dette programmet bør åpne for faglige drøftinger i PPT lokalt og nasjonalt om hvilke strategier som skal inngå i PP-tjenestens faglige profil i framtiden.

Etterord

For å kunne bruke foreldremateriellet i manualen, måtte dette oversettes. Spesialpsykolog Eva Steinback ved Follo-Klinikken har oversatt kursmateriellet (etter avtale med Barkley) og mange av instruksjonene. Morten Hendis har oversatt modeller til bruk i undervisningen og noe av instruksjonsmateriellet til kurs-

I løpet av prosjektperioden opplevde vi at foreldrene i økende grad klarte å formulere barnas utfordrende atferd på en mer konstruktiv måte.

Når det gjelder PP-tjenestens oppdrag overfor barn i skolealder, er det ikke i samme grad pålegg om foreldreveiledning som i opplæringslovens kap 5–7. Vår vurdering er likevel at det både av oppdraget om sakkyndighet (kap 5–1, 5–3) og av oppdraget om å hjelpe skolen med organisasjonsutvikling (kap 5–6) kan utledes at foreldreveiledning er en del av oppdraget. Hvordan denne skal foregå er selvsagt en diskusjon. Det kan hevdes at det i prinsippet grenser til det uetiske å ikke forebygge det som kan forebygges. Det kan hende det ikke er PP-tjenesten som skal være den aktive part i forebygging av skjevutvikling/videreutvikling av alvorlige atferdsvansker hos barn på arenaer utenfor skolen. Men det kan også hende det nettopp er en eller annen variant av denne problemstillingen som har manglet i de diskusjoner som fram til i dag

holderne. Foreldrematerialet er tatt i bruk etter avtale med Eva Steinbakk, og hun har bidratt som veileder i planleggingen av den første kursrekken.

Interesserte henvises til nevnte manual eller til artiklene «Når hverdagen blir utfordrende» del I og II av Berit Langlete og Åse Egge i skolepsykologi nr. 5 og 6 for 2003. Programmet er også grundig behandlet av Anne-Stine Høvo Meltzer og Eva Steinbakk i artikkelen «Et veiledningsprogram for foreldre til barn med ADHD» i Tidsskrift for Norsk Psykologforening, volume 43, s. 105–112.

REFERANSER:

BARKLEY, R. A. (1997). *Defiant Children. A Clinicians Manual for Assessment and Parent training.* Second Edition. New York: Guilford Press.

BARKLEY, R. A. (1995). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents.* New York: Guilford Press.

LANGLETE, B. & Å. EGGE (2003). «Når hverdagen blir utfordrende» del I og II *Skolepsykologi*, 5 og 6.

MELTZER, A-S. H. & E. STEINBAKK (2006). Et veiledningsprogram for foreldre til barn med ADHD. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, volume. 43, 105–112.

WEBSTER-STRATTON, C. & M. HAMMOND (1990). Predictors of treatment outcome in parent training for families with conduct problem children. *Behavior Therapy*, 21, 319–337.

WEBSTER-STRATTON, C & T. HOLLINGWORTH (1989). The long-term effectiveness and clinical significans of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 550–553.

www.atferdssenteret.no

www.deutroligearene.no/



Velkommen til Norges viktigste møteplass innen tekniske hjelpemidler og tjenester for funksjonshemmede

Utstilling – Norges største presentasjon av produkter og tjenester som er tilgjengelig for funksjonshemmede. 100 utstillere over to messehallen.

Seminarer – halvdags seminarer for fagfolk, myndigheter og brukere:

- Hjelpemiddelformidling i takt med tiden?
- Hvordan sikre god kvalitet på billøsninger?
- Ny teknologi – nye muligheter for elever og studenter
- Kommunale tjenester – vi må organisere oss annerledes
- Arbeidsplasser for funksjonshemmede – fra målsetning til løsninger

Aktiviteter – bredt og variert program innendørs og utendørs. Eget nyhetstorg.

Åpningstider:

Tirsdag 30. mai kl. 09.00 - 17.00

Onsdag 31. mai kl. 09.00 - 19.00

Torsdag 1. juni kl. 09.00 - 17.00

Inngang utstilling:

Voksen: kr 100

NHF-medlem/honnør/student/barn: kr 50

Seminar deltakere gratis adgang

Oslo TT-kort kan benyttes til messen

Seminarer:

Kr 500 per seminar (NHF-medlem/student: kr 300)

Påmelding innen 15. mai på: www.nhf.no

eller telefon 24 10 24 00

Mer informasjon:

Tlf. 24 10 24 00

www.nhf.no

Tilpassa opplæring

- ei utfordring i ein inkluderande skule

Ny reform i skulen vert innført, og det overordna prinsippet er tilpassa opplæring. Det inneber at læraren må møte elevmangfaldet og legge til rette undervisninga etter evner, behov og interesser til desse ulike individa. Utfordringane for læraren i tilrettelegginga av ei tilpassa opplæring ser ut til å vere ein permanent tilstand der ein møter ulike dilemma som utfordrar vektlegginga av den einskilde eleven versus fellesskapen. Skal ein lukkast i å møte det overordna prinsippet om ei tilpassa opplæring må alle aktørane i skulen møte utfordringa med ei felles forståing.



av SIV THERESE
MÅSEIDVÅG GAMLEM

Siv Therese Måseidvåg Gamlem har mastergrad i spesialpedagogikk og er tilsett som lektor i pedagogikk ved allmennlærerutdanninga, Høgskulen i Volda.

Inkluderingsomgrepet er eit omgrep som har fått ei rekkje ulike tolkingar av innhald, og såleis har det også oppstått ei rekkje ulike handlingsmønster for å følgje intensjonen om ein inkluderande skule (Bjørnsrud, 2000; Tetler, 2000; Håstein og Werner, 2003; Vislie, 2003; Flem, Moen et al., 2004; Skogen, Nes et al., 2004). Når ein kjem til omgrepet tilpassa opplæring, kan det også problematiserast. Korleis forstår ein det, og korleis skal ein gå fram for å møte intensjonen med ei tilpassa opplæring? Dilemmaet vert når ein skal arbeide mot ei tilpassa opplæring og dei ulike aktørane har ulike forståing med kva som ligg til grunn for å tilrettelegge for ei slik opplæring. L 97 er tilsvarande lite tydeleg på dette området, noko som har gitt rom for mange tolkingar. Tanken med den tilpassa opplæringa er at alle skal kunne nå måla som læreplanen set gjennom å legge til rette og differensiere opplæring for den einskilde. Det er med andre ord behov for ei opplæring som er fleksibelt lagt opp, med høve for ulike former for differensiering (Dale and Wærness, 2003). For å kunne få til ei slik tilpassing må ein differensiere i forhold til både tempo, organisering, metodikk og læremiddel. Ein må også ha fleksibel bruk av læretimar, fleksibel klasse- og gruppestorleik, bruk av IKT i den individuelle tilpassinga og samanhang mellom teori og praksis (ibid.).

Strømstad seier at kanskje burde vi snakke om tilpassa opplæring i ein skule for alle, i staden for inkludering (Strømstad, 2004). Det ville muligens

skape mindre forvirring og gi tydelegare signal om at inkludering dreier seg om alle, og at alle treng eit læringstilbod som er tilpassa den einskilde. Utviklinga fram mot ein inkluderande skule med ei tilpassa opplæring for alle, vil krevje ei vis omstilling for alle som arbeider i skulen, der både ny kompetanse og nye roller vil stå i sentrum. Om eleven skal ha ei større grad av ansvarslæring og frie val vil det stille nye krav til både elev- og lærarrolla. Skal eleven få større ansvar for sin eigen læringsprosess inneber det at det vert stilt nye krav til læraren sin pedagogiske og didaktiske profesjonalitet (Dale and Wærness, 2003). Skogen og Holmberg uttrykkjer at omgrepet tilpassa opplæring representerer ei samanfating av ein skulepolitisk draum om at skulen skal kunne gi kvar einskild elev, uansett føresetnadar, ei opplæring som er tilpassa desse føresetnadane (Skogen and Holmberg, 2002). For å kunne nå denne visjonen, der ein kan auke kvaliteten av opplæringa må ein sjå på pedagogikken og spesialpedagogikken som to komplementære kompetansefelt (Skaalvik, 1999). Vi kan ikkje oppretthalde skiljet mellom spesialpedagogane og pedagogane i ein inkluderande skule, og der vil heller ikkje kunne vere nokre raske løysingar eller snarvegar i eit slikt innovasjonsarbeid. Arbeidet mot ein skule som kan gi best mulig tilpassa opplæring for alle, i ein mest mulig inkluderande kontekst, krev kontinuerlig hardt arbeid der alle involverte går saman i same retning. Det å finne balansegangar mellom skulen sine krav, og ei

tilrettelegging for den einskilde eleven vil kunne opplevast som utfordrande for læraren, der utfordringane vil framstå som stadige dilemma av val ein må ta for å legge til rette for ei tilpassa opplæring.

R-2006, Kunnskapsløftet ser ut til å utelate omgrepet inkludering, men held på kravet om den tilpassa opplæringa. Mangfaldet er målet, og individuell tilpassing ser ut til å vere eit middel til å nå inkludering. For å få til dette vil læraren møte dilemmaet mellom å finne balansegangen mellom individet og samfunnet sine interesser. Dette vil framtre som eit spenningsfelt der interessene for fellesskapet versus det individuelle vil stå sterkt. Utfordringane for læraren framtrer som dilemma, der ein til stadigheit står ovanfor ulike val som må takast med omsyn til kva som kan fungere best ut i frå dei aktuelle situasjonane (Gamlem, 2005; Bjørnsrud, 2000). Summen av vala vil vere avgjerande for om vi har ein inkluderande skule med tilpassa opplæring for alle. I skulen vil den einskilde lærar og personalet i fellesskap møte utfordringar i arbeidet med å legge til rette for møtet mellom den einskilde eleven sine føresetnadar, ynskjer og behov og skulen sitt lærestoff og skulen si organisering.

Dilemma for læraren i tilrettelegging og gjennomføring av ei tilpassa opplæring

Dilemma består ofte av val mellom konkurrerende prinsipp eller verdiar som ikkje kan oppfyllest samtidig. Såleis kan dilemma vere konfliktfylte og ikkje ha

bestemte løysingar, men gi situasjonar der det opnar opp for val mellom fleire muligheiter. Ein lærar vert ofte tvungen til å ta vekk noko for å kunne skape det ideelle i den aktuelle situasjonen (Bjørnsrud, 2000:26). I einskapsskulen ligg det at noko er felles og noko ulikt. Om ein skal fokusere på den einskilde sine behov, vil ein kanskje måtte gå noko vekk frå fellesskapstanken som er ein intensjon i den inkluderande skulen. Læraren vil oppleve dette som eit dilemma der ein må finne balansegangen mellom individet sine interesser og samfunnet sine interesser.

Dei faglige måla som skal oppnåast av elevane, i kombinasjon med definert felles lærestoff, ser ut til å kunne redusere mulighetene for tilpassa elevdeltaking som er ein intensjon i ein inkluderande skule. I dette tilfellet vil dilemmaet mellom å møte den einskilde eleven sine faglige interesser versus fellesskapet sine, vere ei utfordring. Balansen mellom læreplanen sine prinsipp om tilpassa opplæring og hovudmomenta med nasjonalt fellesstoff, vil dreie seg om kompetanse hjå den einskilde lærar og lærarsamarbeidet for å bruke handlingsrommet kontinuerlig (Bjørnsrud, 2000; Gamlem, 2005). Læraren må med andre ord ha kunnskapar om differensiering og kjenne til eleven sine svake og sterke sider. Skal den einskilde eleven få tilrettelagt opplæringa etter sine evner, føresetnadar og behov må kanskje lærar gjere val der ein må fokusere på den einskilde framfor fellesskapen. Dette kan problematiserast med tanke på ein inkluderande skule og

på kunnskaps- og læringssyn (Greeno, Collins et al., 1996). Den sosiokulturelle læringsteorien står sterkt i skulen i dag, og Vygotsky meinte at menneske lærer gjennom og via kommunikasjon med andre (Vygotsky, 1978). Med dette i tankane ser vi at ei tilpassa opplæring der fellesskapstanken skal råde, kan vere utfordrande med tanke på organiseringa og tilrettelegginga for elevane si læring.

Individualisme versus fellesskapen

Visjonen med ei tilpassa opplæring ligg relatert i forhold til enkeltindividet og enkeltindividet i fellesskap med andre. Inkludering kan sjåast på som eit relasjonsomgrep, og i utfordringa med å skape ein inkluderande praksis i skulen vil ein som sagt møte ulike dilemma. Inkluderinga har fellesskapet som eit hovudmål og sentreringsspunkt, medan tilpassing har individet og den einskilde som hovudsiktemål. Det å skulle skape ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule vil såleis verte møtt av dilemmaet mellom den einskilde sine behov versus fellesskapet sitt. Om den einskilde sine behov skal verte samanfallande med fellesskapet, vil det mest truleg måtte gå på bekostning av noko og/eller nokon. Ein kan ikkje absoluttere fellesskapet, så dilemma mellom å møte den einskilde og halde på fellesskapet sine rammer vil vere sær utfordrande for læraren i arbeidet med tilrettelegging av ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule.

I ein inkluderande skule vil det vere snakk om å kunne gi rom for store variasjonar i opplæringa for at alle skal kunne oppleve at dei meistarar noko. Visjonen er at elevane skal få vere ulike i arbeidsprosessar og framgangsmåtar, men vurderingskriteria (måla i fagplanane) står der likt for alle elevane, og da møter ein som lærar eit dilemma om kva val ein skal gjere for at alle skal kunne oppleve at opplæringa har vore tilpassa deira evner og behov. Her møter læraren dilemmaet mellom det læreplanen set som mål og korleis den einskilde skal nå fram til dei. For å gi rom for den enkelte i ein større samanheng er det viktig at undervisninga opnar opp for eit mangfald av framføringsformer og ulike måtar å nå måla på (Gamlem, 2005). Oppgåver og arbeidsformer skal nå alle elevane i den inkluderande skulen, og det ser ikkje ut til å vere tilstrekkeleg med tilpassa tempo, kompetanse- og dugleiksnivå dersom organisering, oppgåver og evaluering har ei form og/eller eit innhald som verkar ekskluderande på einskilde elevar (Lyng, 2004).

I Kunnskapsløftet (R-2006) vert det no eit fokus på kompetansemål. Kanskje kan denne tenkinga gi ein større samanheng mellom elevane si opplæring og evaluering? Det eg vil fram til her er at ein i skulen

må finne eit større samsvar mellom elevane sine mål og evaluering i opplæringa. Mål som er sett opp etter læreplan og eksamen ser ut til å hindre differensiering og tilpassing i skulen (Skaalvik og Fossen 1995). Bjørnsrud seier noko av det same;

«Dersom mål, lærestoff, arbeidsmåter, elevvurdering og rammebetingelser ikke legger opp til tilpasset elevdeltakelse, så blir både den aktive elev og inkluderingen borte»

(Bjørnsrud, 2000:60).

Integrasjonskoder versus kolleksjonskode og kontroll versus fridom

Det å skape ein god inkluderande praksis ser ut til å vere prega av val mellom ulike dilemma. Lærar må til ei kvar tid finne balansegangen mellom ei opplæring tilpassa den einskilde eller ei opplæring som går etter læreplanen sine intensjonar og mål (Bjørnsrud, 2000). Dette set utfordringar i tilrettelegginga for læraren, der val må takast og vil skape situasjonar som kan vere gode for dei fleste elevane, men ikkje ynskjeleg for alle. Håstein og Werner problematiserer dette og seier at mange elevar vil ha fordel av eit undervisningsopplegg som er uferdig, slik at dei kan få utnytta evnene sine til å organisere aktiviteten og finne sine veier til å nå mål til fordel for eigen måte å lære på (Håstein og Werner, 2003). Bernstein sin kodeteori beskriv organisering av opplæringa som kolleksjonskode og integrasjonskode (Bernstein, Engaard et al., 1974). Ein kolleksjonskode er prega av kontrollstyrt undervisning og rammer for fellesskapet, medan integrasjonskoden gir elevane større valfridom – og tilpassar meir for den einskilde. Ein lærar vil ikkje kunne velje å arbeide etter anten ei integrasjonskode eller ei kolleksjonskode. Utfordringa ser ut til ligge i dilemmaet om å velje den «rette» koden til rett tid, dvs. om ein kompetanse hjå den einskilde lærar og i lærarsamarbeidet for å nytte handlingsrommet kontinuerlig. Ein lærar i den inkluderande skulen vil måtte velje å bruke begge desse kodene i læringssituasjonane, då han til ei kvar tid må tenke på den einskilde i samanheng med fellesskapet. Dette fører til at ein som lærar møter dilemma, der ein må gjere ulike val. Val som vil opplevast som konfliktfylte og ikkje kunne gi bestemte løysingar. Ved eit høve vil det opplevast som mest teneleg å gå inn i ein kolleksjonskode, der lærar set rammene og i neste augneblink må ein opne opp for ei integrasjonskode for å kunne tilpasse for den einskilde (Håstein og Werner 2003). I ein slik samanheng kan læraren også møte dilemmaet mellom individet og fellesskapet sine interesser versus samfunnet sine interesser.

I mitt forskingsarbeid har eg sett at rammene for det lærar gjer i organiseringa av skulearbeidet, vil vere avgjerande for i kor stor grad ein klarer å inkludere alle elevane (Gamlem, 2005). Dilemmaet læraren møter med omsyn til grad av innramming, det vil seie i kor stor grad han vel kontroll versus fridom, vil vere i kor stor grad lærar finn det som sentralt å halde på kontrollen for å oppnå den beste læringssituasjonen for elevane. Elevane sine behov for læraren si innramming – kontroll, ser på den andre sida ut til å variere alt etter kvar eleven står i læringsprosessen. Ved ei sterk klas-sifisering og innramming, vil ein kunne misse noko av moglegheita til å få fram mangfaldet og involvere alle elevane, men på den andre sida kan lærar sjå på innramminga som sentralt for å kunne gi alle eit utbytte i ein fellesskap (Bernstein, Engaard et al., 1974; Bernstein and Lundgren, 1983). Dess sterkare innramming ein som lærar vel, dess meir ekskluderande med tanke på ei tilpassa opplæring i ein inkluderande kontekst ser det ut til å kunne verte for enkelte av elevane ((Bernstein, Engaard et al., 1974; Bernstein and Lundgren, 1983). Det gir lite rom for eleven sine egne interesser og såleis moglegheiter for differensiert tilpassing.

Utfordringa i å finne balansegangen mellom kontroll versus fridom vil vere eit dilemma og kunne stå i kontrast til tilpassinga for den einskilde. Sær problematisk kan det vere når vi veit at fleire bidrag innan skuleforskning identifiserer organiseringa av lærestoffet i tradisjonelle fagdisiplinar og asymmetri i makt og kontroll mellom lærarar og elevar som sentrale forklaringsmodellar på kvifor klasseromsundervisning sviktar når det gjeld elevinvolvering (Bernstein, 1974; Denscombe, 1980; Nordahl, 2002). Det ser også ut til at vektlegging av elevane sine kvardagskunnskapar og eigarforhold til det som skal gjerast vil vere sentralt i forhold til grad av elevinvolvering, då dette gir ei større moglegheit for at eleven vert deltakande med *heile* seg, og all sin kunnskap (Dons, 2001; Tiller and Tiller, 2002). Lærar vil i ein slik situasjon møte dilemmaet mellom å finne vektinga mellom mål i fagplanen og den einskilde eleven sine individuelle mål.

