

03 spesialpedagogikk

2008

årsabonnement kr 450,-

side 04 **En ny teknologisk generasjonskløft?** side 16 Utdanning til hvilket formål? side 21 Habilitering og rehabilitering



Nettet som sosial arena og hva er spesialpedagogikk?



Arne Østli

Så nytt er det kanskje ikke lenger, men Jens Nærbøe gir oss i sin artikkel i dette nummeret mer innsikt i en sosial arena som både foresatte og skole kjenner lite til i følge data fra hans undersøkelse. Nærbøe ønsket å få svar på hvilke erfaringer og opplevelser unge

jenter har med internett generelt og med aggresjon på nettet spesielt, og dessuten hva jentene mente om de voksnes kunnskap. Det er tankevekkende at alle de 30 jentene som ble intervjuet kan vise til mye erfaring med aggresjon på nettet, og at de mener at foreldre ikke har peling og lærerne er lette å lure.

For mange vil det være overraskende at nettbruken er så omfattende som dataene fra Nærbøes undersøkelse tyder på. Det er tydelig at skolen har fått nye utfordringer, og at «nettferdigheter» må bli et viktig innslag i opplæringen av sosial forståelse og sosiale ferdigheter. Det er all grunn til å tro at de som er mest sårbare generelt, også vil være det for det som foregår på bl.a. MSN og nettportaler. Vi ser fram til en videreføring av artikkelen i neste nummer av Spesialpedagogikk.

Lærerutdanningen har vært et av temaene i debatten som har fulgt i kjølvannet til internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS. Utdanning av spesialpedagoger har ikke i tilsvarende grad vært fremme i den allmenne diskusjonen. Men at det er en diskusjon om spesialpedagogikkens oppgave og innhold, kommer klart fram i Rune Sarromaa Hausstätters artikkel som har tittelen «Utdanning til hvilket formål? Han trekker fram to perspektiver som preger diskusjonen: Det *kategoriske* som legger mye vekt på biomedisinske årsaksforklaringer, og det *relasjonelle* hvor årsaker til funksjonshemninger finner sin forklaring i relasjoner mellom mennesker og samfunn.

I artikkelen kommer det også fram at det er stor forskjell på finsk og norsk bruk og forståelse av spesialpedagogikken. I Finland vektlegges individuell faglig hjelp og støtte, mens det i Norge sies mer uklart at spesialpedagogikken skal være et redskap for å skape en inkluderende skole gjennom satsing på tilpasset opplæring.

Etter vår mening er det behov for både det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. Utdanning, også spesialpedagogisk utdanning, må til enhver tid justeres i forhold til ny kunnskap og nye utfordringer. Tiden er inne for en grundig gjennomgang av den spesialpedagogiske utdanningen; en gjennomgang som kan tydeliggjøre hva vi vil med den og hva den bør inneholde.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktu-
reringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer 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
6170 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 rettighetsha-
vernes organisasjoner om kopiering
av opphavsrettslig beskyttet verk i
undervisningsvirksomhet».

Årgang 73

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



De fleste jentene
i undersøkelsen
betrakter selv
språket som blir
brukt både som
vulgært og tøft.

artikkel side 10

Kan manglende motivasjon og det å
være skolelei være en naturlig følge av
å oppleve manglende muligheter for
mestring?

side 4 **En ny teknologisk generasjonskløft?**

Jens Nærbøe

side 16 **Utdanning til hvilket formål?**

Rune Sarromaa Hausstätter

side 21 **Habilitering og rehabilitering**

Marit Hoem Kvam

side 25 **Slik blir du hørt – og forstått**

Guri C. Wiggen

side 28 **Et forbedret syn** Mette Cyvin og

Gunvor B. Wilhelmsen

side 35 **Bortvalg, frafall – eller utstøting?**

Edvin M. Eriksen

side 42 **Vaffelrøre** Jens Petter Gitlesen

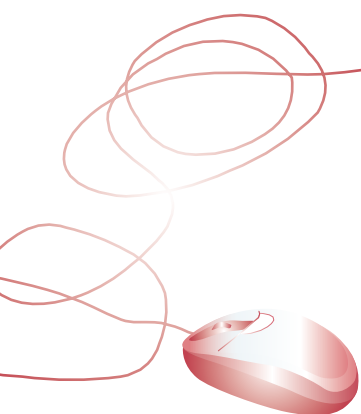
side 44 **Den viktigste forutsetning
for læring** Beate Heide

side 46 **Bokomtale**

side 48 **Voksenopplæring som ble bok**

Arne Østli

side 50 **Stillingsannonser**



En ny teknologisk generasjons *kløft*?

Artikkelen er den første av to som bygger på en kvalitativ studie av jenters sosiale liv på nettet. Den handler om et utvalg unge jenters beskrivelser av utøvende aggresjon ved bruk av datamaskin og internett. Hvordan det starter, hvem som er involvert, hvordan det forgår og hvor er de voksne?



Jens Nærboe er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder.

Campbell (2005) hevder at internett vil endre samfunnet vårt på samme måte som innføring av TV gjorde for snart femti år siden. Det kan derfor være grunn til å rette søkelyset mot fenomenet, da dette sannsynligvis også vil påvirke oppvekstvilkårene for barn og unge i dag og inn i framtiden.

8 av 10 norske husholdninger har nå tilgang til internett, og 2 av 3 husholdninger har bredbånd (Statistisk Sentralbyrå, 2007). Bruk av mobiltelefoner og internett har blitt svært utbredt blant barn og unge i dag (Brandtzæg 2004; Medietilsynet 2006). En undersøkelse viser at over 80 % av barn og unge har tilgang til datamaskin hjemme, og 75 % av barn på 11 år eier sin egen mobiltelefon (National Children's home, 2002). I en undersøkelse fra USA ble det avdekket at 74 % av 17 mill. tenåringer som bruker internett, pratet elektronisk (i

samtid) med hverandre (Blair, 2003). Studier viser at en del av nettbruken også omfatter budskap av aggressiv karakter, fra kranling til trakassering og mobbing. Medietilsynet (2006) avdekker at så mange som 67.000 barn og unge i Norge har sendt hatefulle kommentarer på internett og at 75.000 barn har mottatt e-post som de opplever skremmende. Med dette som utgangspunkt er det i dette prosjektet gjennomført intervjuer blant et avgrenset utvalg jenter der det rettes søkelyset på deres forhold til internett generelt, og deres erfaring med omfang av aggresjon på nettet spesielt. I tillegg vurderer de voksnes kunnskap om de unges internettbruk. Dette gjøres både ved å se på annen forskning og litteratur, ved nettscreening av aktuelle nettportaler samt en beskrivelse av informantenes egne erfaringer. Denne studien presenteres todelt. I denne første artikkel vil problemstillingen være:

Hvilke erfaringer og opplevelser har unge jenter med internett generelt og med aggresjon på nettet spesielt? Og hvordan opplever jentene de voksnes kunnskap på området?



Spørsmålene belyses gjennom et litteratur- og nettstudium samt en intervjuundersøkelse.

I neste artikkel vil jeg gå mer i dybden på hvordan aggresjon på nettet starter, hvem som er involvert og hvordan den foregår. Dessuten vil jeg komme med noen betraktninger om hva man kan tenke seg å legge vekt på videre framover, praktiske implikasjoner og utdyping av spørsmål som enda ikke er besvart.

Det kan være grunn til å presisere at denne studien retter fokus mot aggressive ord, uttrykk og beskrivelser av og til andre. Det inkluderer i liten grad seksualiserte aggressive henvendelser og markedsføring som er rettet mot samme ungdomskultur.

Teoretisk forankring

Generelt om aggresjon Goldstein mfl. (1999) skriver at personer med mye aggresjon tenker ofte annerledes enn andre. På den ene side beskrives tankene å være mer egosentrisk rettet. Dvs. at de med mye aggresjon i liten eller mindre grad bryr seg om hva slags konsekvenser som oppstår for andre personer. De antar ofte det verste, skylder på andre og handler deretter. Ofte er dette uttrykk for en mistolkning av

situasjonen og av andres hensikter og atferd. De tolker ofte relativt nøytral atferd som et aggressivt angrep rettet mot seg selv, og har således lett for å mistolke andres hensikter. Egen aggressiv atferd derimot preges ofte av bagatellisering og fornektelse. Slik sett kan vi si at aggresjon er en måte å tenke og oppføre seg på, der individet først og fremst har fokus på egne oppfatninger og forklaringer og mindre evne eller vilje til å forstå og se handlinger i andres perspektiv. Goldstein (2003) legger vekt på at manglende empatiske evner er viktige forutsetninger en må ta hensyn til under læring av akseptert sosial atferd og han viser til den nære sammenheng det er mellom disse to faktorene. I motsetning til andre psykologiske teorier (eks. Freud), betraktes ikke aggresjon her som en slags grunnleggende ventilator for mennesket. Tvert imot: aggresjon avler mer aggresjon (ibid.). Undersøkelser av Ostrow (1974) og Ryan (1970) viser at mennesker som oppfører seg aggressivt blir bare mer aggressive.

Ungdommer med aggressiv atferd bruker ofte et begrenset atferdsrepertoar for å unngå stress og ubehag (Nordahl, 2003). Grunnen kan være at de ikke kjenner til handlingsalternativene, men det kan også være at de innehar de nødvendige sosiale ferdighetene, men at de av forskjellige grunner ikke



anvendes i den aktuelle situasjonen. Kompetanseperspektivet knyttes i mye av den nyere forskningen til sosial kompetanse og betegnes som en «motvekt» til risiko for å utvikle atferdsvansker. Denne motvekten kalles ofte for beskyttende faktor. Når det gjelder kontekstuelle beskyttende faktorer, viser også Nordahl mfl. (2003) særlig til hvordan sosial kompetanse betraktes som en viktig ressurs og nærmest virker som en vaksinasjon mot utvikling av atferdsproblemer. Dette underbygger viktigheten av å ha fokus på øking av sosial kompetanse, særlig for de barna som befinner seg i en risikosone. Ogden (2001) understreker at sosiale ferdigheter kan læres på lik linje med annen læring.

METODENE

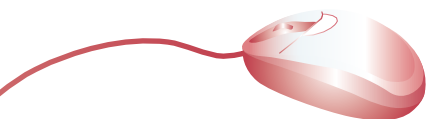
I undersøkelsen anvendes tre metoder:

- 1) *Et kvalitativt intervju* med ca. 30 jenter på 9. og 10. klassetrinn på et tilfeldig utvalg av skoler. Intensjonen var å samle beskrivelser av krangling, trakassering og mobbing ved bruk av elektroniske virkemidler. Hvordan det starter, hva som skjer, hvem som er utsatt og ikke minst de voksnes rolle.
- 2) *Nettscreening*. En gjennomgang av ulike nettportaler og hjemmesider, med fokus på bruk, omfang, alder og kjønn. Dette ble gjort som en del av forberedelsen til intervjuguiden, men også i etterkant av intervjuene for å forstå og fortolke det som ble sagt.
- 3) *Studie av forskning på området*. En gjennomgang av aktuell forskning på områdene aggresjon og aggresjon på nettet.

Intervjuene gjennomføres ved bruk av en halvstrukturert intervjuguide med båndopptaker og transkribering i etterkant. Undersøkelsen er frivillig. En viktig presisering her er at denne undersøkelsen kun henvender seg til ungdom som har erfaring med tematikken, såkalt strategisk utvalg (Thagaard, 2002). Under henvendelsen til skolene, ba jeg om at lærer skulle forespørre jenter som har erfaring med temaet om de kunne tenke seg å la seg intervju. Slik sett er det et begrenset utvalg informanter. Hensikten er gjennom refleksjoner å frambringe ny innsikt og forståelse for et relativt nytt fenomen. Spørsmålene går i dybden, og det er snakk om et stort antall variabler på et lite antall individer. Det gis med andre ord mange opplysninger, men fra relativt få respondenter. En annen viktig presisering er at funnene ikke nødvendigvis er generaliserbare i forhold til hele populasjonen av jenter i 13–16 år og således ikke representativt for et større utvalg. Likevel kan det være grunn til å anta at opplevelsene som beskrives av ungdommen *kan* være representative for enkelte undergrupper av denne jentepopulasjonen. Slik sett danner undersøkelsen et grunnlag for en ny og større undersøkelse på et senere tidspunkt.

Nettscreening ble gjort både før, under og etter intervjuene. En naturlig avgrensning har vært manglende tilgang til informanternes MSN. Når det gjelder bruk av MSN, har jeg bare kunnet støtte meg til intervjuene, samt annen forskning. Nettscreeningen startet i hovedsak på Nettportalen til VG (Nettby) som jeg kjente fra før. I tillegg har jeg søkt på en del private hjemmesider. Her ble Google anvendt, stort sett med

Alle informantene uttrykker avhengigheten til datamaskinen og nettstedene som så stor at det er problematisk å tenke seg at de ikke skal gå inn der til tross for at de antar at det kan bli ubehagelig.



søkeord som faller under kategorien skjellsord. Etter å ha fått informasjon fra informanter, har jeg også søkt på ulike nettportaler som de har nevnt. Her har jeg funnet fram til «borgere» ut fra informasjon om interesser, alder og kjønn. Jeg har bare lest informasjon som er funnet, og ikke på noen annen måte intervenert i forhold til informasjon som jeg fant.

Studie av forskning på området For å finne aktuell forskning på området har jeg i stor grad søkt i engelskspråklige kilder. Det kan se ut til å være få publikasjoner på norsk. Jeg fant referert kun to undersøkelser som var særlig relevante for tematikken. Jeg søkte på søkemotorene Eric, BibSys og Googlescholar søkeord: mobbing, mobbing og aggresjon på nettet, bullying, cyberbullying¹, cyber tenårers.

Funn fra intervjuer

Først og fremst kom det fram mange erfaringer med kranling, aggresjon, trakassering og også mobbing på internett. Både som direkte, men også indirekte erfaringer, eller erfaring med besøk på nettsteder der slikt forekommer. Mobiltelefon blir også brukt, men ifølge disse informantene bare sporadisk. De grunngir dette med tastaturets brukervennlighet (pc), økt tilgjengelighet til pc, samt i økonomi. Foreldrene har ansvaret for økonomi knyttet til internett (Jf. bredbåndtilkobling, SSB), mens ungdommen selv ofte har økonomiansvar knyttet til mobiltelefonen. Dessuten oppfatter jentene at bruk av internett er gratis. Man betaler ikke lenger for tellerskritt el. lign.

Ondsinnede eller aggressive henvendelser på mobiltele-

fonen foregår fra tid til annen, ifølge informantene oftest ved at de stiller mobiltelefonen på «skjult nummer» og snakker med fordreid stemme. Dermed vil anropet ikke spores. Skjult nummer gjelder ikke når du sender tekstmelding (SMS). Da vil nummeret alltid vises for den som mottar tekstmeldingen.

Alle informantene uttrykker avhengigheten til datamaskinen og nettstedene som så stor at det er problematisk å tenke seg at de ikke skal gå inn der til tross for at de antar at det kan bli ubehagelig. På spørsmål om de kunne klare seg uten datamaskin og internett, svarer alle at det ville være helt uutholdelig og dertil utenkelig å måtte klare seg uten. I alle fall over flere dager.

Jeg måtte forte meg hjem for å være sosial på MSN Alle informantene gir uttrykk for at de er aktive brukere av MSN, og videre at de anser bruk av MSN og også andre nettportaler som en svært viktig del av sitt sosiale liv. Noen sier også som overskriften her antyder at det hender de avbryter fysisk sosial samhandling til fordel for nettbasert «samvær». På spørsmål om de er på nettet hver dag er dette noen typiske svar:

Ja selvfølgelig. Det er klart. Alle er jo det. MSN går jo egentlig på av seg selv når du starter maskinen, og da sjekker jeg den først og ser om de andre også er der.

Vi gjør jo ofte flere ting på en gang. Sitter og gjør lekser samtidig som jeg har på MSN, og hører musikk.

MSN popper jo opp når jeg starter pc'n og så logger jeg meg inn på Nettby og sjekker om folk har snakka til meg der. Jeg bruker jo dette samtidig som jeg holder på med lekser. Og så

bruker vi it's learning til skolearbeid. Ellers har jeg som regel Nettby og MSN oppe samtidig. Og det er fordi at MSN, der er det direkte meldinger og sånn, så der er du jo avhengig at folk svarer. Mens på Nettby skriver folk inn i gjesteboka. Så da kan du sjekke om noen har skrevet til deg, eller hva andre har skrevet hos venninna eller sånt.

Alle er på nettet. Jeg tror ikke det finnes noen som ikke er på nettet. Jeg bor der.

Alle informantene bekrefter at nesten alle venninnene er på nett. Dvs. at flere sier at enkelte grupper som «de superkristne halleluja-jentene» og heller ikke «de derre ballettuppene» er å treffe på MSN. Nesten alle jentene sier at de bruker pc og internett når de kjeder seg, eller «går på tomgang». Det er ofte når de kommer hjem fra skolen og venter på middag, men også etter middag mens de venter på at noe annet skal skje om kvelden. En typisk uttalelse i så måte:

Først av alt så tar jeg oppvaskmaskinen når jeg kommer hjem fra skolen. Så er det bikkja og et par andre ting. Men etter det, så slår jeg på pc'n. Og den står på nesten hele tiden. Mamma og pappa er forferdelig mye på jobb for å holde det gående..... og da står den på hele tiden.

Flere sa at de hadde gjort avtaler med gutter på MSN og på Nettby. Gutter de ikke kjente noe særlig fra før, men som de hadde sett noen ganger f. eks. i nabobyen. Hvis de var helt ukjente, så sa flere av informantene at de hadde med seg venninner til det første møtet. Ingen av informantene i denne undersøkelsen hadde negative erfaringer med å møte fremmede etter å ha bli kjent på nettet. Tvert imot ble dette beskrevet som en av de spennende aktivitetene på nett. Det å bli kjent med nye mennesker. I noen grad var det snakk om å innlede et kjæresteforhold, men de fleste snakket om dette som generelt vennskap. For eksempel var det flere som hadde truffet venninner med samme interesse. Felles for alle var at de vegret seg for å si fra om slike møter til foreldrene fordi foreldrene hadde advart så sterkt mot nettopp dette.

Foreldrene har ikke peiling! De aner ingen ting!

På spørsmål om hvilken kjennskap foreldrene har til området, smilte samtlige informanter overbærende og sa

nokså entydig at foreldrene ikke er i nærheten av verken å forstå eller kunne særlig mye om ungdommens nettvaner. Eller som en av jentene uttrykte det:

Det hender at foreldrene må inn i bildet da. Men de skjønner jo egentlig ikke så mye av dette her. De kaller det for eksempel for MNS, eller klarer ikke uttale det engang.

Flere av informantene sa at de hadde snakket litt med mor og far. En av jentene sa at hun kunne snakke med far om det;

– for han beholder i alle fall roen. Mamma blir helt hysterisk og tar helt av.....Da kommer hele regla om alt det gale som kan komme til å skje. Om grisete femtiåringer som kommer til å lure meg, og om at jeg kommer til å bli utnytta. Og det er jo bare helt tragisk, for det er ikke sånn det er. Man hører jo bare historier om noen som har møtt gale griser liksom.

En annen sier det slik:

De skjønner verken hvordan eller hvorfor. For hvis jeg hadde gått til mamma og fortalt om disse kranglene, hadde hun helt sikkert tenkt at det var meg som var angriperen. Og at jeg gjorde det for pur faenskap. Da hadde hun helt sikkert begynt å kjefta og true, istedenfor å høre hva som lå bak.

Foreldrene har ikke peiling på hva ungene deres driver på med. Og det tror jeg i grunnen at en del bare skal være glad til for!

Lærerne er lette å lure

På spørsmål om lærernes kunnskap og forståelse til nettaktiviteter, svarer de fleste i liten grad. De sa også at det var klare regler for hva de ikke får lov til å bruke pc'n til på skolen. Noen fortalte at de selvsagt brukte MSN hvis de kjedet seg med skolearbeid. På mange av skolene ligger MSN tilgjengelig på datamaskinen til tross for at det ikke er lov å bruke det. Skulle imidlertid MSN være fjernet fra maskinen, så er det bare å laste ned en hurtigversjon evt. bruke en gammel versjon som ligger på maskinen.

Ondsinnede eller aggressive henvendelser på mobiltelefonen foregår fra tid til annen, ifølge informantene oftest ved at de stiller mobiltelefonen på «skjult nummer» og snakker med fordreid stemme.

Et par av informantene sier det slik:

Og hvis vi gjør skolearbeid på skolen, så er det jo fort gjort å logge seg på MSN liksom. Ja, uten at lærerne vet det. – For vi får jo ikke lov. Men det er jo vanlig at MSN ligger der og læreren skjønner jo ikke noe av det likevel. Så det er jo bare å gå inn å sjekke. Men så hender det at vi får lov av og til allikevel. De tror de vet noe, men i realiteten aner de ingen ting.

Vi får jo ikke lov å bruke MSN på skolen da. Men det er ganske mange som gjør det likevel. MSN logger seg jo på automatisk når de skrur på pc'n. Og hvis du har logget deg inn en gang, ligger den på vent til neste gang. Lærerne vet det, men jeg vet ikke om de vet at vi bruker det. Kanskje de overser det for å virke greie?

Det er bare krangling

På spørsmål om hva som skjer på de ulike nettstedene, svarer jentene at det er forskjellig. På MSN er det ofte bare småprat om alt mulig. En gjør avtaler om hva som skal skje senere på kvelden eller hvem som skal være med på ulike aktiviteter. Med andre ord «småprat» som tidligere foregikk «på hjørnet». *Hva skjer, liksom?*

På den ene siden peker jentene på at den aggresjon som foregår på disse nettstedene bare må sees på som en forskyning av det som tidligere skjedde ute i det fysiske møtet. De sier at mye av den aggresjonen som finner sted på nettet bare må sees som en del av de hverdagslige konfliktene.

Ofte så tuller du jo. Og den andre skjønner ikke at du tuller, og så misforstår de og blir sure. Og så blir du sur. Og det kan bli heftige krangler av det. Mye misforståelser. Men det går over, vi ordner som regel opp i det etter hvert.

De anser det med andre ord at den samme kranglingen som alltid har skjedd, har oppstått på en ny arena og i en litt tøffere språkdrakt. For de aller fleste jentene betrakter selv språket som blir brukt både som vulgært og tøft.

Jeg har vært vitne til mye dritt

Flere av jentene sier også at de ønsker å skjerpe seg i forhold til språkbruk. De fleste uttrykker at dette er svært plagsomt,

og at det er vanskelig å skåne seg og ikke mulig å overse.

Det er kjempemye krangling og truing. De truer med at de skal komme å ta deg og.....finne ut hvor du bor. Noen er helt gærne! I det siste har jeg sett at venninna mi har trua og banka opp folk. Det har blitt mye tøffere. Og så er det mange som slenger dritt på hjemmesidene mine. Jeg skjønner ikke hvorfor, men de skriver at jeg er bitchy eller stygg og sånn. Eller at jeg er ei hore! Men det er ikke sant.

Jeg har vært vitne til at noen har blitt drapstrua på nettet. Men det er mest trusler og sånt. Og baksnakking. Det er jo sånn at de skal komme å knuse deg og.....komme å stemple navnet ditt inn i panna di og sånn.

Nettscreening

Mange ungdommer bruker hjemmesider og nettportaler der de legger ut informasjon om, og bilde av seg selv. De oppretter egne profiler som andre kan se på, gjerne med gjestebøker der andre kan legge inn kommentarer til innholdet på profilene. Og det er vanlig å kommentere andre de liker eller ikke liker. Det er et uttall av hjemmesider og nettportaler der man kan dele egne interesser og informasjon med andre. Man kan gi hverandre stemmer for å se bra ut, eller det motsatte – at man stemmer over hvem som er den styggeste. Flere av disse portalene viser til mellom 200.000 og 600.000 medlemmer («profiler»). Eksempler på dette kan være www.nettby.no (VG, som har 554.000 medlemmer). Andre er www.blink.no (Dagbladet, som har 316.000 aktive «borgere»). Andre sider som fokuserer mer på kropp og utseende er f.eks. www.deiligst.no (bilder og video av kropp og utseende mm). Denne sistnevnte nettportalen viser til ikke mindre enn 30 millioner sidevisninger. Mer enn 10.000 medlemmer logger inn hver dag, 85 % av brukerne logger inn mer enn en gang hver dag, 150.000 nye bilder siste 12 måneder – mer enn halvparten fra jenter. Over 9 millioner votes (bildestemmer) siste år og over 587.000 profiler – 100.000 nye siste 12 måneder (www.deiligst.no 20.11.2007). I tillegg finnes **mange** andre tilsvarende nettportaler både sentralt, men også mer lokalt knyttet opp mot eks. lokalaviser.

