

SPESIALPEDAGOGIKK

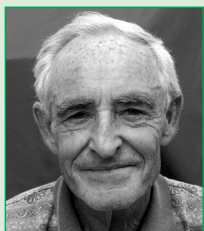
Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid

Assistent
i skolen
side 16

IOP – helhet og
foreldresamarbeid
side 26

I samarbeidets
ånd
side 33

På vår skole er det
ikke lov å lekeslåss
side 48



av ARNE ØSTLI

Gode relasjoner og spesifikk kunnskap

Ved skoleårets slutt kan det passe med en oppsummering av noe av det som har preget skoleåret. I vårt tilfelle vil det være artikler og annet stoff som har hatt en fremtredende plass i bladet. Artiklene har dekket mange områder, men noen temaer – riktignok med ulike innfallsvinkler – har gått igjen. Et av disse temaene handler om relasjoner. Relasjon innebærer forhold eller forbindelse, men også samhörighet. Det er den siste betydningen som best dekker begrepet i spesialpedagogisk sammenheng. Så også i den første artikkelen i dette nummeret hvor Sidsel Tybring og Turid Anfinssen Byberg redegjør for en studie om «Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid». Det som klart kommer ut som en faktor av stor betydning, handler nettopp om å bygge gode relasjoner til alle elever i en klasse. Dette fremmer konsentrasjon om skolearbeidet og dermed læringsutbyttet.

I en skole vil samhörighet ha minst tre dimensjoner: Det mest umiddelbare er forholdet mellom lærer og elev, det andre mellom elever og det tredje personalets «samhörighet». Med god kvalitet i disse relasjonene er grunnlaget lagt for godt læringsmiljø for elever og lærere.

Spørsmål knyttet til spesialundervisning går videre. Det som har vært lengst fremme i den senere tid, har vært om sakkyndig vurdering skal være et krav for å utløse særlige ressurser. Det er viktig at alle som blir berørt føler trygghet for at vi har gode og sikre ordninger, men viktigst er det som skal sikres, nemlig at de elevene det gjelder får en opplæring som er så godt tilpasset som mulig. Det vil forutsette at de som er i en relasjon til elevene har den kunnskapen som er nødvendig. I mange tilfeller innebærer det spesifikk kunnskap som en ikke kan forvente at alle som underviser har. Det er her spesialpedagogikken kommer inn, og flere artikler i dette skoleåret har trukket fram slik kunnskap. Det gjelder både tilgjengelighet til lærestoff og tilgjengelighet til hjelpemidler som kan bidra til «kontakt» med det som skal læres. Spesielle hjelpemidler eller tilpasninger av hjelpemidler og arbeidsredskaper vil også være avgjørende for noen elever. Metoder og arbeidsmåter som passer for elever med spesielle undervisningsbehov har også vært berørt.

Utdannings- og forskningsdepartementet har lagt opp til et omfattende kunnskapsløft. Dette «skoleårs» artikler underbygger at «løftet» bør komme på to områder som er gjensidig avhengig av hverandre og som gjensidig styrker hverandre: gode relasjoner og spesifikk kunnskap. Det er mye å ta av. Våre lesere ønskes en god sommer!



- 4 Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid
TORIL ANFINSEN BYBERG OG SIDSEL TYBRING
- 16 Assistent i skolen
MONA ASBJØRNSLETT
- 22 K2A – kommunikasjon, aktivisering og analyse
ARNE ØSTLI
- 26 IOP – helhet og foreldresamarbeid
INGVILD ÅMOT
- 33 I samarbeidets ånd
INGRID LUND
- 38 Matreisen med Aleksandra
ENA CATERINA HEIMDAL OG POLLY ROBERTSON
- 45 Gjennombrudd for tilrettelagt litteratur
ARNE ØSTLI
- 47 Stor utfordring for den fylkeskommunale PP-tjenesten i Buskerud
NILS-HENRIK ÅMODT
- 48 På vår skole er det ikke lov å lekeslåss
BEATE HEIDE
- 50 Bokmeldinger
- 53 Kurs/konferanser
- 54 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
hilde@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

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

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

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

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

Årgang 70

ISSN 0332-8457

Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid

Artikkelen bygger på en studie om «Sammenhenger mellom læringsmiljø og konsentrasjon». Utgangspunktet har vært nysgjerrighet på hvorfor manglende konsentrasjon er et problem i dagens skole.



av SIDSEL TYBRING

Sidsel Tybring er cand. polit. med hovedfag i spesialpedagogikk og arbeider ved Sørbo skole i Sandnes kommune.

Generelt sier Ogden (1998) at forstyrrende og utagerende atferd er vanligst på barnetrinnet, mens skulk og alvorlig norm- og regelbrudd er vanligere på ungdomstrinnet. Manglende konsentrasjon, som denne artikkelen setter søkelyset på, kan føre til problematferd. Ogden (1998) sier videre at den klare sammenheng vi finner mellom problematferd på skolen og i læringsmiljøet, understreker behovet for en skoleomfattende policy og handlingsplan for å forebygge og løse atferdsproblemene.

Vår hensikt var å undersøke de direkte sammenhengene mellom læringsmiljø og konsentrasjon. I tillegg ville vi se på eventuelle indirekte sammenhenger via akademisk selvbilde og opplevd mening med skolearbeid. Videre ønsket vi å undersøke om eventuelle forskjeller i opplevelse av læringsmiljøet på barnetrinnet og ungdomstrinnet var knyttet til skoleslag, eller om det skjedde en gradvis endring med stigende klassetrinn. For å belyse disse problem-

stillingene, valgte vi å stille de samme spørsmålene til elever fra 5. til 10. klassetrinn. Vårt ønske var å undersøke elevenes subjektive opplevelse rundt dette. Dataene våre gir en liten pekepinn på faktorer i læringsmiljøet som det kanskje kan være verd å fokusere på i skolen.

Problemstillingen i vår studie var:

Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever på barnetrinnet (5., 6. og 7. trinn) og på ungdomstrinnet.

- Sammenhenger mellom læringsmiljø og konsentrasjon, og
- i hvilken grad er disse sammenhengene medierte via akademisk selvbilde og opplevd mening med skolearbeid?
- Forskjeller i opplevelse av læringsmiljøet på barnetrinnet og ungdomstrinnet; er eventuelle forskjeller knyttet til skoleslag eller til en gradvis endring med stigende klassetrinn?