Læringsfellesskap

Utfordringane som vil ligge innunder kategorien samarbeid vil vere relatert til fleire aktørar. I forskinga mi studerte eg samarbeidet mellom lærer – elev, og elev – elev i læringssituasjonar, men vi veit at i ein inkluderande skule er der fleire aktørar som kan vere avgjerande for i kor stor grad ein får til ei tilpassa opplæring i ein inkluderande praksis (Gamlem, 2005). Vi finn samarbeid både i breidde og nivå i skulen, og korleis desse alliansane utartar seg kan vere avgjerande for

utfallet om den tilpassa opplæringa. Skulen set gjerne kollektive rammer for verksemda, og dilemma mellom det demokratiske og det kollektivistiske vil vere ei utfordring. Dilemma læraren vil møte er blant anna i kor stor grad lærarteamet fungerer med tanke på ei felles forståing av ei tilpassa opplæring, og korleis samarbeidet og forståinga mellom elevane er med tanke på å oppnå eit inkluderande læringsfellesskap. Det å lære seg gode samarbeidsformer ser ut til å vere sentralt, ein må kunne samarbeide og å bruke kvarandre som ressursar. Kva menneskesyn og perspektiv ein som lærar har på læring og kunnskap ser også ut til å vere avgjerande for læringsfellesskapet i skulen. Legg ein opp til eit sosiokulturelt perspektiv vil ein kunne møte tanken om læring gjennom fellesskapen som er ein visjon i den inkluderande skulen (Vygotsky, 1978). Men, det vil også vere viktig at organiseringa ligg til rette for at alle kan ta del, og at ikkje lærar eller elevar sine val verkar ekskluderande på einskilde i skulen. Det må såleis arbeidast både med den sosiale og den kunnskapsmessige dimensjonen, og dilemmaet for læraren vert å finne tilpassinga for den einskilde i relasjon med fellesskapet.

Utfordringar og moglegheiter i organisering av tilpassa opplæring

Utfordringane i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring ser ut til å vere mangfaldige og komplekse, der læraren til ei kvar tid står ovanfor ulike val som må takast med omsyn til kva som kan fungere best ut i frå dei aktuelle situasjonane. Summen av vala ser ut til å vere avgjerande for om ein har ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule. I skulen vil den einskilde lærar og personalet i fellesskap kunne møte utfordringar i arbeidet med å legge til rette for møtet mellom den einskilde eleven sine føresetnader, ynskjer og behov og skulen sitt lærestoff og skulen si organisering. Det å finne balansegangen mellom skulen sine krav og tilrettelegging for den einskilde eleven vil kunne opplevast som ei utfordring, der utfordringane vil framstå som dilemma gjennom val lærar må ta. Desse vala kan peike mot ulike retningar alt etter kva perspektiv ein ser dei frå, og såleis kan det gi utfordringar for dei ulike aktørane å gå i takt. Utfordringane i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring framstår som dilemma der alle aktørane står ovanfor mange val som må takast. Inkludering har fellesskapet som referanse og samlingspunkt på same tid som den einskilde eleven skal ha si tilrettelagte og tilpassa opplæring. Skulen som ein lærande organisasjon ser ut til å vere sentralt og viktig for arbeidet med å utvikle ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule (Roald, 2000). I

eit slikt perspektiv vil det vere sentralt at skuleleiinga legg til rette for at kollegiet får muligheit å fokusere på sentrale faktorar for å lukkast med ei tilpassa opplæring. Ein skule som ser ut til å lukkast med å legge til rette for elevtilpassa læringssituasjonar, er skular som er opptatt av skuleutvikling, der diskursen rundt tilrettelegging for læring er ein sentral del av kvardagen, og der ein saman utviklar ei felles forståing om det arbeidet ein skal-bør gjere for å lukkast (Berg, 1999; Ogden, 2004; Roald, 2000).

Vidare ser det ut til at faglige mål som skal oppnåast av elevane, i kombinasjon med felles definert lærestoff, vil kunne redusere muligheitene for ei tilpassa elevdeltaking. Bjørnsrud uttrykkjer at balansen mellom læreplanen sine prinsipp om tilpassa opplæring og hovudmomenta med nasjonalt fellesstoff, dreier seg om kompetanse hjå den einskilde lærar og i lærarsamarbeidet for å bruke handlingsrommet kontinuerlig (Bjørnsrud, 2000). Utfordringa for læraren vil såleis vere å forholde seg til dilemma i arbeidet med å legge til rette for ei tilpassa opplæring for den einskilde i ein inkluderande skule der fellesskapstanken står høgt. I organiseringa av denne tilrettelegginga fann eg i studien min kontinuerlege utfordringar for læraren som måtte til ei kvar tid gjere val mellom blant anna kontroll versus fridom, integrasjonskoder versus kolleksjonskoder og kollegialitet versus individualisme (Gamlem, 2005).

Skal skulen verte ein framtidig inkluderande fellesarena med tilhøyrighet for den einskilde der ein fokuserer på tilpassa opplæring må alle skulen sine aktørar delta og bidra i ein diskurs om eit inkluderande fellesskap. Tilpassa opplæring i ein inkluderande skule er slik ikkje eit resultat eller tilstand, det er ein kontinuerlig prosess som krev ei felles forståing rundt organisering og tilrettelegging.

LITTERATUR:

- BERG, G.** (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- BERNSTEIN, B.** (1974). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B., J. ENGAARD, ET AL.** (1974). *Basil Bernsteins Kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol / redigeret og med indledning af Jan Enggaard & Kirsten Poulsen*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- BERNSTEIN, B. OG U. P. LUNDGREN** (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Forlag.

- BJØRNSRUD, H.** (2000). *Den inkluderende skole. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS** (2003). Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- DENSCOMBE, M.** (1980). *Pupil Strategies and the open Classroom*. I: P. Woods. *Pupil Strategies*. London: Croom Helm.
- DONS, C. E.** (2001). *Å lære for livet – å skape livslang læringslyst*. I: H. Fottland (red.) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FLEM, A., T. MOEN, ET AL.** (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1).
- GAMLEM, S. M.** (2005). *Utfordringer og dilemma for læreren i en inkluderande skule. Ein klasseromsstudie av utfordringer mot ein inkluderande praksis*. Masteroppgåve i Spesialpedagogikk. Høgskulen i Volda, avdeling for lærarutdanning.
- HÅSTEIN, H. OG S. WERNER** (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- LYNG, S. T.** (2002). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OGDEN, T.** (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ROALD, K.** (2000). «Ungdomsskular som lærande organisasjonar.» *Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteg*. Rapport/Avdeling for lærarutdanning 6/2000. Hovedoppgave, Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- SKOGEN, K. OG J. B. HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K., K. NES, ET AL.** (2004). rapport 1 fra evalueringsprosjektet *Hva er inkludering? : rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»*. Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- SKAALVIK, E.** (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Spesialpedagogikk. Spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1993–1999).
- SKAALVIK, E. M. OG I. FOSSEN** (1995). *Tilpassing og differensiering. Ideal og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.
- STRØMSTAD, M.** (2004). *Inkluderende skole – hva er det?* I: K. J. Solstad og T. O. Engen. *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TETLER, S.** (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse.
- TILLER, T. OG R. TILLER** (2002). *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- VISLIE, L.** (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1).
- VYGOTSKY, L. S.** (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell

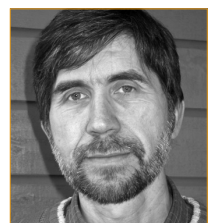
Artikkelforfatteren diskuterer begrepet og fenomenet læringsstiler i lys av kravet om tilpasset opplæring. Modellens forskningsgrunnlag, og måten forskningen blir brukt på, drøftes, og det blir det stilt kritiske spørsmål ved konsekvenser for praksis når det gjelder tidsbruk og manglende fokus på læringsprosessen. Avslutningsvis blir det stilt spørsmål ved om det er god markedsføring eller forskningsbasert kunnskap som er grunnen til modellens popularitet.

I jakten på metoder og opplegg som kan gjøre læreplanens krav om tilpasset opplæring til mer enn tomme ord, er den gamle ideen om at hvert menneske har sin unike læringsstil blitt svært populær i en del utdanningsmiljøer på alle nivåer. Noen kommuner og fylkeskommuner har allerede satset store ressurser på å sende lærere og skoleledere på kurs i såkalt læringsstilpedagogikk, og en ser sågar at et offentlig initiert nettverk for tilpasset opplæring har lagt ut lenker på sine hjemmesider til et nettverk som promoterer en bestemt læringsstilmodell, nemlig Dunn-modellen (<http://prosjekt.hihm.no/nettopp>). Hvilke forhold legges til grunn når man velger å satse på denne bestemte metodiske tilnærmingen framfor andre? Er valget forskningsbasert, eller er det gjort på grunn av god markedsføring? Videre er det viktig å stille spørsmål ved hvilket læringsyn som ligger bak læringsstilmodellene, og hvilke konsekvenser en

vektlegging av elevers læringsstiler får for tidsbruk og andre pedagogiske prioriteringer. For øvrig er det mye forvirring rundt begrepet læringsstil. Jeg møter ofte lærere som ikke skiller mellom læringsstil og læringsstrategi, og en ser noen ganger at de to begrepene brukes om hverandre.

Artikkelen vil derfor starte med en kort begrepsavklaring, for så å se nærmere på den bredden og uenigheten som finnes innenfor læringsstilfeltet. I hoveddelen vil jeg gå nærmere inn på Dunn-modellen, som synes å være den enerådende læringsstilmodellen i Norge for tiden.

Til forskjell fra læringsstrategier¹, som handler om bestemte tenke- og arbeidsmåter som personer kan tilegne seg og bruke for å fremme egen læring, kan vi si at læringsstiltenkning handler om å finne individuelt *foretrukne læringsbetingelser* som skal gjøre læringen mer effektiv. Innenfor den siste tradisjonen



av RUNE ANDREASSEN

Rune Andreassen er cand. polit med hovedfag i pedagogikk. Han er for tiden doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Østfold, Avd. for lærerutdanning.

er man derfor opptatt av å kartlegge hvilke læringsbetingelser som passer den enkelte, som grunnlag for å finne ut hvordan personen lærer best. Det er imidlertid stor uenighet innenfor feltet om hvilke elementer som er relevante å kartlegge som grunnlag for å finne personers individuelle læringsstil. Det er også uenighet om i hvilken grad undervisningen bør være i overensstemmelse med den enkeltes læringsstil (Coffield, Moseley, Hall og Ecclestone, 2004a).

Læringsstiltenkning handler om å finne individuelt foretrukne læringsbetingelser som skal gjøre læringen mer effektiv.

Entwistle, Hanley og Hounsell (1979) skiller mellom læringsstrategi og læringsstil ved å definere strategi som den måten en elev behandler en bestemt læringsoppgave på i lys av de krav den stiller, mens stil blir definert som en bredere karakteristikkk av måten en person foretrekker å løse læringsoppgaver på generelt. Videre blir læringsstrategier gjerne betraktet som noe som kan utvikles gjennom opplæring, mens en stil derimot ligger mer eller mindre fast, og som det derfor vil være viktig å tilpasse undervisningen etter (Weinstein, Bråten og Andreassen, 2006).

Uenighet rundt definisjonsspørsmålet førte til at det allerede i 1982–83 ble gjort anstrengelser i regi av the National Association of Secondary School Principals (NASSP) i USA for å komme fram til en felles definisjon av begrepet læringsstil. Det resulterte i en ganske vid definisjon der læringsstil sies å representere både arvelige karaktertrekk og miljømessig innflytelse. Det er snakk om et komplekst sett av karakteregenskaper av kognitiv, affektiv og fysiologisk art som tjener som relativt stabile indikatorer på hvordan den lærende oppfatter, samhandler med og responderer på læringsmiljøet. (Keefe og Languis, 1983 referert i Keefe og Ferrell, 1990).

Det europeiske læringsstilnettverket ELSIN (European Learning Style Information Network) er et forum som er åpent for ulike læringsstilmodeller. Det har også et kritisk blikk på sitt eget felt, noe som kom til uttrykk på deres sommerkonferanse i 2004, der Frank Coffield gjorde rede for hovedresultatene fra de kritiske engelske rapportene (Coffield, Moseley, Hall og Ecclestone, 2004a og b) som vi refererer til i denne artikkelen (Elsin Newsletter, winter 2004/2005).

De mange ulike læringsstilmodellene ser ut til å leve side om side innenfor dette forumet, uten at jeg kan se at det er gjort særlige forsøk på å komme til enighet i definisjonsspørsmålet.

Elementer fra både læringsstiler og læringsstrategier inngår, ifølge historiedidaktikeren Erik Lund (2006), i de metoder og det undervisningsmaterieell som er utviklet av «Thinking Skills Research Group» ved Universitetet i Newcastle innenfor samfunnsfag. På norsk har denne tilnærmingen fått betegnelsen Tren Tanken (www.ttnor.no). Med utgangspunkt i visuelt, auditivt og taktilt undervisningsmaterieell, søker man å skape en målrettet og faglig fokusert samtale for å utvikle faglig forståelse og metakognitiv kompetanse. I motsetning til Dunn og Dunn-materieellet, som ofte er rettet inn mot læring av faktastoff og oppgaver som krever svar av typen riktig/galt, påpekes det i kapittel 9 hos Lund (2006) at TT-strategiene med sitt materieell sikter inn mot faglig problemløsning. En annen forskjell er at mens Dunn-modellen er opptatt av å kartlegge elevenes preferanser for deretter å fordele de ulike arbeidsmåtene til elevene etter deres styrker/preferanser, er TT-strategiene ment å skulle utvikle varierte læringsaktiviteter for alle.

Som en vil forstå er læringsstilteltet sammensatt og mangslungent, og kan i følge Coffield et al. (2004a) deles opp i tre aktivitetsområder som er knyttet til hverandre: et teoretisk, et praktisk-pedagogisk og et kommersielt område. Når det gjelder det første området er det, i følge Keefe og Ferrell (1990), blitt hentet impulser fra minst tre felt: personlighetsteori, informasjonsbehandlingsteori og forskning på interaksjonen mellom undervisningsmetoder og egenskaper ved den lærende (såkalt Aptitude-treatment interaction – ATI). Inspirasjon fra personlighetsteori har gjort at man ofte er opptatt av personlighetstypologier, som f.eks. Carl Jungs inndeling i introverte og ekstroverte. Informasjonsbehandlingsaspektet kommer til uttrykk ved at man er opptatt av hvordan informasjon som kommer inn gjennom de ulike sansene blir behandlet av den enkelte, og hvilke disposisjoner som påvirker denne behandlingen. Fra ATI-forskningen kommer idéen om matching mellom den enkeltes læringsstilpreferanser og undervisningsmåter, gjerne kalt «matchingshypotesen». Denne hypotesen antar at læring fremmes dersom læringsstil og læringssituasjon samsvarer. For eksempel vil en som foretrekker å være i bevegelse mens han lærer og arbeide med bakgrunnsmusikk, antas å lære bedre dersom han får arbeide under slike betingelser.

Begrepet læringsstiler har eksistert i minst 40–50 år, og et utall av ulike modeller og kartleggingsverktøy

er blitt utviklet. De to engelske rapportene i regi av Learning and Skills Research Centre (Coffield et al., 2004a og b), har identifisert hele 71 læringsstilmodeller, og evaluert 13 av dem, de som blir regnet som hovedmodeller med en viss utbredelse. Alle modellene blir i rapportene fordelt på et kontinuum etter hvor stor grad av stabilitet og uforanderlighet man tillegger personers læringsstiler. Helt til venstre på skalaen ligger de modellene som går lengst i å forutsette stabilitet, i det de ser på læringsstiler som i all hovedsak konstitusjonelt eller genetisk betinget. Dunn og Dunns modell blir plassert her. I midten ligger de som opererer med personlighetstyper, men som også legger vekt på samspillet mellom selvet og erfaringene (f.eks. Myers-Briggs modell). Til høyre i kontinuumet ligger de modellene som er fleksible (f.eks. Kolbs modell), og som er opptatt av strategier og har et endrings- og utviklingsfokus (f.eks. Noel Entwistles modell). På bakgrunn av stor uenighet om et så viktig punkt som stabilitet, er det naturligvis vanskelig å komme til enighet om en felles definisjon av læringsstil.

Hvorvidt en betrakter læringsstiler som stabile eller foranderlige, får store pedagogiske følger. En betoning av stil som uttrykk for stabile trekk innebærer at det er ønskelig med vedvarende overensstemmelse mellom den enkeltes stil og undervisningsbetingelser som matcher denne. Dersom stil er noe som er mulig å modifisere og endre, kan det imidlertid være ønskelig at elevene utvikler et repertoar av stiler, slik at de kan lære under forskjellige betingelser og på forskjellige måter.

Følgene av manglende konsensus og samarbeid innenfor feltet er ifølge Coffield et al (2004b), fragmentering og lite kumulativ kunnskap.

Dunn og Dunns læringsstilmodell

På grunn av den populariteten som ekteparet Dunns læringsstilmodell for tiden har i Norge, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på den. Flere bøker om Dunn-modellen er kommet på norsk de siste årene (Boström, 2001; Dunn og Griggs, 2004; Jensen, 2004; Dunn, 2005). Det ser imidlertid ut til at skole-Norge er lite kjent med den til dels sterke kritikken som er reist mot modellen.

Jeg starter med å redegjøre for noen typiske trekk ved modellen, for deretter å stille noen kritiske spørsmål. For det første kjennetegnes modellen av et syn på læringsstiler som hovedsakelig konstitusjonelt betinget. Det vises til forskning om at læringsstiler endrer seg etter hvert som barna blir eldre (Dunn og Griggs, 2004), men dette ser ut til å være en naturlig utvikling som gjelder på tvers av land og kulturer. Det

blir imidlertid sagt at enkelte elementer kan endres gjennom påvirkning. Jensen (2004, s. 23) viser til Dunn og Dunn (1999)², som hevder at «mer enn 3/5 av en persons læringsstil er betinget av biologiske faktorer, mens mindre enn 1/5 har med utviklingsmessige forhold å gjøre.» Vektleggingen av det konstitusjonelle eller biologiske ved læringsstiler, fører til at man er svært opptatt av matching mellom stilpreferanse og læringsbetingelser, fordi det synes som om det er liten

Dersom stil er noe som er mulig å modifisere og endre, kan det være ønskelig at elevene utvikler et repertoar av stiler, slik at de kan lære under forskjellige betingelser og på forskjellige måter.

mulighet for, og heller ikke ønskelig, å påvirke og endre avgjørende trekk ved en persons læringsstil. Rita Dunn hevder at ingen læringsstiler er bedre enn andre. I den refererte litteraturen som er kommet på norsk, ser en at det ofte settes merkelapper på personer, etter deres foretrukne læringsstil. Dermed får vi også bombastiske uttalelser som hos Dunn og Griggs (2004, s. 382): «...(det er) vanskelig å forstå at ... samfunn, foreldre og domstoler kan tillate skoler å fortsette sin konvensjonelle praksis og fortsette å skade globale, taktile og kinestetiske barn som trenger bevegelse og uformell innredning for å fungere effektivt».

Dunn-modellen kjennetegnes videre ved at man opererer med hele 20 (Jensen, 2004) eller 21 (Dunn og Griggs, 2004) læringsstilelementer fordelt på 5 hovedområder som kalles stimuli (miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske) som i følge Dunn og Dunn alle kan influere signifikant på hvordan individene lærer, og derfor bør kartlegges. Det teoretiske grunnlaget for de fem områdene skal være hentet fra forskningslitteratur innenfor mange ulike felt: hjerneforskning, fysiologi og feltet modalitetspreferanser. En nærmere utredning av det teoretiske grunnlaget har vi ikke funnet hos Dunn og Griggs (2004). Det bemerkes også av Coffield et al. (2004a) at det er lite informasjon om grunnene for valget av akkurat disse elementene.

For å måle elevenes preferanse for hver av de 20 (eller 21) elementene, er det utviklet kartleggings-skjema, bl.a. Learning Styles Inventory (LSI) for barn og Productively Environmental Preference Survey (PEPS) for ungdom og voksne. Disse består av ca. 100 items som er formulert som utsagn som man skal gi

sin grad av tilslutning til på en trepunkts Likert skala (sant, usikker, usant) for de yngste, og en fempunkts skala for de eldste. Typiske spørsmål hentet fra den svenske versjonen av PEPS er:

- Jag minns bäst sådant som jag läser.
- Jag småäter gärna medan jag koncentrerer mig.
- Jag arbetar helst tillsammans med flere andra.
- När jag arbetar tänder jag all belysning.