Ungdommene har riktignok flere profiler, men dette kan likevel tolkes som en indikasjon på en stor aktivitet på denne slags nettportaler. Ved å logge inn som bruker, kan

De fleste jentene i undersøkelsen betrakter selv språket som blir brukt både som vulgært og tøft.

en observere og registrere medlemmer både på utseende, kjønn, alder og interesser. Jeg fant barn helt ned på 6–8 år som var brukere av disse portalene. Men den største brukergruppen ligger anslagsvis i gruppen 12 til 25 år.

For jenter er MSN er startstedet for nettbasert aggresjon.

Finkelhor mfl. (2000) har funnet at 65 % av aggresjon og trakassering starter på MSN og liknende pratesteder. MSN beskrives av alle informantene som en svært viktig sosial arena. MSN er gratis for alle og lett tilgjengelig. Produktet beskrives på følgende måte:

- Hold kontakten med de som betyr mest for deg
- Del personlige filer, bilder og videoer i alle størrelser. Bare dra og slipp elementet inn i en delt mappe
- Styr de personlige opplysningene dine – hvem som kan se dem, og hva de skal kunne se. (<http://get.live.com/messenger/overview>, 18.12.2007)

MSN brukes i utbredt grad av barn og unge, da de aller fleste datamaskiner i Norge leveres med MSN ferdig installert som en del av Windows.

De siste par årene har det også blitt vanlig med nettportaler som formidler private og offentlige bilder og film. Her kan hvem som helst som har interesse av det laste opp en filmsekvens som er tatt opp med eks mobiltelefonen eller webkamera, og den legges tilgjengelig for alle interesserte (eksempel er www.youtube.com).

Annen forskning

Stort omfang av bruk og misbruk Rapporten viser at bruk av PC og internett har skutt voldsom fart de siste årene. Flere undersøkelser om ungdommers forhold til kommunikasjonsteknologi avdekker at andelen som bruker PC/datamaskin holder seg høy (Brandtzæg, 2007; Medietilsynet, 2006). 92 % av de spurte har tilgang til internett hjemme, og i aldersgruppen 13–16 år bruker 62 % internett flere ganger om dagen. De aller fleste ungdommer melder om positive opplevelser og aktiviteter på nettet (Finkelhor mfl. 2000; Borzekowski & Rickert, 2001). Det viser seg imidlertid at ca. 14 % av norske barn (ca. 67.000) har sendt hatefulle kommentarer

på internett og at 75.000 barn har mottatt e-post som de opplever skremmende (Medietilsynet 2006). Flere internasjonale undersøkelser (UCLA Internet Report, 2003) viser at barn blir utsatt for aggresjon, trakassering og mobbing gjennom internett og ved bruk av mobiltelefon. I en landsomfattende undersøkelse fra USA, svarer 57 % av informantene i 2004 at de har blitt møtt med truende kommentarer på internett. 13 % hevder at dette skjer ganske ofte (National I-Safe Survey, 2004).

Mer eller mindre alvorlige trusler som fremsettes på nett realiseres også i fysiske møter. Dette fysiske møtet skjer ofte i skolegården eller på vei til og fra skolen. Skolen vil derfor ofte bli berørt ved at konflikter forsterkes i et fysisk møte som en konsekvens av det som skjedde på nettet kvelden før. Elevene kommer sinte til skolen dagen etter, og skolens lærere er ofte de som må hjelpe til og mekle i konfliktene. Konfliktene kan føre til fravær fra skolen, slåssing, krangling, trakassering og mobbing (Blair, 2003).

Omfang og mønster

Undersøkelser til Chrisholm (2006) viser til et forskjellig mønster for gutter og jenter i bruk av nettet. Jenter kan se ut til å være mest tilbøyelige til å ende i konflikter gjennom selvpresentasjoner og diskusjoner på nettet, mens gutter først og fremst fremmer trusler til andre gjennom produksjon av hjemmesider (Migliore, 2003). Det er vanlig med nettportaler der ungdommen kan stemme på, eller ut andre. Et eksempel det vises til er at det stemmes over hvem som er skolens største hore. Det er også vanlig å stemme over hvem som er penest/styggest. Campbell (2005) gjorde en undersøkelse blant 120 ungdommer i Australia. Over en fjerdedel sier de har venner som har opplevd elektroniske former for mobbing. En annen studie viser at ca. en tredjedel innrømmer at de sier ting på nettet de ellers ikke ville ha sagt i et fysisk møte. En av fem sier også at de har brukt elektroniske prateprogrammer til å etablere vennskap eller invitere med seg noen ut (Blair, 2003).

Det rapporteres om at kjønn har liten betydning, mens derimot alder har stor betydning. Det er tre ganger så mange ungdommer i aldersgruppen 12–14 år som rapporterer mobbing på nett ift. gruppen 10–12 år (Ybarra mfl., 2004).

Dette støttes også av Finkelhor mfl. (2000), som har funnet at 70 % av nettbasert trakassering i hovedsak framtrer fra 14 år og eldre. 18 % av barn og ungdom mellom 10–12 år opplever det samme. Samme undersøkelse viser til at 63 % av de som utøver trakassering og aggresjon på nettet er under 18 år.

Noen særtrekk

I motsetning til tradisjonell mobbing kan ungdom som bruker internett bli utsatt for aggresjon og trakassering når som helst på døgnet. Det er vanskelig å skjerme seg, og mulighetene for å unnsnippe er svært begrenset. Mulighetene ligger enten i å begrense bruk av internett eller i å overse trakasseringen. Og den psykiske skaden av det skrevne ord kan være stor. En undersøkelse blant amerikansk ungdom i 2000 (Finkelhor mfl.) rapporterer at ca. 6 % av amerikansk ungdom hevder å ha vært utsatt for nettbasert trakassering. Av disse rapporterer 31 % at de føler seg ekstremt opprørt over dette. 32 % påstår at de føler få stressrelaterte symptomer etter slike hendelser.

Faktorer som fremmer uheldig og trakasserende nettaktivitet

Willard (2003) peker på fem viktige faktorer som kan fremme uheldig og trakasserende nettaktivitet. Det første er følelsen av å operere anonymt eller under falskt navn. De tror de ikke kan identifiseres. Det andre er at det er få korrekativer eller irettesettelser på aggressive henvendelser og at dette kan føre til at utøveren mister empati for offeret. Den tredje variabelen er at siden det kan synes som sosialt akseptert å skjelle ut andre på nettet, så er det greit å gjøre det selv. For det fjerde, skaper mange en nettidentitet som bare brukes i interaksjon på nettet. Og hvis ungdom mobber eller trakasserer andre gjennom denne identiteten, kan det hende at de ikke føler seg personlig ansvarlig for hendelsen. I motsetning til det fysiske møtet attribuerer man her så å si til skapte fantasifigurer. De forledes til å tro at ansvaret for hendelsen ligger hos en person utenfor seg selv. Til sist, er det slik at de som selv er mobbeoffer i skolegården, har fått en ny mulighet til å ta igjen eller hevne seg på mobberne.

Ybarra & Mitchell (2004) fant tre psykososiale faktorer i samvariasjon med utøvelse av aggressiv og forstyrrende atferd på nettet:

- 1) De viser til at 2 av 5 (44 %) av de som er utøvende eller mottagere av aggressive handlinger på nett rapporterer om andre atferdsproblemer
- 2) ca. 25 % bruker alkohol og røyker sigaretter nok så jevnlig
- 3) De har også funnet en overvekt av depressive symptomer i samme gruppen

De voksnes forestillinger og rolle

Flere rapporter viser at det er et gap mellom det foreldrene tror at barna bruker internett til, og det som er virkeligheten (Snider, 2004). Omlag 65 % av de voksne tror at barna bruker internett til det samme som de selv (informasjonsinnhenting m.m.) samt til lekse- og skolearbeid. Ca. 60 % av ungdommen sier imidlertid at de først og fremst bruker internett til spill, musikk, kommunikasjon og sosialisering (Shaw, 2006; Medietilsynet, 2006). 58 % sier de ikke forteller foreldrene om ubehagelige henvendelser på nettet. Undersøkelser viser at kun 19 % av de som har mottatt skremmende e-post, forteller det til foreldrene (SAFT, 2006). Ungdommen vil imidlertid gjerne ha opplæring når det gjelder bruk av internett, og de vil gjerne ha denne opplæringen av foreldrene. De fleste voksne bruker PC og internett til praktisk bruk og informasjonsinnhenting, mens barn og ungdom i stor grad har internett som en livsstil. De bruker det til sosialisering og til kommunikasjon (Shaw, 2006). Snider (2004:2) påpeker det samme, og skriver videre som en begrunnelse for at barna ikke snakker med de voksne:

«Cyber-bullying is practically subterranean because it lives in the world of young people. Kids know there is a gap in the understanding of technology between themselves and their parents, and their fear is not only that the parents' response may make the bullying worse, but that the adults will take the technology away».



Foreldrene eller barnets nære omsorgsperson står sentralt i oppdragelsen av barna. Studier viser at korreksjon og irettesettelser alene har dårlig effekt ved at barnet ikke lærer hva de bør gjøre som et alternativ til det de gjorde «galt» (Goldstein, 1999). Ved irettesettelser og korreksjoner lærer barnet tvert i mot at dette, eks. «kjefting», er en strategi som er rasjonell i bruk overfor andre. Effekten er at barnet gjennom imitasjon av andre på denne måte lærer at kjefting er en uttrykksform som brukes for å irettesette andre.

Men det er viktig at barnet ikke bare lærer hva som er feil. Det er viktig at de voksne instruerer og forklarer hva som faktisk er ønsket (Nordahl mfl., 2003). Barnet må med andre ord øve seg på å anvende nye og nyttige ferdigheter i naturlige settinger sammen med andre barn. Øving gjør mester! Den mest hensiktsmessige måten å gjøre dette på er i følge Goldstein, Glick og Gibbs (1999) å tilrettelegge dette for eksempel gjennom rollespill med påfølgende diskusjon. Man øver på nye strategier for å takle sinne og får nye erfaringer.

Drøfting

Alle jentene i undersøkelsen uttrykte bruk av PC og internett som en svært viktig del av sitt sosiale liv. Flere sier at de av og til velger bort fysisk samvær til fordel for nettbasert fellesskap. Disse funnene bekrefter Belsey (2004) som peker på at den oppvoksende generasjonen i stor grad har fått internett som en integrert del av sin livsstil. De er på nett, mer enn de bruker nettet til noe spesielt og aktiviteten beskrives som kommunikasjon og sosialisering (ibid).

Hvordan opplever unge jenter de voksnes kunnskap på området?

Foreldrene tror at barna bruker internett til nytte og hygge, mens barna i virkeligheten tar ganske store risikoer ved besøk på forskjellige nettsteder (ibid.) Foreldrene kjenner ikke til aktivitetene som forgår på nettet. Og de fleste vil sannsynligvis heller aldri få kjennskap til det. De har ikke selv oppsøkt disse portalene og barna forteller i liten grad om

De fleste voksne bruker PC og internett til praktisk bruk og informasjonsinnhenting, mens barn og ungdom i stor grad har internett som en livsstil.

aktiviteten (Dickie mfl., 2004). I en undersøkelse fra England (Beckerman & Nocero, 2002) kommer det frem at 29 % av de som har vært utsatt for aggresjon eller trakassering aldri har fortalt det til noen. Av de resterende 69 % var det 42 % som hadde fortalt det til en god venn, mens bare 32 % hadde fortalt det til foreldrene sine. Ser vi på data som kommer fram (Medietilsynet, 2006; Belsey, 2004), vil ungdommen gjerne ha opplæring, og de vil gjerne ha det av foreldrene. I følge informantene har foreldrene verken kunnskap eller erfaring på området og har sannsynlig for liten kunnskap om datamaskiner generelt til å overvåke og kontrollere aktiviteten. De fleste informantene viser til bruk av tid som den mest utbredte regelen som de voksne utformer. I tillegg til regel om ikke å oppsøke «utuktige» sider. De sier at de er glad for at foreldrene utformer regler og at de bryr seg. Både litteraturstudiet og intervjuer viser at mange foreldre lager regler for hvordan barna ikke skal bruke internett, men siden de selv ikke har tilstrekkelig kunnskap om mediet, har de liten mulighet til å sjekke om barna følger reglene. De vet ikke om muligheter og alternativer som finnes på nettet, da de selv stort sett selv bare bruker internett til informasjonsinnhenting og praktiske gjøremål (nettbank m.v.). Dette beskrives dermed som vår tids teknologiske generasjonskløft (Belsey, 2004).

Informantenes reaksjon på de voksnes grenser

For å unngå mas fra foreldrene er det flere som sier til foreldrene at de bruker datamaskinen til leksearbeid. De aller fleste sier også at de som regel kombinerer leksearbeid med forskjellige nettaktiviteter. Det er med andre ord nesten umulig for foreldrene å kontrollere verken kvantitet (hvor mye) eller kvalitet (hva) når det gjelder nettaktivitet. De fleste av jentene i denne undersøkelsen sier at de er glad for at foreldrene bryr seg. At de lager regler og ønsker om hva som er lov eller ikke lov. Samtidig smiler alle overbærende over foreldrenes manglende kunnskap om hva som skjer. Noen av informantene sier at de har snakket med mor eller far om enkelte episoder på nett. Likevel uttrykker de at de er redde for foreldrenes innblanding. I hovedsak støttes dette av Belsey (2004) som viser til at ungdommen har en redsel for at mobbing og trakassering kan bli enda verre etter for-

eldrenes innblanding. Willard (2003) beskriver som tidligere nevnt fem viktige faktorer som fremmer uheldig trakassering og mobbing på nettet. Flere av disse punktene henspiller nettopp på manglende sosial kontroll, som kan etterlate en følelse av likegyldighet, samt en følelse av at handlingen er akseptert. I sin uvitenhet kan foreldrene stort sett bare formidle hva de ønsker at barna deres **ikke** skal gjøre. Ogden (2001) peker imidlertid på at barn må lære hva de **bør** gjøre. Dette vet imidlertid foreldrene lite om.

Mange lærere er involvert og vil bli involvert i konflikter som er utviklet på nettet (Blair 2003). Skolen står også overfor store utfordringer ved innføring av datateknologi på skolene. Informantenes utsagn understreker faren for at elevene kan komme til å bruke datamaskinen til annen aktivitet enn det som er tilsiktet. Det vil således være viktig at skolen vurderer tiltak som stopper uhensiktsmessig bruk av datamaskin i skoletiden og at de utarbeider klare regler som håndteres konsekvent. Og, kanskje enda viktigere, at de lærer barna hensiktsmessig atferd på nettet. Her er imidlertid problemet mye av det samme som for foreldre, også lærerne har for liten kunnskap og forståelse for hvordan barn og ungdom bruker nettet.

Nytt sett av sosiale ferdigheter

Det er etter mitt skjønn viktig at «nettferdigheter» sees på som et sett av relativt nye sosiale ferdigheter, eller sosial forståelse som må læres. Men når foreldrene ikke har erfaring eller kunnskap, har de heller ikke forutsetning for å lære barna gode strategier. Informantene sier også at foreldrenes frustrasjon oftest kommer til uttrykk som trusler, bl.a. om å bli fratatt både datamaskin eller andre goder dersom de ikke oppfører seg slik de har fått beskjed om.

Læring av sosiale ferdigheter læres i stor grad hjemme og Goldstein mfl. (1999) beskriver hjemmet som det mest effektive klasserommet. I alle fall i begynnelsen. Det er her barna ser hvordan de voksne mestrer konflikter og frustrasjoner, og de ser hvordan de voksne kommuniserer med hverandre. Dette vil danne grunnlaget for hvilke strategier barna tester ut på egen hånd. Imitasjon er i følge Bandura (1977) en av de viktigste forutsetningene for læring. Kan det tenkes at generelle sosiale ferdigheter generaliseres til nett-

baserte sosiale ferdigheter? Eller er dette noe annet? En av grunnpillarene innen sosial kompetanse er empati eller evne til moralsk resonering (Goldstein mfl., 1999). Kan det være grunn til å tro at oppdragelse til empatiske evner og forståelse, vil påvirke barns aggresjon også på nett? Hvis empati er godt utviklet, kan det være slik Willard (2003) hevder, at pga manglende korrektiver eller irettesettelser fra andre på aggressiv nettatferd, så kan det skapes en følelse av at dette er akseptert og føre til at ungdommen mister empati for den det går ut over?

Det kan være grunn til å ta aggresjon på nettet alvorlig da mye av det som framsettes oppleves krenkende og skadelig. På den andre side er det viktig at vi som voksne forstår at mye av det som tidligere foregikk ute i gata, nå finner sted ved tastauret foran skjermen. Informantene sier at mye av dette bare er vanlig krangling og at de stort sett ordner opp selv. På den andre siden peker de på at dette av og til kan utvikle seg til noe mer.

Hvilke erfaringer og opplevelser har unge jenter med aggresjon på nettet

Problemet med nettbasert aggresjon er imidlertid at de aktuelle nettportalene så å si er tomme for gode voksne rollemodeller. Barn og unge prøver seg ut på egen hånd, og det er ingen til å rettlede eller korrigere. Alle informantene understreker at de har god kontroll på hvem de blir kjent med på nettet. Og ingen sier de har vært borte i, eller kjenner andre som har vært borte i truende eller forlokkende henvendelser fra vesentlig eldre menn, som er det vanligste skrekksenarioet som de har blitt fortalt av foreldrene.

Felles for jentene var at de forklarte at nettbruk ofte startet som en direkte konsekvens av å gå på tomgang eller kjedsomhet. Slik sett kan det være grunn til å se nærmere på om denne nettbaserte aktiviteten er større i ungdomsgrupper som har få fritidssysler. Flere av jentene sa bl.a. at «halleluja-jentene» og «ballett-tuppene» var lite på nett og i svært liten grad deltok på deres MSN eller på nettportaler som de selv brukte. Dette kan selvsagt være tilfeldig, men det er likevel grunn til å påpeke at vi vet for lite om hvem som deltar og hvor de deltar.

Alle informantene kan vise til mye erfaring med aggresjon

på nettet. Og vektlegger at aggresjonen ofte starter med tilfældigheter og misforståelser. Dette støttes også av Finkelhor mfl. (2000) som viser til at nettbasert trakassering ofte starter etter et møte online. Bare 28 % av ungdommene kjente utøveren før hendelsen. Dette kan tolkes som et uttrykk for at mye av aggresjonen som foregår er lite planlagt og nokså tilfeldig avhengig av hvem som er til stede. Særlig gjelder dette på MSN. Men det kan også vise seg (som jeg kommer tilbake til i neste artikkel) at dette bare oppfattes som tilfeldig fordi en del ungdommer opererer under falsk identitet. Det viser seg imidlertid at hele 65 % av aggresjon og trakassering starter på MSN (ibid). Dette støttes også i stor grad av informantene i denne undersøkelsen.

Finkelhor (2000) antyder også at økt internettbruk fører til økt aggresjon på nett. Som tidligere nevnt, peker Ybarra og Mitchell (2004) på tre faktorer som påvirker trakasserende atferd på nettet. Mitchell (2004) viser til en samvariasjon mellom psykososiale faktorer og aggressiv og forstyrrende atferd på nettet. Disse faktorene kan tolkes som et uttrykk for at en utsatt gruppe ungdommer kan være overrepresentert i denne aktiviteten. Dette bekreftes også gjennom inntrykk som jeg fikk under intervjuene. Dette kan bety at de som fra før er i en risikogruppe for utvikling av et uheldig livsmønster, står overfor nye og flere utfordringer i bruk av internett-teknologi. Goldstein (2003) peker på aggresjon som en uhen-siktsmessig strategi fordi den ofte er sosialt ødeleggende og fordi den i seg selv også kan være selvutviklende. Litt aggresjon fører ofte til mer, fordi den føles hensiktsmessig på kort sikt. Man håndterer situasjonen på en slik måte at stressorer termineres. Problemet er at opplevelsen er kort-siktig. Man slipper stress og frustrasjon der og da, men unngåelsesatferden fører gjerne ungdommen ut i nye negative opplevelser. Et aktuelt spørsmål kan derfor stilles om nettbasert aggresjon kan generere mer aggresjon?

Slik sett blir det enda viktigere å lære barn og unge funksjonelle sosiale ferdigheter på nettet. Dette læres ikke ved at de får kjeft for det som er feil, men at de trener på og prøver ut alternative ferdigheter sammen med andre. Informantene sier f.eks. at de skulle ønske de ikke endte i krangel på nettet, men de vet ikke hvordan de skal klare å unngå det. Dermed blir det impulsene som styrer. I likhet med Medietilsynet (2006)

sier de at det framsettes mye truende og aggressiv kommunikasjon på nettet. Likevel forsvaret de internett som et viktig oppholdssted. Og på spørsmål om opplevelser knyttet til det å klikke seg inn på aktuelle nettportaler, beskriver alle en følelse av spenning. Ingen sier at de gruer seg til å gå inn på nettet, selv om de har hatt ubehagelige opplevelser der i nær fortid. Noen sier de skulle ønske at forholdene bedret seg. De synes at mye av aktiviteten er for aggressiv og konfliktfylt. De andre uttrykte tilfredshet med «tingenes tilstand». Alle meddelte om periodevis mye ubehag, men ikke mer enn at de likevel synes internett var et godt sted å være.

NOTE

1 Cyberbullying ga eks på googlescholar den 23.01.08: 233 treff. Treff på bullying ga 136.000 på samme sted/dato. Treff på Eric samme dato/samme søkeord: 101 treff. Søk på Bullying ga 5901 treff (Eric). Søkeordet Cyberteens ga 7 treff på Eric mens på googlescholar ga 34 treff.

LITTERATURLISTE

- BANDURA, A.** (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall series in social learning theory, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- BECKERMAN, L. & J. NOCERO** (2002). You got hate mail. *Principal Leadership* (high school edition) 3 (4), 38–41.
- BELSEY** (2004). Cyberbullying.ca.: Retrieved July 31, 2004 from www.cyberbullying.ca.
- BLAIR, J.** (2003). New Breed of Bullies Torment their Peers on the Internet. *Education Week*, 22(21), 6.
- BORZEKOWSKI, D. AND V. RICKERT** (2001). Adolescent cybersurfing for health information: A new resource that crosses barriers. *Archives in Pediatric Adolescent Medicine*, 155, 813–817.
- BRANDTZÆG, P. B., T. ENDESTAD, J. HEIM, L. TORGERSEN, OG B. HERTZBERG KAARE** (2004). En digital barndom. En spørreundersøkelse om barns bruk av medieteknologi. *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*. Rapport 01/04.
- CAMPBELL, M.** (2005). Cyberbullying: An older problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76.
- CHRISHOLM, J. F.** (2006). Cyberspace Violence against Girls and Adolescent Females. *Annals of the New York Academy of sciences*. Vol 1087, s. 74–89.
- DICKIE, M., K. MERCHANT, M. NAKAMOTO, C. NUTTALL, E. TERAZONO & H. YEAGER** (2004, Apr 13). Digital Media. *Financial Times*, 8.
- FINKELHOR, D., K. MITCHELL & J. WOLAK** (2000). Online Victimization: A report on the Nation's Youth. National Centre for Missing & Exploited Children. 09. Desember, 2007: http://www.unh.edu/ccrc/Youth_Internet_info_page.html.
- GOLDSTEIN, A.** (2003). Prepare programmet : en utvidet kurs for å lære ut prososiale kompetenser, KM & Bornelings, Sverige.