Fire aktuelle oppdragsstiler

Da vi skulle undersøke sammenhenger mellom læringsmiljø og konsentrasjon, falt valget av overbyggende teori på barne- og oppdragssteori (Baumrind, 1967, 1971, 1973; Barber, 1997). Sosialiseringsteori tar for seg oppdragelse i et barne- og familieperspektiv. Barne-opppdragelse er grunnlaget for den begynnende sosialiseringen, samt utviklingen av prososial og antisosial atferd. For utfyllende lesing, viser vi til Byberg og Tybring (2004).

Den første oppdragsstilen, «autoritær foreldreomsorg» kjennetegnes ved makt og en reservert holdning hos foreldrene (Baumrind, 1967, 1971, 1973). Foreldrene ber sjelden om barnas meninger, de roser sjelden, og viser sjelden glede ved barnas prestasjoner. De er ofte styrende og krevende, og kan benytte seg av skremmeteknikker for å kontrollere barnet. De forventer at deres ordrer adlydes uten forklaring. Den autoritære lærer kan beskrives ved makt hos læreren.

Læreren er ikke særlig opptatt av elevens meninger. Han gir få positive tilbakemeldinger til eleven, og han forventer at det som blir gitt beskjed om, adlydes uten forklaring på hvorfor det skal gjøres. Ved denne stilen kan vi tenke oss en lærer som gir lite emosjonell støtte til elevene sine og lite rom for medinnflytelse på klasse og/eller læringssituasjon.

Den andre oppdragsstilen; «permisiv foreldreomsorg», karakteriseres av kjærlighet og hengivelse til barnet, men også ved lite grensesetting (Baumrind, 1967, 1971, 1973). Disse foreldrene krever ikke mye av barna sine, er for det meste ettergivende med hensyn til regler, er lite konsekvente når det gjelder disiplin, og rådfører seg vanligvis med barnet om beslutninger som skal tas i familien. Disse foreldrene ser ikke på seg selv som en aktiv aktør som har ansvar for å endre barnets atferd, heller som en ressurs barnet kan benytte seg av. Den permisive lærer kan kjennetegnes ved at læreren gir elevene stor grad av frihet samtidig



av **TURID ANFINSEN BYBERG**

Turid Anfinssen Byberg er cand. polit. med hovedfag i spesialpedagogikk og arbeider ved Sandnes Læringscenter.

som han krever lite av eleven og er ettergivende når det gjelder regler og disiplin. Vi ser for oss at denne læreren er en person som er lydhør overfor elevene og lar de få medbestemmelse vedrørende saker som angår dem. Stil nummer tre; «autoritativ foreldreomsorg», kjennetegnes ved kombinasjon av stor omsorg for barnet, samtidig som det stilles store krav til prestasjoner (Baumrind, 1967, 1971, 1973). Selv om disse foreldrene utøver en fast kontroll over barnet sitt, gjør de det på en ikke-straffende måte. De snakker med barnet, og respekterer dets ønsker. De forklarer regler for ønsket atferd på en tydelig måte, men benytter seg ikke av overdrevne restriksjoner. De er like tilbøyelige til å bruke fornuft som makt for å oppnå sine mål. Hengivenhet uttrykkes oftere, og med større varme enn i de andre foreldrestilene. Den autoritative lærer vil kunne kjennetegnes ved kombinasjon av mye omsorg og høye prestasjonskrav. Han er læreren som gir elevene sine både emosjonell og faglig støtte, i tillegg til at han stiller krav til dem. Forskning (Baumrind, 1967, 1971, 1973) tyder på at autoritativ oppdragelsesstil fremmer best tilpasning og positiv utvikling. Overføre til læringsmiljøet i skolen, vil disse barna komme best ut med hensyn til selvtillit og skolefaglige prestasjoner. Disse elevene vil være sosialt ansvarlige, tilfredse, selvkontrollerende og samarbeidende både i forhold til lærere og medelever.

Den siste oppdragelsesstilen; «avvisende, eller neglisjerende foreldreomsorg», kjennetegnes ved uengasjerte foreldre (Baumrind, 1967, 1971, 1973). De er verken lydhøre eller krevende overfor barnet på noen måte. De følger ikke med på barnets aktiviteter, støtter det ikke, og hjelper heller ikke barnet til å forstå sosiale regler som er nødvendige for å fungere i et samfunn. Enten er de avvisende, eller så forsømmer de sitt oppdrageransvar fullstendig. Den avvisende, eller neglisjerende lærer vil kunne kjennetegnes ved at han har en uengasjert stil. Læreren er verken lydhør eller krevende overfor eleven. Vi ser for oss at han i liten grad bryr seg om elevene, verken sosialt eller faglig.

Metoden i studien

Studien har en kvantitativ tilnærming. Vi besluttet å undersøke problemstillingene våre empirisk-kvantitativt i form av survey-metodikk (Befring, 2002). Dette gjorde vi ved å benytte spørreskjema i undersøkelsen. Et karakteristisk trekk ved denne metoden er å kartlegge eller beskrive omfanget av fenomen, egenskaper eller problemer. Metoden er særlig anvendbar når en skal undersøke sosiale fakta, meninger og holdninger blant mange informanter (Befring, 2002). Denne tilnærmingen ville være relevant fordi vi ville få tak i

informasjon om hva i læringsmiljøet som påvirker konsentrasjon hos elever. I undersøkelsen var elevene våre informanter. Ved å bruke spørreskjema, kunne vi bruke statistiske analyser som metode. Vi ville også ha mulighet for å si noe om validitet i større sammenheng.

Vi vurderte å gjennomføre undersøkelsen på to ulike tidspunkt; første gang like etter skolestart på høsten, og andre gang på våren. Dette for å se om det var spesielle utviklingstrekk i løpet av denne perioden. Funnene ville ha styrket den indre validiteten. På grunn av at dette er meget tids- og arbeidskrevende, valgte vi imidlertid kun ett tidspunkt for gjennomføringen av undersøkelsen. Dette ble i november 2003. Analyse av dataene som fremkom gjennom undersøkelsen, sa noe om forekomst; hvor fornøyd elevene rapporterer å være med læringsmiljøet og i hvor stor grad de var konsentrert når de arbeidet, og om sammenhenger mellom disse. Vi utarbeidet spørreskjemaet spesielt for denne undersøkelsen. Læringsmiljøskalaene og konsentrasjonsskalaen er utarbeidet ved Senter for Atferdsforskning og dokumentert i tidligere studier (for eksempel Bru og Thuen, 1999; Thuen og Bru, 2000; Bru m. fl., 2002). Variablene ble målt ved hjelp av item som ble formulert som spørsmål eller påstander. I svaralternativene brukte vi 4-, 5- og 6-delte svarkategorier. Et utvalg på 899 elever fordelt på to barneskoler og en ungdomsskole ble invitert til å delta i undersøkelsen. På grunn av at vi blant annet ønsket å undersøke eventuelle forskjeller i opplevelse av læringsmiljøet på barne- og ungdomstrinnet, delte vi utvalget inn i to underutvalg; elever på barnetrinnet (5. – 7. klasse) og elever på ungdomstrinnet (8. – 10. klasse).