Ved hjelp av et dataprogram behandles svarene, og det framkommer en læringsstilprofil og blir gitt en anvisning for hvordan elevene kan bruke sine styrker når de arbeider med vanskelig stoff. «Hvilke elementer og hvor mange elementer som er av vesentlig betydning for innlæring av *nytt og vanskelig stoff*, vil variere fra person til person» (Jensen, 2004, s.23). At det er særlig viktig å ta hensyn til den enkeltes læringsstil når man skal lære nytt og vanskelig stoff, kommer også til uttrykk gjennom definisjonen av læringsstil hos Dunn og Dunn, (1992), her i norsk gjengivelse hos Jensen (2004, s. 22): «Hvordan den enkelte konsentrerer seg og absorberer, bearbeider og beholder ny og vanskelig informasjon». Lovelace (2005) har en rekke referanser til Dunn-litteratur som hevder at det er vanskelig å identifisere læringsstil nøyaktig uten å bruke et pålitelig måleinstrument.

en grunnbok som vil formidle forskningsbasert kunnskap. En av Rita Dunns egne doktorgradsstudenter (Lewthwaite, 1999³, referert i Coffield et al., 2004a) foretok en statistisk sammenligning mellom to av kartleggingsverktøyene som brukes innenfor Dunn og Dunn-modellen (PEPS og BES). Denne viser en nesten total mangel på overensstemmelse mellom korresponderende komponenter i de to verktøyene (altså de samme begrepene/komponentene målt med litt forskjellige spørsmål). Korrelasjoner for 19 delte komponenter var i gjennomsnitt bare .19. Det ser altså ut som de to verktøyene i liten grad måler det samme. Da kan man stille spørsmål ved hva det er de egentlig måler, altså begrepsvaliditeten. Det er ikke henvist til denne studien i Dunn og Griggs (2004).

Ekstern evaluering av reliabiliteten ved PEPS, ble rapportert av Murray-Harvey (1994) ved at 251 voksne studenter ble testet med samme verktøy med ett års mellomrom. Det viste seg at 13 av 20 variabler utviste svak test-retest-reliabilitet, under .51. Det mest overraskende var at noen av de laveste korrelasjonene ble funnet for elementer som påstås å være biologisk betinget. Coffield et al. (2004b) viser til flere studier som viser dårlig testreliabilitet ved PEPS og LSI.

Stahl (1999) viser til fem reviewartikler publisert i anerkjente tidsskrift mellom 1978 og 1992 som alle peker i samme retning; det er mye usikkerhet beheftet ved å måle personers læringsstil på en pålitelig måte. Ingen av disse kritiske artiklene er nevnt hos Dunn og Griggs (2004). Når Dunn, Griggs, Olson og Beasley (1995) nevner noen av disse artiklene, blir kritikken avvist med påstand om at det er svært varierende kvalitet på de ulike læringsstilmodellene som inngår i vurderingene, og at Dunn-modellen ikke er blitt vurdert tilstrekkelig omfattende.

Et av problemene med å fordele personer på en pålitelig måte etter bl.a. sansepreferanse, kan være at måleinstrumentene (kartleggingsskjemaene) ikke er så objektive som man forutsetter. Det er snakk om subjektive vurderinger som elevene foretar om seg selv på et bestemt tidspunkt. Preferansene er heller ikke knyttet til bestemte læringsoppgaver; det spørres generelt. Dermed oppstår det lett problemer i forhold til reliabilitet og validitet. Utvalget av spørsmål og i hvilken grad de kan regnes som kontekstuaavhengige er også noe det kan settes spørsmålstegn ved. Sosiale, kulturelle og geografiske kontekster ignoreres, i det spørsmålene er de samme overalt hvor verktøyet brukes. Intet av dette blir problematisert hos Dunn og Griggs (2004) eller andre bøker om modellen som jeg har sett.

Den konsekvente mangel på problematisering og ignorering av kritikk fører til en overdreven tro på

Elevene trenger rike erfaringer med flere ulike læringsselementer og ikke bare det som har umiddelbar appell.

Den ukritiske tilliten en ser i dag til den formelle kartleggingen med bruk av Dunn og Dunns måleinstrumenter, er utgangspunktet for de kritiske innvendingene som følger her, og som starter med fire innvendinger mot forskningsgrunnlaget og etterfølges av innvendinger mot den pedagogiske prioriteringen som følger av modellen, for så å avsluttes med noen kommentarer vedrørende det kommersielle aspektet. Hovedkilde er Dunn og Griggs (2004), fordi det er den mest omfattende og mest oppdaterte boka på norsk om forskning på Dunn-modellen.

Fire hovedinnvendinger mot forskningsgrunnlaget

For det første gis det bare plass til forskningsresultater og argumenter som styrker reliabiliteten og validiteten til kartleggingsverktøyene. Forskingen er imidlertid ikke så samstemt som en kan få inntrykk av, f.eks. hos Dunn og Griggs (2004), som utgir seg for å være

modellens fortreffelighet av de som er «innenfor». Coffield et al. (2004a) konkluderer med at «In sum, The Dunn and Dunn model has the appearance and status of a total belief system...» (s. 34). Dermed kommer man lett til å love mer enn det er vitenskapelig grunnlag for.

For det andre er det en påfallende mangel på publiserte replikasjonsstudier – ikke minst utenfor eget forskningsmiljø. I kapittel 22 hos Dunn og Griggs (2004), som handler om leseopplæring, refereres det til 14 studier som blir ført som sannhetsbevis på at undervisning i overensstemmelse med læringsstilpreferanse påvirker resultater i lesing positivt. Det som er bemerkelsesverdig med de refererte studiene, er at 12 av dem er amerikanske doktorgradsavhandlinger (henvist til som korte abstracts i Dissertation Abstract International) – hvorav 10 er gjort ved St. John University, der Rita Dunn selv er direktør for Centre for the Study of Learning Styles. Den ellevte er en upublisert mastergradsoppgave. (Den tolvte finner jeg ikke i referanselista.) 5 av doktorgradsarbeidene er også referert i amerikanske tidsskriftartikler, alle med Rita Dunn som medforfatter. Med ett unntak er alle studiene fra første halvdel eller midten av 1980-tallet, slik at det burde ha vært god tid til å foreta nye studier i andre forskningsmiljøer for å etterprøve resultatene. Dersom nyere replikasjonsstudier er blitt foretatt, er det underlig at det ikke refereres til disse i en så vidt ny bok som innledningsvis sier at den vil formidle forskningsbasert kunnskap. Uten at det er dokumentert nyere replikasjons- og oppfølgingsstudier, virker det som en overdrivelse når det sies om tre av de upubliserte doktorgradsrapportene, skrevet mellom 1977 og 1983, at de «markerte begynnelsen på en ny æra i leseforskningen» (Dunn og Griggs, 2004, s. 163). Jeg kan ikke se at verken Urbschat, Carbo eller Wheeler har vært blant de hyppigst refererte innen forskningsfeltet. I den store amerikanske rapporten fra National Reading Panel (2000), som gikk gjennom publisert vitenskapelig forskningslitteratur om leseopplæring fra de seneste årene – utvalgt etter kriterier som er alminnelig akseptert innenfor samfunnsvitenskapene, blir ikke begrepet learning styles nevnt overhodet⁴.

Doktorgradsavhandlingen til Lovelace fra St. John's University fra 2002 er en metaanalyse av 76 eksperimentelle og kvasiekperimentelle studier basert på Dunn-modellen, og er rapportert hos Dunn og Griggs (2004) og hos Lovelace (2005). Ingen av disse har tatt med kildehenvisninger til de studiene som er inkludert i analysen. Det er derfor ikke mulig å vurdere studiene nærmere i forhold til reliabilitet og validitet på grunnlag av de to publiserte tekstene. Det er heller

ikke mulig å se om de er foretatt av forskere innenfor eller utenfor Dunn-miljøet. Ettersom det opplyses om at læringsstilbegrepet er blitt utviklet og forsket på av minst 18 professorer og mer enn 200 studenter ved St. John's University gjennom de siste 30 årene, er det grunn til å anta at de fleste av de inkluderte studiene er foretatt innenfor dette miljøet. Det er for øvrig lite tilslitsvekkende at artiklene overhodet ikke stiller kritiske spørsmål ved verken design, metode eller ved resultatene, som nesten uten unntak viser middels til høye effektstørrelser. Stahl (1999) omtaler også svakheten ved at nesten alle studiene av Dunns læringsstilmodell knyttet til leseopplæring (som er det han har sett på) er doktorgradsarbeider fra St. John's University, som i svært liten grad er publisert i anerkjente tidsskrift, med den sikring som ligger i at studiene da blir vurdert av uavhengige konsulenter før de blir trykket.

I følge Coffield et al. (2004a) betrakter Rita Dunn empiriske studier gjort av personer som er opplært og sertifisert for å bruke hennes modell som de mest gyldige. Det at man neglisjerer eller er utvelgende når det gjelder forskning utenfra, aktualiserer problemet med den såkalte *Hawthorne-effekten*. Det innebærer at virkningen av en intervensjon er påvirket signifikant av entusiasmen fra de som implementerer den. Da det er klare indikasjoner på at den/de som er toneangivende innen feltet ser på tilslutning til modellen nærmest som et spørsmål om tro, vil denne effekten kunne ha stor betydning. Coffield et al. (2004a) etterlyser derfor uavhengig evaluering i en britisk kontekst, før man i det hele tatt vil vurdere å anbefale Dunn-modellen brukt i Storbritannia.

For det tredje kan det stilles spørsmål ved validiteten av de slutninger som trekkes. I kapittel 22 (om leseopplæring) i Dunn og Griggs (2004) refereres det til studier vedrørende kun 8 av de 21 læringsstilelementene når man begrunner betydningen eller effekten av læringsstiltilpasning i forhold til lesing og leseopplæring. (Sansepreferanse, varm vs. kald romtemperatur, sterk vs. dempet belysning, formell vs uformell møblering, lyd vs. stillhet, tidlig vs. sent på dagen, bevegelse vs. passivitet og næringsinntak.) For hver av de 8 elementene hevdes det at elevene oppnådde signifikant bedre resultater når de fikk tilrettelagt opplæringssituasjonen i overensstemmelse med sin preferanse, enn når de arbeidet under forhold som ikke matchet. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig grunnlag utfra dette til å generalisere dit hen at læringsstilpreferanse *generelt* skulle være et viktig anliggende for leseopplæring. En kan trygt si at innenfor dagens leseforskning blir ikke de nevnte elementene regnet som betydningsfulle i sammenheng

med leseopplæring.

En gjennomgang av de eksperimentelle studiene som det refereres til i kapittel 22 hos Dunn og Griggs (2004), viser at de fleste måler *testperformance* under ulike betingelser, mens det er læring av nytt og vanskelig stoff man er opptatt av å si noe om. Testsituasjonen og ikke opplærings situasjonen er det som blir manipulert. Det er altså bare testen som er foretatt under ulike betingelser (matching vs. mismatching). Så vidt jeg kan se av «abstractene» som det henvises til, er det få egentlige intervensjonsstudier som pågår over tid. Dette problemet blir også trukket fram av Coffield et al. (2004a) i forhold til andre studier som Dunn-modellens matchingsteori støtter seg til. Prøver i lesehastighet og -nøyaktighet (Dunn, Krimsky, Murray og Quinn, 1985; MacMurren, 1985) eller ordgjenkjenning (Della Valle, 1984; Wheeler, 1983), kan vel knapt sies å reflektere læring av nytt og vanskelig stoff, slik jeg oppfatter dette begrepet. Men det er nettopp slike studier man bruker for å få bekreftet «matchingshypotesen» – at læringen av nytt og vanskelig stoff blir mer effektiv når det tas hensyn til elevenes læringsstil. Dermed blir det et misforhold mellom det studiene tillegges å skulle måle, og hva de faktisk måler – altså et validitetsproblem. I en norsk rapport skrevet av to lærere som deltok på Rita Dunns New York-kurs sommeren 2005, stilles det nettopp spørsmål om hvilken type læring som egner seg til opplæring med bruk av læringsstilmodellen. Ikke uventet er det læring av faktakunnskap som man etter kurset sitter igjen med som det mest egnede læringsstoffet (Normann og Toldnes, 2005).

For det fjerde er antagelsen om matching av stilpreferanse og undervisningsmetode eller læringsbetingelser svakt forskningsmessig fundert. Selv om en slik antagelse virker intuitivt riktig, er den vitenskapelige holdbarheten i denne hypotesen svært usikker. Coffield et al. (2004a) refererer nyere studier og reviewartikler som viser at for hver studie som støtter hypotesen om matching, er det én som tilbakeviser den samme hypotesen. Noen viser endog at mest effektiv læring skjer når det er et misforhold mellom undervisningsstil og læringsstil. Det argumenteres med at mennesker trenger å bli «strekt» for å lære, eller oppleve «constructive friction» mellom læring og undervisning (Vermunt og Verloop, 1999). Det vises også til at effektene av matching og mismatching ikke er enkle å forstå, fordi det antakelig finner sted komplekse interaksjoner med andre faktorer, slik som kjønn, forskjellige læringsformer og ulike fag.

Videre vil jeg minne om at mange læringsoppgaver innebærer bruk av flere sansemodaliteter, og involverer ulike sider ved personen. Lesing og skriving etter det

alfabetiske prinsipp innebærer for eksempel det å koble visuelle og auditive (fonologiske) komponenter. Når læringsoppgaven krever god leseforståelse, vil det være en styrke at eleven kan samarbeide med andre for å supplere egen bakgrunnskunnskap og å utvikle gode strategier, men samtidig er det nødvendig å oppøve reflekterende tenkning over egen forståelse. Slik sett trenger elevene rike erfaringer med flere ulike læringselementer (både lære i fellesskap og alene), og ikke bare det som har umiddelbar appell.

Oppmerksomhet bort fra læringsprosessen

Jeg har nå gjort rede for fire forhold ved Dunn-modellens forskningsgrunnlag som det kan settes store spørsmålstegn ved. Det må videre minnes om at dersom en likevel satser på å bruke Dunn-modellen som et vesentlig element i undervisningen, vil det få store konsekvenser for fokus og tidsbruk. Det krever tid og ressurser å organisere et differensiert opplæringsmiljø mest mulig skreddersydd den enkeltes antatte læringsstil. Coffield et al. (2004b) konkluderer med at dette er urealistisk i forhold til en modell med over 20 stilelementer. Det vil trolig kreve mesteparten av lærerens tid og oppmerksomhet å kartlegge, organisere og følge opp elevenes undervisningsbetingelser underveis. Dette vil nødvendigvis måtte ta fokus vekk fra både faglig innhold og utvikling av læringsstrategier. Grigorenko og Sternberg (1995) kritiserer denne tilnærmingen nettopp for sin manglende oppmerksomhet på selve læringsprosessen. Med klar adresse til Dunn (1979) og hennes artikkeltittel «Learning – a matter of style», understreker Kavale og Forness (1990, s. 357) sin uenighet ved å konkludere på følgende måte: «Learning is really a matter of substance over style.»

Ut fra stillkartleggingen foreskrives det at opplæringen bør skje på bestemte måter for den enkelte, ofte med detaljert foreskrevne råd. For eksempel utfordrer tilpasning til de fire miljømessige elementene læreren på hvordan elevene bør plasseres i klasserommet i forhold til lys, om de bør ha musikk på øret (barokk-musikk anbefales) eller ha ro rundt seg, om de bør sitte ved pulten eller ha en mer uformell arbeidsstilling (gjærne liggende på gulvet), og om de bør ha det varmt eller kjølig. Med tanke på at de miljømessige elementene bare utgjør et av fem stimulusområder, blir det mye for læreren å passe på, selv om Jensen (2004) understreker betydningen av å innføre modellen steg for steg. For å lette lærerens bestrebelser i å imøtekomme elever med ulike læringsstiler anbefales det å bruke bestemte typer undervisningsmaterieell som er utviklet innenfor modellen, og som læreren selv kan lage.

Kommersialisering og markedsføring

Til slutt vil jeg komme med noen bemerkninger vedrørende kommersialiseringen innenfor læringsstilfeltet, som er særlig tydelig når det gjelder Dunn-modellen. Kommersialisering finnes innenfor alle felt, og det er naturligvis ikke noe galt i seg selv å tjene penger på pedagogiske metoder. Det som gjør Dunn-konseptet spesielt, er at det er bygd opp som et hierarkisk nettverk (*Learning Styles Network*), der svært mye makt er tillagt hovedsenteret ved St. John's University i New York (*Centre for the Study of Learning Styles*), og dets leder, professor Rita Dunn. Nettverket ble etablert i 1979 av Rita Dunn på grunnlag av hennes egen læringsstilmodell utviklet på 1960-tallet, og hun sitter fortsatt som direktør for hovedsenteret i New York, med en rekke lokale senter under seg, både i og utenfor USA. Her drives brorparten av læringsstilsforskningen, gjennom doktorgradsproduksjon, samtidig som senteret driver markedsføring av modellen.

For å bli sertifisert som læringsstilinstruktør har det hittil vært nødvendig å reise til New York for en ukes kurs i regi av Rita Dunn og hennes medarbeidere. Det er også en godkjenningsordning for de enkelte nasjonale sentra i nettverket. (Bla. står det på nettverkets hjemmesider at minst to av instruktørene ved hvert senter bør være sertifisert fra St. John.) Til tross for høy alder, driver Rita Dunn fortsatt en utstrakt reisevirksomhet og er kjent som en karismatisk kursholder. Kursene holdes gjerne i regi av de nasjonale senterne. Hun har en stor litterær produksjon bak seg, og flere av hennes bøker er pensum i nettverkets kursvirksomhet. Et rikt utvalg av kartleggingsverktøy og annet materiell selges også fra senterets nettsted.

I følge nettstedet (www.learningstyles.net) er det nå avleggere av deres læringsstilsenter i flere av de amerikanske statene, samt at nettverket bygges ut med lokale/nasjonale senter i andre land. I Europa er det bare i de nordiske land det er etablert læringsstilsenter, i Norge sågar to senter; ett i Asker og ett i Halden⁵. Felles for de som leder disse sentrene er at de er sertifisert ved modersenteret i New York. På nettsidene til det danske læringsstilsenteret (www.sisakademi.com) sies det at det nå for første gang er mulig å bli sertifisert på et kurs utenfor USA, nemlig på en stor læringsstilkonferanse i København sommeren 2006, med Rita Dunn selv som en av frontfigurene.

De nasjonale sentrene, som de vi har i Norge, Sverige og Danmark, framstår som filialer av det amerikanske, ved at de drives av personer som er godkjent derfra og driver opplæring i overensstemmelse med Dunn-modellen. Av det danske senterets hjemmesider framgår det at de nettopp har fått sin godkjenning. På

det svenske senterets hjemmesider (www.larstilscenter.se), som ledes av Lena Boström, kan vi lese en støtteerklæring – på engelsk – som det oppfordres til å skrive under på, samt en liste med personer og institusjoner i Sverige som allerede har skrevet under og dermed er «interested in taking an active part to support the local Center as a part of Learning Styles Network.» Det vi her ser er velkjente markedsføringsmetoder innenfor business. For Norges vedkommende kan det virke som om modellens frontfigurer har drevet så god markedsføring at læringsstiler i praksis er blitt synonymt med Dunn-modellen.

Med tanke på at de ledende personene innenfor Learning Styles Network driver både forskning og butikk, vil det være mer enn deres akademiske anseelse som står på spill når de forsvaret modellen. Det er nærliggende å tolke den selektive bruken av forskningsresultater og bombastiske konklusjoner, som vi dokumenterte tidligere i artikkelen, i lys av dette.

NOTER

¹ Læringsstrategier er et sentralt begrep innenfor nyere læringspsykologi, og går ofte igjen i offentlige utdanningsdokumenter fra de siste årene. I «Læringsplakaten» som skal erstatte den såkalte «Broen» som en overgang mellom Generell del og Fagplandelen i det nye læreplanverket, er det listet opp 11 grunnleggende forpliktelser for alle skoler og opplæringssteder. Det tredje av disse punktene lyder: «(Skolen og lærebedriften skal) stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning». Læringsstrategier blir i St.meld. 30 (Kultur for læring), på side 36, definert meget vidt, som «evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid.»

² Vanskene med å få tilgang til primærkildene går stadig igjen når en forsøker å gå inn i Dunn-litteraturen, da mange av disse ikke er publisert. Dette strider mot det hevdvunne prinsippet innenfor forskningsverdenen om fri tilgjengelighet til forskningsresultater slik at de kan etterprøves.

³ De upubliserte amerikanske doktorgradsrapportene som det ofte henvises til i Dunn-litteraturen er vanskelig å skaffe tilveie i Norge. Da jeg forela dette problemet for Rita Dunn (i en e-post), ble jeg invitert til St. John's University, der alle avhandlingene var samlet. Alternativt kunne hun kopiere og sende meg avhandlinger mot betaling, 12 cent pr. side pluss porto.