- GOLDSTEIN, A., J. C. GIBBS OG B. GLICK** (1999). *Aggression Replacement Training*. Research Press, Illinois, USA. <http://www.perseus.com/blogsurvey/thebloggingiceberg.html>
- MEDIETILSYNET** (2006). SAFT. Safety Awareness Facts and Tools. En kartlegging av barns bruk av elektroniske medier. www.medietilsynet.no.
- MITCHELL, A.** (2004). Bullied by the click of a mouse, January 24, 2004. *The GlobeandMail*. 10. januar 2008: <http://www.cyberbullying.ca>.
- MIGLIORE, D.** (2003). *Bullies torment victims with technology*. 20. januar, 2007: <http://www.azprevention.org>.
- NATIONAL I-SAFE SURVEY** (2004). National i-SAFE Survey finds over half of students are being harassed online. 21. juli 2007.: www.isafe.org.
- NORDAHL, T.** (2003b). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- OGDEN, T.** (2001). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- OSTROW, A.** (1974). The aggressive tendencies of male intercollegiate tennis team players as measured by selected psychological tests. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 6, 19–21.
- RYAN, E. D.** (1970). The Cathartic Effect of Vigorous Motor Activity on Aggressive Behavior. *Research Quarterly*, 41, 542–551.
- SHAW, G.** (2006). Parents clueless about teens' risky internet use. *Vancouver Sun*, A1.
- SNIDER, M.** (2004). Stalked by a Cyberbully. *Maclean's*. May 24, 117(21/22), 76.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2007). *IKT i husholdningene*, 2. kvartal 2007. 20. januar, 2008: <http://www.ssb.no/ikthus/>
- THAGAARD, T.** (2002). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- YBARRA, M. AND K. MITCHELL** (2004). Youth engaging in online harassment: associations with care-giver child relationships, Internet Users, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 319–336.
- WILLARD, N.** (2003). Off campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 1 (2), 65–93.

Utdanning til hvilket formål?

Min datter har ett kromosom for mye. Kromosomet er ikke sosialt konstruert. [...] Jeg erfarer at foreldre etterlyser kompetanse; helst de konkrete løsningene. Problemet er at spesialistene kan ha lite å tilby. En kan ha høy utdanning i spesialpedagogikk, eller være spesialist i klinisk psykologi, uten å kjenne til opplæring av utviklingshemmede. [...] Forskning på effektive opplæringsmetoder er et sort hull. Jeg har søkt dokumentert effektive stimuleringstiltak for barn med Downs syndrom. Resultatet var magert (Gitlesen, 2006).



Rune Sarromaa Hausstätter er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.

Sitatet til Gitlesen i Spesialpedagogikk er et innlegg i en svært sentral og til tider betent diskusjon omkring spesialpedagogikkens oppgave og innhold (eks. Kauffmann og Sasso 2006a,b; Gallagher, 2006). Diskusjonsfrontene kan forenklet sees mellom de som tar et kategorisk perspektiv i sin forståelse av spesialpedagogikken og de som har et relasjonelt perspektiv (Emanuelsson, 2001). Det kategoriske perspektivet tar utgangspunkt i at menneskers problemer knytter seg til biomedisinske årsaksforklaringer som kan uttrykkes i kategorier – diagnoser (eks. Hallerstedt, 2006). Det motsatte er tilfellet hos de som støtter seg til det relasjonelle perspektivet. I dette perspektivet finner man årsaken til funksjonshemminger i relasjoner mellom mennesker og samfunn (eks. Barton og Slee, 1999; Skirtic, 1991). Denne siste retningen er i tillegg svært opptatt av den teoretiske og praktiske gjennomføringen av den inkluderende skolen.

Behandlingen eller måter å hjelpe mennesker med læringsproblemer på er kvalitativt forskjellig avhengig av hvilke av de to perspektivene man velger å forstå spesialpedagogikken på (Hausstätter, 2007). Diskusjonene som

Gitlesen her blir en del av, griper derfor inn i den spesialpedagogiske selvforståelsen og utfordrer, om man vil, det som vi oppfatter som spesialpedagogikkens paradigmer (Kuhn, 1996). Paradigmer blir beskrevet av Kuhn som en essensiell forståelse av det fagfeltet man er en del av. Videre blir dette paradigmet beskyttet gjennom forskning, metodeutvikling og ulike kvalifiseringsløp og klassifiseringer. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg i denne artikkelen å presentere et grunnlag for en diskusjon omkring spesialpedagogikkens oppgave og innhold gjennom å se på eksempler fra det spesialpedagogiske utdanningstilbudet i Norge. Ut fra dette kan man videre stille spørsmål ved hvordan man skal forstå spesialpedagogikken som utdanning til en profesjon? Jeg vil belyse dette gjennom å presentere funn fra et komparativt studium av det norske og det finske utdanningstilbudet i spesialpedagogikk i forhold til politiske krav (Hausstätter og Takala, under publisering).

Finsk spesialpedagogikk

På tross av geografiske nærheten til Norge er det relativt store forskjeller mellom Norge og Finland i bruken og forståelsen av spesialpedagogikken. I Finland mottar 7,7 % av skoleelevene et spesialpedagogisk tilbud. Det finske skolesystemet består av spesialskoler, spesialklasser og integrert

spesialundervisning i normalskolen. Finsk spesialpedagogikk er blant annet framhevet som en av årsakene til den finske suksessen i PISA-undersøkelsen (Itkonen og Jahnu-kainen, 2007), og det spesialpedagogiske tilbudet spiller en sentral rolle i den nasjonale læreplanen og lovgivning for å kunne tilby lik undervisning (Finnish National Board of Education, 2004).

Studier i spesialpedagogikk blir tilbudt ved fem universiteter i Finland. Disse universitetene har svært strenge krav for opptak av studenter bl.a. gjennom egne inntakstprøver og intervjuer. Den finske spesialpedagogen får sin utdanning som et ettårig påbygningskurs på toppen av en femårig lærerutdanning. For førskolelærere finnes det en egen utdanning på ett år etter en treårig førskolelærerutdanning. Universitetene står fritt til å definere innholdet i utdanningsløpet, men som vist av Hausstätter og Takala (under publisering) er det ikke store forskjeller mellom de ulike utdanningsinstitusjonene – de følger i all hovedsak den kategoriske forståelsen av spesialpedagogikken, og det undervises i liten grad i temaer knyttet til det relasjonelle perspektivet slik som for eksempel inkludering (figur 1).

The core in finnish special education:

- Reading, writing, arithmetic
- Social-emotional and behavioural issues
- Communication
- Professional collaboration
- Individual development and evaluation
- Teaching practice

Figur 1: Kjernen i finisk spesialpedagogisk utdanning (fra Hausstätter og Takala, under publisasjon).

Politisk blir det understreket at spesialpedagogikken plikter å tilby individuell opplæring innenfor en spesialskele, spesialklasse eller som en del av normalskolens tilbud. Inkludering som begrep blir ikke nevnt i sentrale politiske dokumenter, men det er mulig å finne perspektiver fra inkluderingsideologien i generelle politiske målsetninger.

Norske forhold

Spesialpedagogikk blir knapt omtalt i vår gjeldende læreplan. Spesialundervisningen skal tilbys som tidligere, slår Kunnskapsløftet fast. For å finne den politiske posisjonen til den norske spesialpedagogikken i dag må man derfor søke i andre politiske dokumenter. Sentralt i denne forståelsen står blant annet NOU 2003:16: *I første rekke*, St. melding nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring* og St. melding nr 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen*. I tråd med kritikken fra det relasjonelle synet på spesialpedagogikk framsetter *I første rekke* forslaget om å ende retten til spesialpedagogisk hjelp i skolen. Dette forslaget møtte kraftig kritikk fra flere hold, og løsningen framsatt i *Kultur for læring* er å opprettholde retten til spesialpedagogisk hjelp underlagt den generelle norske satsingen på tilpasset opplæring.

En inkluderende skole, og retten til tilpasset opplæring står som den dominerende politiske målsetningen i den norske skolen (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Et resultat av dette kan være at vi har et relativt stabilt og lavt tall med elever som mottar spesialundervisning, men som understreket av Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006), er antallet av alternative pedagogiske løsninger sterkt økende under begrunnelsen av tilpasset opplæring.

På tross av geografiske nærheten til Norge er det relativt store forskjeller mellom Norge og Finland i bruken og forståelsen av spesialpedagogikken.

Den finske spesialpedagogen får sin utdanning som et ettårig påbygningskurs på toppen av en femårig lærerutdanning.

Den norske spesialpedagogikken må finne sin plass og legitimitet mellom den generelle politiske satsingen på tilpasset opplæring og kravet om *forskning på effektive opplæringsmetoder* som Gitlesen (2006) etterspør. Hvordan dette blir løst kan man finne eksempler på gjennom å se på hvordan ulike utdanningsløp plasserer seg selv i forhold til politiske målsetninger og faglige perspektiver.

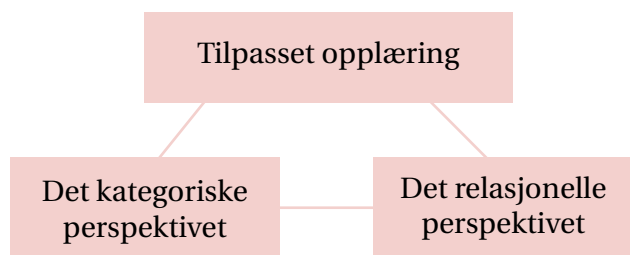
Norsk spesialpedagogisk utdanningstilbud

Grunnlaget for denne analysen er den informasjonen som de ulike utdanningsinstitusjonene presenterer på sine offentlige websider. Disse sidene ser jeg som «utstillingsvinduer» for de respektive utdanningene, og de fungerer derfor godt som et grunnlag for å danne seg et inntrykk av målsetningen med studiet.

Det finnes godt over 20 utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr en eller annen form for undervisning i spesialpedagogikk. På masternivå finnes det 13 opplæringsinstitusjoner som gjennomfører undervisning, men flere av disse er samarbeidsprosjekter mellom høyskoler og universitet eller private opplæringstilbud og universitet/høyskole. Ser vi på kriteriene for å søke seg inn på et masterstudium i spesialpedagogikk, er det svært få institusjoner som krever en grunnutdanning innen spesialpedagogikk. Har man gjennomført tre år ved en allmennlærerutdanning, en form for treårig helse- og sosialutdanning eller «annen relevant utdanning» er man kvalifisert for å søke seg inn på en mastergrad i spesialpedagogikk. Ut fra dette hevder jeg at den faktiske spesialpedagogiske kvalifiseringen i Norge i dag er konsentrert rundt de ulike mastergradstilbudene. Denne forandringen av inntakskravet til den spesialpedagogiske masteren har også innvirkning på hva mastergraden skal utdanne til. Tidligere var hovedfagstilbudet innen spesialpedagogikk ment å være en spesialistutdanning for personer som skulle jobbe som en del av støtteapparatet til skoler og andre institusjoner. I dag vil mastergraden i større grad fremstå som den utdannelsen som gjør at man kan jobbe som spesialpedagog i skolen. Relaterer vi dette til Finland vil den norske spesialpedagogen ha en 5-årig utdanning der spesialpedagogikken utgjør to år av utdanningsløpet, mens den finske spesialpedagogen har en 6-årig utdanning der spesialpedagogikken

utgjør en etterutdanning på ett år.

I utgangspunktet er det mulig å dele mellom to klare utdanningsretninger innen den norske spesialpedagogiske utdannelsen. Det er grunn til å hevde at det kategoriske perspektivet er tydelig til stede i mastergraden i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og det relasjonelle perspektivet som klart er retningen innen mastergraden i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. De aller fleste mastergradsutdannelse i Norge har et innhold som plasseres mellom disse ytterkantene, det kategoriske og det relasjonelle, i forhold til faglig fokus og målsetning. De siste årene har det imidlertid dukket opp en tredje vei innen den spesialpedagogiske utdannelsen (figur 2). Den nasjonale satsingen på tilpasset opplæring har ført til at vi i dag finner flere mastergrader som har tilpasset opplæring som hovedfokus. Ved blant annet institusjonene Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Bodø blir master i tilpasset opplæring tilbudt som selvstendige pedagogiske master med en hovedfordypning i fagdidaktikk og med spesialpedagogisk teori som støtte. Ved andre institusjoner som for eksempel Høgskolen i Finmark og ved Høgskolen i Sør-Trøndelag blir tilpasset opplæring og spesialpedagogikk sidestilt gjennom et mastergradstilbud i «spesialpedagogikk og tilpasset opplæring».



Figur 2: Triangelet innen norsk spesialpedagogisk utdanning

Klart og utydelig

Som figur 2 viser, er utdanningstilbudet innen spesialpedagogikk i Norge delvis påvirket av den siste politiske satsingen på tilpasset opplæring og en inkluderende skole (eks. St. meld. nr. 30 (2003–2004)). Men i motsetning til Finland som underviser i en klar snever forståelse av det spesialpe-

	Nasjonale krav	Generell tolkning av innholdet i den spesialpedagogiske utdannelsen.
Finland	<i>Klare krav:</i> Spesialpedagogikken skal gi individuell faglig hjelp og støtte, enten i vanlig skole eller innen spesialklasse/skole.	Utdanningen reflekterer de nasjonale kravene godt gjennom et tydelig individuelt kategorisk fokus.
Norge	<i>Uklare krav:</i> Spesialpedagogikken skal være et redskap til å skape en inkluderende og faglig skole gjennom en satsing på tilpasset opplæring.	Det er usikkert om utdanningene som helhet reflekterer de nasjonale satsingsområdene. De uklare nasjonale kravene blir møtt med ulike tolkninger og satsningsområder i utdanningen.

Tabell 1: Spesialpedagogisk utdanning og nasjonale krav.

dagogiske fagfeltet, finner vi i Norge en svært vid forståelse av hva et studium i spesialpedagogikk er og kan være (figur 2 og tabell 1).

Kjernen i norsk spesialpedagogisk utdanning er derfor svært vanskelig å påvise. Det finnes mange studietilbud som hver på sin måte definerer det spesialpedagogiske feltet og dermed også utdannelsen. Resultatet av dette mangfoldet er at spesialpedagoger etter endt utdanningsløp sitter med ulike oppfatninger og ulike løsningsstrategier på hvordan spesialpedagogiske utfordringer skal løses. Valg av strategi er avhengig av hvilken mastergrad i spesialpedagogikk de har studert og hvordan den respektive institusjonen har definert spesialpedagogikkens formål.

Det er kanskje farlig å starte en debatt omkring kvaliteten og graden av profesjonalitet basert på den enkle beskrivelsen som er presentert her, men det er fristende å komme med noen tanker omkring hvilke implikasjoner utdanningssystemet har på spesialpedagogikkens rolle. I Finland er spesialpedagogikken klart definert, og det er en tydelig sammenheng mellom de politiske målene og spesialpedagogikkens oppgaver og utdanning (tabell 1). Fordelen med dette systemet er at skoler, andre lærere, foreldre og skoleledere klart vet hvilken type kunnskap de innhenter når de

ansetter spesialpedagoger eller ber om spesialpedagogisk hjelp. Med andre ord, den finske spesialpedagogiske profesjonen har en kjerne av felles profesjonell identitet basert på en felles kunnskapsbase, og denne kunnskapen er uavhengig av hvilke institusjon pedagoger har sin utdanning ved.

Det er heller ingen dramatisk uenighet mellom det politiske systemet og utdanningsinstitusjonene i Norge. Det er imidlertid fristende å si at årsaken til dette er at man politisk ikke har noen klar holding til hva spesialpedagogikken skal bidra med. Dette vage utgangspunktet gir ingen føringer på hva spesialpedagogikken skal gjøre, og et resultat av dette kan være det brede spekteret utdanninger vi ser. Det er ingen klar profesjonell kjerne i den norske spesialpedagogiske utdannelsen og profesjonen. Avhengig av utdanningssted kan spesialpedagogen fremstå som:

- en spesialist på spesifikke, kategoriske, læringsproblemer og metoder knyttet til disse,
- eller som «inkluderingsspesialister» med relasjonelle løsningsstrategier,
- eller som spesialister på «tilpasset opplæring»

Dette mangfoldet kan medføre et profesjonalitetsproblem når foreldre, elever, skoleledere og andre ber om spesial-

Det er ingen klar profesjonell kjerne i den norske spesialpedagogiske utdannelsen og profesjonen.

pedagogisk hjelp og støtte, fordi det er svært vanskelig å fortutsi hvilke type hjelp spesialpedagogen kan yte og bidra med. I noen tilfeller kan for eksempel teorier og perspektiver omkring inkludering være til hjelp, mens i andre tilfeller er disse perspektivene unyttige (jf. Gitlesen, 2006). Hjelpen kan også gjøre «vondt verre» om spesialpedagoger forsøker å gjennomføre tiltak uten den nødvendige kompetansen.

Mangfoldet vi er vitne til innen norsk spesialpedagogisk utdanning kan også ha sine fordeler. Ut fra de spenningene som finnes internt i profesjonen bør det være grunnlag for en god og skapende diskusjon omkring spesialpedagogikkens oppgave og innhold mellom fagpersoner og institusjoner. Gjennom de ulike perspektivene er det også grunnlag for å skape en selvrefleksjon omkring egne holdninger og handlinger til mennesker med ekstra behov for hjelp. Utfordringen blir imidlertid å bryte ned de til dels store barrierene som finnes mellom de ulike perspektivene innad i spesialpedagogikken og som hindrer denne typen profesjonell refleksjon og dermed en tydeliggjøring av profesjonens formål (Hausstätter, 2007). En mulig måte å tydeliggjøre profesjonens hensikt på kan være å innføre en større grad av politisk styring rundt målsetningen med den spesialpedagogiske profesjonen. Som understreket av Hausstätter og Connolley (2007) og som eksemplifisert gjennom eksemplet fra Finland kan norsk spesialpedagogikk ha godt av et tydelig politisk formål for profesjonen som grunnlag for en vurdering av hvor vellykket denne profesjonen utfører sitt arbeide.

LITTERATUR

- BARTON, L & R. SLEE** (1999). Competition, Selection and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 3(1), 2–12.
- EMANUELSSON, I.** (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133–142.
- FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION** (2004). Basis for National Curriculum. <http://www.oph.fi/info/ops/> (sist åpnet 8. mars 2007).
- GALLAGHER, D. J.** (2006). If Not Absolute Objectivity, Then What? A reply to Kauffman and Sasso. *Exceptionality*. 14(2), 91–107.
- GITLESEN, J. P.** (2006). Spesialundervisning, inkludering og inkompetanse. *Spesialpedagogikk* nr 5. 49–50.
- HALLERSTEDT, G.** (2006). *Diagnosens makt. Om kunnskap, pengar och Lidande*. Göteborg: Daidalos.
- HAUSSTÄTTER R. S. & S. CONNOLLEY** (2007). Towards an Ethics of Research Programmes in Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(4), 369–380.
- HAUSSTÄTTER, R. S. & M. TAKALA** (under publikasjon). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ITKONEN, T. & M. JAHNUKAINEN** (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1), 5–23.
- JAHNSEN, H., S. NERGAARD OG S. V. FAATTEN** (2006). *I randsonen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- KAUFFMAN, J. M. & G. M. SASSO** (2006a). Toward Ending Cultural and Cognitive Relativism in Special Education. *Exceptionality*. 14(2), 65–90.
- KAUFFMAN, J. M. & G. M. SASSO** (2006b). Certainty, Doubt, and the Reduction of Uncertainty. *Exceptionality*. 14(2), 109–120.
- KUHN, T.** (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus.
- NOU 2003: 16**. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- SKRTIC, T.** (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- ST. MELD. NR. 30.** (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Habilitering og rehabilitering

Begrepsdrøfting, målsetting og forskningsmessige utfordringer

Det har vært mange diskusjoner blant spesialpedagoger så vel som blant fagfolk innen helsetjenesten om hva som egentlig er habilitering og/eller rehabilitering. Stortingsmelding nr. 21 (også kalt Rehabiliteringsmeldingen) «Ansvar og meistring. Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk» (1998–99) pekte på at det var ønskelig å gi begrepene et tydeligere og mer presist innhold.



Marit Hoem Kvam er seniorforsker ved SINTEF, Helse.

Med begrepet rehabilitering i helsesektoren tenker man vanligvis på at en person har mistet en ferdighet grunnet sykdom eller skade, og denne ferdighetene skal personen igjen mestre. Personen skal igjen bli habil. Begrepet har historisk sett hovedsakelig vært knyttet til *medisinsk rehabilitering*. Men ifølge Rehabiliteringsmeldingen (s. 5) er målet «å fremme sjølstende og deltaking, og å medverke til eit verdig liv og like sjansar for mennesker med funksjonsproblem eller kronisk sjukdom». Dette viser at medisinsk rehabilitering alene ikke er tilstrekkelig. Arbeidet med rehabilitering må innbefatte medisinsk-, sosial-, psykososial-, og/eller spesialpedagogisk rehabilitering. Deltakere i rehabiliteringsarbeidet kan være lege, sykepleier, fysioterapeut, ergoterapeut, sosionom, vernepleier, psykolog, spesialpedagog eller andre aktuelle personer, alt etter den enkeltes behov. På den ene siden skal rehabiliteringen bedre brukerens funk-

sjonsevne ved behandling og opplæring på ulike områder. På den andre siden skal rehabiliteringen i størst mulig grad fjerne barrierer som hindrer selvstendighet og deltagelse i samfunnet, bl.a. ved tekniske tiltak, praktisk eller økonomisk hjelp, og ikke minst ved å drive holdningsskapende arbeid i samfunnet.

Rehabilitering skal forstås som *tidsavgrensede, planlagte prosesser med klare mål og virkemidler, hvor flere aktører samarbeider om å gi nødvendig bistand til brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringssevne, selvstendighet og deltagelse sosialt og i samfunnet* (Rehabiliteringsmeldingen s. 10). Dette viser at den enkelte ikke skal bli rehabilitert av andre, men rehabiliter seg selv med hjelp fra fagfolk. Rehabilitering betyr ikke «å bli frisk» eller «gjøre frisk», men at den aktuelle personen i størst mulig grad skal kunne delta i samfunnslivet, alt etter ønsker og behov. Derfor er prinsippet om brukermedvirkning så viktig i dette arbeidet. Rehabiliteringsarbeidet skal ta utgangspunkt i brukerens behov, ikke etter hvilken sykdom eller type funksjonshemming vedkommende har.

Rehabiliteringsarbeidet skal ta utgangspunkt i brukerens behov, ikke etter hvilken sykdom eller type funksjonshemning vedkommende har.

Habilitering i forhold til rehabilitering

Spesialpedagoger har ofte brukt begrepet habilitering om det arbeidet og de tiltak de i samarbeid med andre fagfolk utfører for å minske negative konsekvensene av *medfødte eller tidlig ervervede skader/sykdommer som fører til nedsatt funksjonsevne*. Habilitering betyr altså ikke at en spesialpedagog arbeider alene med undervisning av en elev med mindre dette er en del av et planlagt tidsavgrenset målrettet samarbeidstiltak.

Stortingets sosialkomité, Innstilling nr. 178–1998–99, har gått inn for at begrepet habilitering skal gjelde både for barn og voksne med behov for tiltak som skyldes medfødte eller tidlig ervervede skader. De mener at det ikke er brukerens alder som avgjør om det er habilitering eller rehabilitering som skjer, men alderen da skaden inntraff. Dette begrunnes med at barn med nedsatte funksjonsmuligheter vil få nye behov etter hvert som de blir eldre. Dette er i tråd med de navnene man bruker på fylkenes andrelinjetjeneste: barnehabiliteringstjenesten og voksenhabiliteringstjenesten. Det samme synet finner man i Stortingsproposisjon 1, 2007–2008 (s. 3), mens Rehabiliteringsmeldingen i stedet vil reservere begrepet habilitering utelukkende til tjenester for *barn* med medfødte/tidlig ervervede skader.