Det første underutvalget (barnetrinnsutvalget) besto av 445 elever fordelt på 5., 6. og 7. klasse ved to barneskoler, med henholdsvis 530 og 460 elever, i en mellomstor by på Vestlandet. 319 elever svarte på spørreskjemaet, noe som utgjorde en svarprosent på ca. 72. Det andre underutvalget (ungdomstrinnsutvalget) besto av 454 elever fordelt på 8., 9. og 10. klasse fra en ungdomsskole i samme kommune. 357 elever svarte på spørreskjemaet. Antall elever som gikk på ungdomsskolen på undersøkelsestidspunktet utgjorde selve utvalget; 454 elever. Svarprosenten her kom på 79.

Spørreskjemaene som ble brukt i undersøkelsen ble utprøvd på forhånd. På grunnlag av erfaringene i forprøven, ble det foretatt små justeringer i skjemaene. Nødvendige tillatelser ble innhentet i forkant av undersøkelsen. Datatilsynet ble også kontaktet for å avklare hvorvidt undersøkelsen var meldepliktig, men siden den var anonym og ikke inneholdt identifiserbare opplysninger, ble det konkludert med at den ikke var meldepliktig.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er en faglig betegnelse på påliteligheten av de observasjoner som er foretatt og av de tall som observasjonene er uttrykt gjennom. Dette betyr at forskningsredskaper eller måleinstrumentet som er utviklet for å samle inn data, må være både til å stole på og kunne måle det samme ved gjentatte forsøk. Spørsmålet var om vi hadde maktet å redusere forekomsten av målefeil til et minimum, og i hvor høy grad målresultatene var stabile og presise. For å sikre reliabiliteten best mulig fikk vi noen gutter og jenter på samme alder som våre utvalg, til å besvare spørreskjemaet. Vi fikk kun positive tilbakemeldinger. Det ble utarbeidet sikre rutiner for å legge svarene inn på data, blant annet ved å bruke regneark og gjennomføre stikkprøver

for å sjekke om punchingen ble utført korrekt.

Et sett med indikatorer som gir et tilfredsstillende mål på et begrep, gir begrepsvaliditet (Undheim, 1998). Det vil si i hvor stor grad variablene i spørreskjemaet målte det begrepet vi ønsket å måle. På teoretisk nivå har man antakelser om sammenhenger mellom begreper, og ved operasjonalisering blir disse overført til empiriske indikasjoner. Hovedspørsmålet ble da hvor vellykket operasjonaliseringen hadde vært. Vi har måttet være fornøyd med en skjønnsmessig vurdering av begrepsvaliditeten, fordi det av praktiske grunner ikke var mulig med begrepsvalidering. Vi målte mange variabler i vår undersøkelse. De fleste av disse variablene var brukt i andre studier og hadde fungert godt, noe som styrket validiteten.

KONSENTRASJON (A = .76)	VELDIG ENIG	LITT ENIG	LITT UENIG	VELDIG UENIG	M	SD
A) HELE UTVALGET (N = 648)					3.32	.55
Når lærerne underviser hele klassen, lytter jeg oppmerksomt.	37.2	47.8	12.2	2.8	3.19	.75
Når vi har gruppearbeid er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	42.4	46.6	9	2	3.29	.71
Når vi arbeider hver for oss er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	46.7	41.9	9.1	2.3	3.33	.74
Når vi har prosjektarbeid er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	53.0	40	5.1	1.9	3.44	.68
B) BARNETRINNET (N = 303)					3.49	.46
Når lærerne underviser hele klassen, lytter jeg oppmerksomt.	48.0	44.4	6.6	1.0	3.39	.66
Når vi har gruppearbeid er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	55.3	36.4	7.0	1.3	3.46	.68
Når vi arbeider hver for oss er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	58.4	36.4	5.6	1.3	3.50	.67
Når vi har prosjektarbeid er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	64.7	32.0	2.6	0.7	3.61	.58
C) UNGDOMSTRINNET (N = 345)					3.16	.57
Når lærerne underviser hele klassen, lytter jeg oppmerksomt.	27.8	50.7	17.1	4.3	3.02	.79
Når vi har gruppearbeid er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	31.1	55.5	10.8	2.6	3.15	.71
Når vi arbeider hver for oss er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre.	36.3	48.3	12.2	3.2	3.18	.74
Når vi har prosjektarbeid er jeg konsentrert om det jeg skal gjøre	42.7	47.1	7.3	2.9	3.30	.73

Tabell 1: Prosentvis frekvensfordeling, gjennomsnittskårer (M) og standardavvik (SD) for item som inngår i skalaen som måler konsentrasjon. Navn på underskala, Cronbach's alpha, gjennomsnittsverdier og standardavvik for skalaen er gitt i uthvet skrift. Skåringsintervall for skalaen var 1 til 4. Høye gjennomsnittsverdier angir god konsentrasjon.

Resultater

For å gi et bilde av hvordan utvalget fordelte seg når det gjaldt opplevelsen av de ulike læringsmiljø-faktorene, akademisk selvbylde, opplevd mening og konsentrasjon, presenterer vi først frekvensfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for disse. Vi presenterer resultatene for hele utvalget og for barne- og ungdomstrinnet separat, for å få et bilde av eventuelle forskjeller som framkom mellom grunnskolenes barne- og ungdomstrinn. Når det gjelder eventuelle

forskjeller i opplevelse av læringsmiljøet på barne- og ungdomstrinnet, spurte vi om endringen var knyttet til overgangen barne- og ungdomstrinn, altså skoleslag, eller om det skjedde en gradvis endring med stigende klassetrinn. Dette kommenterer vi etter å ha presentert frekvensfordelingene for opplevelsen av de ulike læringsmiljøfaktorene. Deretter kommenterer vi resultater i forhold til sammenhenger mellom læringsmiljø og konsentrasjon, direkte og indirekte via akademisk selvbylde og opplevd mening.