⁴ Det ble foretatt elektronisk søk etter learning styles i internett-versjonen av rapporten Teaching Children to Read (NRP, 2000) uten å finne en eneste forekomst av ordet.

⁵ Senteret i Halden har for øvrig en sterk tilknytning til utdanningsavdelingen ved Østfold Fylkeskommune. (Se www.laeringsstilsenteret.no)

REFERANSER:

BOSTRÖM, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.

COFFIELD, F., D. MOSELEY, E. HALL OG K. ECCLESTONE (2004a). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skill Research Centre.

COFFIELD, F., D. MOSELEY, E. HALL OG K. ECCLESTONE (2004b). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice?* London: Learning and Skill Research Centre.

DELLA VALLE, J.C. (1984). An experimental investigation of the relationship(s) between preference for mobility and the word-pair recognition scores of seventh-grade students to provide supervisory and administrative guidelines for the organization of effective instructional environments. (Doktoravhandling, St. John's University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45 (02), 359A.

DUNN, R. (1979). Learning – A matter of style. *Educational Leadership*, 36, 430–432.

DUNN, R. (2005). *Nå skjønner jeg det! Finn din læringsstil og lær deg selv å lære*. Oslo: Kommuneforlaget.

DUNN, R. OG K. DUNN (1992). Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3–5. MA: Allyn and Bacon.

DUNN, R. OG K. DUNN (1999). *The Complete Guide to the Learning Styles Inservice System*. MA: Allyn and Bacon.

DUNN, R. OG S. GRIGGS (Red.) (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

DUNN, R., S. A. GRIGGS, J. OLSON OG M. BEASLEY (1995). A meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Modell of Learning-Style Preferences. *The Journal of Educational Research*, 88, 353–362.

DUNN, R., J. S. KRIMSKY, J. MURRAY OG P. J. QUINN (1985). Light up their lives: A review of research on the effects of lighting on children's achievement and behavior. *The Reading Teacher*, 38, 863–869.

ELSIN NEWSLETTER. Winter 2004/2005. URL: www.elsinnet.org.uk

ENTWISTLE, N., M. HANLEY OG D. HOUNSELL (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365–380.

GRIGORENKO, E.L. OG R. J. STERNBERG (1995). Thinking styles. I: Saklofske, D. H. og M. Zeidner, (Eds.) *International Handbook of Personality and Intelligence*. New York: Plenum Press.

JENSEN, R. (2004). *Å mestre mangfoldet. En bok om læringsstiler*. Oslo: Damm.

KAVALE, K. A. OG S. R. FORNESS (1987). Substance over style: Assessing the efficacy of modality testing and teaching. *Exceptional Children*, 54, 228–239.

KAVALE, K. A. OG S. R. FORNESS (1990). Substance over style: A Rejoinder to Dunn's Animadversions. *Exceptional Children*, 56, 357–361.

KEEFE, J. W. OG B. G. FERRELL (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, Oct. 1990.

LEWTHWAITE, B. (1999). *The Productivity Environmental Preference Survey and Building Excellence: a systematic comparison of two adult learning-style diagnostic instruments*. EdD dissertation, St. John's University, New York.

LOVELACE, M. K. (2005). Meta-Analysis of Experimental Research Based on the Dunn And Dunn Model. *Journal of Educational Research*, 98, 176–183.

LUND, E. (2006). *Tren Tanken*. Oslo: Aschehoug.

MACMURREN, H., (1985). A comparative study of the effects of matching and mismatching sixth-grade students with their learning style preferences for the physical element of intake and their subsequent reading speed and accuracy scores and attitudes. (Doktoravhandling, St. John's University, 1986.) *Dissertation Abstracts International*, 46 (11), 3247A.

MURRAY-HARVEY, R. (1994). Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational psychology*, 64, 373–388.

NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.

NORMANN, A. OG P. E. TOLDNES (2005). URL: www.huseby.gs.st.no/Utvikling/rapporter/05/Laeringsstiler.doc.

SNOW, R. (1989). Aptitude-Treatment Interaction as a framework for research on individual differences in learning. I: Ackerman P., R. J. Sternberg og R. Glaser (ed.), *Learning and Individual Differences*. New York: W. H. Freeman.

STAHL, S. A. (1999). Different strokes for different folks? A critique of learning styles. *American Educator*, Fall, 1999.

VERMUNT, J. D. OG VERLOOP, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257–280.

VERMUNT, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149–171.

WEINSTEIN, C. E., I. BRÅTEN OG R. ANDREASSEN (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring. Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: Elstad, E. og A. Turmo (2006) Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis. Oslo: Universitetsforlaget. (Til trykking)

WEELER, R. (1983). An investigation of the degree of academic achievement evidenced when second grade, learning disabled students perceptual preferences are matched and mismatched with complementary sensory approaches to beginning reading instruction. (Doktoravhandling, St. John's University, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 44(07), 2039A.

ASSISTENTER VIL HA PÅFYLL

Kurstilbudet til assistenter i barnehage, skole og SFO er ikke overveldende. Aftenskolens kurs i Spesialpedagogikk blir godt mottatt og gir etterlengtet lærdom. Det viser tilstrømningen til kursene som arrangeres over det ganske land.

Tekst og foto: Siri Skyttemyr

– Noe av det beste med dette kurset, er at vi får følelsen av å bli løftet. Vi får bekreftet at jobben vi gjør som assistenter er bra og viktig, sier Turid Buarøy (44) fra Grimstad som deltar på kurs i Arendal.

Og at de utfører en viktig jobb, er sikkert og visst. Stadig flere barn og unge har spesielle behov, og ofte får assistenter ansvaret for oppfølging. Mange av assistentene føler derfor behov for økte kunnskaper om ulike funksjonshemninger som mange har, og hva som kreves av tiltak og handling.

Kurs over hele landet

Aftenskolen tilbyr kurset «Spesialpedagogikk for assistenter» over store deler av landet. Dette kurset ble utviklet av Aftenskolen i Trondheim i 1992. Kurset har vært avholdt en til to ganger per år i Trondheim, og avdelingen har i tillegg igangsatt kurset ved 54 steder i Midt-Norge, fra Kirkenes i nord til Bergen og Fredrikstad i sør. Mange kommuner har kjøpt kurset, og noen setter det som obligatorisk for dem som skal ha jobb.

Fra 2004/2005 ble kurset tilbudt ved andre avdelinger over resten av landet. I Kristiansand ble det nylig iverksatt to kurs med til sammen 115 deltagere, så behovet for videreopplæring på assistentnivå ser ut til å være enormt. Mange betaler kurset av egen lomme, en del arbeidsgivere dekker alt, mens andre igjen får kursutgifter refundert av fagforeningen. Her er mye ulik praksis, forteller deltagerne.

Kurset i Spesialpedagogikk går over 40 timer, fordelt på 10 kvelder, og bygger på samme fagbok som brukes på Høyskolestudiet i Spesialpedagogikk. Her er det ingen eksamen, men deltagerne får kursbevis etter fullført kurs. Mål for deltagerne er at de skal gis en faglig forståelse for ulike læreversker hos barn, samt en faglig innsikt i spesialpedagogiske virkemidler for arbeidet i barnehager, skoler og SFO. Kurset gir grunnleggende kunnskap om de vanligste gruppene av funksjonshemning. Kurset gir en innføring i definisjon, forekomst, årsaksforhold, teori, kartlegging og tiltak, og egner seg for barne- og ungdomsarbeider, omsorgsarbeider og hjelpepleiere samt foreldre.

Lang fartstid: Mange av deltagerne har jobbet i en årrekke som assistenter, og tørster etter mer kunnskap, f.v: Anne Widgren, Bente Hansen, Turid Buarøy, Merete Trøstbråten og lærer Siri Svensen

Lærling:
Kariann Snøløs er
under utdanning som
barne- og ungdoms-
arbeider. Hun søker
større innsikt for å
kunne ivareta barns
ulike behov.



Større innsikt – økt trygghet

Turid Buarøy deltar på kurset sammen med tre kollegaer fra Frivold barneskole i Grimstad. Turid har jobbet fast som assistent på barneskolen og skolefritidsordningen i åtte år. – Det har fra tid til annen vært arrangert en-dagskurs eller tilsvarende, men ikke noe mer, forteller hun når vi spør om hvilke kurs som tilbys assistenter.

– Dette kurset gir sterkt etterlenget påfyll. Det gjør oss tryggere på at mye av det vi gjør i jobben er riktig. Samtidig får vi ny kunnskap, og det fungerer bra med gruppearbeidene og diskusjonene. Vi som er fire fra samme arbeidsplass diskuterer mye i ledige stunder, så det er nyttig å være flere fra samme sted, sier de fire assistentene fra Frivold barneskole.

Flere av deltagerne på kurset som jobber som assistenter, påpeker imidlertid problemet med dårlig tid i det daglige.

Liten eller ingen tid blir satt av til samarbeid, planlegging og iverksetting av tiltak. Det er mye opp til den enkelte lærer, og det kan være veldig tilfeldig hva som brukes av tid og ressurser. Det er mye lettere for assistentene å føle seg trygge, når samarbeidet fungerer. Etter fullført kurs vet de imidlertid at deres egne kunnskaper på feltet er styrket, og det øker selvtiliten i jobbsammenheng.

Motivert lærling

Kariann Snøløs (19) er under utdanning til Barne- og ungdomsarbeider. Hun er nå i praksis ved Kringletoppen barnehage, hvor hun har vært i ett og et halvt år. Hun mener hun blir godt ivaretatt som lærling og trives i jobben.

– Jeg ønsker å jobbe i barneskolen senere, og trives godt med utfordringer. Grunnen til at jeg tar dette kurset, er at jeg ønsker å lære mer for å kunne ivareta barn med spesielle behov på en bedre måte, svarer hun, på spørsmålet om motivasjonen for å gå på kurs i Spesialpedagogikk.

Assistenter – en stor ressurs

Spesialpedagog og lærer på kurset, Siri Svensen, mener at mange assistenter er en kjemperessurs.

– Det er de som følger barnet tettest. De møter dem på SFO om morgenen og følger dem videre gjennom dagen. Det er ofte assistentene som står for foreldrekontakten, når barna blir levert og hentet. Jeg ser at mange hungrer etter større innsikt både angående barns sykdom og elevens ståsted. De ønsker praktiske tips om aktiviteter og læremetoder.

På kurset i Arendal er det 19 ivrige deltagere. Noen kommer direkte fra jobb, hvor de har vært i opptil ni timer. Læreren skryter av en egeninnsats som er imponerende. – De hungrer etter mer lærdom og en større innsikt i de lærevanskene og atferdsproblemene som mange har, forteller Siri Svensen.

– Det er utrolig gøy med så motiverte kursdeltagere, og det merkes at de har nytte av det de lærer her. Jeg henter inn ekstra materiell dersom det er spesielle emner som interesserer deltagerne. De lærer hvor de kan henvende seg i systemet for mer informasjon, og hvilke kanaler de kan bruke for å nå frem når det trengs, forteller Svensen.

– Kursene domineres av kvinner, men vi har alltid noen haner med i kurven. Vi har også hatt mødre og døtre på kurs, og vi har hatt mor og sønn på kurs. Her er deltagere i alle aldere, avslutter Siri Svensen, som selv får økt kunnskap og ny energi av alle de ivrige kursdeltagerne.

Forskning om tilpasset opplæring



KOMMENTAR

På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet har førsteamanuensis Kari Bachmann og professor Peder Haug, avdeling for lærarutdanning, ved Høgskulen i Volda utarbeidet en statusrapport om tilpasset opplæring anno 2005. Utdanningsdirektoratet hadde et ønske om et grunnlag for å vurdere utviklingen i Kunnskapsløftet. Professor Kjell Skogen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo gir her sine kommentarer til rapporten.

AV KJELL SKOGEN

Det var med en viss forventning jeg åpnet rapporten som en tid har vært varslet under den faglig krevende betegnelsen «baseline-rapporten», som skulle danne en av plattformene for Forskningsrådets program for evaluering av Kunnskapsløftet. Da tilpasset opplæring har vært og er en av våre mest sentrale tverrpolitiske faner i norsk skolepolitikk, var det naturlig at Utdanningsdirektoratet ønsket en slik rapport hvor forskningen kunne forankres. Det ville selvsagt være av meget stor interesse om evalueringen av Kunnskapsløftet kunne si noe om hvorvidt reformen har positive konsekvenser for den videre utviklingen av tilpasset opplæring i vår skole. Videre ville det være av stor betydning dersom forskningen kunne si oss noe om hvordan vi fortsatt kan forbedre tilpasset opplæring i skolen.

La oss imidlertid først ta noen meta-perspektiver på den foreliggende trykksaken. Forfatterne foretar tidlig i rapporten (s. 10), en distinksjon mellom kvalitetsforskning som en kan stole på (internasjonal publisering, fagfelleevaluering, etc.), og andre arbeider som er av varierende kvalitet. Med denne presiseringen har jo forfatterne i utgangspunktet diskvalifisert sin egen rapport, men kaller den likevel «forskningsrapport». En hever også uvilkaarlig øyenbrynene når forfatterne, etter å ha utelatt større arbeider som blant annet har vært vurdert i relasjon til doktorgrader og professoropptrykk, ikke går av veien for å støtte seg til for eksempel, hovedfags- og mastergradsoppgaver

fra Høgskolen i Volda, blant andre en med tittelen: *Korleis er elevar og foreldre si oppleving av omlegging frå spesialundervisning til tilpassa opplæring?* (s. 63). Tittelen viser dessverre også at både student og veileder må ha en nokså spesiell forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Forfatterne tillater seg videre å gi departementet et spark på grunn av at de anmodet det tyngste spesialpedagogiske fagmiljøet i Norge, Institutt for spesialpedagogikk, om en liten utredning

Alle som ferdes ute i skole-Norge vet at bevisste og ubevisste feiltolkninger av det politisk budskapet bak tilpasset opplæring er skremmende utbredt.

i forbindelse med behandlingen av NOU 2003:16 *I første rekke*. Forfatternes uttalte bekymring, og at de karakteriserer dette som en historie om «hegemonisk definisjonsmakt» (s. 66), kommer i et litt merkelig lys når en kjenner Peder Haugs utallige oppdrag for myndighetene. Her er det snakk om en person som har fått oppsiktsvekkende mye tillit fra sentrale instanser. Samtidig har han en lang merittliste som debattant og «spesialundervisningsdødare».

Jeg tillater meg imidlertid å være litt romslig og sjenerøs i min omtale. Vi kan nok hente en god del nyttige tanker om det norske pedagogiske landskapet både



Professor Kjell Skogen finner rapporten uklar, men mener også at den byr på positive overraskelser. Arkivfoto: Tore Brøyn.

gjennom teksten og mellom linjene i denne rapporten. Som leser har en noen privilegier som det at en for eksempel, kan lese et dokument for å lete etter spesielle problemstillinger eller vinklinger en selv er opptatt av. Jeg har valgt tre sentrale fokus som jeg vil legge vekt på i det følgende, nemlig likeverd, læring og helhet.

Likeverd

Utdanningspolitikken i Norge har meget lange tradisjoner når det gjelder ambisjonen om å utvikle en skole som kan bidra til sosial utjevning. Det dreier seg om å utvikle *en skole for alle* som kan legge læringsbetingelsene til rette for barn fra fattige og rike kommuner, fra fattige og rike familier, fra byer og gris-

faner som «*education for all*» (EFA) og en «*inclusive school*». En slik inkluderende skole forutsetter, slik norske politikere har gitt uttrykk for i opplæringslovens § 1–2, at opplæringen skal «...*tilpassast evnene og føresetnadene hjå eleven...*». Skoleeiers plikt til å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle er trolig et av det viktigste skolepolitiske mandat vi har, selv om ikke elevene har noen juridisk rettighet til tilpasset opplæring. En rettighet til ekstra økonomiske og faglige resurser, for å styrke den tilpassede opplæringen, kan imidlertid gis til elever med *særskilte behov* ved enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Den juridiske termen for slik undervisning er som kjent *spesialundervisning*.

Den foreliggende baseline-rapporten er interessant på dette punktet. Det interessante er imidlertid at rapporten er så uklar som den er, og at den underkommuniserer skoleeiers plikter og elevers rettigheter når det gjelder tilpasset opplæring. Alle som ferdes ute i skole-Norge vet at bevisste og ubevisste feiltolkninger av det politisk budskapet bak tilpasset opplæring er skremmende utbredt. Jeg kan bare nevne noen eksempler til skrekk og advarsel; en PP-rådgiver sa «*Jeg liker ikke tilpasset opplæring for da forsvinner liksom individet*», mens en skolesjef sa «*I vår kommune skal vi nå slutte med spesialundervisning og innføre tilpasset opplæring*», og en grunnskolelærer sa «*I min klasse er det ingen som trenger tilpasset opplæring*», og en matematikklærer i videregående skole sa «*Matematikk egner seg ikke for tilpasset opplæring, her må vi bygge på matematikkens egen logikk*», mens en forsker sa «*I Norge trenger vi ikke mer tilpasset opplæring, men bedre*

Rapporten viser også med all mulig tydelighet at den anvendte spesialpedagogiske forskning og forskningen om spesialundervisning er meget mangelfull.

grendte strøk, for gutter og jenter. Det dreier seg videre om større grad av likestilling mellom praktiske og akademiske fag. Det er en lang rekke betegnelser som har vært nyttet for å signalisere disse målsettingene, som *allmennskolen*, *enhetsskolen*, *folkeskolen*, *grunnskolen*, *en inkluderende skole* og *en skole med tilpasset opplæring for alle*. Vi tilhører også et internasjonalt fellesskap som har fokusert denne tenkningen, og UNESCO har i en årrekke, flagget disse ideene under



lærere.» Rettighetskontoret til FFO har også fått en rekke henvendelser fra fortvilte foreldre som rapporterer om en skremmende uvitenhet ute i skole-Norge, og om manglende spesialpedagogiske tiltak. Men la oss ikke skyte på lærerne, de blir jo systematisk forledet og feilinformert av blant annet slike rapporter som den foreliggende, samt av de økonomiansvarlige i kommuner og fylker. Jeg blir etter hvert også nysgjerrig på hva enkelte pedagogikklektorer forkynner i lærerutdanningen. Når tolkingene spriker tilstrekkelig, blir resultatet null.

Konklusjon 1:

Vi trenger forskning som kan avdekke utbredelsen av eventuelle feiltolkninger av begrepet tilpasset opplæring ute i praksisfeltet. Det vil kunne gi oss en pekepinn om hvor Kunnskapsdepartementet og direktoratet kan eller bør sette inn sine informasjons- og opplysningskampanjer.

Læring i fokus

Rapporten byr også på positive overraskelser, som da den understreker betydningen av eksplisitte forventninger om og fokus på læring i skolen (s. 12). Tilpasset opplæring gir selvsagt ingen mening dersom den ikke relateres til elevenes læring. Det dreier seg jo om å legge til rette betingelser og gi støtte som bidrar til at elevene får utnyttet sitt læringspotensial. Rapporten indikerer at mange entusiastiske forskere fokuserer på fellesskap, kultur og sosialt samspill i skolen, men uten å relatere denne mellomliggende variabelen til læring. Ja, enkelte fremstiller det som om gode sosiale

relasjoner i seg selv skaper god læring, mens andre synes å leve i den villfarelse at gode sosiale relasjoner kan utvikles som sådanne, og i et faglig vakuum. Vi bør imidlertid ikke glemme at skolens hovedmål er læring, men at de læringsfremmende aktiviteter i noen grad må skje i en sosial kontekst, og at disse læringsaktivitetene kan brukes til utvikling av sosiale ferdigheter og sosialt ansvar. Det er fremdeles en fare for at det i for stor grad, kan bli middelklassens sosiale omgangsformer, normer og moral som blir pådyttet elevene.