Sett fra brukeren og brukerens families ståsted virker kanskje habilitering ikke som noen tidsavgrenset prosess, men en livslang og kontinuerlig prosess. Selv om det «tidsavgrensede» aspektet således kan synes noe ulikt i de to

begrepene, vil likevel det meste overlappe uansett hva man velger å kalle det habilitering (ofte forklart med *kvalifisering/dyktiggjøring*) eller rehabilitering (ofte forklart med *gjenoppretting av tapte ferdigheter*). Denne artikkelen vil ikke ta stilling til debatten, men vise til at prinsippene og målene er de samme, uansett hvilket begrep som benyttes. I denne artikkelen benyttes derfor uttrykket *habilitering/rehabilitering*.

Forskrift om habilitering/rehabilitering

Forskrift om habilitering/rehabilitering ble fastsatt av Sosial- og helsedepartementet juli 2001 med hjemmel i kommunehelsetjenesteloven og spesialisthelsetjenesteloven. Forskriften regulerer kommunens og de regionale helseforetakenes ansvar for å etablere bestemte funksjoner innenfor habiliterings-/rehabiliteringsvirksomhet

Forskriften gjelder for begge forvaltningsnivå, og gir føringer både for organisering og innhold av rehabiliteringstjenestene.

Forskrift om habilitering/rehabilitering bygger på de generelle prinsippene om fordeling av ansvar mellom tjenestenivåene. Forskriften stiller krav om at kommunen skal planlegge sin habiliterings- og rehabiliteringsvirksomhet og ha oversikt over behov for habilitering/rehabilitering. Kommunene skal sørge for at alle tilbys nødvendig utredning og oppfølging ved behov for habilitering/rehabilitering og sørge for at det finnes en koordinerende enhet for virksomheten.

Spesialisthelsetjenesten – habiliteringstjenesten i fylket

Habiliteringstjenesten for barn har særlig tatt seg av barn med stor grad av utviklingshemning og/eller nevrologiske skader, ofte med tilleggsvansker. Barnehabiliteringstjenesten er for lengst utbygd i alle fylker. En rapport fra Helsedepartementet (2004) viste likevel at tjenesten var mangelfullt utbygd i forhold til de oppgaver den har. Rapporten slår fast at ansvarsgrupper sjelden ble brukt. Det manglet rutiner og var dårlig koordinering av ansvar mellom spesialistnivå og kommunenivå. Dette kan sannsynligvis vise at habiliteringsarbeidet for barn med stor grad av funksjonshemning ikke er godt nok koordinert. Habiliteringstjenesten for voksne hadde problemer med stabil arbeidskraft, og det var store utfordringer når det gjaldt overgang barn-voksen, innflytting i egen bolig, opplæring og arbeid (Statens helse-tilsyn, 2005). Her var det behov for mer samarbeid og felles mål mellom nivåene.

Verktøy for å fremme habilitering/rehabilitering

De fleste som arbeider innen fagfeltet opplever at tjenestene til mennesker med funksjonshemning er fragmenterte og lite brukerorientert. Sjelden ser man god kommunikasjon og samarbeid på tvers av sektorer, forvaltningsnivå, profesjoner og fagdisipliner, noe både brukerne og tjenesteyterne taper på. Familier med barn med funksjonshemning opplever at tilbudet er fragmentert og at foreldrene selv ofte må påta seg mye av koordineringen (Grut mfl., 2007), særlig når det gjelder avlastning, støttekontakt og omsorgslønn.

Det er etter hvert utviklet en del verktøy som skal gjøre habiliterings-/rehabiliteringsarbeidet mindre fragmentert og mer koordinert. Oppretting av/bruk av ansvarsgrupper er et eksempel. Personer med behov for langvarige og koordinerte helse- og/eller sosialtjenester har rett til å få utarbeidet individuell plan, som skal gi et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud.

Andre planer som er utarbeidet, for eksempel individuelle opplæringsplaner, habiliteringsplaner, omsorgsplaner osv, må samordnes og tilpasses den overordnede individuelle planen. Ordningen med IP er frivillig.

Både ansvarsgrupper og individuell plan er lite brukt, til tross for at det rapporteres positive erfaringer blant de som

braker slike virkemidler (Thommesen, 2004; Hem og Skøyen, 2006; Hem og Gundersen, 2007).

Helhetsperspektiv

I 2001 kom Sosial- og helsedepartementets utredning «Fra bruker til borger» (NOU 22), også kalt Manneråkutvalgets utredning. Den viste til at Norge har godt utbygde velferdstiltak og støtteordninger for personer med nedsatt funksjonsevne. Det ble likevel påpekt at det ikke alltid var enkelt å sikre tjenester som gikk utenom de nødvendige behov, men som i tillegg sikret mulighetene for best mulig selvstendighet og aktiv deltaking i samfunnslivet. I habiliterings-/rehabiliteringsprosessen taper man ofte dette viktige målet av sikte. Det er fremdeles store mangler når det gjelder å stimulere og legge til rette for sosial integrering og deltagelse (Grut mfl., 2007).

Regjeringen har i Soria Moria-erklæringen gått inn for at en vil sikre habilitering/rehabilitering til alle som trenger det. Tjenestene skal gis både i kommunene og i spesialisthelsetjenesten, og en vesentlig del av den helhetlige habiliteringen/rehabiliteringen skal skje i kommunen, evt. med veiledning fra spesialisthelsetjenesten. Imidlertid er det ikke skjedd store forbedringer i tilbudet til personer som trenger habilitering/rehabilitering. Særlig ser det ut til at kommunene prioriterer ulikt, slik at foreldre med funksjonshemmede barn ikke sjelden må flytte til en annen og rausere kommune for å få det tilbudet de trenger (Grut mfl., 2007).

Forskningsbehov

Rehabiliteringsmeldingen pekte på at habiliterings-/rehabiliteringsarbeidet ofte er fragmentert. Det samme ble sagt om forskningen innen feltet. Den ble beskrevet som spredt og lite koordinert, preget av enkeltfag med for lite fokus på hele prosessen. Dette siste er vel en konklusjon mange spesialpedagoger kan være enig i. Med våre mange semesteroppgaver, masteroppgaver, hovedfagsoppgaver og doktorgradsarbeider har vi gitt viktige enkeltbidrag til mer kunnskap innen feltet, men har som enkeltforskere ikke kunnet ta vare på helheten.

Sosial- og helsedirektoratet oppnevnte i 2006 et forskerutvalg som skulle se på hvordan forskning innen habilitering

og rehabilitering best kunne organiseres for å få til et helhetlig perspektiv på fagfeltet. Deltakere var forskere fra flere ulike institusjoner/institutter som tradisjonelt har arbeidet med slik forskning. De avga samme år en rapport, som pekte på behov for at enkelte institusjoner/forskningsinstitutt fikk et særlig ansvar for å drive forskning innen kjerneområdene for habilitering/rehabilitering og skape et miljø for forskning og innovasjon. Informasjon til, veiledning av og samarbeid med praksisfeltet ble også ansett som en viktig del av arbeidet.

Fra mitt eget ståsted som forsker har jeg sett en rekke områder innen habilitering/rehabilitering som burde bli gjenstand for systematisk evaluering og forskning. Det kan gjelde modeller for samarbeid på tvers av faggrenser, tverrfaglighet kontra flerfaglighet i habiliterings-/rehabiliteringsarbeidet, ulike behov i forhold til ulike vansker og ulik alder, bruk og nytte av ansvarsgrupper og/eller individuell plan i arbeidet med habiliterings-/rehabilitering, den økonomiske nytten av god habiliterings-/rehabiliteringsarbeidet, livskvalitet i forhold til habilitering/rehabilitering, beste måter å kvalitetssikre arbeidet, det optimale tidspunkt for og den beste organiseringen av ulike tilbud, samt tilbud til personer/familier med ikke-vestlig bakgrunn som har behov for omfattende hjelpetiltak. Mange flere temaer kan være aktuelle for oss som er spesialpedagoger og ser problemene ut fra vårt ståsted, altså både med tanke på opplæring og trening, personlighetsmessig og sosial tilpasning og integrering, livskvalitet, retten til selvbestemmelse, samt samfunnets ansvar for å legge til rette for god utvikling.

Avslutning

Når en bygning skal rehabiliteres, er det mange fagfolk inne i bildet. Huset skal for eksempel pusses opp utvendig, det legges nytt tak, det elektriske anlegget og alle rør skiftes, hvert rom innvendig forbedres og heis skal installeres. Alle fagfolkene har sin kunnskap og sitt ansvarsområde, og arbeidet har et strengt tidsperspektiv. Eieren av bygningen får i stor grad bestemme hvordan resultatet skal bli.

Enda viktigere er det at man tenker på samme måten når det gjelder mennesker, samfunnets viktigste ressurs. «Eieren» av det som skal være gjenstand for habilitering/rehabilitering – brukeren og/eller familien – må i stor grad

få bestemme hvordan de ønsker at resultatet skal bli. Det kan i blant oppstå konflikter når ressursene er begrenset. Noen ganger vil det også være slik at brukere og fagpersoner har ulike syn på behovene for habilitering/rehabilitering. Spesiell pedagogisk kompetanse kan være viktig i en slik situasjon. Med vårt helhetlige syn på mennesket har vi spesialpedagoger en viktig rolle å spille når det gjelder både motivasjon og tilrettelegging for brukere og familier som trenger flerfaglig hjelp og vår kompetanse i en sårbar situasjon.

LITTERATUR

- GRUT, L., M. H. KVAM, J.-W. LIPPESTAD OG G. TYRMI (2007). *Sosial- og helsetjenester for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Dokumentasjonssenterets skriftserie 01/07.
- HELSEDEPARTEMENTET (2004). *Habilitering av barn. Helsetjenestetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne og kronisk syke barn og deres foreldre, organisering og utvikling*. Oslo: Helsedepartementet, mars 2004.
- HEM, K.-G. OG T. GUNDERSEN (2007). *Undersøkelse om tjenester fra døvblindesystemet*. Oslo: SINTEF Helse rapport.
- HEM, K.-G. OG R. SKØIEN (2006). *Brukernes evaluering av TRS – annen gangs evaluering*. Oslo: SINTEF Helse rapport.
- NOU 2001:22: *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*.
- SOSIAL- OG HELSEDEPARTEMENTET (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. NOU 2001:22.
- SOSIAL- OG HELSEDEPARTEMENTET (2001). *Forskrift om habilitering og rehabilitering*. St.prp.1 (2006-07). Statsbudsjettet.
- STORTINGETS SOSIALKOMITÉ (1998–99). *Innstilling. Stortingsproposisjon 1* (2007–2008).
- SOSIAL- OG HELSEDEPARTEMENTET (1998–99). *Ansvar og meistring. Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk*. St.meld. nr. 21.
- SOSIALDEPARTEMENTET (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. St.meld. nr. 40.
- STATENS HELSETILSYN (2005). www.helsetilsynet.no/tilsynsmelding.
- STATENS HELSETILSYN (2007). *Ikkje likeverdige habiliteringstenester til barn. En gjennomgang av 21 barnehabiliteringstenester i 2006*.
- THOMMESEN, H. (2004). *En individuell plan – et virkemiddel for koordinering*. I: Askheim O. P., T. Andersen og J. Eriksen (red.) *Sosiale tjenester for familier som har barn med funksjonsnedsettelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Slik blir du hørt – og forstått

Lær talekunst av Europamester

TEKST OG FOTO: GURI C. WIGGEN

Hvordan gi tilhørerne det de fortjener? Det er spørsmålet enhver bevisst kommunikator gjør seg. Tanken streifer ofte foredragsholdere, politikere, forelesere og lærere. Hanne Sofie kommer med noen av svarene.

Til daglig jobber hun som kommunikasjonsrådgiver i UDI og har en master i statsvitenskap. Hanne Sofie Løkkevik (35) kan en del om spesialpedagogikk også. Hun kommuniserer grundig, tydelig og er opptatt av å gjøre seg forstått av alle.

– Det er lytternes behov som skal styre innholdet i det du sier. Ikke ditt behov for å snakke, presiserer Hanne Sofie. Det er dessuten viktig å ha en stram struktur på innholdet av det du skal formidle. Det vesentlige må bli med, det mindre vesentlige skal lukes vekk. Budskapet skal være lettfattelig, uansett hvem du snakker til. Dette er grunnleggende for det gode foredraget.

Trygg på talerstolen

Da Hanne Sofie stormet talerstolen i Maastrich i juni 2007, var det med et smil på leppene og et glimt i øyet. Hun hadde et ønske om å vinne konkurransen i talekunst. Europakonkurransen i talekunst var i regi av Junior

Chamber International, (JCI) hvor Hanne Sofie deltok som vinner av den norske talekonkurransen, i organisasjonen; hvor hun ganske nylig hadde blitt medlem. Nettopp for å bli bedre til å snakke offentlig. Etter talen ble hun spurt hvordan det gikk. Da svarte hun spontant: «Jeg vant!». Til tross for at hun på daværende tidspunkt ikke visste. Hanne Sofie pustet lettet ut da hun ble europamester i talens kunst for unge ledere.

Hvordan visste Hanne Sofie intuitivt at hun skulle vinne denne prestisjefulle talekonkurransen? Hva er hemmeligheten bak et strålende innlegg?

Teknikk og fagkunnskap Det som kommer i det følgende av fagkunnskap og teknikk er basert på intervju og samtaler med Hanne Sofie. Talekunst er mye mer enn innhold og retorikk, det handler like mye om form og utførelse. Mange viser seg å være litt usikre før et foredrag, selv om de er sikre på at

innholdet vil treffe publikum. Hanne Sofie mener de fleste av oss kan bli bedre til å snakke foran forsamlinger. Og våre ord kan få større innflytelse, dersom vi blir litt mer bevisste hvordan vi uttrykker oss. Noen er gode til å fortelle detaljerte historier, og kan snakke lenge om lite og samtidig er alt korrekt. I stedet bør man fokusere på hva tilhørerne vil lære om et tema og kutte ned mest mulig av detaljer. Tiden er verdifull for de fleste.

Målgruppe Bruk litt tid til å sette deg ordentlig inn i hvem som utgjør ditt publikum. Tenk litt over hvilken kunnskap de har fra før rundt dette temaet, hva ønsker denne gruppen å lære?

Legg lista på riktig høyde, ikke for lavt og heller ikke alt for høyt. Tilhørerne har kanskje lagt til side noe annet i agendaen for å høre på akkurat deg. Dette skal belyses detaljert i det følgende.



Den som lytter behøver lengre tid til å oppfatte et budskap enn den som kommer med det. Gi lytterne tid til å oppfatte finurlighetene i det som blir sagt, oppfordrer Hanne Sofie Løkkevik.

Forberedelser Ditt innlegg må være godt, det betyr med andre ord at du skal være veldig godt forberedt. Du bør fra første stund vite og vise at du tror på «produktet» som skal leveres. Da skal du skal eie det fullt og helt. Hanne Sofie trente ved å stå foran speilet, og hun leste høyt det hun skulle fremføre under JCI-kongressen i Maastricht. Kanskje ikke dumt selv om det kanskje

virker slik; de fleste vet nok ikke hvordan de selv tar seg ut under en slik seanse. – For meg handlet dette om trening og øving. Jeg var bestemt på at det skulle lyde bra hele veien, sier hun.

Struktur Og hvordan får man det så til å lyde bra hele veien? Da er det viktig med en stram struktur. Man skal få med seg alt som er viktig rundt

temaet. Luk vekk alt det uvesentlige, skriv manus om flere ganger, dersom det føles riktig. Få det gjerne i stikk-ordsform, om du kan det godt nok. Start da med alt som er nytt og derfor mer vesentlig. – Hva har tilhørerne i denne forsamlingen nytte av? Hva slags nyheter kan du bringe til torgs? Målet er definert før du starter: Tilhørerne skal få noe ut av dette.

Hun kommuniserer grundig, tydelig og er opptatt av å gjøre seg forstått for alle.

Presentasjon

Foredraget, innlegget eller talen bør være av passende lengde. Prøv å unngå at det blir for langt (dersom det da ikke er snakk om en dobbel forelesning ved Universitet, eller i skolen). Man skal være kortfattet og lett forståelig, spesielt i endelige resonnementer. Unngå å gjenta deg selv flere ganger, med forskjellige ord og vendinger, dersom det ikke tilfører innholdet noe vesentlig. Forsøk å unngå å havne i en situasjon, der du får det veldig travelt på slutten. Vær uavhengig av manus under veis, les ikke ordrett det du selv har skrevet på Power Point. (Dersom du må bruke det). Folk kan lese selv. Dette kan indikere at du er litt dårlig forberedt.

Tydelighet Snakk tydelig og sakte. Når man lytter behøver man lengre tid enn når man snakker. – Da jeg snakket for fort var det få som lo, flertallet tok ikke poenget. Når jeg snakket sakte ler mange flere, sier Hanne Sofie. En annen god grunn til å snakke sakte er at man virker mer engasjert dersom man snakker rolig – og ikke raser av sted – men derimot viser at man er til stede fullt og helt.

Gjør det med glede Jo bedre forberedt du er, jo tryggere blir du foran ditt publikum. Dette er i scenesatt, så forestillingen skal være fornøylig for alle parter. Det starter ofte med at du har det bra. Alle er vi selvfokuserte og tenker nærmest at andre «ser» hva man føler, men slik er det likevel ikke, forklarer Hanne Sofie. – Vi har holdt kurs for unge som får prøve seg med

taler i JCI, der de fleste sier de føler seg nervøse. De virket slett ikke slik på tilhørerne, de virket derimot trygge på seg selv.

Ton ned nervøsiteten Ton ned tanker og fokus på nervøsiteten, de fleste merker lite til hvor nervøs man er. Dersom man har en formening om at temaet vil treffe og folk har kommet frivillig for å lytte, er primæroppgaven å formidle uten å tenke for mye på seg selv. Det er alltid tryggere å snakke med venner og bekjente, men slik er det for de fleste.

Dresskoden La oss si at klærne ikke skal vekke oppsikt. Antrekket skal på en måte harmonere med tilhørerne og litt med budskapet. Enkelt og greit: man skal kle seg ordentlig og i stil med publikum. Man skal tenke på at budskapet skal formidles uten at ens egen person eller framtoning kommer i veien. Det er viktig å være ren i tøyet og ellers opplagt og kvikk mot tilhørerne. Man stiller eksempelvis ikke i slips på barne- og ungdomsskolen. Personlig stiller Hanne Sofie upåklagelig antrukket ved de fleste anledninger. Litt elegance skader ikke.

Pasjon Det er viktig å holde publikum tilstede, også mentalt. Flere foredragsholdere har nok opp gjennom tidene virket søvndyssende på sitt publikum, og det i mot sin beste vilje. Da er viktig med litt «passion», forklarer Hanne. Du skal på en måte føle det du legger for dagen. Mange spør også om toneleiet og hva de skal gjøre med hendene sine. – Alt dette kommer av seg selv så

lenge du eier budskapet og er virkelig engasjert. Da vil både stemmen og kroppsspråket følge med, sier hun.

Glem det innlærte Det finnes mange gode oppskrifter på hvordan holde en tale eller et foredrag, men man må finne sin egen stil. Før man blir proff, kan man gjerne stå med beina godt plantet i jorda og presse fingertuppene sammen, etter oppskriften. Hanne Sofie forteller hun en gang var på et kurs i tale- og presentasjonsteknikk gjennom jobben. Midtveis i kurset overvar deltakerne et foredrag med Thomas Hylland Eriksen. – Han kom til å bryte alle de gode reglene vi hadde lært på kurset. Han kom for seint, slengte av seg klærne, men leverte et fantastisk foredrag. En dreven foredragsholder kan gjøre det på den måten hun/han vil. Det viktigste er å vite hva du snakker om, og gjør det gjerne med innlevelse og humor. Det er det beste våpenet for å få tilhørerne med seg, sier Hanne med et smil.

Logistikk

De fleste sjonglerer lite med de tekniske forberedelsene, alt skal fungere og være prøvd før foredraget, spesielt dersom man behøver ekstra hjelpemidler. Sørg for at alt er på plass, slik at du slipper heseblesende belastning i siste liten ved at noe ikke fungerer. Og sørg for å ha noen du kan ringe til. Dersom logistikken – på toppen av det hele – er på plass, har du alle forutsetninger for å lykkes med alle dine innlegg, forelesninger og foredrag!

Et forbedret syn

– grunnlag for motorisk, språklig og sosial utvikling

Forfatterne drøfter erfaringer og resultater ut fra intensiv synspedagogisk trening med Liv 4 ½ år. Tiltaket bygger på forskning og kliniske erfaring med synsnevrologisk og øyemotorisk rehabilitering.



Mette Cyvin arbeider med synspedagogisk trening ved Kristiansand voksenopplæringscenter.



Gunnvor B. Wilhelmsen er seniorrådgiver ved regionalt kompetansesenter for habilitering og rehabilitering, Haukeland Universitetssykehus.

De fleste alvorlige synsvansker hos barn forårsakes i dag av en hjerneskade (Ek, 2003; Miller & Ockelford, 2005). Stadig flere overlever en for tidlig fødsel og flere liv reddes etter sykdom og ulykker, ofte med hjerneskader som følge. Da store deler av hjernen er involvert i det å se, vil selv små skader i hjernen kunne medføre en unormal synsutvikling. En forstyrret synsfunksjon vil kunne ha alvorlige følger for barnets utvikling både motorisk, sosialt og kognitivt.

Barn med en hjerneskade kan ha normale øyne, men likevel en variabel visuell funksjon og kort visuell oppmerksomhet. Mange synskvaliteter kan være redusert og øye-

motorikken forstyrret. Synsvanskene blir ofte oversett av hjelpeapparatet eller ikke tilstrekkelig vektlagt i stimulering, opplæring og (re)habilitering. Hvilke konsekvenser har dette? Er det mulig å gi barn med hjernerelaterte synsvansker et mer tilpasset pedagogisk tilbud som bidrar til visuell utvikling? Forskningsbasert synspedagogisk metodikk er utprøvd med godt resultat i opplæring og trening av voksne med hjernerelaterte synsvansker. Kan synspedagogisk trening på tilsvarende måte hjelpe barn med slike vansker?

Problemstillinger for denne artikkelen:

Hvordan kan strukturert synspedagogisk trening påvirke et barns synskvaliteter? Hvilken innvirkning har eventuelle endringer på barnets utvikling?

Før tiltaket settes inn

Liv utviklet seg normalt fram til 11 måneders alder. Da fikk hun en mellomørebetennelse som affiserte hjernen. Følgene ble ustødig balanse, forstyrret motorikk, forsinket språk, arti-



kulasjonsvansker og forsinket kognisjon. Hun går med rullator hjemme og i barnehagen når vi treffer henne i starten av prosjektet. Hun har en sterk sosial side som viser seg i åpenhet og interesse for alle rundt seg. I barnehagen har man imidlertid lenge stilt spørsmål ved Livs syn. Er redusert syn årsaken til hennes korte oppmerksomhet eller skyldes den manglende konsentrasjon? Det virker som om hun ikke ser på lekene hun leker med. «Hun kjenner oss jo igjen når vi kommer om morgenen, men det er ikke godt å vite...».

Observasjon i samlingsstund før trening: Liv er mer oppmerksom på barn og voksne enn på boka. Hun ser ikke på boka i det hele tatt når denne vises på 2 meters avstand. Når spesialpedagogen oppmuntrer henne til å se, retter hun blikket mot boka, myser litt, men viser ingen tegn til at hun ser noe. Ser bort igjen ganske fort.

En grundig synspedagogisk utredning avdekker betydelige synsvansker. Med visus 0.16–0.12 grenser Liv til «sterkt svaksynt». Øye/hode-bevegelsene er ikke koordinerte. Selv om øyebegelsene normalt er blant våre raskeste

bevegelser (Rosenhall 1983), dreier Liv hodet når blikket skal flyttes. Dette er en automatisk kompensierungsstrategi for å avlaste svak øyemotorikk. Strategien er imidlertid langsom og uhensiktsmessig, men vanlig på et tidlig utviklingstrinn. Liv skjeler innover, har ikke samsyn og dreier hodet slik at hun utnytter det ene øyet på nært og det andre på avstand. Synspedagogen starter intensiv synspedagogisk trening når Liv er 4 ½ år.