KONSENTRASJON (A = .76)	VELDIG ENIG	LITT ENIG	LITT UENIG	VELDIG UENIG	M	SD	CRONBACHS ALPHA
A) LÆRINGSMILJØVARIABLER – HELE UTVALGET							
Emosjonell lærerstøtte (N = 659)	37.6	39.0	20.9	2.4	3.02	.60	.78
Akademisk lærerstøtte (N = 661)	37.6	39.0	20.9	2.4	3.21	.63	.86
Relasjoner til medelever (N = 662)	45.1	44.9	8.0	1.7	3.28	.53	.79
Lærertilsyn (N = 657)	26.3	46.7	24.7	2.3	3.43	.90	.72
Elevinnflytelse (N = 668)	6.0	33.5	45.5	15.0	2.64	.57	.76
Konkurranse (N = 665)	12.3	25.3	32.3	30.1	2.35	.83	.83
B) LÆRINGSMILJØVARIABLER – BARNETRINNET							
Emosjonell lærerstøtte (N = 310)	54.8	35.5	8.7	3.0	3.27	.52	
Akademisk lærerstøtte (N = 309)	70.9	25.2	3.2	0.6	3.50	.50	
Relasjoner til medelever (N = 310)	58.7	35.8	4.8	0.6	3.44	.46	
Lærertilsyn (N = 309)	41.1	47.2	10.7	1.0	3.14	.49	
Elevinnflytelse (N = 313)	23.3	49.8	24.3	2.6	2.82	.55	
Konkurranse (N = 311)	10.6	25.1	32.5	31.8	2.30	.83	
C) LÆRINGSMILJØVARIABLER – UNGDOMSTRINNET							
Emosjonell lærerstøtte (N = 349)	22.3	42.1	31.8	3.7	2.80	.57	
Akademisk lærerstøtte (N = 352)	31.5	47.2	17.3	4.0	2.95	.62	
Relasjoner til medelever (N = 352)	33.8	52.8	10.8	2.6	3.14	.55	
Lærertilsyn (N = 348)	13.2	46.3	37.1	3.4	2.71	.50	
Elevinnflytelse (N = 355)	7.6	41.7	41.7	9.0	2.47	.55	
Konkurranse (N = 354)	13.8	25.4	32.2	28.5	2.40	.82	

Tabell 2: Prosentvis fordeling av kategoriserte sumskårer som inngår i læringsmiljøskalaene for hele utvalget, og for barne- og ungdomstrinnet. Navn på under-skala, Cronbach's alpha, gjennomsnittsverdier og standardavvik for skalaen er gitt i uthvet skrift. Skåringsintervall for skalaen var 1 til 4.

Frekvensfordeling konsentrasjon

Resultatene tyder på at manglende konsentrasjon er et betydelig problem, særlig på ungdomstrinnet, og underbygger antakelsen om at elevaktiviserende metoder, som prosjekt- og gruppearbeid, fører til bedre konsentrasjon enn tradisjonell klasseundervisning.

Læringsmiljøvariabler

Tabell 2 b og c viser at elevene på ungdomstrinnet gjennomgående rapporterer å være mindre fornøyd med læringsmiljøvariablene som inngår i denne studien enn elevene på barnetrinnet. På barnetrinnet svarer elevene at de er mest fornøyd med akademisk lærerstøtte. Her svarer ca. 70 % at de er helt enige i at de får god akademisk støtte fra lærerne sine. Tilsvarende tall for ungdomstrinnet er litt over 30 %. På barnetrinnet oppgir nesten 60 % av elevene at de er fornøyd med relasjonen til medelever, mens tilsvarende for ungdomstrinnet er omtrent 34 %. Det er likevel det de er mest fornøyd med. Nesten 55 % av elevene på barnetrinnet rapporterer at de er veldig fornøyd med lærernes emosjonelle støtte, mens tilsvarende for ungdomstrinnet er ca. 22 %. Nærmere 3/4 av elevene på barnetrinnet er fornøyd med den

innflytelsen de har på læringsmiljøet og klassesituasjonen. På ungdomstrinnet er kun halvparten av elevene fornøyd med sin innflytelse.

Akademisk selvbylde

Akademisk selvbylde var den prediktorvariabel som hadde den sterkeste sammenhengen med konsentrasjon, noe som tyder på at akademisk selvbylde har relativt stor betydning for elevenes konsentrasjon. Elever som opplever at de lykkes faglig, vil få større tro på egne evner, og det akademiske selvbyldet blir også styrket. Dette vil sannsynligvis også øke sjansene for å gjøre en god innsats med fagene, og på den måten vil elevene konsentrere seg godt.

Opplevd mening med skolearbeid

Av alle prediktorvariablene var det opplevd mening med skolearbeid som hadde den nest sterkeste sammenhengen med konsentrasjon. Den relativt sterke sammenhengen mellom opplevd mening med skolearbeid og konsentrasjon, samt den relativt høye andelen av elever som har problemer med å finne skolearbeidet tilstrekkelig meningsfylt, understreker viktigheten av at en setter inn pedagogiske tiltak for å inspirere og motivere elevene, for på den måten

Tabell 3: Prosentvis fordeling av kategoriserte sumskårer for akademisk selvbylde, for hele utvalget og for barne- og ungdomstrinnet. Navn på skala, Cronbach's alpha, gjennomsnittsverdier og standardavvik for skalaen er gitt i uthevet skrift. Skåringsintervall for skalaen var 1 til 5.

AKADEMISK SELVBILDE	USANT	LITT USANT	LITT SANT	SANT	M	SD	CRONBACHS ALPHA
Hele utvalget (N = 657)	8.2	24.5	43.7	23.6	3.43	.90	.82
Barnetrinnet (N = 309)	2.9	23.3	46.6	27.2	3.60	.77	
Ungdomstrinnet (N = 348)	12.9	25.6	41.1	20.4	3.27	.98	
Negative påstander er snudd for analysene.							

Tabell 4: Prosentvis frekvensfordeling, gjennomsnittsskårer (M) og standardavvik (SD) for item om elevenes opplevelse av hvor meningsfylt skolearbeidet er. 1 er det mest negative alternativet, mens 6 er det mest positive. Navn på underskala, Cronbach's alpha, gjennomsnittsverdier og standardavvik for skalaen er gitt i uthevet skrift. Skåringsintervall for skalaen var 1 til 6. Høye gjennomsnittsverdier angir positiv opplevelse med mening med skolearbeid.

OPPLEVD MENING MED SKOLEARBEID	LITE MENINGSFYLT	LITT MENINGSFYLT	MENINGS- FYLT	M	SD	CRONBACHS ALPHA
Hele utvalget (N = 657)	8.0	45.8	46.2	4.08	1.07	.78
Barnetrinnet (N = 309)	3.3	30.7	66.0	4.54	1.03	
Ungdomstrinnet (N = 348)	12.2	59.3	28.5	3.67	.95	

å øke konsentrasjonen. Resultatene kan tyde på at det er størst rom for forbedring på dette området på ungdomstrinnet.