Rapporten viser også med all mulig tydelighet at den anvendte spesialpedagogiske forskning og forskningen om spesialundervisning er meget mangelfull. Denne forskningen har ofte et nesten banalt og overforenklet fokus, av typen; *Virker spesialundervisningen eller virker den ikke?* De fleste konklusjonene som forfatterne refererer, går på at spesialundervisningen ikke er god nok. Dette er ikke akkurat oppsøksvekkende konklusjoner, og det fortoner seg som å kaste penger ut av vinduet å fortsette denne type unyansert forskning. Vi trenger forskning med fokus på ulike pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og metoder. Det er satset alt for lite på praktisk/klinisk spesialpedagogisk forskning i Norge. Vi trenger å vite mer om hvordan skolelederne organiserer spesialundervisningen, om hvilke kvalifikasjoner de som underviser har, og om den pedagogisk-psykologiske tjenestens utredninger og rådgivning. Jeg har nemlig en mistanke, basert på flere hundre samtaler med praktikere ute i skolen, om at spesialundervisningen ofte ikke overlates til de best kvalifiserte lærere, at den ikke samordnes med klassens/gruppens opplegg og progresjon,

Professor Peder Haug har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet sammen med førsteamanuensis Kari Bachmann utarbeidet en statusrapport om tilpasset opplæring. Arkivfoto: John Roald Pettersen.

at PPT utreder ved å teste eleven uten at elevens særskilte behov relateres til det ordinære opplegget ved skolen, samt at de individuelle opplæringsplanene er mangelfulle og/eller blir liggende i en skuff. Vi er i ferd med å få for dårlig kunnskapsbase til å kunne hjelpe de mest vanskeligstilte i vårt samfunn. Her må nok en kvasi-sosiologisk tolkning av sosialkonstruktivismen ta noe av skylda. Det finnes faktisk folk der ute som betrakter funksjonshemninger og lærevansker som sosiale konstruksjoner som kan dekonstrueres.

Konklusjon 2:

- a. Vi trenger forskning om i hvilken grad skolen makter å holde et kontinuerlig fokus på læring, og vi trenger å vite noe om hvilke grep som tas og hvilke tilnærminger som brukes ved de skolene som makter å skape en kultur for læring.
- b. Vi trenger forskning som kan styrke vår praktisk/kliniske kunnskaps- og kompetansebase.
- c. Vi trenger forskning om samspillet mellom kunnskap, læring og utviklingen av sosiale ferdigheter og holdinger.
- d. Vi trenger forskning som gir oss mer kunnskap om hvordan ekstraresursene til spesialundervisning forvaltes, og med vekt på hva som fungerer godt og hva som fungerer dårlig.

Helhet

Som kjent er det nødvendig med et helhetsperspektiv på vårt arbeid, og det gjelder selvsagt også arbeidet med å utvikle en stadig bedre tilpasset opplæring for stadig flere. Forfatterne av rapporten prøver seg på en relatering av tilpasset opplæring til helheten i Kunnskapsløftet, eller Reform 06 som mange kaller det. Fremstillingen her er imidlertid også så uklar at leseren kan forledes til å tro at forfatterne ser på tilpasset opplæring som en komponent i en sterkt individfokusert skolepolitikk utviklet av statsråd Clemet. Med all respekt for Clemet, ideene bak tilpasset opplæring eksisterte lenge før hun ble skolepolitikker. Til hennes ros kan det imidlertid sies at hun tok poenget og fulgte opp en gammel norsk sosialdemokratisk tradisjon. Hun prøvde også å følge opp ideen om et sterkere fokus på læring og kunnskap, slik denne tenkningen ble utviklet av blant andre en av hennes forgjengere, statsråd Helge Sivertsen. Klokkelig har statsråd Djupedal valgt å følge opp denne siden av Kunnskapsløftet. Han tok imidlertid umiddelbart et oppgjør med en ikke-sosialdemokratisk idé hos statsråd Clemet, nemlig privatisering av skolen. Personlig tror jeg, som Djupedal, at «markedets usynlige

hånd» ikke kan utvikle en skole med tilpasset opplæring for alle. Derimot er jeg bekymret for at enkelte i akademiske posisjoner, som selv mener å befinne seg på venstresida i norsk politikk, kan overlate elevene nettopp til «markedets usynlig hånd», eller «jungelens lov» ved å underfokusere kunnskap og læring, og overfokusere sosial utvikling i et faglig vakuum. Jeg stoler imidlertid på at Djupedal ikke lar seg forføre her, han viste ryggrad i privatiseringssaken.

La oss gå et trinn ned i helhetshierarkiet og se på faktorer som for eksempel innholdet i kunnskapsbegrepet, generelt læreplanverk, fagplaner, materiell, organisasjonsstruktur, skolebygninger, metoder, utdanning og etterutdanning for lærere og skoleledere, samt vår utdanningsvitenskapelige forskning. Vi trenger å vite i hvilken grad disse enkeltfaktorene hemmer eller fremmer, hver for seg og i samspill, utviklingen av en stadig bedre tilpasset opplæring for alle? Her har jeg en mistanke om at vår skole på grunn av flikking på enkeltfaktorer gjennom en årrekke, har blitt fragmentarisk, og til tider meningsløs for veldig mange elever. For eksempel kan det se ut som om gutter i sin alminnelighet, samt meget intelligente elever og elever med særskilte behov, får en spesielt dårlig tilpasset opplæring. Nå har statsråd Djupedal en historisk sjanse til å bruke Evalueringen av kunnskapsløftet og andre forskningsmidler, til å skaffe seg den nødvendige informasjon og kunnskap til å foreta en helhetlig revurdering og revisjon av vår skole. Da tror jeg kanskje ikke det er klokt å la akademikerne sitte alene å tenke ut hva en selv aller helst ønsker å forske på, jeg tror vi trenger en spisset bestilling:

Konklusjon 3:

- a. Vi trenger forskning på hvordan de ulike nøkkel-faktorer i vårt skole- og utdanningssystem, interagerer og enten fremmer eller hemmer tilpasset opplæring.
- b. Vi trenger forskning på hvordan Kunnskapsløftet, som en helhetlig satsing, makter å fremme tilpasset opplæring.
- c. Vi trenger forskning på hvordan og i hvilken grad den utdanningsvitenskapelige forskning påvirker praksis i skolen.

Kongelig anerkjennelse av spesialpedagogisk innsats

Det er ikke hverdagskost at en spesialpedagog mottar offentlig, for ikke å si kongelig, heder for sin innsats innen det spesialpedagogiske arbeidsområdet. Under en høytidelighet i Bergen i desember 2005 overrakte fylkesmann Svein Alsaker diplomet og den sølvblanke medalje med Kong Haralds monogram og bilde til Wenche Karin Sunde.

AV VICTOR CARLSEN JR.

Den høytidsstemte fylkessynspedagogen Wenche Karin Sunde mottok medaljen under stor applaus fra kolleger, samarbeidspartnere, brukere, venner og offentlighetspersoner fra så vel Bergen by som fødebyen Florø. 70-åringen avsluttet sin 46 år lange pedagogiske virksomhet våren 2005 ved Syns- og audiopedagogisk teneste i Hordaland. Selv hadde hun ledet de synspedagogiske rådgivningstjenestene fram til synspedagogenes samordning med audiopedagogene 1995.

Etter lærerutdanning og 2 år ved barneskolen i Tønsberg ville vestlendingen vestover mot storhavet igjen, og Bergen ble valget. Dette skiftet i arbeidssted skulle komme til å bety nye og andre utfordringer for den samfunnsengasjerte Wenche. Skolesjef Lysne trengte «et dugandes menneske» til å ta fatt på nybrottsarbeid med synshemmede elever i grunnskolen.

I 1970 var det mange pedagoger og foreldre som ikke kunne tenke seg at elever med så alvorlige handikap kunne få fullverdig opplæring i vanlig grunnskole. Men det vellykkede nybrottsarbeidet med seks sterkt synshemmede og blinde elever med ulike alder og med ulike sammensatte tilleggshandikap feide de fleste motforestillinger til side.

Hordalandsmodellen

Wenche bygde opp et sterkt apparat med forpliktende deltakere innen miljøarbeid, skole og hjem. Foreldre/foresatte ble aktive og verdifulle premissleverandører til

hennes utøvende pedagogikk, og Hordalandsmodellen, med sin nettverksbygging, blei etter hvert en arbeidsmodell som spesialpedagoger utover det ganske land ville ha en bit av.

Spesialpedagogisk kompetanse, innsikt og spredning av kunnskap blei ledeord i hennes arbeid utover i 70-årene, og det var ikke uventet at hun valgte å oppgradere seg selv skikkelig. 1. avdeling spesialpedagogikk blei for snevert for dette viktige arbeidet. I 1978 tok hun derfor synspedagogisk utdanning ved Statens Spesiallærerhøgskole på Hosle, og i 1982 la hun bak seg et hovedfag med vekt på studier av svaksynte og blindes orientering ut fra hjem til gate-miljø, bruk av kommunikasjonsmidler og tilgjengelighet til bygninger.

«Du betegnes som usedvanlig dyktig, og alle framhever din vennlighet og varme, samarbeids – og kontaktskapende evner», sa fylkesmann Alsaker under den høytidelige medaljeutdelingen. «Du har gjort et meget viktig organisatorisk arbeid for de svaksynte», understreket han videre. «Synshemmede elever i vanlig skole og utdanning av synspedagoger var slett ikke alminnelig i 1970», minnet fylkesmannen om.

Synsforum Vest

Alsaker la vekt på at hennes medvirkende initiativ til opprettelsen av Synsforum Vest og utrettelige engasjement i forhold til kurs for foreldre, lærere og brukere av tjenesten hadde skapt gode utviklingsmuligheter og forbedrede levekår for utallige synshemmede



Foto: Sigurd Rlise

og blinde barn, unge og voksne. Hun har vært pådriver for lovendringer, spesielt tilrettelagte eksamensordninger og utvikling av lærebøker med punktskrift. De svaksynte hverdag har hun fulgt i skole, hjem og fritid, og som ledsager til Beitostølen var hun så vel treningskamerat ved kursopphold som ledsager ved Ridderrennene.

Hjembyen Florø har alltid hatt en spesiell plass i Wenche Karin Sundes liv. Da prosjektet «Florø Idrettsenter AS» fikk økonomiske vansker i 2003, bladde hun selv opp en million blanke kroner og lokket hele ti millioner ut fra bergensgründer Trond Mohn. «Kan du gi 1, så må jeg kunne klare 10, var svaret fra den samfunnsengasjerte gründeren. Derved var det prosjektet reddet, og kan ta imot inviterte gjester og stolte innbyggere ved åpningen 16. mai i år.

En stiftelse og en pris hun har opprettet til minne om sine foreldre. «Wenche Karin Sundes Stiftelse» skal brukes til allmenntilgode formål for innbyggerne i Florø, som for eksempel byforskjønnelse og andre gode tiltak til beste for bymiljøet.

Nestoren selv ga uttrykk for at hun følte seg beæret over all den hederen som blei henne til del. Men hun understreket at æren for resultatene av hennes arbeid måtte hun også dele med alle samarbeidspartnerne som hadde dratt i samme målretning.

«Samarbeid med mennesker med forskjellig kompetanse, ulike ståsted og med varierende innfallsvinkler gir alltid de beste resultatene for brukerne våre,» avsluttet hedersgjesten.

Barnas time

Noe om metode og foreløpige erfaringer



av BRITT HELEN
HAUKØ

Britt Helen Haukø er
spesialsykepleier ved
psykiatrisk avd. ved
Sykehuset Namsos.

I Norge lever ca. 15 000 barn med en eller to foreldre som har psykisk sykdom. Av de 40 000 voksne som en hver tid er inne til behandling i psykiatrien har 71 % daglig omsorg for barna ved første gangs innleggelse (Voksne for barn). Utallige nordiske og internasjonale studier viser at barn som vokser opp der en eller begge foreldrene er psykisk syke, selv har en høyere risiko for utviklingsforstyrrelser og sykdom (Skerfving, 1996; Wang & Goldschmidt, 1994).

Man har lenge hatt kunnskap om konsekvensene det kunne ha for barn dersom en av foreldrene hadde en psykisk sykdom. Rutter (1966) hevder at man allerede i 1950 årene kunne påvise en sammenheng mellom foreldres psykiske sykdom og utvikling av sykdom og problemer hos barna. Når et familiemedlem blir syk vil det ha konsekvenser for alle i familien. Stressforskning dokumenterer at langvarig stress, spesielt i tidlig barnealder, øker risikoen for sykdom.

Ikke alle barn til psykisk syke blir selv syke. Problemet er størst når sykdommen forringer det følelsesmessige forholdet. Vik (2001) hevder bl.a. at risikoen for å få en depresjon for den som vokser opp med en tidvis deprimentert forelder er 40 %. Barn ser også ut til å være spesielt sårbare der mor har en ustabil personlighetsforstyrrelse kombinert med rus. Det barna ofte observerer (foreldres humørsvingninger som tristhet, fjernhet og gråt, videre merkelig atferd, og skremmende hendelser som at gjenstander blir kastet og usynlige dyr angriper) fremstår som helt uforståelig. Det som er lov den ene dagen, kan være forbudt den neste.

Psykisk sykdom er fortsatt tabubelagt, noe som resulterer i at man får liten erfaring i å snakke om vanskene og mange har faktisk ikke ord å bruke. Ofte er psykisk sykdom en familiehemmelighet. Dette forstår intuitivt barna og er lojale mot det (Vik, 2001). Barna forsøker å skjule forholdene i hjemmet og tør ikke ta med venner og bekjente hjem, med sosial isolasjon som resultat. Mange har påtatt seg oppgaven å dekke over familiens sosiale skam, for å bruke Kirkengens ord. De mister dermed en viktig forebyggingskilde.

Manglende muligheter til å formidle vanskene verbalt og ikke få bearbeidet opplevelsene, kan også gi fysiske symptomer som magesmerter, hodesmerter, kvalme, søvnproblemer og lignende. Om de derimot får mulighet til å bearbeide egne opplevelser, kan det gå godt.

Psykisk sykdom resulterer ofte i at den syke ikke klarer å opprettholde en adekvat følelsesmessig tilknytning til barnet. Vi har alle, og spesielt barn et grunnleggende urbehov for å bli sett, hørt og bekreftet. For å lykkes, kreves nærhet og tilstedeværelse. En som er psykisk syk har ofte nok med sin egen sykdom og de problemer den medfører. Det kan derfor være lett å forstå at psykisk syke bruker mindre tid, har mindre og dårligere fysisk og emosjonell kontakt med sine barn (mindre fysisk berøring og samspill). Konsekvensen blir at barnet blir glemt. Det er ikke uvanlig å høre barn hevde at de ikke fikk noen forklaring på mors/fars sykdom og hvordan den artet seg. Mange opplevde også at de ble avvist på spørsmål (Skerfving, 1996). Kanskje er det slik at noen mener den beste beskyttelse er å ikke snakke. Glistrup (2004, s. 11) påstår at «Det som har vært oppfattet som en beskyttelse av barna, er en beskyttelse av oss selv.»

Det vil i tillegg være en rekke faktorer som vil ha betydning for situasjonen, bl.a. forholdet til den andre forelderen, søsken, sosialt nettverk, den sosioøkonomiske situasjonen for familien og alvorlighetsgrad av sykdom og stress i familien. I en del tilfeller vil flere enkeltfaktorer forsterke hverandre og dermed bli mer potente og destruktive.

Solberg (2003) går faktisk så langt som å hevde at den etablerte psykiatrien representerer en bremse for profesjonell hjelp. En del terapeuter er kanskje redd for tilliten i pasientforholdet dersom barna tas opp som tema. Andre gruer seg for utfordringen fordi den



totale situasjonen blir mer kompleks og det blir flere hensyn å ta. Mange pasienter kan faktisk gå i langvarig behandling uten at de blir spurt om hvordan de opplever å fungere som foreldre, eller om de tror at barna er lidende under at de er syke.

Hva skjer med barna?

Forskning viser at barn reagerer ulikt på foreldrenes psykiske sykdom. Noen barn inntar en noe usynlig atferd for å unngå problemet, med stor fare for å bli oversett. Andre forsøker gjennom tydelig tilpasningsevne å innta en voksenrolle ved å utføre oppgaver som ikke er aldersadekvate. De blir «snille og flinke». Noen blir «utagerende og aggressive» og vil få mye negativ oppmerksomhet. Ofte blir det ikke mye tid og overskudd til skole, kamerater, lek og kreativitet, altså det man betrakter som grunnleggende for normalutvikling. Ulike studier rapporterer om at konsekvenser for barna kan bli bl.a. utrygghet, konsentrasjonsvansker, problemer i forhold til kamerater, skole og søvn. Skerfving (1996) hevder at det ikke er uvanlig at barna tar inn over seg at det er deres feil at mor eller far er blitt syk, og føler skam over foreldrenes sykdom.

I og med at vi i dag har kunnskap om at psykisk sykdom hos foreldre er en risikofaktor for barna, har vi også en moralsk og juridisk plikt til å foreta oss noe. I det ligger det kategoriske imperativ «du skal». Det vil være etisk uansvarlig å forbli passiv. Kirkengen (2005) påpeker at helsevesenet har mandat til å hjelpe lidende mennesker og til å forebygge menneskelig lidelse. I følge Pasientrettighetsloven § 3–3 heter det at dersom pasienten samtykker til det eller forholdene tilsier det, skal pasientens nærmeste pårørende få informasjon om pasientens helsetilstand og den helsehjelp som ytes. Hvem er nærmere pårørende enn barna,

vil være et naturlig spørsmål.

Solberg (2003) hevder at barn er i fokus på en annen måte i dag enn for få år siden. De er gitt en stemme uavhengig av de voksnes perspektiver. Det har resultert i at man nå i større grad søker kunnskap om hvordan barna opplever sine belastende livssituasjon, hva de tenker omkring sin og familiens livssituasjon, samt hvilke mestringsstrategier de tar i bruk.

Til tross for at kunnskap finnes om at mange barn er lidende, har relativt lite vært gjort for å forebygge skjevutvikling og bedre en vanskelig situasjon. Det kan skyldes uavklart ansvarsforhold, kunskapsmangel, mangel på lønnsomhet i net og kun tradisjon for å arbeide med den som er syk.

Hva kan gjøres og hva er erfart?

En rekke faktorer som ser ut til å demme opp for, blokkere eller forebygge. Nær familie vil være av stor betydning, likeså venner og skole. Almvik & Ytterhus (2004) påpeker at fritiden og fritidsaktiviteter for barn til psykisk syke er viktig. Alle informantene deres opplevde at venner var viktige. Hos små barn er leken viktig, mens større barn har behov for samtalepartnere.

Ofte er psykisk sykdom en familiehemmelighet.

For at nær familie som i de fleste tilfellene vil være den andre forelderen eller besteforeldre skal være kvalitativt god og ha en klar forebyggende funksjon, må de være i stand til å kommunisere med barna og gjennom det informere om situasjonen og dermed gjøre tilværelsen mer forutsigbar og trygg. Antonovsky (1988) opererer med sammenheng og begripelighet som viktige og sentrale begreper. Opplevelse av sammenheng vil i følge han ha en sykdomsforebyggende effekt.

Flere studier kan vise til gode erfaringer med arbeid i grupper der foreldre og barn deltar for å bedre kommunikasjonen i familien og øke kunnskapen om



John H. Stamnes er
førstelektor ved Høg-
skolen i Namsos.

situasjonen ved at en eller begge foreldrene er psykisk syke. Ahlgren (2001) rapporterer om flere gode erfaringer i Danmark. Skerfving (1996) hevder at de barn og ungdommer som hadde fått best informasjon om mor/fars sykdom også var de som oftest besøkte den syke på sykehuset. Solberg (2003) viser også til at barn som lever i belastende livsforhold har utbytte av undervisning og informasjon om ulike sider ved

Vi vektlegger å spille på lag med foreldrene og ber dem om tillatelse til å invitere til «Barnas time». Så sender vi en skriftlig innbydelse til barnet. All erfaring tyder på at det er mest å hente dersom man bygger på pasientens egen problemløsende evne. Det er pasienten som kjenner seg selv, barnet og sitt eget nettverk best. Glistrup (2004, s. 85) hevder at «Vi kan ikke hjelpe barn lenger enn foreldrenes tillit tillater. Det er vårt til-litsforhold til pasienten som åpner døren til kontakten med barnet».

I dette arbeidet har vi valgt å se det som kompetanse når et barn for eksempel evner å beskrive noe om sine observasjoner, tanker og følelser. Denne kompetansen forsøker vi å få fatt i og bygge videre på. Det betyr å anskueliggjøre på en konkret måte for barnet. En toåring vil ikke forstå forklaringer på hva psykisk sykdom er, men også han vil få noe igjen ved å besøke sin mor på sykehuset, se hvor hun er, høre våre løfter om at vi skal passe på henne. Toåringen har kompetanse på å kjenne sin mor og høre det vi sier. Juul (2004, s. 58) går så langt som å hevde at barn er kompetente og sosiale fra fødselen og ikke inkompetente halvmennesker der voksne har makt og rett til å beskrive virkeligheten for dem.