Metode

Treningsmetoden som blir benyttet med Liv bygger på prinsipper utarbeidet for synspedagogisk trening av voksne med hjernerelaterte synsvansker (Wilhelmsen, 2000, 2003 og Zihl 2000). Vi har ikke tidligere utført en systematisk prøving av metoden på så små barn. Målet for treningen er å hjelpe Liv til å utnytte synet bedre i håp om at det vil fremme utvikling og læring. Visuelt arbeid på nært hold er spesielt øyemotorisk krevende. Dette er kapasiteter det settes store krav til i skolen. Tiltaket forankres i retten til spesialpedagogisk hjelp:



«Hjelpen kan for eksempel omfatte lekotekvirksomhet, trenings- og stimulerings tiltak og veiledning til personalet i barnehagen. Hovedformålet med hjelpen er å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne i grunnskolen».
(Utdanningsdirektoratet 2007, s. 2)

Det er en pedagogisk utfordring å utforme motiverende øvelser som kan bidra til utvikling av stødige fikseringer, fremme målrettede sakkader (grovmotorisk og finmotorisk), bedre følgebevegelser, utvikle konvergens og samsyn, stimulere til øyebevegelser i alle retninger, stabilisere hodebevegelser, bedre hodekontroll og føre til rask visuell gjenkjenning og reaksjonsevne.

Som kontroll for endringer i synsfunksjoner og øyemotorisk kapasitet foreligger en rekke øyemedisinske og optometriske data fra øyeavdelingen som har fulgt Liv regelmessig de siste årene. I tillegg refereres det til den synspedagogiske kartleggingen som førte til at tiltaket ble igangsatt. Det blir foretatt en ny synskartlegging før tiltaket starter, etter to måneders trening, når treningen avsluttes etter 5 måneder og en måned etter avslutningen.

Liv får trening fire dager i uken i nesten fem måneder. Treningsøktene varer ca. en time med pauser etter behov. En ansatt i barnehagen er alltid med. Treningsmateriellet innbefatter leker, billedmateriell og dataprogrammer. Øvelsene blir kontinuerlig tilpasset Livs dagsform, hennes responser og hennes variasjoner i visuelle kapasiteter og synsutholdenhet.

Visuelle endringer

Synet er i stadig utvikling de første leveårene. Allerede i

barnets første år skjer det mye med de visuelle kapasitetene selv om visus er begrenset til ca. 0.2 ved ett års alder (Zihl & Priglinger, 2002; Windsor & Hurtt, 1974). Et nyfødt barn har dårlig øyemotorisk kontroll. Følgebevegelsene er langsomme og ujevne med sakkadiske sprang. Andre øyemotoriske bevegelser kan ha hastighet og utslag på linje med en voksens (Zihl og Priglinger, 2002). På grunn av uferdig utviklet øyemotorisk kontroll skifter et barn på tre måneder blikkretning først etter en hodebevegelse. Små barn har derfor langt flere hodebevegelser enn eldre barn og voksne. Akkomodasjon og konvergens bedres raskt fra to måneders alder, men fikseringstiden er kort det første halve året. Stereosynet bedres gradvis første leveår, likedan evnen til å skille figur fra bakgrunn og til å se objekter i bevegelse.

Livs skade inntraff da hun var 11 måneder, et tidspunkt da synet ikke var ferdig utviklet. Før trening hadde Liv en synsstyrke som kan ha vært på nivået hun hadde like før skaden. De påfølgende tre årene var det liten endring i hennes visus. At hun fikk lappbehandling, kan ha forhindret ytterligere reduksjon i synsstyrken på ett øye som følge av de store samsynsvanskene.

Før trening var Liv kategorisert på grensen til å være sterkt svaksynt etter WHO's klassifisering (ICD-10). Visus på 0.16-0.12 innebærer alvorlig nedsatt evne til å skille ut små detaljer. Man kan ikke se bilder i en billedbok på et par meters avstand eller gjenkjenne mennesker før de er ganske nære. En blir avhengig av å vurdere ut fra klær, skikkelse og andre grove kjennetegn. Da assistenten i barnehagen kom med ny frisyre, hadde hun inntrykk av at Liv hadde vansker med å kjenne henne igjen.

Tabell 1 viser visus før trening, en måned etter oppstart,

	1 år før	1 mnd før	1 mnd trening	5 mnds trening	1 mnd etter
Visus	0.16	0.12	0.3 o.d. 0.4 o.s.	0.8 o.d. 0.8 o.s.	0.8 o.d. 0.8 o.s.

Tabell 1 Visusmål før, under og etter en 5 måneders treningsperiode.

SYNSFELT	1 år før trening		2 mnds trening		5 mnds trening	
	VENSTRE	HØYRE	VENSTRE	HØYRE	VENSTRE	HØYRE
	Øvre 5,6	5,0	3,6	3,8	2,1	2,8
Nedre	3,9	5,1	4,7	5,1	2,0	1,2

Tabell 2 Gj.s. reaksjonstid i sek på en dataoppgave hvor kuler seiler inn i synsfeltet fra alle sider av skjermbildet. Øverste rad er tiden til venstre/høyre i øvre del av synsfeltet mens nederste rad viser tiden i nedre del av synsfeltet.

da treningen ble avsluttet etter 5 måneder og ved kontroll en måned senere. Visus steg fra 0.12 til 0.3–0.4 på 16 timer. Dette er en dramatisk forbedring. Visus 0.3–0.4 er akkurat på grensen til svaksynt. Etter ytterligere fire måneder er visus nesten normal (1.0–1.25) på begge øyne! Den siste målingen i tabell 1 er foretatt en måned etter avsluttet trening. Det gode resultatet har holdt seg.

Det synspedagogiske opplegget hadde fokus på bedring av Livs øyemotorikk. En rekke øyemuskkelgrupper må arbeide grovmotorisk og samtidig være finmotorisk samkjørte for å skape et sammenfallende bilde på netthinnen. Øynene er i kontinuerlig bevegelse gjennom minisakkader, små sidebevegelser som vi ikke ser hos hverandre, men som kan registreres med avansert måleutstyr. Minisakkader med unormalt store utslag vil gi et diffust bilde og måles som nedsatt visus. Forbedret visus kan derfor være et tegn på stødigere fiksering som følge av kortere og jevnere minisakkader. Øyemotorisk trening som gjenoppretter fikseringsstabiliteten, kan føre til målbart bedre synsstyrke (Wilhelmsen, 2000, 2003). Mer stabil fiksering kan være årsaken til at Liv har oppnådd en mer aldersadekvat synsstyrke (Windsor og Hurtt, 1974) etter det synspedagogiske tiltaket.

Livs evne til å bevege øynene uavhengig av hodet bedret seg også raskt under treningen. Epikrisen fra sykehuset viser at etter en måneds trening er Liv flinkere til å se til sidene uten å dreie på hodet og at følgebevegelser er jevnere. Spesielt er øyebevegelser i det horisontale planet mer kontrollerte.

Dataøvelsen det vises til i tabell 2, ble brukt som test. Tallene refererer til reaksjonstiden ved presentasjon av stimuli i de fire kvadrantene av synsfeltet.

Skolebarn har vanligvis en gjennomsnittlig reaksjonstid på 1.0 til 0.7 sekund, så Livs siste måling er noenlunde aldersadekvat. At hun i tillegg til å reagere raskere også har en stødigere og riktigere hodestilling fører til større effektivitet, belastbarhet og utholdenhet. Rask visuell reaksjonsevne i synsfeltet, effektive søkebevegelser og blikkskift til alle kanter er vesentlig for orientering, gjennomføring av visuelt styrte handlinger og for framtidig lesesyn.

Det skjedde fort store endringer underveis i treningsperioden. Observasjoner og tilbakemeldinger, både fra barnehagepersonalet og foreldrene, viser at Liv er blitt mer interessert i å studere gjenstander med små detaljer, og har langt bedre utholdenhet. Tidlig i treningsperioden ble hun vist en halvkule med små figurer inni; en slik man vender på og så snør det, uten å vise interesse for denne. Da hun fikk se den igjen to måneder senere, studerte hun denne nøye, snakket om figurene inni og fortalte om små detaljer hun så på disse.

Andre endringer

Synsvansker kan svekke interessen og redusere muligheten for å utføre visuelle oppgaver (Miller & Ockelford, 2005). Svak øyemotorikk kan vanskeliggjøre øye-hånd koordinering, hindre normal visuell scanning av omgivelsene, påvirke den visuelle utholdenheten og gjøre det spesielt tungt å gjennomføre visuelle oppgaver på nært hold.

Normal dybdepersepsjon gir trygghet ved forflytning. Øyemotoriske forstyrrelser begrenser dybdebedømmingen og evnen til å sette sammen visuell informasjon og vanskeliggjør presis lokalisering av objekter. Når dobbeltsyn gir

Barn med en hjerneskode kan ha normale øyne, men likevel en variabel visuell funksjon og kort visuell oppmerksomhet.

inntrykk av at trappetrinnene har to kanter, blir det en utfordring å vite hvor en skal trå. Ubalanser i samsynet virker negativt inn på balanse og koordinering og kan resultere i keitet og upresis motorikk.

Liv gikk med rullator da tiltaket startet, men hennes motoriske ferdigheter endret seg i synstreningsperioden. Fem måneder etter oppstart gikk Liv flere meter uten rullator. Mor sier:

«Vi har jo øvd på gåing hele tiden, men da du begynte med synstrening, løsnet det. Balansen er blitt bedre. Jeg tror hun er mindre svimmel nå.»

Visuelle vansker som dobbeltsyn, manglende visuell oversikt over omgivelsene og uklar visuell informasjon, kan hver for seg føre til svimmelhet. Flere visuelle vansker samtidig kompliserer ytterligere romlig orientering. Mor mener Liv ble tryggere etter hvert som synet bedret seg og ser en sammenheng mellom utviklingen av synets kvaliteter og trygghet.

«Før ble hun fortere skremt, men nå har hun bedre oversikt, så nå blir hun ikke så skremt.» (Livs mor 2007)

Bedre visuelle kvaliteter har fått en positiv innvirkning på Livs totale fungering. Matthen (2005) viser til at synet styrer motoriske aktiviteter gjennom en tredelt prosess som består av:

- *Visuell identifisering av objektet* (Her settes alle visuelle kapasiteter i beredskap for sammen å kunne identifisere og lokalisere objektet som skal være mål for handlingen)
- *Planlegge handling i forhold til det identifiserte objektet*
- *Visuell målstyring mot objektet ved hjelp av det handlingsstyrende synet*

Selv om et barn har visuelle ressurser nok til å identifisere et objekt (en leke borte på bordet) og å planlegge en motorisk handling i forhold til å nå objektet (å gå til bordet), er det ikke gitt at barnet har tilstrekkelig visuell kapasitet til å gjennomføre handlingen (for eksempel på grunn av at en ny synsvinkel gjør det umulig å fikse den igjen, blending fra

en lyskilde, urolig blick som fører til svimmelhet/ubalanse eller en visuell retningsforskyvning som gjør at barnet griper etter leken på feil sted). Personalet i barnehagen og foreldrene forteller at Liv etter trening legger merke til mer, er generelt mer oppmerksom og har bedre oversikt over ulike situasjoner.

«Hun får med seg mer, fordi hun fokuserer bedre. Hun oppfatter mer. Jeg kan spørre om ting, og hun viser at hun har forstått det.» (Livs mor 2007)

Hvis den visuelle prosessen ikke innehar kapasitet nok til effektiv informasjonsinnhenting (Zihl & Priglinger, 2002), kan det også forårsake manglende eller begrenset innhold i begreper. Det blir vanskelig å kjenne igjen den visuelle verden og velge ut informasjon. Grigorieva et al. (1997) fant at visuell funksjon etter synstrening også gav bedre resultater på kognitive tester.

I tillegg til praktiske og kognitive ferdigheter vil begrenset visuell aktivitet ramme sosial interaksjon (Zihl & Priglinger, 2002). Et smil som glir flyktig over et ansikt, et megetsigende blick, gester og mimikk, registreres automatisk som meningsbærende i samvær med andre. Med nedsatt syn hemmes evnen til fullt ut å ta del i visuell kommunikasjon.

Konsekvenser for videre læring og utvikling

Forskere er opptatt av at det er vanskelig å skille bedret synsfunksjon som følge av et stimuleringstiltak igangsatt direkte etter at en skade, fra en spontan-forbedring som ville kommet i alle fall (Zihl og Priglinger, 2002; Wilhelmsen, 2000). Zihl og Priglinger (2002) mener imidlertid at når det i pauser mellom treningsperiodene hos et par barn ikke er samme framgang, indikerer dette at stimulering og systematisk trening har en effekt.

Liv hadde hatt synsvansker i flere år og synspedagogisk trening startet først opp et år etter at det ble anbefalt. Visus viser ingen bedring i året mellom utredning og trening. Framgang i synsfunksjonene er sammenfallende med den intensive treningsperioden. Visusforbedringen, samsyn og stødigere øyemotorikk innebærer et sterkt forbedret syn med klare positive konsekvenser både på hennes handlinger, totale utvikling og læring.

Siden eleven ikke ser mimikk og nonverbal kommunikasjon på noen meters avstand, er det ikke uvanlig med misforståelser og konflikter i lek med jevnaldrende barn.

Livs syn uten synstrening	Konsekvenser	Behov ved skolestart
• Visus: 0.16 o.u. • Alternerende bruk av øynene. • Hodedreining før blikk-bevegelser • Ustødig fiksering • Upresise sakkader • Ikke samsyn	Svaksynt ned mot sterkt svaksynt: Kort visuell rekkevidde Alvorlig redusert detaljsyn • orienteringsvansker • balansevansker • lokaliseringsvansker • gjenkjenningsproblemer • ingen akkomodasjon • ingen konvergens	• visuelt tilrettelagt læringsmiljø • nært tavle • ekstra gode kontraster • elektronisk forstørring (CCTV) • ekstra tid for alle visuelle oppgaver i alle fag • synspedagogisk materiell • synspedagogisk og spesialpedagogisk oppfølging i forhold til lesing, adl og orientering
Livs syn etter synstrening	Konsekvenser	Behov ved skolestart
Visus: 0.8 • Svekket samsyn	Konvergens- og akkomodasjons reduksjoner • mulig begrenset visuell utholdenhet ved lesing	Synspedagogisk lesetrening i forhold til visuell leseteknikk, målrettede sakkader og stødig fiksering

Tabell 3 Sammenlikning av pedagogiske konsekvenser og behov ved synsstyrke 0.16 og 0.8.

Tabell 3 skisserer hvilke tiltak en sterkt svaksynt elev vil ha behov for i skolen. Eleven kan ikke uten videre følge undervisningen uten tilrettelegging, ekstra lærerressurs og teknisk utstyr som lese-TV og data. Siden eleven ikke ser mimikk og nonverbal kommunikasjon på noen meters avstand, er det ikke uvanlig med misforståelser og konflikter i lek med jevnaldrende barn. Kontakten mellom barn i friminutt er i stor grad basert på nonverbal kommunikasjon. Et barn med sterk synshemming har begrenset mulighet til dette og kan falle utenfor sosialt.

Livs synsstyrke på 0.8 er omtrent aldersadekvat. «*On the average, a child with perfectly healthy eyes does not attain 20/20 vision until he is four to five years old.*» (Windsor & Hurtt, 1974, s. 16). Hun kan synsmessig følge normal undervisning. Dette er ikke bare av betydning for eleven selv, men bør være interessant for skolemyndigheter og PP-tjeneste.

Riktig og hensiktsmessig hjelp i førskolealder, i dette tilfellet synspedagogisk trening, gir samfunnsøkonomisk uttelling.

Synspedagogiske tiltak må ta utgangspunkt i synskravene som ligger i aldersadekvate aktiviteter med bakgrunn i detaljert innsikt i barnets syn. Et handlingsrelevant syn for en skolebegynner innebærer nye visuelle utfordringer. Lesing er den mest komplekse visuelle oppgaven de fleste av oss utfordres på. Livs øyemotorikk bør bli bedre, og hun bør derfor følges av synspedagog med noen intensive treningsperioder for å sikre øyemotorisk kontroll og utholdenhet.

Verken oppgavene, utstyret eller dataprogrammene er nøkkelen i det synspedagogiske tilbudet. Suksess er basert på korrekt evaluering av synskvaliteter, valg av øvelser (Kaplan, 2006) og kontinuerlig tilpassing av oppgaver og progresjon. Dette blir en diagnostiserende trening som samkjører spesialpedagogisk innsikt med synsfaglig kompetanse med over-

Hovedpunkter

- *Bedret syn har positiv innvirkning på barns motoriske, kognitive, språklige og sosiale utvikling*
- *Synspedagogisk innsats i førskolealder kan gjøre barn bedre rustet til å møte utfordringene i skolen*
- *Barn med skader i hjernen og synsforstyrrelser bør få synspedagogiske tiltak*

våking av reaksjoner, framgang i visuelle komponenter og stadige tilpassinger. I skolen vil Liv kunne ha behov for diagnostiserende oppfølging og trening av øyemotoriske funksjoner for å mestre finmotoriske oppgaver knyttet til lesing.

Konklusjon

De siste ti årene har forskning vist at aktiv trening etter kortikale skader har en positiv effekt. Det oppstår endringer i hjernen i form av nye synapser, bedre funksjon i eksisterende synapser, kortikal reorganisering og sannsynligvis dannes nye hjerneceller (Dietrichs, 2007).

Erfaringene med Liv indikerer at synspedagogisk trening kan påvirke en rekke visuelle kvaliteter positivt selv om tiltaket settes inn år etter at skaden inntraff. Undersøkelser viser at mellom 60–70 % av alle barn med skader i sentralnervesystemet i tillegg til de visuelle forstyrrelsene også har kognitive, motoriske og språklige problemer (Zihl og Priglinger, 2002). Bedre syn bidrar imidlertid inn i motorisk, språklig og sosial utvikling. Intensiv synspedagogisk trening kan virke kompletterende i et helhetlig spesialpedagogisk tilbud. De øvrige spesialpedagogiske og medisinske tiltakene kan ha større effekt når barnet får bedre syn.

Selv om synet kan oppøves, mangler PP-tjenesten og dagens barnehabiliteringer synspedagogisk kompetanse. Blir da synssansen ivaretatt i dagens spesialpedagogiske tilbud? Om ikke synssansen ivaretas, kan vi ikke hevde å ha et helhetlig tilbud. Et forbedret syn kan gi et barn langt bedre forutsetninger for skolestart. Resultatet er et mer normalisert utgangspunkt for læring og utvikling, mindre behov for spesialpedagogiske ressurser og teknisk utstyr og større muligheter for sosial deltakelse gjennom visuell kommunikasjon.

LITTERATUR:

- DIETRICH, E.** (2007). Hjernens plastisitet – perspektiver for rehabilitering etter hjerneslag. *Tidsskrift Nor Lægeforening*, 127: 1228–31.
- EK, U.** (2003). Den förändrade populasjonen av synskadade barn, Et bidrag til sluttrapporten etter Nordisk Prosjekt om syn og autisme, *Synspunkt*, nr. 2, s. 4–11.
- GRIGORIEVA, L., M. BERNADSKAYA & V. SVECHNIKOV** (1997). *Visual Perceptual Training of Children with Multiple Disabilities in Russia*. ICEVI's world conference, 1997.
- KAPLAN, M.** (2006). *Seeing through new eyes*, London; Jessica Kingsley Publishers.
- MATTHEN, M.** (2005). *Seeing, Doing, & Knowing. A Philosophical Theory of Sense Perception*, Oxford; Oxford University Press.
- MILLER, O. & A. OCKELFORD** (2005). *Visual Needs. The SEN series*, London: continuum.
- ROSENHALL, U.** (1983). *Balansesystemet och dess sjukdomar*. I: G. Lidén (red.) *Audiologi*, Stockholm: Almqvist Wiksell Forlag.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007). Hovedprinsippene ved spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp – presisering av enkelte bestemmelser i opplæringsloven. *Rundskriv Udir-1–2007*.
- WILHELMSEN, G. B.** (2000). *Visuelle forstyrrelser etter hjerneslag. En undersøkelse av synsfunksjonen og effekten av synstrening*. Avhandling for graden dr. scientiarum 2000, Det utdanningvitenskaplige Fakultet, Universitetet i Oslo.
- WILHELMSEN, G. B.** (2003). *Å se er ikke alltid nok. Synsforstyrrelser etter hjerneslag og mulige tiltak*. Oslo: Unipub forlag.
- WINDSOR, C. E. & J. HURTT** (1974). *Eye Muscle Problems in Childhood*, A manual for parents, second edition, St. Louis: The C.v. Mosby Company.
- ZIHL, J.** (2000). *Rehabilitation of Visual Disorders After Brain Injury*. Neuropsychological Rehabilitation: A Modular Handbook. East Sussex: Psychology Press Ltd. Publishers.
- ZIHL, J. & S. PRIGLINGER** (2002). *Sehstörungen bei Kindern. Diagnostik und Frühförderung*. Wien: Springer-Verlag.



Bortvalg, frafall eller utstøting?

Mange slutter i videregående skole til tross for ambisjonen om at videregående opplæring skulle bli et tilbud for alle. I artikkelen drøftes årsaker til frafallet, og det pekes på faktorer som kan få elever til å fullføre utdanningen.



Edvin M. Eriksen er leder for PP-tjenesten i Sør-Troms.

Gjennom Reform 94 skulle videregående opplæring bli et tilbud for alle. Videregående skole skulle endres fra å være en utvalgsskole til å bli et inkluderende og reelt skoletilbud for all ungdom uansett evner og forutsetninger. For å nærme seg et slikt mål måtte det etableres et differensiert skoletilbud med tilpasset opplæring for alle. I 2008, 14 år seinere, er det et stadig økende og sterkt bekymringsfullt frafall fra videregående opplæring som har hovedfokus. Min påstand er at videregående opplæring i 2008, i enda mindre grad enn før Reform 94, er et inkluderende utdanningsstilbud for ungdom

flest. Videregående skole er sterkt ekskluderende med et smalt teoretisk orientert skoletilbud som påfører store ungdomsgrupper tap og opplevelse av manglende mestring. Ungdommene velger ikke skoleavbrudd – de tvinges til å slutte for å komme seg ut av en meningsløs og nedbrytende tapsarena. En slik forståelse av situasjonen for mange ungdommer i videregående skole støttes av Markussen og Sandberg i rapporten «Stayere, sluttere og returnerte».

«En undersøkelse av 9765 elever i videregående skole på Østlandet, viser at 12,5 % av elevene slutter for godt og tar ikke videre skolegang. De slutter ikke for å velge noe annet, men fordi de ikke har fått et tilpasset opplegg, og fordi skolen ikke er inkluderende nok.» (Markussen og Sandberg, 2005)

Videregående skole er sterkt ekskluderende med et smalt teoretisk orientert skoletilbud som påfører store ungdomsgrupper tap og opplevelse av manglende mestring.

Frafall eller ekskludering?

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) «Og ingen sto igjen..» signaliseres det sterk bekymring for det store og økende frafallet fra videregående opplæring. Hver fjerde elev som begynte opplæring på grunnkurs for første gang i 2000, avbrøt utdanningen i løpet av fem år, dvs. de oppnådde ikke vitnemål og/eller fag- eller svennebrev. Når frafallet skal forklares, fokuseres det på sammenheng mellom svake skoleprestasjoner og foreldrenes utdanningsnivå. Det pekes på sammenhengen mellom svake karakterer i grunnskolen og seinere frafall i videregående opplæring. Slike måter å forstå det store frafallet på føyer seg inn i en rekke av mer eller mindre individorienterte forklaringsmåter.

En arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet framla 30. august 2006 rapporten «Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring». Arbeidsgruppen peker på at 36 % av kullene som startet i yrkesforberedende studieretninger i 1999 – sluttet uten å fullføre. Gruppens deltakere er enige om at gjennomføringen i videregående opplæring er urovekkende lav i dag (2006). Når utvalget gjennomgår årsakene til at lærlinger og elever ikke fullfører, viser de til strukturelle, skolemessige og individuelle faktorer. Det vises til at mange av faktorene som påvirker om en gjennomfører videregående opplæring, er knyttet til forhold utenfor skolen eller til tidligere utdanning. Det vises til dårlige prestasjoner og høyt fravær på tidligere nivåer, *lav arbeidsinnsats, atferdsavvik og lave utdanningsambisjoner*. I omtale av lære kandidatordningen vises det til elever som «*av ulike grunner i liten grad er innstilt på eller egnet til å ta et treårig opplæringsløp (over 4 år)*». Arbeidsgruppen diskuterer begrepsbruken og velger å bruke begrepet **fracfall**. I samråd med NIFU STEP, representert ved Eifred Markussen, påpeker utvalget et behov for å skille mellom *fracfall* og *bortvalg*. Det påpekes at bortvalgsbegrepet gir elevenes egne valg en større betydning, og «NIFU STEP mener at når elevene avbryter opplæringen, er dette et valg hver enkelt elev gjør...» «Ved å framheve valget vil en ansvarliggjøre ungdommene både i forhold til valgene de gjør, og til konsekvensene av valget» (s. 6).

Ansvarliggjøring av ungdom har nok betydning. Samtidig er det interessant å legge merke til hvor lite fokus som settes på et behov for å ansvarliggjøre skolen og opplærings-

systemet. I rapport etter rapport finner vi individorienterte forklaringsmåter på det urovekkende frafallet. «NAVO-rapportens forklaringer gjennom elevenes *«lave arbeidsinnsats, atferdsavvik og lave utdanningsambisjoner»* minner sterkt om forenklete egenskapsforklaringer frigjort fra enhver kontekstuell sammenheng. Er det virkelig slik at noen er født med *«lave utdanningsambisjoner?»* Eller kan forklaringa på oppgitthet i langt sterkere grad være et ekskluderende skolesystem? Lav arbeidsinnsats preger nettopp elever med ulike lærevansker som møter en skole med lav grad av tilpasset opplæring. Gjennom tilpasset opplæring øker arbeidsinnsatsen sterkt.

I Markussen og Sandbergs rapport om «Stayere, sluttet og returnerte» (NIFU STEP skriftserie 6/2005) brukes begrepet *bortvalg*. Samme begrep brukes i de oppfølgende rapporter fra NIFU STEP. Begrepet kan lett gi den oppfatning at de som slutter i videregående skole faktisk har et reelt valg. Samtidig framholdes faktoren *skolelei*, som en sentral begrunnelse for elevenes *bortvalg* av skole.

I tilknytning til inntak på særskilt grunnlag til videregående skole i Troms har Utdanningsetaten i Troms i enkeltsaker stilt krav om *motivasjon* hos eleven for å kunne komme inn på særskilt valgt grunnkurs/program (Eriksen, 2005). Det er grunn til å stille spørsmål ved en slik forståelse og bruk av motivasjonsbegrepet. Er det rimelig å forvente og kreve motivasjon hos elever dersom de møter et skoletilbud som ikke er tilpasset deres evner og mestringsmuligheter? Kan *manglende motivasjon* og det å være *skolelei* være en naturlig følge av å oppleve manglende muligheter for mestring? Bruk av begrepet *skolelei* kan forstås som et bevisst grep som flytter fokus fra et mangelfullt og ekskluderende skoletilbud over på eleven som ikke er motivert og som ikke gidder å stille opp. Elevens rasjonelle valg ut fra en meningsløs situasjon uten mulighet for mestring, egenskapsforklares gjennom begrep som umotivert, *skolelei* og lat. *Bortvalg* og det store *fracfallet* i videregående skole skyldes kanskje først og fremst at mange teorisvake elever og elever med ulike grader av funksjonshemming møter et skoletilbud som på ingen måte tar hensyn til deres evner og muligheter? Dermed tvinges elevene til å gjøre omvalg og slutte. Ingen er i stand til over tid å bli værende i en meningsløs situasjon

der kravene som møter deg ikke er i nærheten av det du har muligheter for å mestre.

Peder Haug sier det slik: «Mykje av realitetane i skulen er framleis prega av eit syn som seier at når ein elev ikkje lærer, er det eleven det er noko i vegen med. At dette kan henge saman med måten ein kommune organiserer skulen på, måten skulen er leia på, eller korleis lærarane arbeider i skulen, er det enno faktisk ikkje så mange som er opptekne av» (Haug, 1999, s. 60).

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) peker departementet på samme problemstilling: «Når et barn ikke lærer må man først og fremst spørre seg om det er forhold i eller ved utdannings-systemet som bidrar til at barnet ikke lærer» (s. 56). I en rapport fra 2006 om skolesituasjonen for elever med ADHD i videregående skole påpekes elevenes vanskelige situasjon i videregående skole.

«Det er vår erfaring at skolesituasjonen for elever med AD/HD og lignende atferdsvansker forverres i videregående opplæring, at mange avslutter uten eksamen og at et stort flertall av dem ikke tar yrkesutdanning» (Kadesjø, 2000); (Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker – skoleperspektivet. Statusrapport 7. april 2006. Utdanningsdirektoratet, s. 17).

En individorientert forståelse av skoleavbrudd

Diskusjonen om skoleavbrudd har hatt et sterkt individorientert fokus preget av egenskapsforklaringer og det å tillegge ungdommen selv ansvaret for skoleavbrudd. Når skoleeier krever motivasjon hos eleven uten at dette sees i lys av hvilket skoletilbud som faktisk møter eleven, er dette et klart bilde av en skjev forståelse av samspillet mellom mestring og motivasjon. Ungdom som tilbys utfordringer og læringssituasjoner de ikke har forutsetninger for å mestre, kan vanskelig framstå som motiverte. Det er skolen som må ha ansvaret for å etablere et skoletilbud som er motiverende – og som i neste omgang hindrer frafall. I stedet opplever ungdom og foreldre at elever omtales som *late*, *umotiverte*, *uinteresserte*. I samsvar med Markussen og Sandbergs terminologi forklares den store økningen av skoleavbrudd ved at elevene selv faller fra (umotiverte) eller velger bort (uinteresserte). I rapporten «Forskjell på folk – hva gjør skolen?» (NIFU-STEP Rapport

3/2006) omtales eleven som må slutte i videregående skole som «*slutterne*». Begrepene kan signalisere at de tilhører en gruppe ungdom som har en tendens til å gi opp – og slutte – kanskje uavhengig av hva som møter dem. I skolehverdagen starter utstøtingen ofte med et stadig økende fravær som skolen omtaler som ugyldig fravær eller skulk uten at skolen samtidig undersøker hva eleven sliter med i skole situasjonen. I Markussen og Sandbergs undersøkelser omtales disse elevene også som *skoleleie* (umotiverte og initiativløse). Det å være skolelei oppfattes oftest som en negativ individorientert forklaring. I forordet til forskningsrapporten «Intet menneske er en øy – Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall»), omtales også problemstillingen som: «*fracfall/bortvalg* i norsk skole». Rapporten omhandler «Satsing mot frafall i videregående opplæring», som ble gjennomført i årene 2003–2006. Denne satsingen omtaler rapporten slik: «Satsing mot frafall har vært preget av stort tiltaksmangfold, med tiltak både rettet mot individ og systemnivå, med fokus i første rekke i, men i betydelig grad også utenfor skolen. Satsingen har også ført til betydelig økt aktørmangfold i arbeidet». Dette er en beskrivelse av mangfold og muligheter som det må være vanskelig for elever og foresatte å kjenne seg igjen i. I samme periode (2003–2006) har frafallet fra videregående opplæring økt dramatisk. I rapportens sammendrag understrekes det likevel at frafall/bortvalg kan forstås som en *mestringsstrategi* for eleven. «Stilt overfor overveldende fraværsfaktorer, blir frafall et «fornuftig» valg».

Hva sier elever og foresatte?

I PP-tjenestens arbeid med elever i videregående skole er det svært vanlig at elever og foresatte beskriver et ublidt møte med videregående skole. Elever, som i grunnskolen er utredet og har fått diagnoser som for eksempel dysleksi eller ADHD, møter lærere som ikke kjenner til deres vansker. Informasjonen fra grunnskolen har enten ikke nådd fram til de aktuelle lærere, eller den blir ikke vektlagt. Ofte involveres PP-tjenesten først når situasjonen langt ute i første skoleår allerede er blitt umulig for eleven. Et halvt år etter skolestart i videregående skole blir elevens vansker og behov for første gang fokusert på. Dette er ofte elever som ikke har fått rett



til egen IOP, men som likevel har omfattende behov for tilpasset opplæring som tar hensyn til deres evner og forutsetninger. Spesielt på yrkesfaglige studieretninger, nettopp der hvor disse elevene befinner seg, synes det å være en sterk tradisjon for at det er elevene som må tilpasse seg et låst tilbud som er likt for alle. Organiseringsform, metode, mengde, arbeidsmåte eller kommunikasjonsform er ubevegelige størrelser. Det er ikke forståelse for – eller rom for tilpasning. Fagpersonalet har en yrkesorientert kompetanse – og ingen kompetanse med tanke på å forstå den enkelte elevs individuelle evner, forutsetninger og behov.

Å forstå eleven

En forutsetning for å kunne etablere tilpasset opplæring i en inkluderende skole er at lærerne kan ta elevens perspektiv og forstå elevens forutsetninger og behov. Det betyr at skolens praksis må endres. Videregående skole kan ikke lenger møte elevene med ensidige tilpasningskrav, men må tvert imot møte hver enkelt elev med spørsmål om hva de har behov for.

Vurdering av det pedagogiske personalets kompetanse med tanke på det å se og forstå enkeltelevers muligheter og behov, er et annet viktig perspektiv. Et alternativt perspektiv kan være: En lærer uten emnespesifikk kompetanse om dysleksi, dyskalkuli, ADHD eller sosiale-/emosjonelle vansker har kun i liten grad kompetanse til å kunne forstå elevens situasjon eller behov. En slik lærer har ikke nødvendig handlingskompetanse med tanke på inkluderende og tilpasset opplæring og vil derfor ofte også framstå med negative holdninger til elever med slike vansker. Når elever som sliter faglig og følelsesmessig møter lærere med mangelfull kompetanse, vil elevene havne i en situasjon de ikke mestrer. En slik situasjon uten mestring er ekskluderende og elevene avbryter sin skolegang for å komme seg ut av en situasjon som de ikke mestrer.

Inkluderende opplæring og kompetanse

«Selv elever som har klart seg godt gjennom grunnskolen, kan få problemer når de kommer over i videregående opplæring. Dette har flere årsaker, men bl.a. øker mengden av fagstoff og det stilles krav om større selvstendighet i læringsarbeidet. En annen vesentlig faktor synes, ut fra vår erfaring, å være lavere

grad av kompetanse om denne elevgruppen hos personalet i mange videregående skoler sammenlignet med grunnskole» (Utdanningsdirektoratet, Sluttrapport 7. april 2006, s. 18).

Utdannings- og forskningsdepartementet framholder innledningsvis i «Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling 2005–2008» følgende: «Personalet i grunnsopplæringen skal ha kompetanse som sikrer elevene og lærlingene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generell del, læringsplanen og læreplanene for fag.

Det er grunn til å spørre om det pedagogiske personalet i videregående skole har en kompetanse som innebærer at de kan tilpasse seg de utfordringer som variasjonen i elevgruppens forutsetninger og behov krever.

Forskningsrapporten «Intet menneske er en øy» (2007) som evaluerer «Satsing mot frafall», viser til at mange aktører har etterlyst kompetanse med tanke på det «å se og forstå» eleven og elevens perspektiv. «Hvilken kompetanse er det som har vært etterlyst? For det første har mange vært opptatt av mer kompetanse på det å utvikle evne til «å se eleven», se faresignalene, «symptomene» på frafall, og å kunne handle på bakgrunn av dette. Dette oppfattes av mange som mer nødvendig enn spesifikk fagkompetanse. I forlengelsen av dette etterlyser noen også bedre kunnskaper om psykiske problemer» (Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall, s. 7).

Gjennom St.meld. nr. 23 (1997–98) – Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov, ble det initiert et eget kompetanseutviklingsprogram som var felles for PP-tjeneste og skole – Samtak. Handlingskompetanse står sentralt i Samtak. Systemrettet handlingskompetanse omfatter samspillet mellom redskapskompetanse og emnespesifikk kompetanse. Redskapskompetanse er forklart som kunnskap om organisasjon, system, innovasjon og prosjekt. Emnespesifikk kompetanse er kunnskap om de aktuelle vanskeområdene. «Kunnskap, analyse, refleksjon, handling blir de sentrale komponentene i utvikling av handlingskompetanse» (Temaplan – Samtak s. 11–12).

Med bakgrunn i det store frafallet i videregående opplæring er det grunn til å stille spørsmål ved lærernes kompetanse med tanke på etablering av et inkluderende og

I rapport etter rapport finner vi individorienterte forklaringsmåter på det urovekkende frafallet. Kan manglende motivasjon og det å være skolelei være en naturlig følge av å oppleve manglende muligheter for mestring?

tilpasset opplæringstilbud. En aktuell forklaring på et urovekkende stort frafall er at skolen møter elevene med et ekskluderende skoletilbud – ekskluderende krav og manglende kompetanse med tanke på å se og forstå den enkelte elevs forutsetninger og behov. Det er på høy tid at skolesystemet tar elevens behov på alvor og derfor også ser nærmere på videregående skoles manglende evne til inkludering. Min påstand er at videregående skole – i sterkere grad nå enn før 1994, er en ekskluderende utvalgsskole. Videregående skole setter standarder for deltakelse som 20 % av elevene ikke har muligheter for å mestre. Når dette oppleves sterkt nok slutter de. Sentralt i dette bildet er det pedagogiske personalets manglende handlingskompetanse.

«Noen viktige faktorer som er med på å bremse lærerne i å gjennomføre tilpasset opplæring, kom fram i en undersøkelse av Skaalvik og Fossen 1995. Det kan se ut som en viktig hindringsfaktor er lærernes lave kompetanse for å gjennomføre tilpasset opplæring. De har rett og slett ikke kunnskapen om hvordan slik undervisning gjennomføres.» (Bjørnsrud, 1999, s. 68)

Undersøkelse i Sør-Troms

I egen undersøkelse i Sør-Troms (Eriksen, 2005), ble det gjennomført intervju med 10 elever med ADHD-diagnose og gjennomført kartlegging av kompetanse for 193 lærere i 4 videregående skoler i regionen. Gjennom intervjuene beskrev de ti elevene sin opplevelse av i hvilken grad de hadde fått tilpasset opplæring. Ingen av elevene i undersøkelsen opplevde at opplæringa på noen måte var annerledes for dem enn for alle andre. De ble møtt med de samme krav og fikk samme tilbud som resten av elevene på grunnkurset. De fikk ikke tilpasset opplæring. 6 av 10 elever sluttet i løpet av ett år i videregående skole. Lærerne ble spurt om egen kompetanse i forhold til etablering av tilpasset opplæring for elever med ADHD. 114 av lærerne vurderte selv at de hadde liten kompetanse i forhold til ei slik utfordring. 49 sa at de hadde «ingen relevant kompetanse». Totalt 163 av 193 lærere (84,5 %) hadde med andre ord, etter egen vurdering, ikke det kompetansemessige grunnlag som må til for å forstå disse elevenes forutsetninger og behov. 124 (64,3 %) av lærerne hadde ped.sem/ppu (½ år pedagogikk) som sin

pedagogiske utdanning. 34 lærere hadde 1 år spesialpedagogisk tilleggsutdanning – 8 hadde 2 år spesialpedagogikk. De fleste av disse hadde spesialisert seg i forhold til psykisk utviklingshemming, som en av skolene har lang tradisjon for å ivareta. Relatert til behovet for emnespesifikk kompetanse må det konkluderes med at det pedagogiske personalet i undersøkelsen ikke hadde relevant kompetanse. De hadde ikke den pedagogiske innsikten som er nødvendig for å kunne forstå de aktuelle elevens vansker og behov. Dermed hadde de heller ikke forutsetning for å etablere tilpasset opplæring. Når elever med ulike lærevansker ikke blir møtt med et tilpasset opplæringstilbud, er det rimelig å forvente at de raskt tvinges til å velge seg bort fra en tapssituasjon.

Situert læring – praktikerne i videregående opplæring

En vesentlig andel av de elevene som må avslutte videregående opplæring, er ungdom med gode praktiske evner og ferdigheter. Derimot har de i betydelig mindre grad forutsetning for å mestre teoretiske tilnærminger slik det oftest skjer i skolen. De kan langt på vei lære nødvendige ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk når dette skjer i direkte tilknytning til deres fag- og interessefelt. De er praktikere som møter en skole med boklig basert læring av abstrakte fenomen. De får et opplæringstilbud som ikke er tilpasset deres evner og forutsetninger. Når de alternative løpene er så vanskelig tilgjengelig som de er, faller disse elevene raskt fra. De ekskluderes fra videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet har revidert og oppdatert sin veileder om utvikling av sosial kompetanse i forhold til det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet. I den reviderte veilederen heter det innledningsvis:

«Fordi Kunnskapsløftets intensjon er at alle elever skal fullføre videregående opplæring, er det bekymringsfullt at andelen som stryker og slutter, og antallet som av andre grunner faller fra underveis, er så stort. En årsak kan være for høye faglige mestringskrav». (Nesheim, 2006. Utdanningsdirektoratet: Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen 2007, s. 7)

En del elever som i liten grad har hatt fullverdig fagbrev som mål, har kunnet søke på lære kandidatordningen som et aktuelt alternativt skoleløp. I NIFU-STEP Rapport 3/2006

Mange store ord om mangfold har vært lansert i møter og konferanser – uten at de aktuelle elevene har merket endringer av betydning.

vises det til at andelen ungdom i lærekandidatordningen i 2004–2005 var 0,2 % og ved årsskiftet 2005–2006 steget til 0,34 %. Om dette sier rapporten:

«Når det bare er 0,2 % av årskullet som er lærekandidater, så våger vi den påstand at dette er en for liten andel i forhold til den variasjon i evner og forutsetninger som vi vet fins i et årskull. Lærekandidatordningen og kompetanse på lavere nivå er etter vår vurdering en styrke ved norsk videregående opplæring og en underutnyttet mulighet. (Markussen og Sandberg 200:59–20, I: Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe, 2006, s.170)

En praktiker i PP-tjenesten kan kanskje tillate seg å si dette noe klarere: Vår erfaring i PP-tjenesten er at langt flere elever ville hatt positivt utbytte av et lærekandidattilbud, men skoleeier og den enkelte skole er i praksis svært motvillig til å gå inn på slike alternative tilbud. Mangfold i tilbud innenfor videregående opplæring har vært grunnlag for mange gode konferansemiddager – uten at dette har endret praksis. Mange store ord om mangfold har vært lansert i møter og konferanser – uten at de aktuelle elevene har merket endringer av betydning. PP-tjenesten tilrår ofte slike tilbud, men sammen med de aktuelle søkere møter man et system som avviser skoleløp som ikke følger vanlig standard. Lærekandidattilbud må etableres som enkeltstående tiltak fra sak til sak – og ansvarsfordelingen med tanke på hvem som faktisk skal etablere tilbudet er uklart. Når muligheten for individuell tilpasning er så liten, blir videregående skole/opplæring reelt sett en utvalgsskole. Det er et tilbud for de ungdommer som kan innordne seg i og tilpasse seg et fast tilbud som faglig sett matcher et gjennomsnitt av ungdomsgruppa. De elever som er aktuelle for lærekandidatordningen er oftest elever med svake teoretiske forutsetninger. Kunnskap om spredningen i evnemessige forutsetninger tilsier at 15–20 % av et årskull vil få store problemer i en teorientert skole. Mange elever er praktisk orienterte og har stor motivasjon og gode forutsetninger for læring gjennom praksis. Mange av disse elevene opplever første året i videregående skole som meningsløst. De mestrer ikke de teoretiske kravene som i svært liten grad er fag og/eller praksisorienterte. Skolen stiller krav som ikke tar hensyn til elevenes evner og forutsetninger. Når mange

av disse elevene etter hvert velger seg ut av videregående opplæring, kan det lett forstås som et helt rasjonelt valg med tanke på å komme seg unna en umulig og nedbrytende situasjon. De får svært få oppgaver de mestrer.

Mesterlære er en historisk utformet sosial konstruksjon, hvor læring skjer gjennom det å utføre det arbeidet som læringen er innrettet mot. Det er læring i et sosialt fellesskap i selve praksissituasjonen. Praksis beskrives som en felles læringshistorie. Praksis er ikke et ferdig objekt eller ferdig kunnskap som kan overleveres fra en generasjon til neste. Praksis er en igangværende, sosial interaksjon, og innføringen av nyankomne er kun en versjon av hva den gjeldende praksis allerede er. «Det ligger allerede i praksis at medlemmer interagerer, laver ting sammen, forhandler nye meninger og lærer af hinanden – det er sådan, praksisser utvikles» (Lave & Wenger, 2003, s. 178). Læring som sosial praksis er et begrep som Jean Lave har anvendt om sin seinere utvikling av situert læringsteori med en sterkere betoning av den sosiale praksis og relasjon som læringen inngår i. Vi kan langt på vei si at situert læringsteori er kritisk til den «skolastiske» læring som skjer innenfor de teoretiske «skolske» referanserammer. Den er kritisk til læring som skjer ut fra en abstrakt og virkelighetsfjern situasjon. For mange elever med begrensede teoretiske evner og forutsetninger oppleves skolesituasjonen nettopp slik; som meningsløs og virkelighetsfjern. Mesterlæring – eller det å lære både praktiske ferdigheter og oppnå en teoretisk innsikt direkte gjennom praksis – vil treffe 15–20 % av ungdomskullet på en langt bedre måte enn eksisterende tilbud innenfor videregående opplæring. I Danmark er det med et slikt utgangspunkt etablert «produksjonsskoler» der læring skjer gjennom praksis.

GIVO-rapporten (Tiltak for bedre gjennomføring av videregående opplæring) lanserer nå et forslag om at det utvikles et organisert, praksisbasert toårig løp, som etter fullført opplæring vil gi en sluttvurdering i form av såkalt praksisbrev. Denne ordningen skal være en videreutvikling og formalisering av lærekandidatordningen. Forslaget innebærer at elever som har svake forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring med dagens krav, får mulighet til å skaffe seg formalisert kompetanse på et lavere nivå. Enkelte fylker lanserer tilbudet høsten 2008. Et slikt tilbud kan være

en forsiktig start i retning av en mer praksisorientert videregående opplæring, men kan synes å være rettet mot en marginal målgruppe. 15–20 % av ungdomskullet vil ha positivt utbytte av en dreining i retning av en langt mer praksisorientert kompetanseutvikling. Det stadig økende frafallet i videregående opplæring understreker nødvendigheten av radikale endringer i dagens ekskluderende skoletilbud. Videregående opplæring kan fortsatt bli et tilbud for alle. Det krever et skoletilbud som gjennom differensierte tiltak tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Og det krever tilpasset opplæring gjennomført av et pedagogisk personale med kunnskap om elevenes ulike forutsetninger og med en hensiktsmessig tiltakskompetanse.

REFERANSER:

- BJØRNSRUD, H.** (1999). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BULAND, T. OG V. HAVN** (2007). «Intet menneske er en øy». Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. SINTEF Teknologi og samfunn. Trondheim februar 2007.
- DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle og blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DECI, E. L. AND R. M. RYAN** (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York and London: Plenum Press.
- ERIKSEN, E.** (2005). Elever med ADHD i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 7/2006.
- HALL, J.** (1980). *The Competence Process. Managing for Commitment and Creativity*. The Woodlands, Texas: Telemetrics International.
- HAUG, P.** (1999). Spesialundervisning i grunnskolen. *Grunnlag, Utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- HELLAND, H. OG L. A. STØREN** (2004). Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. NIFU STEP skriftserie 26/2004.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1999). Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjeneste og skoleleiarar.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1997). St.meld. nr. 23 (1997–98). Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1991). NOU 1991:4. Veien videre – til studie og yrkeskompetanse for alle. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1998). St.meld. nr. 32 (1998–99). Videregående opplæring.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2001). St.meld. nr. 16 (2001–2002). Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – Krevende – Relevant.
- LAVE, J. & E. WENGER.** (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- MARKUSSEN, E. OG N. SANDBERG** (2004). NIFU-skriftserie 4/2004. Bortvalg og prestasjoner.
- MARKUSSEN, E. OG N. SANDBERG** (2005). Stayere, sluttet og returnerte. NIFU-skriftserie 6/2005.
- MARKUSSEN, E., B. LØDDING, N. SANDBERG OG N. VIBE** (2006). Forskjell på folk hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Rapport 3/2006.
- NIFU RAPPORT 3/2006. FORSKJELL PÅ FOLK – HVA GJØR SKOLEN? SENTER FOR ATFERDSFORSKNING** (1999). Temaplan. Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007). Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006a). Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2005). Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2003). NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- VESTFOLD FYLKESKOMMUNE** (2004). Satsing mot frafall i videregående opplæring i Vestfold. Tiltaksplan for 2004 og 2005. Vestfold Fylkeskommune, avdeling for utdanning.