Forskjeller i opplevelse av læringsmiljøet – sammenhenger mellom skoleslag, klassetrinn og læringsmiljøfaktorer.

Resultatene for sammenhenger mellom skoleslag, klassetrinn og læringsmiljøvariablene viste at skoleslag bare samvarierte signifikant med emosjonell lærerstøtte, mens klassetrinn hang signifikant sammen med akademisk lærerstøtte, relasjoner til medelever, lærertilsyn og elevinnflytelse. Den negative sammenhengen mellom skoleslag og emosjonell støtte tyder på at elevene på ungdomstrinnet er mindre fornøyd med den emosjonelle støtten fra lærerne enn elevene på barnetrinnet, altså at denne endringen skjer «brått» ved overgang til ungdomsskolen. Av tabell 2 ser vi at på barnetrinnet svarte ca. 55 prosent av elevene at de var veldig fornøyd med emosjonell lærerstøtte, mens det på ungdomstrinnet bare var rundt 20 prosent av elevene som var tilsvarende fornøyd. Resultatene tyder på at det blir en «mismatch» mellom elevenes behov for emosjonell støtte og det de opplever at de får, og at tilpasningen blir vesentlig dårligere når elevene begynner på ungdomsskolen. Resultater viste dessuten at all variansen i emosjonell støtte ble forklart med skoleslag, noe som underbygger antakelsen om at forskjeller i kulturen på barnetrinnet og ungdomstrinnet kan bidra til at elevene opplever mindre emosjonell støtte på ungdomstrinnet. Hva er det ved kulturen på ungdomstrinnet som gjør at elevene kan oppleve det slik? Lærerne på barnetrinnet ser ut til i større grad å vektlegge omsorgsdimensjonen ved lærerrollen enn lærerne på ungdomstrinnet (Bru og Thuen, 1999).

De sterke, negative sammenhengene mellom klassetrinn og akademisk lærerstøtte, relasjoner til medelever, lærertilsyn og elevinnflytelse, tyder på at elevenes opplevelse av disse læringsmiljøfaktorene endres gradvis i negativ retning med stigende klassetrinn. Relasjonen mellom klassetrinn og akademisk lærerstøtte, kan tyde på at elevene med økende alder og større krav og forventninger, har større behov for lærers faglige hjelp, samtidig som de opplever at de ikke får tilstrekkelig hjelp. Den negative sammenhengen mellom klassetrinn og relasjoner til medelever, tyder på at elevene blir mindre fornøyd med relasjonen til medelever etter hvert som de kommer opp i klassetrinnene. Vi tror at elevene får mindre tid til å pleie vennskap med jevnaldrende, for med stigende klassetrinn, kommer også mye større faglige krav til elevene. Etter hvert som elevene blir eldre, tror vi det blir satt enda større fokus på det enkelte fag. Med det følger et større press på elevene; altså det blir mer konkurranse elevene imellom. Når det gjelder den negative sammenhengen mellom klassetrinn og lærertilsyn, tyder resultatene på at elevene blir mindre fornøyd med den form for tilsyn lærer utøver, noe som skjer gradvis med stigende klassetrinn. Vi tror at elevene kan oppfatte tilsyn mer som kontroll med stigende klassetrinn. Kan det også være slik at elevene, etter hvert som de blir eldre, ønsker å bli kontrollert mindre, men faktisk opplever det motsatte?

Når det gjelder spørsmålet om forskjeller i opplevelse av læringsmiljøet er knyttet til overgangen mellom barne- og ungdomsskolen, eller til en gradvis endring med stigende klassetrinn, tyder resultatene på at for de fleste læringsmiljøfaktorene skjer det en gradvis negativ endring av elevenes opplevelse etter hvert som de blir eldre. Bare når det gjelder emosjonell lærerstøtte, er endringen i opplevelsen knyttet til skoleslag.

Sammenhenger mellom læringsmiljø og konsentrasjon, direkte og indirekte via akademisk selvbylde og opplevd mening med skolearbeid

Elever i alderen 10–16 år er i en sårbar alder, og vi tror at det kan påvirke deres akademiske selvbylde. De unge har i denne alderen ofte generelt lavere tanker om seg selv, og de sammenligner seg ofte med sine medelever. I tillegg opplever elevene ofte at de blir strengere vurdert på ungdomstrinnet enn hva de har vært vant til på barnetrinnet, noe vi tror vil kunne ha betydning for deres akademiske selvbylde. Akademisk selvbylde var den prediktorvariabel som hadde den sterkeste sammenhengen med konsentrasjon, noe som tyder på at akademisk selvbylde har relativt stor betydning

Manglende konsentrasjon kan føre til problematferd.

Ungdomsskolen bærer mer preg av tradisjonell «kate-terundervisning», noe som gir mindre muligheter for samspill og utvikling av gode relasjoner mellom elev og lærer. Faglæresystemet på ungdomstrinnet kan også gjøre det vanskeligere for lærerne å bli godt kjent med elevene. Lærere tyr ofte til kontrollstrategier når de underviser så store elevgrupper, noe som også kan ha betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Samlet sett tyder resultatene fra denne og tidligere undersøkelser på at det, særlig på ungdomstrinnet, er et forbedringspotensial med hensyn til den emosjonelle støtten læreren gir til elevene, og at dette kan bidra til økt konsentrasjon blant elevene.

for elevenes konsentrasjon. Elever som opplever at de lykkes faglig, vil få større tro på egne evner, og det akademiske selvbildet blir også styrket. Dette vil sannsynligvis også øke sjansene for å gjøre en god innsats med fagene, og på den måten vil elevene konsentrere seg godt.

Resultatene i vår undersøkelse tyder på at relativt mange elever, særlig på ungdomstrinnet, har problemer med å finne skolearbeidet tilstrekkelig meningsfylt. En mulig årsak til dette kan være at det er en utilstrekkelig «match» mellom de behovene elevene har, og det som blir tilbudt dem i læringsmiljøet. Prediktorvariabelen, opplevd mening med skolearbeid, hadde den nest sterke sammenheng med konsentrasjon. Resultatene fra vår undersøkelse sammenfaller med tidligere forskning (for eksempel Bru og Thuen, 1999) og er i tråd med «Expectancy-value»-teori, hvor det vektlegges at motivasjon fungerer i forhold til hvilke resultater en person tror egne handlinger får, og i hvor stor grad vedkommende verdsetter disse resultatene (Eccles, 1983). Den relativt sterke sammenheng mellom opplevd mening med skolearbeid og konsentrasjon, samt den relativt høye andelen av elever som har problemer med å finne skolearbeidet tilstrekkelig meningsfylt, understreker viktigheten av at en setter inn pedagogiske tiltak for å inspirere og motivere elevene, for på den måten å øke konsentrasjonen. Resultatene kan tyde på at det er størst rom for forbedring på dette området på ungdomstrinnet.