Vi har valgt å være to faste gruppeledere i timen. Vi ser det som nødvendig å være samkjørte, trygge og utfyllende i forhold til hverandre. Det forutsetter tid til forberedelser og planlegging. Vår erfaring er at gruppelederne bør ha solid praksis fra voksenpsykiatri både for å gjenkjenne og forstå det som kommer fram av fortellinger eller spørsmål i timen. Solberg (2003) påpeker evne til refleksjon og dialog som avgjørende i samtale med barn av psykisk syke. Glistrup (2004) hevder at barnet trenger å få møte en person som er fortrolig med det å snakke om sykdommene. Videre hevder hun at når barna møter noen som er genuint interessert i hvordan de har det, og får hjelp til å sette ord på opplevelser og følelser, blir det også lettere å kjenne igjen og gi uttrykk for dette. Vi er enige med Glistrup (2004) i at mot er et viktig moment. Det kreves mot til å tåle barnas smerte. Vi ønsker også med «Barnas time» å bidra til å øke fokus og kompetansen på området ved vår avdeling.

Målsetting

Et utalt mål med «Barnas time» er å forebygge forvirringen, usikkerheten og uvitenheten som mange barn opplever i hverdagen. I den forbindelse er det viktig å være tydelig på hva vi ønsker og formålet med samtalen. Glistrup (2004) påpeker betydningen av å føre familien inn i en prosess der voksne og barn får mulighet til å bli delaktige i hverandres tanker og følelser.

Barn og unge som hadde fått informasjon om mor eller fars sykdom var de som oftest besøkte den syke på sykehuset.

psykisk sykdom gjennom bl.a. prosjektet «Du er ikke den eneste» gitt ved Blakstad sykehus. Flere enn halvparten av deltakerne rapporterer at de snakker bedre med hverandre i familien og at det er blitt lettere å be om hjelp og uttrykke følelser. Kurset bedømmes også positivt av gruppelederne. Svendsen (2004) referer til gode erfaringer ved BAPP programmet¹ ved sykehuset på Levanger som hadde som målsetting å forebygge alvorlige psykiske problemer hos barn som følge av psykiske og eller rusproblemer hos en eller begge foreldrene. Samme program starter i hele Namdalen våren 2006.

All erfaring tyder på at man har mye å hente på å komme til så tidlig som mulig før eventuelle problemer får manifestere seg. Jo tidligere uheldig utvikling skjer dess dårligere vil prognosen være. Imidlertid ser man en gryende tendens til å ville gjøre noe med problemet. Det ønsker vi å ta fatt i med «Barnas time».

Metode

Hva har vi gjort ved akuttpsykiatrisk avdeling ved Sykehuset Namsos?

Vi inviterer foreldrene og barna til «Barnas time», for å gi informasjon om psykisk sykdom og hjelpe familien til å snakke om og sette ord på tanker og følelser om det at en av foreldrene er innlagt. Tilbudet gjelder alle barn mellom 2 og 18 år som har sine foreldre, søsken eller nærpersoner innlagt ved vår avdeling. Ved oppstart av «Barnas time» for tre år siden hadde vi som grunnleggende ide at:

1. Vi har alle et urbehov for å bli sett, hørt og bekreftet.
2. Alle foreldre har de beste ønsker for sine barn.
3. Likeverdighet.

Vi bygger på hypotesen om at når en av foreldrene blir syk og innlagt, representerer det et traume og en stresstilstand for barnet. «Barnas time» er ment som et helsetjenestetilbud for å redusere traumet og forebygge helseproblemer, før «stresstilstanden» har vart for lenge. Slik sett er «Barnas time» en form for krisehjelp i en akutsituasjon.

Norge har lang tradisjon på å ta barnets perspektiv og bruke et konkret språk. Helga Engs studier like etter 1900 og frem til nåtidforskere som Gunn Imsen (1998) synliggjør betydningen av dette. Dette er kunnskap vi forsøker å nyttegjøre oss av i «Barnas time». Slik vi ser det er «Barnas time» et pedagogisk program med terapeutisk effekt. Terapeutisk i den forstand at det er en målrettet handling med en klar intensjon om å oppnå noe. Opprettholdelse eller bedring av helse er målet.

Fremgangsmåte i timen

Vi har ikke fulgt noen fastspikret mal. I stor grad har veien blitt til underveis. Ledertråden har vært troen på at barn trenger kunnskap og forståelse av situasjonen de befinner seg i.

Første del av timen er hele familien samlet. Deretter oppfordrer vi barna til å være alene sammen med gruppeveiledere, men poengterer at barna selv bestemmer om de ønsker det. I «Barnas time» vektlegger vi og synliggjør omsorg og likeverdighet for hele familien. Vi vet at barna er svært følsomme for tilstanden i familien. Rekkefølgen av informasjon vi gir er ikke tilfeldig valgt. Erfaring har vist at noen av barna viser tilsynelatende mestring uten at de egentlig er kompetente. De kan late som alt er greit og at de forstår det vi snakker om. Vi innleder derfor med å si at det er vanskelige temaer vi skal ta opp og at vi regner med at det blir mye å spørre om. Vi ser det som viktig å sjekke ut hva barna vet fra før om det temaet som tas opp. Det er først når barna kan følge med og forstå, at informasjon og samtale har noen nytte.

Hva er psykisk sykdom?

Timens innhold vil variere avhengig av barnets alder, hva det selv er opptatt av og hvilken sykdom forelderen lider av. Likevel er det en del temaer som går igjen, og det er informasjon om hva psykisk sykdom er til forskjell fra somatisk sykdom. Vi fokuserer spesielt på forelderens sykdom mht. symptomer og behandling, og hvordan den har påvirket familien. For barn som observerer foreldres humørsvingninger, merkelig atferd og utsagn kan dette fremstå som helt uforståelig. Ofte kommer spørsmålet «Hva feiler det egentlig mor eller far?» Glistrup (2004) påpeker

at barnet trenger å få vite hva som feiler den syke forelderen for å kunne distansere seg fra den syke verden. Mange barn opplever å fortrenge egne behov i konkurranse med en eller begge foreldrenes sykdom. De fratas dermed muligheten til å få snakke om egne følelser og behov. Dette vet vi og prøver å gjøre noe med. Vi vektlegger at timen ikke skal være angstfremkallende, men angstreduserende. Vi sier derfor at alle har lov til å si noe, men ingen må. Vi legger ikke opp til et forhør da risikoen for at barnet vil føle at det blir satt på prøve kan være stor. Glistrup (2004, s. 82) sier:

«Barnet vil trolig svare ut fra en forestilling om hvilke svar som kan tenkes å være de mest hensiktsmessige og omsorgsfulle overfor forelderen.»

Vi mener det er viktig å ha fokus på barnet, men samtidig ha en god og varsom balansegang. Barnet må ikke oppleve at alt blir fokusert på det på en måte som kan virke trykkende, skremmende eller som et personlig overgrep. Det er viktig at barnet skal føle at vi ønsker det beste for alle i familien, og at alle har lov til å tenke og føle ulikt om det som har hendt. Vi vektlegger derfor verbalt å bekrefte alles utsagn som betydningsfulle. I slike sammenhenger kan barnets selvfølelse reduseres eller styrkes. Vi ser det som viktig å bekrefte at barnets opplevelser er reelle og viktige å lytte til. Vi forsøker å gi barnet mulighet til å fortelle sin egen historie fra sin hverdag med det å ha en forelder som er syk. Vi lytter altså til historien som er spesiell for det enkelte barnet, bekrefter og svarer på spørsmål. Et tema kan være: «Hva er det ved foreldrenes utsagn og atferd som skyldes sykdommen og ikke at barnet har gjort noe galt?»

Karen Glistrup (2004), sier at de barna som oppnår innsikt i det faktum at det er sykdommen som gjør forelderen slik han eller hun er, lettere unngår skyldfølelse. De klarer seg også bedre og har redusert risiko for å utvikle egne depresjoner.

Alminneliggjøring

Vi forklarer hva som er forskjell på tanker og følelser, hvorfor vi har det, og hva som kan medvirke til at de forandres noen ganger. Vi bekrefter for barna at det er normalt å være redd, ha konsentrasjonsproblemer, føle skyld, skam eller glede over at forelderen er innlagt. Vi fokuserer på betydningen av at familiemedlemmene snakker sammen om det som er vondt, ubegripelig eller vanskelig og hjelper dem på vei med å sette ord på dette sammen med dem. Det at familien og vi som veiledere er samlet i samme rom, er med på å bryte tabuet. Vi normaliserer og erkjenner sykdommen og

det den medfører for familien med å bruke ord som alle kan forstå med mer eller mindre forklaring. En forutsetning for å gjøre dette med godt resultat er at gruppeveileder selv er bekvem med å benevne sykdommer, symptomer, tanker og følelser.

Vi hjelper den syke med å fortelle om sykdommen om det er ønskelig, noe vi har erfart at det ofte er. Når vi f.eks. har fortalt om hva psykose er på en måte som barnet kan forstå, kan mor eller far ofte fortelle om det var slik det oppleves eller om det var annerledes. På den måten har vi åpnet for dialog om sykdommen, symptomer og hva den enkelte observerte og opplevde for eksempel før innleggelsen. Vi forsøker på den måten å bedre familiens kommunikative evne og øke deres kompetanse. Målet er økt trygghet, forutsigbarhet og forståelse (begripelighet) i tilværelsen for barnet. Samtale og kommunikasjon blir dermed vårt viktigste arbeidsredskap i «Barnas time».

Resultater

Vår erfaring er at foreldre ofte er bekymret og ønsker sine barn godt og takker ja til «Barnas time.» Utfordringen for oss blir derfor å utnytte dette på en for barnet positiv måte. I liten grad finner vi at samtale med barn og foreldre er blitt tilbudt og utprøvd i en akuttpsykiatrisk avdeling.

Etter tre år med «Barnas time» sitter vi igjen med et klart inntrykk av at barn og foreldre opplever letelse over å få hjelp til å snakke sammen om tema som er vanskelige og tabubelagte og som de ofte mangler ord for.

Vi har erfart at når barna er alene med oss forteller de og spør mer enn når foreldrene er til stede. Flere barn har sagt til oss at de er glade for at forelderen er innlagt og får hjelp, og ønsker ikke at mor/far kommer hjem før hun/han er frisk. Slike utsagn kan få barnet til å føle dårlig samvittighet og vi ser det som viktig å bekrefte at barnet sier det med ønske om at forelderen skal få hjelp til å bli frisk, og det er flott. Mange av barna vi har møtt har gitt uttrykk for at de strever med følelser som de tror de er alene om. Gjennom samtalen med barna bekrefter vi at det er normalt å ha slike følelser og tanker knyttet til situasjonen i familien.

Vi har fått positive tilbakemeldinger både fra «behandlere» i poliklinikken, psykiatriske sykepleiere i kommunen og foreldre som har fortalt om lettelse over at det finnes et tilbud som inkluderer deres barn. En lærer har også gitt tilbakemelding om en elev som hadde virket stresset og vært et uromoment i klassen. Han hadde etter deltagelse i «Barnas time» fortalt i klassen om «en psykisk sykdom», som hans mor led av. Han hadde lært dette på sykehuset der mor var innlagt. Kan timen ha bidratt til økt trygghet og forståelse eller redusert skamfølelse?

Vi har også fått flere tilbakemeldinger på at foreldre har bedret sin kommunikasjon overfor barna. Dette tror vi har resultert i bedre samspill med økt trygghet, forutsigbarhet og forståelse for barna. Som eksempel har en far rapportert tilbake at hans sønn fikk bedre og roligere søvn etter «Barnas time». Flere barn har fortalt at de etter å ha deltatt i timen kunne konsentrere seg bedre med skolearbeidet. På spørsmål til barna om de har hatt nytte av timen svarer de fleste at de tror det har vært bra for dem.

Dersom man legger tilbakemeldingene til grunn så representerer «Barnas time» et godt tilbud til barna. Utsagn som går igjen er:

«Vi har lært mye. Jeg var så redd for hva barna mine tenkte på. Jeg trodde de var for små til å forstå. Jeg var redd for at også jeg kunne bli så syk som min mor. Jeg er glad jeg fikk komme hit og snakke med

Erfaring har vist at noen av barna viser tilsynelatende mestring uten at de egentlig er kompetente.

Foreldre er rollemodeller for sine barn om de vil eller ikke, også når det gjelder problemløsning. Vi ønsker å øke selvfølelsen deres som kan være noe frynset etter gjentatte nederlag. Så langt det er mulig er det derfor også et mål å bygge opp en tro hos foreldrene på at de skal klare situasjonen og bli bedre til å informere og snakke med barna om situasjonen. Foreldrene kan bli mer klar over barnas behov for støtte og oppmerksomhet, og dessuten se at barna har behov for tid sammen med venner eller til å glede seg, selv om en i familien er syk. Noen foreldre oppdager at de i stor grad har oppmuntret barnet i å være stille, hjelpe til eller ikke si noe om det inntrufne. Vi snakker om hva som bør være de voksnes ansvar og barnas rettigheter. Det kan være at de voksne bør ha ansvar for økonomi, innkjøp, medisiner, holde avtaler osv. Vi avklarer hvem som bør ta ansvar når mor eller far er syk f.eks. den andre forelderen, besteforeldre eller andre voksne.

Vi tror dette kan bidra til å bedre forståelsen og redusere skam og skyldfølelse som lett oppstår under vignetten uvitenhet. På sikt er det også et mål at dette skal resultere i at barna vil oppleve mindre ansvar og mindre behov for isolasjon. Det kan også bidra til å bedre selvfølelsen.

dere. Jeg forstår at mine tanker og følelser er normale.»

Ved flere anledninger har vi opplevd at foreldre og barna har bedt om flere timer. Vi mener at familiene har fått større klarhet om hvilke personer de kan henvende seg til for å søke støtte og hjelp. Flere ganger med foreldrenes godkjennelse, har vi tatt kontakt med psykiatriske sykepleiere i kommunen og barneverntjenesten for å rådføre oss og yte barna hjelp. Kari Killen (1999) skriver at åpenhet overfor foreldrene er helt avgjørende, både på bekymringsstadiet og senere. Nå etter at tilbudet er blitt mer kjent, kommer flere forespørsler fra polikliniske behandlere om vi kan holde «Barnas time» for barna til deres pasienter.

Drøfting

Vi mener nå å ha så god erfaring på området at vi ikke bare både tilbyr, men anbefaler «Barnas time.» Vi ønsker også at tilbudet skal favne om barn til foreldre som går til poliklinisk behandling. Gjennom egne erfaringer og tilbakemeldingene vi har fått mener vi at vi med «Barnas time» har klart å se, høre og bekrefte barna og gjennom det forhåpentligvis gitt dem en bedre mulighet til å delta i et mer oversiktlig og forutsigbart fellesskap med foreldrene. Vårt utgangspunkt er at foreldrene vil barna sine vel selv om de ikke alltid får det til. Vår erfaring er også at foreldrene stort sett har tenkt på at deres sykdom kan gå utover barna, men få har snakket om det. Dersom de synliggjør at de ikke mestrer foreldreoppgaven på alle områder, er de redd barnevernet kan bli koblet inn. Mange forbinder barnevern med at barna kan bli tatt fra dem.

Rent allmennpsykologisk er vi alle kjent med at det å bli oversett er ubehagelig. Rent logisk er det derfor mulig å konkludere med at det å bli sett, hørt og bekreftet gir en god følelse. I dag er det faktisk mulig å måle de biokjemiske reaksjonene i hjernen når man blir gitt oppmerksomhet. Dopamin synes her å være sentral. Frigjøring av dopamin spesielt i nucleus acumbens i hjernen ser ut til å gi en god opplevelse (Carlson, 2001). En god opplevelse kan i neste omgang demme opp eller blokkere for og dermed nøytralisere ubehagelige opplevelser. Denne erkjennelse blir aktivt benyttet i «Barnas time» både i forhold til foreldrene og spesielt barna. Sentralt i arbeidet er nemlig å se, høre og bekrefte barna som i mange tilfeller er lidende under det motsatte, ofte over lang tid. Gjennom å ta barna på alvor, høre på hva de bringer til torgs og alminneliggjøre en del av de tankene og følelsene de har, får barna mye oppmerksomhet. Dersom det å bli sett, hørt og bekreftet er grunnleggende primær eller urbehov hos oss alle, så vil det være av stor betydning å få dekket disse. Dette blir ofte lidende under psykisk sykdom.

Antonovsky (1988) fokuserer på hvordan helse kan opprettholdes. Han postulerer at det avhenger av opplevelsen av sammenheng (coherence) altså om miljøet omkring oss er meningsfullt, forståelig og med mulighet for mestring. Dersom miljøet blir lite forutsigbart og lite meningsfylt vil barnet i følge Antonovsky være mer sårbart for stress og belastninger og dermed sykdom. Dersom man gjennom «Barnas time» har klart å komme et stykke på vei mot å nå målsettingen, så mener vi at arbeidet er verdifullt og har sin klare berettigelse. Noen vil hevde at dette med informasjon om mor eller fars sykdom er familiens ansvar. All erfaring tyder på at det er for vanskelig og for tabubelagt.

En svakhet med dette arbeidet er at vi ikke har hatt noen gode måleinstrumenter. Vi har bygd på de rapporteringene vi har fått tilbake fra en del av deltakere i løpet av de tre årene vi har drevet «Barnas time». Dette er subjektive vurderinger og kan dermed være noe vanskelig å forholde seg til. I et slikt arbeid vil det være mange uklare variabler. Vi vet derfor heller ikke hvilke uavhengige variabler som har hatt effekt på barna. Imidlertid skal man være varsom med å hevde linearitet mellom foreldres sykdom og konsekvenser for barnet. Fenomenet er nok mer komplisert enn som så. Det er mye som tyder på at det er flere faktorer i bildet og spesielt komplisert blir dette når de ulike faktorene innbyrdes påvirker hverandre og gjennom det blir mer potente.

Psykisk sykdom er et vidt og upresist begrep. Hva er det som karakteriserer begrepet og hva legger man inn under det? Når er barnet i fare? Selvsagt vil dette være avhengig av hvilken grunnlidelse den syke har, sykdommens varighet og barnets alder. Man tenker seg at problemet litt upresist sagt oppstår når en eller begge foreldrene p.g.a. sykdom ikke har krefter, overskudd og evne til å opprettholde normale samspill og kommunikasjonsferdigheter med barnet. Foreldrefunksjonen er i slike situasjoner blitt negativt påvirket. Mange foreldre med psykisk sykdom vil dermed ikke klare den daglige omsorgen barnet har krav på. Det er da man står i fare for å få skjevutvikling eller en patologisk utvikling.

I pressen blir det nå og da stilt spørsmål ved om man ved slikt arbeid ikke bare er med på å gjøre samfunnet til et behandlersamfunn og gjennom det stadig sykeliggjøre oss alle.

Til en viss grad ligger det noe i den kritikken. Slik vi ser det, er fokus ikke først og fremst behandling, men forebygging av sykdom hos en sårbar gruppe som er avhengige av utenforstående «advokater». Barn har ikke forutsetninger for å forstå de komplekse meka-

nismene som er aktive i slike situasjoner som beskrevet ovenfor. Vi vet at sykdommen kan vare over tid og påvirke foreldrefunksjonen negativt. Det forebyggende har som siktemål å unngå behandlersamfunnet.

Man kan selvsagt ikke vente store endringer etter et møte, men en prosess er kanskje startet.

Noen ganger er det snakk om en reorganisering. Barnet må få mye oppmerksomhet, men nå på alders-adekvate ferdigheter.

Laila Dāvøy (2005) referer til Kari Killen når hun hevder:

«Vi vet mye om barn som er utsatt for omsorgssvikt. Nå må vi komme lenger enn til å telle dem, vi må begynne å se dem».

Vi vil tilføye at nå må noe også gjøres.

Forslag til videre studier

De fleste tilbakemeldingene vi bygger på har kommet umiddelbart etter timen. Tilbakemeldinger på senere tidspunkt har kommet mer tilfeldig. Vi har av den grunn ikke sikker kunnskap om situasjonen for eksempel 5–8 måneder etter timen. For å kunne uttale seg mer sikkert om effekt på sikt er man avhengig av å foreta intervju med deltakende foreldre og eventuelt barn for å avdekke hvilket langtidsutbytte de har hatt av timen.