Vaffelrøre



AV JENS PETTER GITLESEN

Artikkelen «Opplæring uten vafler» som jeg skrev i Spesialpedagogikk nr. 6/2007 har vakt reaksjoner. I Spesialpedagogikk nr. 2/2008 skriver Ullebø at hun vil rette opp en del av mine «lite presise og uholdbare påstander». Ullebø beskriver hvordan hun oppfatter forholdene i Hordaland og hvordan systemet er ment å fungere. Jeg ser ikke at hun klargjør noe som helst:



1. I Hordaland fylkeskommunes dokumenter, arkivsak 200600739-1, leser jeg: «Planar for opplæring i skole skal i utgangspunktet ikkje strekke seg over meir enn tre år. Måloppnåing og endring av måla i IOP skal vere retningssgjevande for om det er grunnlag for søknad om 4. eller 5. opplæringsår etter § 3–1, 5. ledd». Fylkestinget ga sin støtte til saken den 13. juni 2007. Vedtaket er direkte i strid med forskriften til opplæringsloven, § 6–19 pkt. g, som sier at sakkyndig vurdering ved inntak skal uttale seg om behovet for utvidet tid i den videregående skolen.

2. Fylkesordfører Torill Selsvold Nyborg sin påstand om at retten til utvidet tid i den videregående er koblet til medisinske vurderinger, er skivebom og vel så det.

3. «Den videregående opplæringa er en eneste stor overgang fra grunnskole til voksenalv», skriver jeg. Dette må vit-terlig være en konstatering. Ullebø viser en imponerende kreativitet når hun leser utsagnet normativt og negativt. Viljen til å forstå tekst synes å være fraværende. Utsagnet om at «grunnskolen er pedagogenes domene»

mens «videregående skole tilhører lektorene», bør Ullebø kunne forstå, selv om «ein lektor t.d. kan ha hovudfag i spesialpedagogikk». Flere eksempler finnes.

4. Jeg er enig med Ullebø i at undervisninga burde være på de arenaene som er best tjenelig. Problemet er eksemplene på det motsatte.

5. Ullebø uttaler seg om forhold hun ikke kjenner til når hun kritiserer min fremstilling av denne jenten med Down syndrom. Slikt er ikke uvanlig.

Jeg er enig med Ullebø i at undervisninga burde være på de arenaene som er best tjenelig. Problemet er eksemplene på det motsatte.

Fra klagesaker er jeg godt kjent med flere tilfeller hvor den sakkyndige ikke hadde truffet eleven.

6. Blant personer med rett til individuell plan, er det få som har en slik plan. De som har en slik plan, har sjelden en brukbar plan. For eleven er det likegyldig hvilket forvaltningsorgan som ikke har gjort jobben sin.

7. Ullebø hevder at retten til individuell plan er godt nok hjemlet. Hun tar feil. Årsakene er åpenbare: For det første har ikke elever som bare mottar opplærings tjenester, rett til individuell plan. I slike tilfeller er det smått med lovpålagt samordningsverktøy. For det andre har alle tjenesteytere, utenom skolen, plikt til å utarbeide individuell plan for de som har denne retten. For det tredje er individuell plan ikke utdanningsdirektørens tilsynsfelt. Fylkesmannens tilsyn med sosialtjenesten dekker vanligvis ikke skolen. Koblingen individuell plan og skole er derfor ikke under klare og gode tilsynsordninger.

8. Ullebø burde kanskje vært kjent med opplæringslovens unntaksbestemmelser (§ 5–5). Læreplanen er en forskrift. Spesialundervisning er reguleringen på de opplæringsfelt hvor det er urimelig å benytte læreplanen. Dette presiseres også i tilsynsrapporten med

spesialundervisningen i Hordaland fylkeskommune: *«Dokumentasjon viser at elever på «Innleiande VG1» har avvik frå læreplan. Dermed må det liggje føre eit vedtak etter §5–1 og IOP».*

9. Ullebø utnevner meg til forbundsleder i NFU. Forbundslederen er Helene Holand. Ullebø er den første som ikke har sett forskjell på oss.

Ullebø viser til formelle vedtak, styringsdokumenter, formelle institusjoner og mulighetene dette gir. Jeg beskrev hvordan systemet *kan* fungere. Hvis Ullebø vil ha slik innsikt, bør hun begynne å lese fylkesmannens pålegg, spesielt observasjonene som ligger til grunn for påleggene.

Det er ingen selvfølge at fylkesmannens pålegg følges opp. Jeg kjenner til de samme avvikene som er gitt i tre etterfølgende tilsynsrapporter med samme skoleeier. Når det gjelder vide-regående skole, har fylkesmannen stort sett opphevet fylkeskommunens vedtak med samme begrunnelse i alle de klagesakene jeg er kjent med. Her er hovedargumentet for å gi tilsynsorganet sanksjonsmuligheter: Påtalte lovbrudd rettes ikke opp. Fjorårets nasjonale tilsyn med spesialundervisning, viste lovbrudd i ca. 90 % av tilfellene. I det store flertallet av fylkeskommunene ble det avdekket manglende og/eller man-

gelfulle enkeltvedtak, manglende og/eller mangelfulle sakkyndige vurderinger, manglende og/eller mangelfulle IOP, manglende og/eller mangelfull evaluering av IOP, manglende og/eller mangelfullt internkontrollsystem.

Den som leser Smith-utvalgets innstilling til opplæringsloven, vil se at utviklingen ikke nødvendigvis har gått fremover. Argumentasjonen er den samme i dag som på 1990-tallet: Vi har et godt lovverk som dessverre ofte ikke følges.

Regjeringen har nedsatt Midtlyngutvalget som skal vurdere de fleste sider av spesialundervisningen. Utvalget ledes av Trondheims kommunaldirektør for opplæring. Tilsynsrapporten med spesialundervisningen i Trondheim fastslår at kommunen har mye å lære og lite å tilføre resten av landet. I Trondheim hadde de blant annet en lokal bestemmelse som sa at lese- og skrivevansker ikke ga rett til spesialundervisning.

Ingen har hevdet at alt er galt med spesialundervisningen alle steder, men noe er galt de fleste steder. Enkelte elever kan rammes hardt. Ingen vet hvor mange som får meningsløs opplæring. Det er ille at fagfolk verken leser klagesaker eller tilsynsrapporter. Gjør dette Ullebø, du vil få ny innsikt.



Den viktigste *Forutsetning* for læring

AV BEATE HEIDE

Jeg har ved flere anledninger den siste tiden vært observatør i klasserom. Det er vanlig prosedyre i utredningen av barns vansker at vi i Barne- og Ungdomspsykiatrien (BUP) reiser ut på observasjon til barnets hjemmeskole. Slike observasjoner gir verdifull informasjon om barnets fungering, både faglig og sosialt.

Det er forunderlig å se hvilke mekanismer som spiller seg ut på skolene. Mange barn er, av ulike årsaker, henvist til BUP fordi de har vansker som gjør at de er utfordrende på skolen. Noen av disse vanskene handler om konsentrasjons- og/eller oppmerksomhetsvansker. Når barnet er kommet i 5 klasse, skrus forventningene om at de skal være mer selvgående i forhold til egen læring flere hakk opp, og barn som strever oppleves som ekstra utfordrende. Noen ganger begynner det å vise seg tegn til uartig oppførsel, og barnet får stempelen «adferdsvansker». Jeg har lyst til å fortelle om noen barn jeg har møtt av denne kategorien, samlet i en skikkelse; Anders.

Anders

Anders var både høyt og lavt da vi kom inn i klasserommet til femteklasse. Det som utmerket seg med han var at han ikke satt på stolen sin. Han

vandret frilynt rundt i klasserommet, og han var ultra rask i sin måte å forlate gruppen han satt i. Siden vi var to observatører som så på han, hadde vi muligheter til å utveksle synspunkt etterpå. Det er en stor fordel å være flere par øyne under slike observasjoner. Anders hadde startvansker med de fleste aktivitetene klassen hadde på timeplanen denne formiddagen. Han kom liksom ikke i gang verken med matematikkstykkene eller andre lærerstyrte aktiviteter. Han levde et rikt liv på siden av de andre i gruppa si.

I skolesekken hans fantes det verken pennal eller bøker. Læreren hadde funnet frem materiale til han. Utstyrt med stensiler over de mat-testykkene det ble jobbet med, og en blyant skulle også han i gang. Da begynte avledningsmanøvrene. Rask som en rotte stakk han spissen av blyanten ned i pulten. Kjapt kikket han seg rundt. Hadde noen sett det? Nei!

Han undersøkte resultatet. Som forventet var blyantspissen brukket. Det ble litt halvhøye kommentarer til de andre på gruppa for å få tak i en blyantspisser. Med et høylytt snøft gikk han bort til søppelkassa for å spisse blyanten. Det besøket gikk ikke upåaktet hen. Han dunket i søppelbøtta. Mange hoder så opp fra matematikkbøkene. De måtte se hva som foregikk. Med et smil som var en engel verdig sa Anders: Jeg skulle bare spisse blyanten. Se så! Han så undersøkende på spissen! Bra nok. Med lyd som av et fly som tar av, suste han tilbake til plassen sin, dumpet ned på stolen så arkene flagret ned på gulvet. Han bøyde seg ned for å ta opp arkene, med den nyspissede blyanten i hånden. Da kom læreren forbi. Med streng stemme ble Anders avkrevd forklaring, og det mens han viste frem den før så nyspissede blyanten. Spissen hadde knekt av igjen. Det betydde ny tur til søppelbøtta for

å spise. Denne gangen kom han «tilfeldigvis» borti lysbryteren da han gikk tilbake på plassen sin. Det var mørkt i klasserommet. For mørkt til at resten av klassen kunne se arkene de jobbet på. Et kollektivt sukk gikk gjennom forsamlingen. Det var som sukket hadde en stemme, og denne stemmen sa: Ikke nå igjen. Anders satt et øyeblikk på stolen sin. Læreren ilte til igjen og ba Anders med streng stemme om å ta fatt på det han skulle gjøre. Mirakuløst nok kom han i gang med matematikkstykkene. Raskt og effektivt brukte han 90 sekunder på å fylle ut svarene på stykkene.

Dett var dett! Han så seg fornøyd rundt, og var på spranget igjen. Han tok seg en tur innom de andre gruppene. Han anslo hvor mye de andre hadde igjen å regne, og proklamerte at han for sin del var ferdig. Læreren hentet han på nytt inn, og dro han med til pulten. Anders satte seg ytterst på stolen. Læreren kontrollerte svarene. En feil ble funnet. Anders rettet den raskt opp. Læreren snudde ryggen til, og vips, så var Anders på vandring igjen. Læreren tittet på klokka og proklamerte at de kunne ta friminutt. Anders var ikke tungbedt. Han hadde hele kroppen inni skapet der skolemateriell ble oppbevart, men smatt raskt ut i gangen, fikk på seg lue, votter og jakke i en fei. Før vi hadde trukket pusten var han i gang med lek i skolegården. Vi observerte han fra vinduet der han spilte slå ball. Det gikk glimrende. Ungene kunne reglene, og spillet gikk så det suste. Ikke en gang var han i konflikt med et annet barn.

Vi så på hverandre, vi to som satt som observatører. Smilte og snakket om at han kunne innrette seg spilleregler, bare de var tydelige nok. Og om han hadde noe å vinne på å følge dem, kanskje?

Da skoleklokka ringte, hørte vi Anders lenge før vi så han. Det kom ukvemsord ut av munnen hans i lange baner. Det var ikke tvil om at han var på tur inn! Det hørtes. Remser av ord som ikke burde forekomme i skolen haglet over både store og små som kom i hans vei. Anders kom seg omsider inn i klasserommet etter flere oppfordringer fra læreren om å lukke munnen.

Klassen skulle spise. Anders var raskt nede i sekken og fant frem matboksen. Den slengte han i pulten med et smell. Han åpnet boksen og begynte å spise. Det før ordenseleven hadde hentet melk og frukt, eller det var sunget for maten. Dette ble påpekt mens Anders spiste av hjertens lyst. Melken kom og ble delt ut. Frukt likeså. Og Anders sang av full hals, med munnen full av mat.

Læreren er sjef i klassen

Da forlot vi klassen, ganske så svette av hvor mye støy en eneste elev greier å lage i klasserommet. Vi hadde møte med kontaktlærer, administrasjon på skolen og foreldrene. Læreren fortalte at det hadde vært en rolig dag, og at de var veldig redde for at vi ikke skulle ha sett noe som helst. Vi sa at det ikke kunne være lett å holde tråden i en så urolig klasse. Det var tross alt tjue elever til som krevde oppmerk-

somhet fra læreren. Langsomt begynte vi å dele av erfaringene rundt oppførselen til Anders. Langsomt nærmet vi oss en forståelse av hva som skulle til: Det finnes bare en sjef i klasserommet, nemlig læreren. Autoriteten skulle gjenopprettes. Her skulle ermer brettes opp i en felles innsats med å lære det mest elementære som er grunnlag for all læring. Barnet må kunne sitte ved pulten for å ta instruksjon. Et barn som Anders som har «fått lov» til å vandre under forskjellige påskudd i mer enn fire skoleår, ville selvsagt ikke gi opp det privilegiet uten kamp. Han hadde det fint i øyeblikket med å vandre. Han unngikk krav og fikk gjøre ting som er mye mer attraktive enn å jobbe med, i hans øyne, kjedelige oppgaver! Dermed måtte det grensesetting til. Å etablere at et barn skal sitte på stolen, ved pulten er noe av det tidligste som blir drillet inn i skolen. Dette hadde gått Anders hus forbi. Derfor måtte han lære det elementære, og for andre forbigåtte stadiet på den harde måten. Ved grensesetting. For å hente inn Anders, måtte det en assistent i god form til. Anders var nemlig veldig sprek, og han var rask som lynet. For å etablere rutinen – «sitt på stolen» måtte det tydelige grep til.

Jeg er sikker på at etter under to uker med jobbing med spesielt fokus på akkurat å sitte på stolen, så vil det ikke gå kollektive sukk gjennom klassen fordi lyset uforklarlig blir slått av. Og den som tjener sosialt på ikke å dumme seg ut og virke barnslig for medelever, det er Anders det.

Mobbing – hva er det?

AV KJELL SKOGEN

Ordet mobbing har blitt så utbredt at det nesten kan sies å ha mistet sitt innhold i likhet med begreper som rasisme, neger og stigmatisering. Disse ordene fungerer i dagens Norge mest som noe de politisk korrekte menneskene kan smykke seg med at de er motstandere av. Vi får assosiasjoner til den gamle historien om bygdeoriginalen som hadde vært i kirken og hørt på den nye presten. Han ble spurt om hva presten hadde snakket om, og svarte: «Synden». Neste spørsmål gikk på hva presten hadde sagt om synden. «Han var imot den», var svaret. Etter hvert har det blitt mange slike ord som betegner noe vi er imot. Yssen ble mobbet av Valla fastslo «granskerne». Dette var en strategisk fulltreffer, Valla gikk ned for telling. «Spesialpedagogiske tilbud er stigmatiserende» sier professoren og rådmannen, og dermed er de pengene spart mens autisten sitter ensom midt i klasserommet og ikke forstår hva som skjer der. «Ikke bruk ordet neger», skriver de norske myndighetene i rundskrivene sine og sender samtidig en HIV-smittet afrikaner hjem til en for tidlig og smertefull død.

Erling Roland gjør et ærlig forsøk på å opplyse oss om mobbing ved hjelp av en bok på nesten 200 sider med referanser til langt over 100 publikasjoner. Bokas hovedtittel er *Mobbingens psykologi* med undertittelen *Hva kan skolen gjøre?* Selv om Roland er en som har brukt store deler av sitt faglige liv på feltet, vil selvsagt hans definisjonsmakt være begrenset. Hans faglige og nyanserte mobbebegrep vil ikke kunne konkurrere med bevisste og ubevisste vulgærtolkninger som vi møter på gata, i massemedia og blant strategene i samfunnets maktkamper. Jeg tillater meg imidlertid å anbefale boka til folk med intellektuell nysgjerrighet, ikke bare skolefolk og foreldre som den er best egnet

for. Et verneombud, en fagforeningstiltsmann/kvinne, en leder, en journalist, osv. vil nok kunne utdype sin forståelse av mobbebegrepet ved lesing av boka.

Mobbing som fenomen

Roland benytter en lang rekke tilnærminger når det gjelder å formidle en bedre forståelse både av mobbing som fenomen, og av dem som mobbes og mobber. I de første kapitlene presenterer han definisjoner og gir eksempler på hva mobbing er for å hjelpe oss til å avgrense mobbing fra andre former for misbruk av makt og undertrykkelse, eller andre former for utleving av aggresjon. Han gir oss referanser til forskning hvor det gjøres forsøk på å si noe om typer, utbredelse og omfang av mobbing, samt karakteristika ved både mobberne og dem som mobbes. Dette er nyttige kunnskaper og refleksjoner for oss som prøver å orientere oss i feltet.

I siste halvpart av boka fokuserer forfatteren på redusering og forebygging av mobbing. Han skisserer tiltak med teoretiske begrunnelser og gir eksempler på konkret gjennomføring av intervensjoner. Som sådan kan boka også være en nyttig inspirasjonskilde for dem som ønsker å planlegge og gjennomføre tiltak mot mobbing på sin arbeidsplass.

Offer

Roland bruker begrepet offer om dem som blir mobbet; for eksempel mobbeoffer. Dette er vanlig i dag, og vi snakker om offer for mobbing, offer for rasisme, offer for stigmatisering osv. Mange av oss har lagt merke til et interessant fenomen i dagens Norge, nemlig at det å fremstille seg selv som et offer brukes som en maktstrategi av ressursterke mennesker (Yssen-syndromet), noe som neppe ville

vært tenkelig bare for noen tiår siden. Det gjenstår å se om dette vil føre til at offerbegrepet endrer sitt innhold i moderne språkbruk de nærmeste årene. Det gjenstår også å se om det har vært strategisk klokt av ressursterke etniske minoriteter og feminister å erobre offerstatusen som en hersketeknikk. De som sannsynligvis vil tape mest på dette er vel som vanlig de mindre ressursterke i vårt samfunn, de «reelle» ofrene som blir mindre interessante for tabloidmediene.

En siste refleksjon i denne sammenheng er at mobbingen mest sannsynlig bare er et symptom på dypere liggende trekk i våre samfunn på samme måte som krig og terrorisme. En slik erkjennelse kan få alvorlige konsekvenser for vår optimisme i forhold til å forebygge eller fjerne mobbingen fra våre skoler. Å fjerne mobbingen fra våre skoler er nok like vanskelig som å fjerne den fra våre fotballarenaer og våre arbeidsplasser, fjerne hatet i Midtøsten, eller få soldater i krig til å oppføre seg dannet, høflig og elskverdig mot fienden. Det finnes ingen «quick fix» eller «final solution».



ERLING ROLAND

Mobbingens psykologi
Universitetsforlaget, 2007
ISBN 978-82-15-01194-3

191 sider

skoleforum 2008

21.-22. APRIL
NORGES VAREMESSE, LILLESTRØM

NORGES STØRSTE LÆREMIDDELUTSTILLING

Få inspirasjon til fremtidens kunnskapsskole!

Over 70 utstillere
og mer enn 50 foredrag.

Mye innen spesialpedagogikk,
egen avdeling på utstillingen.



SE KOMPLETT PROGRAM OG MELD DEG PÅ MESSE.NO/SKOLEFORUM

Arrangører:

norges varemesse
norway trade fairs



SKOLEMAGASINET
Fagavis for læremidler og skoleutvikling



Norsk skoleutvikling as
- skaper framtidens skole

Hovedsponsor:

it's learning

Voksenopplæring som ble bok

AV ARNE ØSTLI

Natten til 2. april 1995 skulle få avgjørende betydning for resten av livet til Morten Svendsen. En eksplosjon i fjernsynsapparatet førte til en brann som påførte Morten store skader. Han mistet alt han eide – og nesten livet.



MORTEN SVENDSEN
Boka om meg
Et nytt liv etter skaden
ISBN 978-82-303-1012-0

Da brannmennene kom, hadde Morten verken puls eller hjerteslag. Han ble så brannskadet at det var en blå tå han hadde skadet en uke før, moren kjente igjen da hun skulle bekrefte at det virkelig var Morten. Etter hvert kom en lang rehabilitering i gang med mange operasjoner og uhorvelig mye trening. Et viktig innslag skulle vise seg å bli det å skrive en bok om sitt eget liv.

På spørsmål om hva det har betydd å arbeide med boka gjennom flere år, svarer Morten at det har betydd alt, og han utdyper det med å si:

– Det har vært veldig viktig for humøret, og det er fint å oppleve at det er blitt en virkelig bok. Jeg har mer på

hjertet, men en gang måtte vi sette det siste punktum. Å arbeide med boka har også ført til at jeg har lært å bruke datamaskin som jeg har mye glede av. Blant annet gjennom «Nettkontakten», sier Morten.

«Nettkontakten» startet som et prosjekt på Øverby kompetansesenter hvor hensikten har vært å bruke et intranett som redskap til motiverende undervisning av voksne med ervervet hjerneskade. Dette opplegget har gitt Morten mange gode kontakter.

Metode for å lære

Arbeidet med boka har gått langt ut over den korte tida som er avsatt



Spesialpedagog og rektor May-Berith Brendemo og forfatteren selv, Morten Svendsen. Det er ikke tilfeldig at Morten stiller i Liverpooldrakt. Å følge Liverpool i tykt og tynt har vært og er et viktig innslag i Mortens hverdag. Foto: Per Gilding, Tønsbergs Blad

til voksenopplæring.

– Når Morten har kommet til timene har han hatt mye stoff klart, sier spesialpedagog og rektor May-Berith Brendemo ved Stokke kommunale voksenopplæring. Hun har fulgt og bistått Morten gjennom størstedelen av den tiden det har tatt å fullføre bokprosjektet.

– Å skrive bok har vært en viktig del av det voksenopplæringstilbudet Morten har fått. Dette ble metoden for å lære, og å arbeide med en bok har bidratt veldig til god motivasjon. Den skjøt fart da vi fikk bekreftelse på at vi hadde fått støtte til utgivelse fra Helse- og rehabilitering, fortsetter Brendemo

som mener at boka kan brukes i for eksempel voksenopplæring for personer som er i lignende situasjon. Den kan leses høyt, og den kan gi gode utgangspunkter for samtaler. – Vi har også lagt vekt på at boka skal være lesevennlig, og det er for eksempel større bokstaver enn det som er vanlig, sier Brendemo.

Boka inneholder i tillegg til beretningen om livet før og etter ulykken tankevekkende refleksjoner om hvordan samfunnet fungerer for dem som er rammet av en ulykke.

– Det har vært en lang prosess å få den hjelpen jeg har behov for. Det er det samme for alle. Men nå har det ordna seg. Det hjelper å stå på, sier Morten i

avslutningskapitlet i boka.

Som vedlegg er det lagt inn faksimiler av avisoppslag og bilder fra den første tiden etter brannen.

Boka kan bestilles fra
May-Berith Brendemo
Stokke kommunale voksenopplæring
3160 Stokke
Tlf. 33 29 53 60
E-post: may-berith.brendemo@stokke.kommune.no

Marte Meo

Nordisk kongress på Lillehammer

28 – 30 mai 2008.

www.martemeo.no

spesialpedagogikk 2008

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
4	03.04.	24.04.
5	22.05.	12.06.