Sammenheng mellom emosjonell lærerstøtte og konsentrasjon

Stianalysen (se diagram 1) viste at emosjonell lærerstøtte, som den eneste av læringsmiljøvariablene, hadde en direkte sammenheng med konsentrasjon. Den direkte sammenheng tyder på at når elevene opplever at lærerne gir dem emosjonell støtte, ved for eksempel å vise at de bryr seg om elevene, vet hva elevene holder på med i fritiden og lignende, vil dette kunne få en direkte positiv konsekvens for konsentrasjon. Vi tror at dette henger sammen med at det utvikles gode relasjoner mellom lærer og elev, noe som bidrar til gjensidig tillit mellom dem. Videre fører gjerne gode relasjoner til at elevene lytter mer til det lærerne sier og ønsker å yte god innsats og dermed arbeider de mer konsentrert. Resultatene viste også at emosjonell lærerstøtte hang indirekte sammen med konsentrasjon gjennom både akademisk selvbylde og opplevd mening med skolearbeidet. Sammenhengene gjennom akademisk selvbylde kan tyde på at når elevene får god emosjonell støtte fra lærer, så får han større tro på seg selv, og vil dermed kunne oppnå

bedre faglige resultater. Denne sammenheng tyder på at omsorg og anerkjennelse fra lærerne påvirker elevenes konsentrasjon gjennom betydningen for akademiske selvbylde.

Sammenhengene gjennom opplevd mening, kan tyde på at viljen til å yte en god innsats fordi en har en god relasjon til lærer, også kan føre til at elevene får bedre innsikt i lærestoffet, og dermed lettere kan oppdage det meningsfylte i det de arbeider med. Når elevene føler at det de holder på med er meningsfylt, vil de være mer motivert, og dermed jobbe mer konsentrert. Med gode relasjoner mellom lærer og elev, vil læreren også bli bedre kjent med elevene, noe som kan bidra til at læreren i større grad greier å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Lærestoffet vil kunne utarbeides slik at opplæringen, eller skolearbeidet, oppleves mer meningsfylt. Våre resultater støttes av tidligere undersøkelser, hvor en antar at lærers emosjonelle støtte fører til positive relasjoner mellom elev og lærer, som igjen kan føre til økt interesse for skole-

Den autoritative lærer kjennetegnes ved en kombinasjon av mye omsorg og høye prestasjonskrav.

fagene (bl.a. Bru og Thuen, 1999; Karazek, 1981). Resultatene våre viste en relativt sterk sammenheng mellom akademisk selvbylde og opplevd mening med skolearbeidet. Når elevene har tro på at de lykkes, vil økt akademisk selvbylde kunne være et resultat, og dette vil igjen kunne få betydning for opplevelsen av skolearbeidet, noe som igjen vil bidra til økt konsentrasjon. Emosjonell lærerstøtte passer godt inn i Baumrinds (1967, 1971, 1973) modell over autoritativ foreldreomsorg, som vi valgte å overføre til skolesammenheng. I følge denne teorien, vil den voksne som viser stor omsorg for elevene, kombinert med at de stiller høye krav til prestasjoner hos elevene, kunne bidra til økt konsentrasjon. Resultatene samlet tyder på at lærerne ved å øke emosjonell støtte til elevene kan bidra til at konsentrasjon om skolearbeidet øker, særlig på ungdomstrinnet synes dette å være viktig.

Sammenheng mellom akademisk lærerstøtte og konsentrasjon

Våre resultater viste at elevene ser ut til å være mer fornøyd med den akademiske lærerstøtten enn den emosjonelle. Av hele utvalget oppga ca. 23 prosent av elevene at de var misfornøyd med den akademiske lærerstøtten. Akademisk lærerstøtte hang negativt sammen med klassetrinn. Resultatene tyder på at økt

akademisk lærerstøtte vil medføre at elevene arbeider mer konsentrert fordi de vil få et mer positivt akademisk selvbylde, og de vil oppleve skolearbeidet som mer meningsfylt. Med bakgrunn i våre resultater, som viser at elevene blir gradvis mindre fornøyde, vil «forbedringspotensialet» se ut til å være større jo høyere trinn lærerne underviser på.

Sammenheng mellom relasjoner til medelever og konsentrasjon

Stidiagrammet (diagram 1) viste en indirekte sammenheng mellom relasjoner til medelever og konsentrasjon via akademisk selvbylde. Relasjoner til medelever viste den sterkeste sammenheng med akademisk selvbylde. Gjennom positive relasjoner til medelever blir det utvekslet kunnskap og informasjon på problemstillinger de nødvendigvis ikke trenger læreres hjelp til. Denne støtten elevene imellom medvirker til god trivsel, som igjen vil bidra til at elevene utvikler et positivt akademisk selvbylde og opplever skolearbeidet som meningsfylt (Kohn, 1996). Det viser seg at det venner mener, har veldig mye å si for elevene i flere sammenhenger. Kan man få til et læringsmiljø hvor det er «tøft» å være skoleflink, og disse holdningene kommer fra medelever, er det antakeligvis mye mer virkningsfullt enn hvis synspunktet kommer fra læreren.

gjør det de skal og dermed lettere oppdager det meningsfulle i det de jobber med.

Sammenheng mellom elevinnflytelse og konsentrasjon

Resultatene viste en positiv indirekte sammenheng mellom elevinnflytelse og konsentrasjon via opplevd mening med skolearbeid. Dette tyder på at innflytelse har betydning for hvor meningsfylt elevene opplever skolearbeidet, noe som videre påvirker deres konsentrasjon. Dette støttes av tidligere forskning (bl. a. Eccles, 1984; Karazek, 1981; Karazek og Theorell, 1990), som mener at innflytelse vil gjøre det mulig for elevene å tilpasse lærestoffet til egne interesser, prioriteringer og tilnærminger. Samtidig vil innflytelse føre til at elevene i større grad vil føle seg forpliktet og ansvarlig overfor de avgjørelser som blir tatt i skole-sammenheng (Eccles, 1984; Karazek, 1981; Karazek og Theorell, 1990). Skolen er elevenes arbeidsplass, og vi antar at innflytelse er like viktig for dem som for voksne arbeidstakere på deres arbeidsplass. Innflytelse vil også kunne bidra til at grunnleggende behov for selvbestemmelse blir dekket (bl.a. Deci og Ryan, 1992).