IMSEN G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.

JUUL, J. (2004). *Ditt kompetente barn*. Falun: Wahlström & Widstrand.

KILLEN, K. (1999). *Sveket Omsorgssvikt er alles ansvar*. 2. Utg. Oslo: Kommuneforlaget.

KIRKENG, A. (2005). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.

ROUTER, M. (1966). *Children of sick parents. An environmental and psychiatric study*. London: Oxford University Press.

SKERFVING, A. (1996). *Barn till psykiskt storda foraldrar. Sårbarhet, risker og skyddande faktorer. En kunskapssammanställning*. Stockholm: FO-enheten psykiatri. Västra Stockholms Sjukvårds-område.

SMITH, L., S. ULVUND (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.

SOLBERG, A. (2003) *Hjelp til barn som har foreldre med psykiske lidelser*. NOVA Skriftserie 4/2003.

VIK, K. (2001). *Psykisk sykdom hos foreldre – hva med barna*. *Tidskrift for Den norske lægeforening*.

WANG, A., GOLDSCHMIDT, V. (1994). Interviews of psychiatric inpatients about their family situation and young children. *Acta Psychiatr Scand*. Vol. 90, 459–465.
Voksne for barn: Opplysninger gitt våren 2005.

SVENDSEN, A. (2004). *Forebyggende arbeid med barn med foreldre med psykisk sykdom og rusproblemer. En evaluering av BAPP-programmet*. Arbeidsrapport nr. 16. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter.

NOTE

¹ Programmet er utviklet ved Trimbos institutt i Nederland.

LITTERATUR:

AHLGREEN, B. (2001). *Usynlige unge*. *Børn og unge med psykisk syge forældre*. København: Hans Reitzels Forlag.

ALMVIK, A., YTTERHUS, B. (2004). *Ualminnelig alminnelighet*. Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap. Universitetet i Trondheim.

ANTONOVSKY, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CARLSON, N. (2001). *Physiology of behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

DÅVØY, L. (2005). *Om å se de sårbare barna*. I: Von der Lippe, A., S. Wilkinson (red.) *Risikoutvikling, tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*. Et jubileumsskrift til Kari Killen, s. 9–13. Oslo: NOVA rapport 7/2005.

ENG, H. (1912). *Abstrakte begreper i barnets tanke og tale*. Kristiania: Forlagt av H. Aschehoug & Co.

GLISTRUP, K. (2004). *Det barn ikke vet.. har de vondt av*. København: Pedagogisk forum AS.



Vafler og det kyrilliske alfabet

12-åringen tar godt for seg av mors hjemmelagede vafler, mens han samtidig prater hyggelig med de andre rundt kjøkkenbordet. Nikolai er en helt vanlig gutt, med en litt uvanlig egenskap. Av og til har klassekamerater og lærere litt vanskelig for å forstå hva han og andre ekstra intelligente barn mener og gjør. Språk, det kyrilliske alfabet og å bli enda klokere på fly er mye gøyere enn å spille fotball og tøyse med jentene.

TEKST OG FOTO: HELGE FAGERLIE NILSEN

– Klarer ikke helt å si noe sikkert om jeg liker meg på skolen. Trives ikke alltid like godt, og synes ikke alltid de ansatte på skolen og de andre elevene er vennlige og greie mot meg. Jeg vil ha mer respekt og bedre oppførsel fra de andre på skolen, og det er for mye uro. Kanskje noen i klassen synes jeg er for streng når jeg sier de må høre etter? Det er også kanskje sånn at ikke alle skjønner humoren min. Vi snakker nok ikke alltid om det samme, tror Nikolai.

Nikolai Dahl fra Sortland i Vesterålen har fått seg nye venner i Trondheim. Foreldrene hans, og ikke minst sjuendeklassingen selv, kjenner seg godt igjen i hva brødrene Bjørn Erik (9) og Arnt Martin (11) forteller og opplever. Ikke minst synes foreldrene til Nikolai det er godt å få støtte av foreldrene til de to guttene. Martin og Beate Ystenes, som begge arbeider akademisk i faget kjemi, deler gjerne sine erfaringer og kunnskap med å ha to meget

intelligente barn. For dem er det særlig viktig å gi sønnene noen å speile seg i som ikke er altfor langt unna dem selv. Det det hele tiden handler om er ikke å gjøre barn intelligente, men å gjøre intelligente barn lykkelige.

Ny start

– Nikolai går i siste klasse på en liten skole, med litt over hundre elever. Hjemme er han mer åpen om sine opplevelser på skolen, og sier at han ikke trives særlig godt, forteller Marith Endresen.

Hun sier til Spesialpedagogikk at hun og ektemannen har tatt dette opp med skolen og PP-tjenesten flere ganger de siste årene, men føler at de ikke blir tatt på alvor. Det kommer liksom ingenting ut av disse møtene. For å «tvinge» de ansvarlige til å jobbe mer med et tilpasset tilbud og skape mer ro for Nikolai er skolekontoret koblet inn, og 12-åringen har også god

kontakt med en psykolog. Men mor er klar på at han ser frem til å komme i en ny klasse fra høsten av, og på en måte starte på nytt.

– Det er uansett viktig å få frem og sterkt understreke at verken han eller andre barn med denne egenskapen er asosial eller dumme, påpeker hun.

De to ekteparene vil dele sine erfaringer med andre, og fortelle skoleverket, fagfolk og «vanlige» folk om hvordan denne gruppen kan ha det i hverdagen. Det er laget fjernsynsdokumentarer om de tre guttene, og andre media har også tatt fatt i historiene. Det ekteparene forteller er en side av et problem som ble beskrevet i et tidligere nummer av Spesialpedagogikk. Da ble spørsmålet om hvordan man kan skape forandring for å hjelpe *ungdom som hater skolen* tatt opp. I artikkelen ble det slått fast at skolen ikke klarer å møte alle elever med et tilpasset tilbud. Historiene til



de to ekteparene underbygger at det i alle fall er grunn til å stille spørsmål om hvor realistisk det er å få til et tilbud som passer alle. Kanskje er det også slik at foreldre stiller krav om tiltak for å øke motivasjon og trivsel, som skolen og PP-tjenesten ikke vil klare å oppfylle.

Overlapper hverandre

Ekteparet Ystenes har i flere år prøvd å finne svar på noen viktige spørsmål om årsaker og virkning av høy intelligens i forhold til barns utvikling og kontakt med skoleverket. I stikkords form kan disse barna beskrives med at de suger til seg lærdom, og svampeeffekten er godt utviklet. De kan ha stort aktivitetsnivå, humor, er selvkritiske og kreative. De lærer fort, og lærer tidlig å lese. De kan være sta, stiller mange spørsmål, og har tilsynelatende intuitiv forståelse. De er ofte særing, og går godt sammen med likesinnede. Velger ofte voksne og yngre barn som venner, har stor rettferdighetssans, er politisk ukorrekte og firkantet i sin tenkning. Mange slike barn er ekstremt kunnskapstørste, og skaper dermed mistanke om at de lider av Aspergers syndrom (nær-autisme).

På sine hjemmesider, bl.a. <http://home.online.no/~ystenes/beate/> skriver ekteparet Ystenes at andre igjen, og

da særlig litt eldre barn, finner sine jevnaldrende så lite givende at de trekker seg tilbake og blir feilaktig mistenkt for å ha en borderline personlighetsforstyrrelse. Begge disse tilstandene kan komme sammen med høy eller meget høy IQ, men det behøver ikke være noen sammenheng. ADHD diskuteres også i noen tilfeller. For noen barn har man endog hatt mistanke om syns- eller hørselsskader. Lese- og skrivevansker kan være en konsekvens av en mis-tilpasning mellom den mentale og fysiske utviklingen, men det kan også skyldes dysleksi. På sine hjemmesider skriver de også at ingen har alle kjennetegn, noen av dem er til og med gjensidig utelukkende. Andre er sterkt overlappende, og henger opplagt sammen.

Bytt og flytt

Meget intelligente barn vil ha mange av disse kjennetegnene, noen av dem sågar i ekstrem grad, men det er like stor forskjell på intelligente barn som på andre barn. Det viktigste rådet de gir til alle som har kontakt med barn med en litt «uvanlig» oppførsel er å finne ut om «diagnosen» er rett. Se etter uvanlige ferdigheter. Noen viser av og til en uvanlig læreevne, og oppfatter nye ting utrolig raskt. Det er dette som avslører den høye intelligensen. Det er viktig å snakke med skolen om egen mis-

tanke, eventuelt din bekreftede mistanke. Er du heldig, har barnet en forståelsesfull lærer. Men du kan aldri regne med at en lærer med IQ på 110–120 fullt ut skal forstå problemene til et barn med en IQ på 140–150. Hvis problemene blir for store, går de to inn for å bytte skole – og om nødvendig flytt! En slik lærer kan drepe barnet. Uansett hva læreren måtte mene, ikke aksepter stagging! Ta problemet opp med hjelpetjenesten.

Har barnet problemer og er til utredning, så stå på for å få en evnevurdering. Igjen er du avhengig av å treffe de rette personene, men det finnes mange i dag som har skjont at høy IQ kan være et problem. Noen foreldre har rapportert at de har fått gjennomslag hos hjelpetjenesten, endog med krav overfor skolen om å tilrettelegge undervisningen tilpasset de spesielle evnene. For noen er privatskole det riktige. Behandle barnet ut fra dets mentale alder, ikke dets juridiske alder. Mange slike barn vil bli behandlet som voksne, snakk til dem som voksne. De understreker at de ikke er fagfolk, og at hjemmesidene er skrevet for å hjelpe foreldre med å forstå seg selv og sine barn. Primært ikke som et diagnostisk verktøy. Hvis barnet har kunstneriske eller håndverksmessige evner så må det få lov å leve dette ut. Barnet må få være en såkalt

Nikolai Dahl gleder seg egentlig til å begynne på ungdomsskolen, og sånn få en ny start.

«nerd», og treffe likesinnede. Ta alt barnet sier og gjør på alvorlig, enten dette gjelder skrivevegring eller snakk om selvmord.

Nikolai synes ikke det er verken rart eller ekkelt å gi en lærer eller andre voksne en god klem, eller håndhilse pent.

– Det er vanlig høflighet, mener han, og 12-åringen forteller oss at han har sans for språk, samfunnsfag og geografi, og ikke så mye norsk og matematikk.

På fritiden leser han litt aviser, spiller på data, ser på tv og er glad i dra til svømmehallen sammen med venner. Han trives aller best sammen med en ungdom i nabo-huset, og ser på Martin som sin beste venn. Han er snart ferdig med ungdomsskolen. Nikolai beskriver vennen med at dette er en person som har humor og er ofte veldig sarkastisk, og i det hele tatt en artig kar. De to spiller spill sammen, og snakker om alt på en litt mer voksen måte.

– Jeg er fasinert av Russland og det gamle Sovjet, og har lyst til å lære russisk. Men den store drømmen er å bli flyger, gir Nikolai Dahl klar beskjed om.

Mangler oversikt

Ekteparet Ystenes skriver også at noe av det mest skremmende med det de har opplevd, etter å ha jobbet med dette på fritiden i 2–3 år, er at de antakelig er blant de mest kunnskapsrike i Norge på dette

feltet. I følge Jacques Huijbens, som skrev en hovedoppgave om skolens forhold til slike barn i 1991, blir slike barns problemer ikke nevnt med ett eneste ord under hele lærerstudiet. Den siste avhandling om emnet kom i 1972. Deres mening bekreftes av kontakten vi har hatt med to personer med faglig bakgrunn til kanskje å kunne si noe om dette. Vi spurte dem om de kunne si noe om dette er en stor gruppe barn, og hva gjør eller ikke gjør skole og PP-tjeneste. Videre om det er sånn at gruppen såkalte intelligente barn kan ha problemer med helt å finne seg til rette i skolen og ellers sosialt. Disse vanskene er jo ikke basert på noen diagnose, så det vil jo da være subjektive opplevelser fra dem selv eller foreldre. Elevene oppfattes ofte som sære og spesielle, og da er jo faren stor for at de også blir hakkekyllinger.

– Det du spør om er nok ikke mitt spesialområde. Vi manglar nok oversyn over kor stor denne gruppa er og kva problem gruppa eventuelt har, sier Terje Manger, professor i pedagogisk psykologi ved Universitetet i Bergen, til Spesialpedagogikk

– Hvilke problemer kan barn som foreldre mener er meget intelligent få senere i ungdomsårene, og i voksen alder?

– Ifølge Dan Olweus si forskning om mobbing er det ikke støtte for at slike elever blir meir mobba enn andre. For-

sking frå New Zealand (t.d. Moffitt et al., 2002) viser at skuleflinke elevar som i 18-års-alderen var ekstremt tilbaketrekte eller blyge er dei mest harmoniske 26-åringar av alle i si aldersgruppe.

Spesialpedagogikk har også hatt kontakt med L. amanuensis Folkvard Nædal i pedagogikk ved avdeling for lærerutdanning ved Høyskolen i Bergen, med doktorgrad i spesialpedagogikk, om det samme. Han mener det er mange faktorer som bidrar til de nevnte symptomene.

– En kan være ekstrem kreativitet, og er kreativiteten stor nok går den over til dysfunksjonell atferd. Det er ikke sjelden at foreldre påberoper at barnet høy intelligens, hva nå det måtte være, for å forklare problemene. Det har da bedre status enn uoppdratthet eller ADHD, sier Nædal.

Født to ganger

AV SISSEL HOFGAARD SWENSEN



Idet vi reiser oss igjen, sier jeg:

«Pass på når du går nå. Vær forsiktig.»
Og han sjangler bortover, som en full sjømann. Nei, som en spastiker. Han snur seg, og med den slepende stemmen sin sier han: «Hvis du synes det er flaut, kan du godt gå litt bak. Ikke bry deg om meg.»

Slik slutter første kapittel i boken om Paolo, en gutt som blir sterkt skadet under fødselen fordi gynekologen er motstander av keisersnitt. De fleste bøker om funksjonshemmede barn har moren som referanseperson. I *Født to ganger* av den italienske forfatteren Giuseppe Pontiggia er det stemmen til guttens far vi hører.

Og en leges: «Disse barna blir født to ganger. De må lære å leve i en verden som på grunn av den første fødselen er blitt mer komplisert. Fødsel nummer to er avhengig av dere, av hva dere er i stand til å yte. De blir født to ganger, og de har en tyngre vei å gå. Men til slutt vil det føles som en gjennfødsel også for dere. Det er i hvert fall min erfaring. Jeg kan ikke si noe annet.»

Favner om det meste

Det er ellers en bok som favner om det meste. Normalitet, søkenskjalusi, hvordan besteforeldrene reagerer, påkjenningen i ekteskapet, skyldfølelse, tålmodighet, møte med fagpersoner, møte med skolen,

seksualitet – og om hvordan det tok ni år å lære å gå.

Vi følger en intellektuell far, lektor i kunsthøgskolen i den videregående skolen. Han forundrer seg over eldstesønnen Alfredo som overhode ikke vil hjelpe Paolo. Alfredo ler av broren som faller, i stedet for å hjelpe ham. Faren tar kontakt med en psykiater han kjenner. «Er det noe merkelig,» sier hun. «Det er klart det er vanskelig for eldstemann som tidligere var solen, å ende opp som satelitt. Det er sår som aldri gror.»

Normalitetsbegrepet

Faren filosoferer over normalitetsbegrepet. «Hvis man lar det normale gjennomgå en like aggressiv analyse som annerledesheten, oppdager man sprekker, revner, mangler, brudd, funksjonelle svakheter, uregelmessigheter. Alt blir unntak, og behovet for en norm vil, etter å ha blitt jaget på dør, dukke opp igjen i vinduet, ennå mer fryktingstende enn før. ... Behovet for en norm blir man ikke kvitt ved å fornekte ulikhetene, men ved å endre oppfatningen av hva som er normalt.»

Men sønnens utvikling er jo «normal». Tiden kommer for seksualopplysning.

Den begynner klassisk: «Paolo, kan vi ikke ta oss en liten prat», og slutter slik: Han sier, for at det ikke skal bli for pinlig for meg: «Pappa, alt til sin tid.»

Fagfolk er uenige. Det er sterkt å lese om legen som sier at han ikke har noen

tiltro til Doman-metoden. Resultatet etter ti års trening ville kommet uansett. Men her merker vi forandringen foreldrene har gjennomgått. De reagerer ikke som legen forventer. Årene med trening og kamp for sønnen og for dem selv hadde vært med på å holde håpet oppe. Teorier og metoder er én ting. Livet er noe annet.

Sønnens «andre fødsel» kommer før foreldrenes. Vi registrerer med beundring hvordan han takler ulike faser i livet og stadig nye utfordringer. Moren er ikke så synlig i boken, men virker mer realistisk og jordnær i forhold til sønnen enn faren er. For den intellektuelle faren tar det tretti år før han takker legen som ved sitt utsagn om å fødes to ganger forberedte foreldrene på livet med en funksjonshemmet sønn.

Boken er dedisert
til de funksjonshemmede som kjemper
– ikke for å bli normale, men seg selv.

Forfatteren fikk den prestisjetunge prisen Premio Campiello for denne romanen.

Giuseppe Pontiggia:
(oversatt av Birgit Owe Svihus)
FØDT TO GANGER
Aschehoug: 2003
ISBN 82-03-20597-6

Videreutdanning ved Norges musikkhøgskole

For opptak til studieåret 2006-2007 tilbys:

Praktisk-pedagogisk utdanning
(60 studiepoeng, 1 år halv tid)

Musikk og helse (60 studiepoeng, 1 år halv tid))

Adminstrasjon og ledelse (30 studiepoeng)

Komponering og instrumentering (30 studiepoeng)

Minoritetskulturer i musikkundervisning
(30 studiepoeng, 1 år halv tid)

Ensembleledelse I og II (30 studiepoeng, 1 år halv tid)

Anvendt musikkteori (30 studiepoeng, 1 år halv tid)

Kirkemusikk I og II (60 studiep., 1 år fullt. / 2 år halvt.)

Søknadsfrist: 15. april 2006

Mer informasjon og søknad på www.nmh.no

Mer informasjon fås også ved henvendelse til NMH,
tlf. 23367000, e-post mh@nmh.no



NORGES MUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

www.nmh.no

Undervisningsprogrammet



Hva kan du gjøre i ditt daglige arbeid for å forebygge selvmord? Vil du bli kursleder for kurset Førstehjelp ved selvmordsfare?

Undervisningsprogrammet Vivat inviterer til **kurslederkurs 2.- 6. oktober 2006 i Trondheim**. Vivat utdanner fagpersoner med forskjellig yrkesbakgrunn til å undervise på kurset Førstehjelp ved selvmordsfare. Førstehjelp ved selvmordsfare er et kurs over to dager som retter seg mot alle som i sitt virke møter selvmordsnære mennesker. Deltakerne lærer å tolke faresignaler og gripe inn i tilfelle akutt selvmordsfare. Kurset er brukt i Norge siden 1998 og har hatt mer enn 10.000 deltakere. Vivat er forankret ved Universitetssykehuset Nord-Norge HF og er finansiert av Sosial- og helsedirektoratet. Førstehjelpskurset er godkjent av en rekke fagforeninger knyttet til spesialisering.

Opplysninger finnes på: www.unn.no/vivat eller ved kontakt med Vivat: vivat@unn.no, tlf. 77 62 78 19.

Søknadsfrist er 1. juni 2006.

SPEIALPEDAGOGIKK 2006

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
1	05-jan	26-jan
2	02-feb	23-feb
3	09-mar	30-mar
4	06-apr	04-mai
5	23-mai	15-jun
6	03-aug	24-aug
7	31-aug	21-sep
8	05-okt	26-okt
9	02-nov	23-nov
10	23-nov	14-des

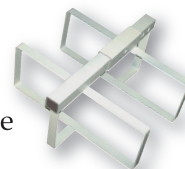
TYVERISIKRING AV DATA & IKT

Hvert år stjeles det for mange millioner i skolen. Med enkle og rimelige midler kan utstyret sikres og dermed reddes før det blir stjålet!

Vi sikrer utstyret rimelig og effektivt! Spontantyveri vil nesten bli borte og du slipper å kjøpe nytt kostbart utstyr!