6	07.08.	28.08.
7	04.09.	25.09.
8	02.10.	23.10.
9	30.10.	20.11.
10	20.11.	11.12.

stillingsannonser

Høgskolen i Oslo tilbyr:

Masterstudium i rehabilitering - fordypning barn og eldre

120 studiepoeng, deltid over 3 år

Studiestart: September 2008

Søknadsfrist: 15. april 2008

Mer informasjon om masterstudiet og
søknadsskjema finner du her:
<http://studiekatalog.hio.no/content/view/full/216>



Helse Sunnmøre HF

Helse Sunnmøre HF er ei eining under Helse Midt-Norge RHF. Organisasjonen består av Ålesund sjukehus, Volda sjukehus, Mork Rehabiliteringssenter og Nevrothjemmet Rehabiliteringssenter. Foretaket har til saman 2100 årsverk og eit driftsbudsjett på om lag 1,8 mrd. kroner i 2007. Helse Sunnmøre HF er eit differensiert helseforetak som kan tilby behandling innanfor dei fleste spesialitetar innan somatikk og psykiatri. Har egne barnehagar og bustadar. Helse Sunnmøre er frå 2002 ei inkluderande arbeidslivsverksemd. Vi tilbyr eit røykfritt arbeidsmiljø.

Ålesund sjukehus, Vaksenhabiliteringsteamet

• Fagkonsulent med miljøterapeutisk kompetanse

Vernepleiar/pedagog/eller med anna relevant utdanning
St.nr. 118/08: 2 stillingar – 100% - med tilsetjing snarast.

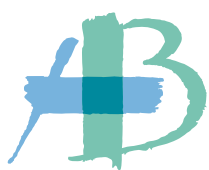
Nærmare opplysninger ved seksjonsleiar Solveig Glærum, tlf. 70 10 64 46
Teamkoordinator Torbjørn Jenssen, tlf. 70 10 61 37

Søknadsfrist: 11. april 2008

Vi ønsker elektronisk søknad via utlysing på www.jobbnorge.no
- der du også finn fullstendig annonsetekst.

Kopiar av attestar og vitnemål treng ikkje sendast med søknaden,
men vert etterspurt i samband med intervju eller tilsetjing.

HELSE MIDT-NORGE



**Sykehuset
Asker og Bærum**



Sykehuset Asker og Bærum HF (SAB) tilbyr spesialisttjenester innen psykisk helse og somatikk. Virksomheten holder et høyt faglig nivå og sykehuset satser sterkt på kompetanseutvikling. SAB har omfattende velferdsordninger for ansatte, barnehage tilbud og tilbud om boliger.

Sykehuset Asker og Bærum HF ønsker å ha et arbeidsmiljø som preges av tverrfaglighet, mangfold og likestilling. Personer med minoritetsbakgrunn oppfordres til å søke.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Bærum

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er organisert under Psykiatrisk senter Bærum. Senteret er en del av Psykisk helse i SABHF. Ved siden av poliklinikkene for barn og ungdom, består senteret bl.a. av voksenpsykiatrisk poliklinikk, akutteam, sosialmedisinsk poliklinikk og døgnavdeling for ungdom og voksne.

Bærum BUP har som oppgave å gi psykiatrisk behandling til befolkningen i Bærum på 105 000 innbyggere,

derav 27 000 barn og unge i alderen 0-18 år. BUP har 41 fagstillinger fordelt på tre geografiske team, et nevropsykiatrisk team, et spe- og småbarnsteam og et familie-/nettverksteam.

Vi har utstrakt samarbeid med Bærum kommune.

Videre driver vi kompetanseutvikling innenfor flere fagområder og har et godt samarbeid R-BUP deltakelse i kliniske forskningsprosjekter.

Kliniske pedagoger og Kliniske sosionomer

- Vi søker etter kliniske pedagoger til 2 geografiske team og spe- og småbarnsteamet.
- Vi søker etter 2 kliniske sosionomer til et geografisk team og til spe- og småbarnsteamet.

Bærum BUP har et interessant og kompetent tverrfaglig miljø, hvor flere medarbeidere er lærere i spesialistutdanning ved R-BUP. Vi arrangerer fagkurs med interne og eksterne forelesere. Det arbeides med ny lokalisering av Bærum BUP.

Arbeidsoppgaver:

- Utredning og behandling av barn, ungdom og familier
- Utstrakt samarbeid og veiledning til andre instanser
- Mulighet for prosjektdeltakelse og annet utviklingsarbeid

Kvalifikasjoner til stillingene som klinisk pedagog:

- Klinisk pedagog (gjennomført spesialistutdanning)
- Cand.paedspec., cand.ed, cand.paed
- Master i spesialpedagogikk
- Relevant praksis

Kvalifikasjoner til stillingene som klinisk sosionom:

- Klinisk sosionom
- Relevant praksis

Vi legger vekt på personlig egnethet, gode samarbeidsevner og god arbeidskapasitet.

Vi tilbyr fleksibel arbeidstid og lønn etter avtale.

Ref.nr. kliniske pedagoger: 103-2008.

Ref.nr. kliniske sosionomer: 105-2008.

Teamledere og psykologspesialist

Vi søker etter 2 teamledere i profesjonsnøytrale stillinger til to av våre geografiske team. Pga. nåværende sammensetning ønskes minst 1 besatt av psykologspesialist. I tillegg en psykologspesialist til ett av våre geografiske team. Bærum BUP har et interessant og kompetent tverrfaglig miljø, hvor flere medarbeidere er lærere i spesialistutdanning ved R-BUP. Vi arrangerer fagkurs med interne og eksterne forelesere. Det arbeides med ny lokalisering av Bærum BUP.

Arbeidsoppgaver:

- Teamledere er en del av ledergruppen ved klinikken
- Daglig ansvar for det tverrfaglige teamet som består av 10 medarbeidere.
- Fordeling av saker og ventelister
- Kompetanseutvikling
- Kvalitetssikre det kliniske arbeidet ved å sørge for faglige drøftinger og gjennomføring av gode rutiner i klinisk praksis
- Teamleder har reduserte krav til egne tiltak

Vi ønsker primært søkere med utdanning/erfaring i ledelse.

Vi legger vekt på personlig egnethet og gode samarbeidsevner.

Vi tilbyr fleksibel arbeidstid og lønn etter avtale.

Referansenr: 104-2008.

Kontaktpersoner:

Reidunn Høivik, seksjonsleder BUP Bærum, tlf. 67 17 46 60
Jan Myhrvold-Hanssen, nestleder, tlf. 67 17 46 60

Elektronisk søknadsskjema finnes på våre
hjemmesider www.sabh.no – eller www.finn.no
Søknadsfrist: 10.04.2008.

www.sabh.no



VOLDA KOMMUNE

PPT for Volda og Ørsta er lokalisert i Volda sentrum. Medrekna syns- og audiopedagogane for Søre- og Indre Sunnmøre og merkantilt personale, har kontoret 10,4 stillingar. Kontoret yter også tenester til dei vidaregåande skulane i dei to kommunane. Volda kommune har full barnehagedekning.

PPT FOR VOLDA OG ØRSTA HAR LEDIG VIKARIAT I

100% STILLING FOR PED. PSYK. RÅDGJEVAR

FRÅ 01.08.08 T.O.M. 31.07.09

VI SØKJER ETTER EIN MEDARBEIDAR:

- med cand.psychol., cand.paed.spes., cand.paed. eller cand.polit. Søkjarar med anna relevant utdanning kan også søkje
- med interesse og motivasjon for PPT sine arbeidsområde og som ynskjer varierte arbeidsoppgåver både på individ- og systemnivå
- med gode kommunikasjons- og samarbeidsevner

Lønsskrav må fremjast i søknaden.

Må disponere eigen bil til tenestereiser.

Aktuelle søkjarar vil bli kalla inn til intervju.

Søknad vedlagt CV, rettkjende kopiar av vitnemål, attestar og referansar sendast:

Styret for PPT for Volda og Ørsta

Hamna 20

6100 Volda

innan 20. april 2008.

Spørsmål om stillinga kan rettast til kontorleiar Eldar Krøvel på tlf. 70 05 89 82.



Tønsberg kommune

TØNSBERG - der fremtiden skapes

Besøksadr: Tollbodgt. 22, postadresse: Postboks 2410, 3104 Tønsberg

Tlf. 33 34 80 00, fax. 33 34 80 10

e-post: postmottak@tonsberg.kommune.no

Nettside: www.tonsberg.kommune.no

Åpningstider: kl. 08.00-16.00

STILLING LEDIG

PSYKOLOG/PP-RÅDGIVER

Følgende stillinger er ledige: 1 fast stilling som psykolog,

Arkivsaknr.: 08/2020

1 fast stilling som cand.psychol., cand.ed., cand.paed spec., cand.paed. eller tilsvarende. Søkere med annen relevant utdanning kan også søke.

Arkivsaknr.: 08/2021

Stillingene blir ledige fra 07.08.08.

Kontoret har 12 fagstillinger med 4 psykologer og PP-rådgivere med høy kompetanse og lang erfaring. Det er et godt arbeidsmiljø med spennende utviklings- og rådgivningsoppgaver. Kontoret deltar i systemrettet prosjektarbeid ut mot skolene (LP-modellen). Arbeidet vil dreie seg om utredning og oppfølging av barn og unge i barnehager og skoler samt systemrettet arbeid. Det er også mulig å gi forebyggende behandling.

Den som tilsettes må disponere bil i tjenesten. Lønn etter avtale.

Arbeidsvilkår i samsvar med gjeldende lover, reglement og avtaler. Nærmere opplysninger om stillingene kan fås ved henvendelse til tjensteleder Harald Ring, tlf. 33 34 83 33 eller 992 49 400. **Søknadsfrist 21.04.08**

Vi ber om at søknader sendes elektronisk. Fullstendig kunngjøringstekst og søknadsskjema: se vår nettside: www.tonsberg.kommune.no – ledige stillinger.

Dersom du ikke har tilgang til datamaskin, kan du ta kontakt med Servicesenteret i Tønsberg Rådhus eller Tønsberg og Natterøy Bibliotek for lån av maskin og hjelp.

Husk å merke søknad med arkivsaknummer. Kopi av attester og vitnemål tas med til et eventuelt intervju.

PPT FOR SUNNDAL, TINGVOLL OG NESSET

Skolen og barnehagen stiller høye krav til PPT som veiledningstjeneste for å øke læringsutbyttet. Kontoret betjener 18 barnehager, 16 grunnskoler og 2 videregående skoler, og har 6,75 fagstillinger og 0,80 merkantilt årsverk. Sundal er vertskommune med hovedkontor på Sundalsøra.

Vi har ledig hel stilling fra 01.08.08 for:

LEDER PEDAGOGISK/PSYKOLOGISK TJENESTE

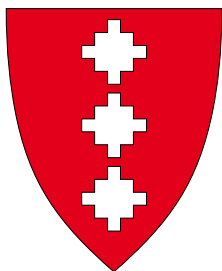
Vi søker en engasjert fagperson med ledererfaring og kunnskap om utredning og tiltak i heim, barnehage og skole. Tjenesten har behov for psykolog eller spesialpedagog med utdanning på masternivå eller tilsvarende. Søkere med relevant utdanningsbakgrunn og praksis oppfordres til å søke. Til stillingen ligger fag-, økonomi- og personalansvar.

En må disponere bil i tjenesten. Lønn etter avtale. Det kreves politi- og helseattest av ny dato ved tilsetting. Dersom intern søker tilsettes, blir det ledig hel fagstilling.

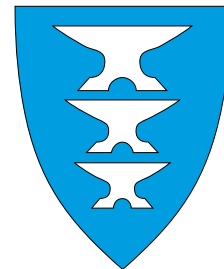
Nærmere opplysninger gis av kontorleder tlf 71 68 97 00,

e-mail: trond.hansen.riise@pptnordmore.no

Søknad sendes: Styret for PPT Sunndal, Tingvoll og Nesset, postboks 120, 6601 Sunndalsøra
innen 18.04.2008



PEDAGOGISK – PSYKOLOGISK TENESTE FOR ÅL OG HOL



PP-tenesta for Ål og Hol er ei interkommunal teneste. Ål og Hol ligg øvst i Hallingdal, midt mellom Oslo og Bergen. Kommunane har til saman om lag 10 000 innbyggjarar.

PP-tenesta for Ål og Hol held til i Helsehuset i Ål sentrum saman med barneverntenesta og helsestasjonen. Det er 8 fagstillingar og 1 merkantil stilling ved kontoret.

100% FAST STILLING SOM PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVAR

- Vi ynskjer oss ein medarbeidar med utdanning som cand.psychol, cand.paed.spec, cand.ed, cand.paed eller mastergrad i pedagogikk eller psykologi.
- Arbeidet vil i hovudsak omfatta sakkunnige vurderingar og systemretta arbeid etter opplæringslova. Oppgåvene er knytta til utgreiing og rettleiing på individ- og systemnivå.

Fagpersonar med 2.avd.spes.ped. eller med sosialfagleg utdanning kan vurderast for midlertidig tilsetjing.

MED ATTERHALD OM ENDELEG GODKJENNING:

100 % FAST LOGOPEDSTILLING TILKNYTTA PPT FOR ÅL OG HOL

Målgruppe:

- Elevar og barn i førskulealder
- Vaksne

Oppgåver:

Ugreiing og behandling av afasi og andre språk- og kommunikasjonsvanskar og lese- og skrivevanskar. Rettleiing til føresette og personale.

For begge stillingane gjeld:

Dei som vert tilsette må disponere eigen bil i tenesta. Tilsetjing på kommunale vilkår. Det vert krevd politiattest før tiltreding. Aktuelle søkjarar vert innkalla til intervju.

Nærare opplysningar ved PPT-leiar Guri Dale, tlf.32085280, e-post: guri.dale@aal.kommune.no

Søknad med CV sender du til Ål kommune, Personalkontoret, 3570 Ål eller e-post: postmottak@aal.kommune.no

Søknadsfrist 21. april 2008



Aker universitetssykehus HF

Aker universitetssykehus HF (AUS) er et helseforetak med virksomhet lokalisert på 16 steder i Oslo og Akershus. AUS har lokalsykehusfunksjoner for bydelene Alna og Bjerke i Oslo, samt Follokommunene Ski, Oppegård, Nesodden, Ås, Frogn og Vestby. Ved siden av dette har foretaket en rekke spisskompetanseområder innenfor somatikk, psykisk helsevern og rusbehandling, med region- og landsfunksjoner innenfor flere fagfelt. Foretaket har ca 3.400 årsverk. Omsetningen var på ca. 2,5 mrd. kroner i 2007.

KLINIKK FOR PSYKISK HELSE BUP FOLLO

Vi trapper opp vår poliklinikk og søker etter:

KLINISK PEDAGOG Saksnr. 08/1118

Lyst til å jobbe med behandling av barn/unge i deres familier i et spennende og utviklende miljø? Vi har ledig 100% stilling. Arbeidssted: BUP Follo i Ski.

For fullstendig utlysningstekst: se www.aus.no eller www.finn.no/jobb

Kontaktperson: Teamleder Thorfinnur Gudmundsson eller avdelingsleder Eva Haugland, tlf. 64 85 20 50.

Søknadsfrist: 16.4.2008

Aker universitetssykehus HF benytter elektronisk søknadsadministrasjon. Søk på vår hjemmeside www.aus.no under jobb. Søknad med CV sendes elektronisk, mens kopi av norsk autorisasjon/vitnemål og attester tas med ved eventuelt intervju. Innleverte papirer blir ikke returnert.



PEDAGOGISK
PSYKOLOGISK
TJENESTE
FOR TRYSIL/ENGERDAL

Trysil og Engerdal er et spennende distrikt å arbeide i. Her er et vel utviklet skole- og barnehagesystem, ryddige arbeidsforhold og et godt samarbeidsmiljø. Nordens største skianlegg, Trysilfjellet, og Gutulia, Femundsmarka og Flensmarka naturreservater ved Norges nest største naturlige innsjø, Femunden, ligger begge i vårt område. Her er gode kommunikasjoner, rike muligheter til friluftsliv hele året og et variert og spennende kulturelt miljø. Vi trives i Trysil og Engerdal!

LEDIG STILLING SOM PP-RÅDGIVER.

**VI HAR LEDIG FAST 100 % STILLING SOM
PP-RÅDGIVER FRA 01.04.08.**

Tjenesten er interkommunal med Trysil som vertskommune. Hovedkontoret ligger i Trysil sentrum. Engerdal kommune og Hedmark fylkeskommune er de to andre eierne.

Tjenesten har 4 fagstillinger og en merkantil stilling. Arbeidet i tjenesten er organisert som to team med PP-rådgiver og spesialpedagog i hvert.

Vi har gunstige arbeidsordninger og et godt fagmiljø og deltar i flere prosjektarbeid med utgangspunkt helhetlig tenkning og systemrettede arbeidsordninger i skoler og barnehager, hvor vi tilbringer ca. 60 % av vår arbeidstid. Egen bil må disponeres. Godtgjørelse etter vedtatt regulativ.

Vi søker primært etter en fagperson med utdanning som cand. psychol., cand. paed. spes., cand. paed. eller tilsvarende.

Tilsetning på vanlige kommunale vilkår etter de til enhver tid gjeldende lover, forskrifter og avtaler.

Aktuelle søkere kan bli bedt om å møte til intervju. Nærmere opplysninger ved henv. til daglig leder Ann-Helen Ødegård, telf. 62 45 77 71, e-mail ann.helen.odegard@trysil.kommune.no.

Søknad sendes

Styret for PPT for Trysil/Engerdal, pb. 200, 2421 Trysil innen 20.04.08.

Akershus Universitetssykehus (Ahus) er et universitetssykehus ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo. Sykehuset er et av landets største og ligger i Lørenskog kommune, ca. 15 km nordøst for Oslo S. Sykehusets hovedoppgaver er pasientbehandling, forskning og undervisning. 1. oktober 2008 flytter vi inn i nytt bygg som blir et av de mest pasientfokuserte og driftseffektive sykehus i Norge og det mest moderne sykehuset i Europa. Vi har høye faglige og driftsmessige ambisjoner. Parallelt med byggingen pågår en omfattende omstillings- og endringsprosess som gir meget store muligheter og utfordringer. Sykehuset er et helseforetak i Helse Sør-Øst RHF. Administrerende direktør er Erik Kreyberg Normann.

Avdeling BUP Grorud

Klinisk pedagog

Akershus universitetssykehus HF har som personalpolitisk målsetting at vårt arbeidsmiljø skal preges av tverrfaglighet, mangfold og likestilling. Vi ønsker derfor en balansert alders- og kjønns sammensetning og å rekruttere medarbeidere med etnisk minoritetsbakgrunn.

Fullstendig utlysningstekst og elektronisk søknadsskjema finner du på www.ahus.no.

www.ahus.no

HELSE  SØR-ØST

Helse Stavanger HF - Stavanger Universitetssjukehus (SUS) har ansvar for spesialisthelsetjenesten i Sør-Rogaland og tilbyr helsetjenester til en befolkning på drøye 300 000 mennesker. Det er over 5000 ansatte i helseforetaket, som i 2007 hadde et driftsbudsjett på kroner 3,5 milliarder. Hovedsykehuset ligger i Stavanger mens flere avdelinger, filialer, poliklinikk, distriktpsykiatriske sentra og ambulansestasjoner er lokalisert i regionen. SUS er landets fjerde største sykehus, og aktiviteten øker for hvert år i takt med befolkningsveksten.

BUPA, poliklinikk Stavanger, barn søker:

En fast og ett et års vikariat for klinisk pedagog

St.nr: 292476277

Det vil bli krevd politiattest ved tilsetting av alle som yter tjeneste til mindreårige eller personer med utviklingshemming.

Attesten kreves fremlagt før ansettelse foretas og gjelder bare for den som får tilbud om ansettelse

Kvalifikasjoner

- Vi søker etter pedagog med 2. avdeling spes.ped eller hovedfag som har erfaring fra det å arbeide med barn eller har en spesiell interesse for de minste.

Kontaktperson: klinisk pedagog Jorunn Sæbø tlf. 51 51 55 82
poliklinikkleder Lars C. Moe tlf. 51 51 55 28.

Søknadsfrist: 31.03.2008

For å lese mer og å søke på stillingen se www.sus.no



Stavanger Universitetssjukehus
Helse Stavanger HF



HAMMERFEST
KOMMUNE

Ledige stillinger i PP - tjeneste

Stilling som kontorleder/virksomhetsleder ved PP- tjenesten

2 fagstillinger

1 fagstilling 2 års vikariat.

(med forbehold om studiepermisjon)

Felles for stillingene:

Vi ønsker primært medarbeidere med utdanning som cand.ped., cand.ped.spes., cand.psychol eller nyere mastergrad. Fagpersoner med tilsvarende høyere kompetanse oppfordres til å søke.

Spørsmål om stillingene rettes til Marit Enevold,
tlf. 78 40 23 00.

For fullstendig utlysningstekst se www.jobbnorge.no.

Her finnes også elektronisk søknadsskjema
som bes benyttet.

Søknadsfrist: 11. april 2008

Sammen for Hammerfest!



bidragsyttere: **Jens Nærbøe** er universitetslektor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Han har særlig interesse for utvikling av sosial kompetanse som beskyttende faktor for utvikling av mindre hensiktsmessig atferd. **Rune Sarromaa Hausstätter** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark. Han har bl.a. skrevet boka: «Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Mellom ideologi og virkelighet» (Fagbokforlaget, 2007) og flere artikler i norske og utenlandske tidsskrifter. **Marit Hoem Kvam** har doktorgrad i spesialpedagogikk. Hun har forsket på seksuelle overgrep, bl.a. mot døve og mot blinde. Hoem Kvam har skrevet bok om seksuelle overgrep mot barn (Universitetsforlaget, 2001), samt ca. 30 artikler i norske og internasjonale tidsskrift. **Guri Charlotte Wiggen** er frilansjournalist med journalistutdanning fra England. Hun har en mastergrad i utviklingsstudier fra Mexico og har bl.a. skrevet boka «Fra Almisser til Verdighet», om mikrokreditt for fattige. **Mette Cyvin** er synspedagog og cand. ed. Hun har lang erfaring med veiledning som fylkessynspedagog. Cyvin er ansatt ved Kristiansand voksenopplæringscenter. **Gunnvor B. Wilhelmsen** er dr. sient. Hun har bl.a. vært seniorrådgiver ved Huseby kompetansesenter og førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun arbeider nå ved regionalt kompetansesenter for habilitering og rehabilitering, Helse Bergen, Haukeland Universitetssykehus. **Edvin M. Eriksen** er leder for PP-tjenesten i Sør-Troms. Han har skrevet en rekke fagartikler, bl.a. i Spesialpedagogikk. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Jens Petter Gitlesen** er far til en datter med Downs syndrom. Han er tillitsmann i Norsk forbund for utviklingshemmede og har bistått mange foreldre i klagesaker. **Kjell Skogen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hans vitenskapelige kompetanse er knyttet til organisasjon og ledelse med spesiell vekt på innovasjons- og endringsprosesser. Han har skrevet flere fagbøker og en rekke artikler.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Mer om jenter på nettet: Jens Nærbøe ved Universitet i Agder følger opp artikkelen i nr. 3. *Kompetansehevingsprosjekt for barnehager:* Charlotte U. Johannessen gjør rede for et prosjekt utviklet av Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste (PPT) i Bærum kommune med tittel: «Omsorgssvikt hos barn i førskolealder – med vekt på styrket kompetanse hos pedagogisk personale i et forebyggende perspektiv». *Diagnoselesere:* Anton B. Stensholdt reflekterer i et essay om hvor tjenlig en diagnose er og om betydningen av å finne lesestoff som fenger eleven. *Vygotsky og inkludering:* Harry Daniels er professor ved Universitetet i Bath. Han har arbeidet mye med Vygotsky og drøfter i denne artikkelen det teoretiske grunnlaget for inkludering basert på Vygotskys arbeider. Artikkelen er oversatt av Katarina Rodina som er doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk, UIO.