Selv om nesten 40 prosent av elevene i vår undersøkelse rapporterte å ha stor grad av innflytelse på klasse miljø og skolesituasjon (svarte i kategoriene litt sant og sant), er det verdt å merke seg at ca. to tredjedeler av elevene oppga å ha lite innflytelse (svarte i de to negative kategoriene). På barnetrinnet svarte 27 prosent av elevene i de negative kategoriene, mens tilsvarende resultat for ungdomstrinnet var hele 50 prosent. Resultatene kan tyde på at en relativt stor andel av elevene opplever at de ikke får innflytelse på saker som de føler er viktige for dem. Av resultatene ser vi at elevene etter hvert som de kommer opp i klassetrinnene, blir gradvis mindre fornøyd med den innflytelsen de får. Samlet sett tyder resultatene på at lærerne, ved å gi rom for økt elevinnflytelse, kan bidra til at elevene opplever at skolearbeidet blir mer meningsfylt, og at konsentrasjonen dermed økes. Forbedringspotensialet øker med stigende klassetrinn.

Sammenheng mellom konkurranse og konsentrasjon

Vi fant ikke noen signifikante sammenhenger mellom konkurranse og konsentrasjon. Dette resultatet støtter tidligere antakelser (Bru og Thuen, 1999) om at ulike aspekter ved konkurranse kan motvirke hverandre slik at det ikke blir noen sammenheng mellom konkurranse og konsentrasjon.

Forskjeller i kulturen på barne- og ungdomstrinnet kan bidra til at elevene opplever mindre emosjonell støtte på ungdomstrinnet.

Sammenheng mellom lærertilsyn og konsentrasjon

Resultatene viste en moderat indirekte negativ sammenheng mellom lærertilsyn og konsentrasjon gjennom akademisk selvbylde, og en svakere positiv sammenheng gjennom opplevd mening med skolearbeidet. Den negative sammenheng mellom lærertilsyn og akademisk selvbylde, tyder på at for strengt lærertilsyn kan virke negativt for elevenes akademiske selvbylde og motivasjon. Siden dette er en samvariasjonsstudie, kan vi også tenke at elever med lav motivasjon og lavt selvbylde, lett kan bli urolige, og at lærerne derfor øker tilsynet med elevene. Den positive, men svake sammenheng via opplevd mening, kan bety at for andre elever kan lærertilsyn ha en positiv effekt på opplevelsen av mening med skolearbeidet. Det kan forklares ved at tilsyn kan bidra til at elevene

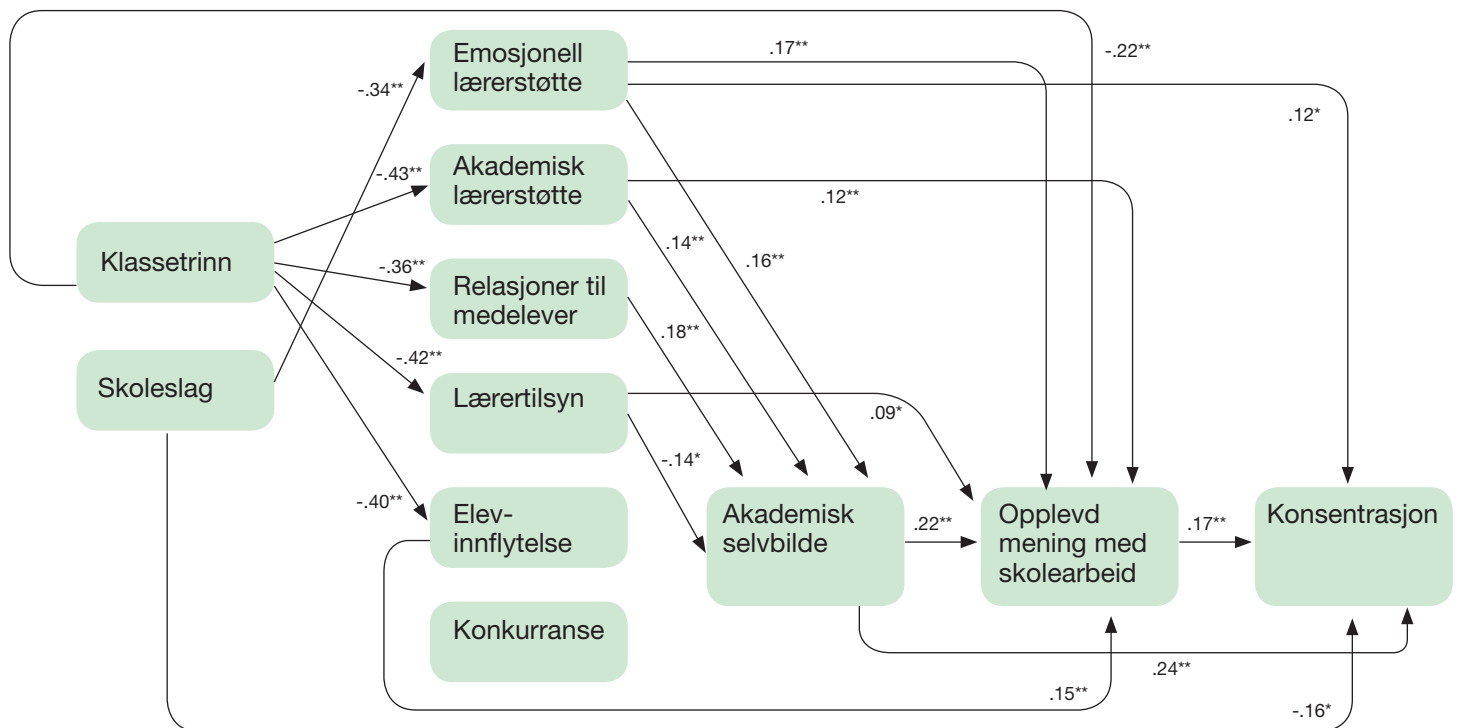


Diagram 1: Stidiagram for sammenhenger for klasstrinn, skoleslag, læringsmiljøfaktorer, akademisk selvbylde, opplevd mening med skolearbeid og konsentrasjon (på barne- og ungdomstrinn, N = 671, betakoeffisienter). * angir styrken på sammenhenger. Konkurransen er med selv om den ikke henger signifikant sammen med noe, fordi det er en av læringsmiljøfaktorene som inngår i studien.