Kontakt oss for et godt tilbud!

Ring Eritech på 47 89 17 88 eller se våre nettsider www.eritech.no



Sikring av prosjektor



Sikring av skjerm



Sikring av bærbar PC



FET KOMMUNE

– sammen skaper vi trivsel og utvikling

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER ELLER SPESIALPEDAGOG

**I Barne- og ungdomsenheten i Fet kommune
er det ledig 2 stillinger:**

- 70% fast stilling som Pedagogisk-Psykologisk rådgiver eller Spesialpedagog
- 50% fast stilling som Pedagogisk-Psykologisk rådgiver eller Spesialpedagog

Arbeidsoppgavene vil omfatte utredning av barn med særskilte behov for tilrettelegging i banehager og skoler, veiledning og utviklingsarbeid.

For full annonsetekst se vår internettside: www.fet.kommune.no
For nærmere opplysninger: Enhetsleder Åse Hestvik eller fagleder Margaret Van Delf på Tlf: 63886100.

Søknadsfrist: 12 april 2006



TØNSBERG KOMMUNE

Med forbehold om godkjenning blir det ledig 100% fast stilling som ped.psyk.rådgiver fra 07.08.06 i PP-tjenesten i virksomhet Barn og unge. St.nr. 420-1838-2006

Søker bør fortrinnsvis ha utdanning som cand.psychol, men cand.paed.spec., cand.ed eller tilsvarende kan komme i betraktning.

Nærmere opplysninger om stillingen kan fås ved henvendelse til tjenesteleder Harald Ring, tlf.33348333 eller 99249400. Hele utlysningsteksten finnes på Aetats side og hjemmesiden www.tonsberg.kommune.no

Søknadsfrist: 20. 04. 06

Søknad vedlagt CV sendes til Tønsberg kommune, PP-tjenesten, Postboks 2410, 3104 Tønsberg.



Nedre Gausen kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Nedre Gausen kompetansesenter er en del av Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Senteret ligger sentralt i Holmestrand og tilbyr sammen med fylkeskontorene tjenester til hørselshemmede og kommuner i fem fylker. Personalet tilbys utfordrende oppgaver, et spennende fagfelt, et inspirerende arbeidsmiljø og gode muligheter for kompetanseutvikling.

Senteret har følgende stillinger ledige

SPESIALPEDAGOGISK RÅDGIVER /- LOGOPED

1 – 2 faste stillinger. Arbeidet vil bl.a. bestå i pedagogisk utredningsarbeid, rådgiving overfor foreldre, lærere og annet fagpersonale, saksbehandling og noe forelesningsvirksomhet. Søkere som har kompetanse innen logopedi, språkutvikling, tale- og leseopplæring, audiopedagogikk er aktuelle søkere. Stillingen er plassert i kode 1434 rådgiver og er lønnet i l.tr. 37-61.

KONSULENT / PEDAGOGISK VEILEDER I IKT

Stillingen er nyopprettet og fast. Arbeidsområder for stillingen er veiledning i bruk av digitale verktøy, noe undervisning av elever og ansatte, forelesning og veiledning overfor brukere, foreldre og fagpersoner.

Personer med utdanning i og / eller praktisk erfaring med IKT så som videoredigering, hjemmesidearbeid, nettverkskommunikasjon, IKT i tilpasset opplæring, pedagogisk bruk av IKT, vil under ellers like forhold bli foretrukket. Stillingen er plassert som førstekonsulent (l.tr. 34-46) eller rådgiver (l.tr. 37-61).

LÆRERE

Eventuelle ledige lærerstillinger; aktuell tilsetning kan være fast, midlertidig eller årsvikariater, tiltrøedelse 1. august. Arbeidsoppgavene omfatter undervisning av helårselever og deltidslever. I tillegg til ordinære krav for tilsetning i lærerstilling er det ønskelig med audiopedagogisk utdanning og eller utdanning i tegnspråk.

FYLKESAUDIOPEDAGOG I AGDER

- Stillingen skal dekke Aust-Agder og Vest-Agder -

Det kan ev. være aktuelt å dele stillingen i en 50 % stilling i hvert av fylkene. Stillingen er fast og ledig for tiltrøedelse etter avtale. Kode 1434 rådgiver, lønnstrinn 37-61.

Vi søker etter audiopedagoger med erfaring fra arbeid med hørselshemmede. Det er krav om mastergrad i spesialpedagogikk eller tilsvarende, men personer med pedagogisk høgskoleutdanning og/eller erfaring fra fagfeltet vil også bli vurdert.

Søknadsfrist er 10. april.

På våre hjemmesider (<http://www.statped.no/nedregausen>) finner du fullstendig utlysningstekst. Denne kan også fås ved å sende en e-post til nedregausen@statped.no eller ringe 33 09 91 00.

Dersom noen av stillingene kan være av interesse er du er hjertelig velkommen til å kontakte senterleder Gudmund Eikli 913 31 945, avdelingsleder Elisabeth Mikkelsen 911 64 827 eller rektor Birger Sæverud 33 09 91 40 for nærmere opplysninger. Søknader sendes til:

Nedre Gausen kompetansesenter,
postboks 113, 3081 HOLMESTRAND.



Aker universitetssykehus HF

Aker universitetssykehus HF er med ca. 4.000 ansatte et av Norges største sykehus. Helseforetaket omfatter sykehusene på Sinsen og Ski, Folloklinikken, Klinikk for psykisk helse på Gaustad, distriktspesialistiske sentre, barne- og ungdomspesikiatriske poliklinikker samt rusinstitusjonene i Oslo og Follo. Aker er lokalsykehus for Oslofylkene Alna og Bjerke samt 92% av befolkningen i Follo. Helseforetaket har regions- og landsfunksjoner.

BUP FOLLO HAR LEDIG STILLING FOR

Klinisk pedagog og eventuelt pedagog i utdanningposisjon

AUHF.NR 301171

Avdelingen har totalt 29 behandlerstillinger der 25 er tilknyttet poliklinikk og 4 er tilknyttet familie- og nettverksteam. Den utlyste stillingen hører inn under poliklinikken. Poliklinikken har totalt 4 pedagogstillinger.

Avdelingen har et aktivt fagmiljø, med fordypningsgrupper innen nevropsykologi, familieterapi, spiseforstyrrelser og affektiv problematikk. Poliklinikkens hovedoppgave defineres som både spesialiserte utrednings- og behandlingstilbud til barn og familier og utadrettet virksomhet med veiledning og rådgivning til våre samarbeidspartnere. Det er nødvendig både å kunne arbeide selvstendig og ha gode samarbeidsevner. Fleksibilitet med hensyn til arbeidsoppgaver og arbeidsmåter er ønskelig. Ved ansettelse vektlegges personlig egnethet.

Det kreves klinisk pedagogisk videreutdanning og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening.

Dersom det ikke melder kvalifiserte søkere kan det være aktuelt å ansette pedagog i utdanningposisjon. For slike søkere kreves mastergrad eller embetseksamen i spesialpedagogikk/pedagogikk. Minimum 2 års undervisningserfaring og/eller pedagogisk praksis.

Vi kan tilby søker til utdanningposisjon en 3-årig spesialistutdanning ved R-BUP.

Vi tilbyr gode muligheter for videre- og etterutdanning og et trivelig fagmiljø i stadig og spennende utvikling.

Nærmere opplysninger ved klinisk pedagog/teamleder Thorfinn Gudmundsson eller avdelingsleder Eva Haugland, tlf. 64 85 20 50.

Søknad med CV, referanser og attesterte kopier av vitnemål og attester sendes Folloklinikken, postboks 62, 1401 Ski innen **18.04.06**.

Søknaden merkes med AUHF.nr. Vi gjør oppmerksom på at innsendte dokumenter ikke blir returnert.

Søknad og konvolutt må merkes med stillingens AUHF-nr., vedlegges CV og kopi av vitnemål, attester og evt. norsk autorisasjon (gjelder også interne søkere). Referanser bes oppgitt. Se forøvrig sykehusets egne hjemmesider, www.aus.no for utfyllende informasjon om sykehuset.

Merk: Vitnemål og attester returneres ikke.

HELSE ● ● ● ØST



Diakonhjemmet Høgskole

Rogaland

Diakonhjemmet Høgskole Oslo - Rogaland tilbyr bachelor- og masterutdanninger innen helse-, sosialfag og diakoni. I tillegg drives videreutdanning og forskning. Diakonhjemmet Høgskole bygger virksomheten på et kristent diakonalt verdigrunnlag og eies av Stiftelsen Diakonhjemmet.

Diakonhjemmet Høgskole Rogaland vil fra 1. januar 2007 være sentralt beliggende i nybygg i Sandnes.

FØRSTEAMANUENSIS/ FØRSTELEKTOR

Diakonhjemmet Høgskole Rogaland søker **psykolog, spesialpsykolog, pedagog eller lignende** med minimum førstekompetanse i nyopprettet stilling, til å jobbe med undervisning, veiledning og en stor del forskning knyttet til aggresjonsmestring. Undervisning og veiledning på andre relevante områder innen høgskolens ulike utdannings tilbud, kan også pålegges.

Ved Diakonhjemmet Høgskole Rogaland er det utviklet en videreutdanning på 60 studiepoeng i trening i kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter. Sentralt i denne videreutdanningen står **ART-metodikken** (Aggression Replacement Training). Høgskolen er alene i Norge om å tilby høgskole-utdanning på dette området.

Mer **info om ART**, se egen brosjyre:

<http://www.diakonhjemmeths.no/rogaland/art/>

Høgskolen ønsker nå å styrke den vitenskapelige kompetansen ved fagutvikling og forskning på området. Utviklingen av dette virksomhetsområdet har pågått i en fireårsperiode, og det er for tiden tre andre personer ved høgskolen som driver forskning på dette. Deriblant en professor 2 som til daglig er professor ved Universitet i Tromsø.

Det legges stor vekt på at den som skal tilsettes er **initiativrik, selvstendig og fleksibel** og at søkeren har **doktorgrad** eller annen tilsvarende dokumentert forskningserfaring i form av publikasjoner i anerkjente publiseringskanaler. (se <http://www.uhr.no/utvalg/forskning/vitenskapeligpublisering/index.htm>).

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til fung. prorektor Einar Steen Jakobsen, se tlf nedenfor. Mer informasjon om Diakonhjemmet Høgskole Rogaland finner du på nettsidene våre: <http://www.rogalandhs.no/>

Lønn fastsettes etter kompetanse basert på høgskolens lønnsregulativ (jfr. Statens lønnsregulativ)

Søknad sendes innen **20. april 2006** til:

**Diakonhjemmet Høgskole Rogaland
Sandroen 2, 4365 NÆRBØ**

Kontakt: fung. prorektor Einar Steen Jakobsen, 51799668 (90941787) eller esj@rogalandhs.no



Østfold fylkeskommune

Stilling ledig - utdanningsstilling

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE FOR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

PPT for videregående opplæring i Østfold er regionalisert med avdelinger i Halden, Fredrikstad, Moss og Askim. Tjenesten har kontorfellesskap med oppfølgingstjenesten i regionen. Tjenesten har 12 fagstillinger + leder og betjener 11 videregående skoler, ca 1.600 lærlinger samt grunnskoleelever i fylkeskommunale institusjoner. Alle tilsatte må regne med å få arbeidsoppgaver i andre regioner enn der de er kontor plassert.

PPTvgo har ledig en fast 100% stilling for pedagog eller spesialpedagog.

Vi har en seniorrådgiver som ønsker å trappe ned, og har derfor opprettet en utdanningsstilling for å beholde og videreutvikle vår kompetanse i bruk av datatekniske hjelpemidler til elever med store lese- og skrivevansker.

Tilsetning i stillingen etter 20. april 2006. På grunn av stillingens spesielle karakter kan det bli aktuelt med bindingstid når opplæringen er sluttført. Ved tilsetning vil det bli lagt vekt på personlig egnethet.

Kvalifikasjonskrav:

- Minimum 2. avdelingsnivå spesialpedagogikk med dokumenterte kunnskaper om lese- og skrivevansker, eventuelt pedagog med egnet bakgrunn eller pp-rådgiver med hovedfag eller tilsvarende, med fokus på lese- og skrivevansker
- Vanlig utredningskompetanse for arbeid i PPT
- Relevant praksis fra arbeid med ungdom vil bli sterkt vektlagt

Den som tilsettes vil få videreutdanning innenfor bruk av data-tekniske hjelpemidler.

Lønn etter avtale.

Stillingen er kontor plassert i Fredrikstad. Søkere må disponere bil og får godtgjøring etter statens satser.

Tilsetning skjer i henhold til de til en hver tid gjeldende lover og regler som gjelder for tilsetninger i Østfold fylkeskommune. Det trekkes 2% pliktig pensjonsinnskudd til KLP.

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse PPT/OT-leder Britt Hagar Alvestad (69117000, mobil 90129574) eller direkte til avdelingen i Fredrikstad v/faglig avdelingsleder Rita Magnussen (69385150, mobil 90525155)

Søknad med CV og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes innen 20. april 2006 til Østfold fylkeskommune, PPT/OT Sentralt, PB 220, 1702 Sarpsborg.



GJØVIK KOMMUNE

www.gjovik.no

Virksomhetsområde Barn og familie:

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER

PP-tjenesten er organisert under virksomhetsområde Barn og familie sammen med barnevern, helsestasjonstjenester, fritidsavdeling og ungdomskontor. PP-tjenesten er egen avdeling med leder og har til sammen 8,3 stillinger.

Vi har ledig **100% fast stilling** som pedagogisk psykologisk rådgiver fra 01.04.06

Vi søker etter medarbeider:

- med utdanning som cand.paed., cand.ed., cand.paed-spes. eller cand.psychol
- som har gode kunnskaper om og helst erfaring fra arbeid i grunnskolen
- som helst har erfaring fra PP-tjenesten eller annen veiledning/rådgivningstjeneste
- som har vilje og evne til å initiere og være pådriver i systematisk utviklingsarbeid
- med gode kommunikasjons og samarbeidsevner

Vi kan tilby:

- meget varierte og utfordrende arbeidsoppgaver
- godt arbeidsmiljø preget av humor og energi
- gode faglige utviklingsmuligheter bl.a spesialisering i ped.psyk.rådgivning
- lønn etter avtale

Personlig egnethet tillegges stor vekt.

Det er nødvendig å kunne disponere bil i tjenesten.

For nærmere opplysninger ta kontakt med: PP-tjenestens leder Karin Nydal tlf. 61189714 e-post : karin.nydal@gjovik.kommune.no eller virksomhetsleder Ingrid Hoff tlf. 61189662 e-post: ingrid.hoff@gjovik.kommune.no

Alle søknader skal skje elektronisk.

Vår elektroniske søknad krever at du fyller ut en e-post adresse etter at du har valgt "Send" i forhåndsvisningen. Hvis du eller noen i din husstand ikke har en e-postadresse så kan du bruke denne i feltet "Fra": postmottak@gjovik.kommune.no

Søknadsfrist: 21.04.06.



Lovisenberg Diakonale Sykehus

Pionér i kompetanse og omsorg

Sykehuset er sektorsykehus for flere av Oslos bydeler innen psykiske helsevern (barn, ungdom, voksne) og indremedisin. Fagutvikling og utvikling av pasienttilbudet prioriteres i en organisasjon som er fleksibel og nytenkende. Sykehuset er et privat aksjeselskap med ideelt formål, eid av de diakonale stiftelsene Diakonissehuset Lovisenberg og Menighetssøsterhjemmet.

Nic Waals Institutt

Nic Waals institutt (NWI) er sykehusets barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk og dekker fire bydeler – Lovisenberg sektors tre og Vestre Aker. I tillegg har NWI byomfattende funksjoner som kompetansesenter. Instituttet har lange tradisjoner i utdannings, utviklings- og forskningsvirksomhet, og har i dag et nært samarbeid med Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri – Helseregion Øst og Sør. NWI fungerer som studentpoliklinikk tilknyttet Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo.

Seksjonsleder og teamleder

Tiltredelse begge stillinger 1. august 2006

Seksjonsleder for seksjon barn (4 -14 år). Stillingen har faglig og administrativt ansvar for en av instituttets fire kliniske seksjoner og inngår i avdelingssjefs ledergruppe. Merk søknaden 047-06.

Teamleder i seksjon barn (4-14 år). Stillingen har faglig og administrativt ansvar for en av seksjonens to team og inngår i seksjonsleders ledergruppe. Merk søknaden 048-06.

Begge stillinger: Profesjonsnøytral utlysning.
For full utlysningstekst se: www.lds.no

Nærmere opplysninger fåes ved henvendelse til sentralbordet, tlf. 22 02 88 00, spesifiser hvilken stilling du er interessert i. Søknad sendes Personalavdelingen, Lovisenberg Diakonale Sykehus, 0440 Oslo **innen 24. april.** Innsendte papirer og attester returneres ikke.



Sykehuset Innlandet HF Divisjon Psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Gjøvik

Sykehuset Innlandet HF Divisjon Psykisk helsevern har et opp-taksområde på 370 000 mennesker i fylkene Hedmark og Oppland. Divisjonen består av to psykiatriske sykehus, Reinsvoll i Vestre Toten kommune ved Gjøvik og Sanderud i Stange kommune ved Hamar, og til sammen fem distriktspsykiatriske senter (DPS), samt barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker og døgnfunksjoner. Det er til sammen ca 1400 årsverk i Divisjon Psykisk helsevern.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) har sektoransvar for Vestoppland med ca 110 00 innbyggere hvorav 26 000 barn/unge. Vi har tilhold i lokaler på Gjøvik. Poliklinikken har i dag 28 fagstillinger, hvorav 6 kliniske sosionomstillinger. I forbindelse med Opptappingsplanen vil vi få ytterligere stillinger.

Poliklinikken har ledig stilling for:

Klinisk pedagog

Sak nr. R 41/06

100% fast stilling fra snarest.

Arbeidet ved poliklinikken innebærer utredning, diagnostisering og behandling i forhold til et bredt spekter av problemstillinger i barne- og ungdomspsykiatri. Vi arbeider terapeutisk ut fra ulike modeller både individuelt og med familier, både med korttids- og langtidsterapi. Vi har et utstrakt samarbeid med 1. linjetjenesten i kommunene. Stillingen medfører en del reisevirksomhet. Vi kan tilby et inspirerende, travelt og trivelig miljø!

Til stilling som klinisk pedagog ønsker vi en medarbeider med godkjent videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening. Dersom det ikke melder seg kvalifiserte søkere, vil det være aktuelt å ansette spesialpedagoger som sier seg villig til å delta i den videreutdanning som kreves for å bli spesialist.

For slike søkere kreves:

- Formell og godkjent kompetanse for pedagogisk arbeid/undervisning enten i førskole/grunnskole/videregående skole
- Mastergrad, hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk eller pedagogikk
- Minimum 2 år undervisning og/eller pedagogisk praksis fra barnehage/førskole/skole. Praksis må være av en slik art at den forutsetter pedagogisk grunnutdanning.

Det vil bli lagt vekt på personlig egnethet og gode samarbeidsevner.

Sykehuset er behjelpelig med å skaffe overgangsbolig og barnehageplass.

Kontaktpersoner: Avd.overlege Hedda Døssland eller klinisk pedagog Britt-Aagot Hagen på tlf. 61 14 51 50, e-post: hedda.dossland@sykehuset-innlandet.no eller britt-aagot.hagen@sykehuset-innlandet.no

Søknadsskjema finnes på www.sykehuset-innlandet.no

Søknad vedlagt søknadsskjema og CV sendes

Sykehuset Innlandet HF

Personalavd.,

Kyrre Greppsgt. 11

2819 Gjøvik

- innen 13. april 2006

HELSE ØST

Søknad merkes med saknr. R 41/06. Ansettelse skjer iht. gjeldende lover, overenskomster og reglement. Tjenestepensjonsordning i Kommunal Landspensjonskasse (KLP). Norsk autorisasjon må fremlegges for ansettelse i stillinger der det er påkrevet. Sykehuset forutsetter at ansatte som har direkte pasientrettede oppgaver, behersker et skandinavisk språk skriftlig og muntlig. Det må oppgis minst 2 referanser i søknaden. Ved innkalling til intervju skal søker ha med godkjente kopier av vitnemål og attester. Kopi av vitnemål og attester returneres ikke etter behandling av søknadene.

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