Stidiagrammet (diagram 1) viser en helhetlig modell av de signifikante sammenhengene mellom læringsmiljøfaktorer, akademisk selvbylde, opplevd mening med skolearbeid og konsentrasjon, i tillegg til at det viser om endringer i opplevelse av læringsmiljøfaktorene var relatert til skoleslag eller stigende klasstrinn. Variablene forklarte til sammen 58 prosent av variansen i konsentrasjon. Sammenhengene mellom læringsmiljøvariablene og konsentrasjon ble, med unntak av emosjonell lærerstøtte, mediert gjennom akademisk selvbylde og/eller opplevd mening med skolearbeidet. Emosjonell lærerstøtte var den eneste variabelen som også hang direkte sammen med konsentrasjon. I tillegg til denne direkte sammenheng, viste emosjonell lærerstøtte indirekte sammenheng gjennom både akademisk selvbylde og opplevd mening med skolearbeid. Sammenhengene mellom akademisk lærerstøtte og lærertilsyn og konsentrasjon ble også mediert gjennom akademisk selvbylde og opplevd mening. Lærertilsyn og akademisk selvbylde var negativt korrelert. Relasjoner til medelever ble mediert gjennom akademisk selvbylde, og elevinnflytelse gjennom opplevd mening med skolearbeidet. Disse resultatene tyder på at sammenhengene mellom læringsmiljøvariablene og konsentrasjon for en stor del kan forklares gjennom den betydning lærings-

miljøfaktorene har for elevenes oppfatning av akademisk selvbylde og/eller deres opplevelse av hvor meningsfylt skolearbeidet er. Sett på en slik bakgrunn, kan en bidra til å øke elevenes konsentrasjon gjennom en forbedring av de faktorene som ser ut til å ha betydning for akademisk selvbylde og opplevd mening med skolen. Når det gjelder lærers emosjonelle støtte, kan en forbedring av denne, se ut til å ha effekt også direkte i forhold til konsentrasjon.

Når det gjelder forskjeller i elevenes opplevelse av læringsmiljøet, fant vi at det var negative sammenhenger med klasstrinn og alle læringsmiljøvariablene, med unntak av emosjonell lærerstøtte og konkurranse. Det tyder på at elevene opplever akademisk lærerstøtte, relasjoner til medelever, lærertilsyn og elevinnflytelse gradvis mer negativt, etter hvert som de kommer oppover i klassene. Dette antar vi først og fremst kan forklares gjennom en gradvis dårligere tilpasning mellom elevenes utvikling og behov og det læringsmiljøet skolen tilbyr. Ser vi på sammenhenger mellom skoleslag og læringsmiljøvariablene, fant vi en negativ sammenheng med emosjonell lærerstøtte, noe som tyder på at elevene opplever at den emosjonelle støtten fra lærerne blir markant dårligere når de begynner på ungdomsskolen. Dette forklarte vi primært med kulturforskjeller mellom barnetrinnet

og ungdomstrinnet. Når det gjelder forekomst av konsentrasjonsproblemer, viste resultatene (se tabell 1) høyere forekomst på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Resultatene våre tyder på at konsentrasjonsproblemer øker gradvis med stigende klassetrinn, i tillegg til at det skjer en mer markant økning ved overgangen til ungdomsskolen. Den direkte sammenhengen mellom skoleslag og konsentrasjon underbygger dette.

Prosjekt- og gruppearbeid fører til bedre konsentrasjon enn tradisjonell klasseundervisning.

Avslutning

Resultatene i undersøkelsen tyder på at det er rom for forbedringer, særlig jo lenger elevene kommer opp i skolen. Når det gjelder emosjonell lærerstøtte, tror vi at det er svært viktig, særlig på ungdomstrinnet, å sette inn tiltak som øker lærernes omsorg og interesse for elevene. Elevene i denne undersøkelsen, både på barne- og ungdomstrinnet, var mindre fornøyd med lærernes emosjonelle støtte enn den faglige. Dette kan indikere at lærerne er sterkere engasjert i skolefaglige prestasjoner og innsats enn i elevenes mer personlige og sosiale situasjon. Ut fra teoretiske og empiriske tilnærminger til relasjoner, er det grunn til å tro at det er de mer personlige elementene i relasjonene som er av størst betydning, og at disse blir underkjent av lærerne på ungdomstrinnet. Skolen har en stor utfordring i å bygge gode relasjoner til alle elever i en klasse. Det dreier seg imidlertid også om holdninger som tilsier at relasjonsbygging er viktig.

Relasjoner til medelever var i vår undersøkelse den læringsmiljøvariabelen elevene var mest fornøyd med. Det er likevel viktig å støtte opp om, og legge til rette for aktiviteter som gir anledning for elevene til å utvikle vennskap med sine medelever. Hvordan lærertilsyn utøves, vil også påvirke i hvilken grad elevene opplever skolearbeidet som meningsfylt – og videre hvor godt de konsentrerer seg om skolearbeidet. Slik vi ser det, blir det viktig at lærer utøver tilsyn på en måte som gjør at elevene opplever det som positivt og oppmuntrende, i stedet for negativt og demotiverende. For eksempel bør lærer være synlig blant elevene, både i undervisningssituasjonene, og i frie aktiviteter, som friminutt, midttimer og lignende. Dette for at elevene skal føle seg sett i læringsmiljøet og føle at læreren følger med dem – men, som sagt; på en positiv måte. I tillegg må tiltak som gir elevene muligheter til større innflytelse over

egen skolehverdag nevnes. Lærere må være villig til å gi slipp på noe av sin egen kontroll og tørre å involvere elevene. Det er vanskelig for elevene å få innflytelse uten at det er noen som er villig til å gi dem innflytelse. Økt elevinnflytelse betyr ikke at lærerens viktige rolle som klasseleder blir mindre betydningsfull. Det er nødvendig med god klasseledelse for å sikre at alle elever får innflytelse på sin arbeidssituasjon, og for å hindre at enkeltelever blir for dominerende. Videre er det viktig å innarbeide gode rutiner for hvordan elevene skal kunne få innflytelse på sin egen arbeidssituasjon på skolen, samtidig som de skal bidra positivt i forhold til sine medelever (Porter, 2000). En god start på hvert nytt skoleår mener vi er viktig. Da må elevene få være med å utarbeide klasse- og trivselsregler, og de må få medinnflytelse på ulike sanksjoner som skal tas i bruk hvis regler ikke overholdes. I tillegg tror vi det blir viktig at elevene får stor innflytelse over egen lærings-situasjon, som hvilket lærestoff de skal arbeide med, på hvilken måte de skal arbeide med stoffet og hvor de kan utføre arbeidet.

Vi tror at hvis læreren kan få eleven til å konkurrere med seg selv, vil dette være positivt. Ved å måle sin egen framgang i skolefagene, tror vi eleven vil kunne oppleve at akademisk selvbilde blir styrket. Slik vil eleven med stor sannsynlighet finne skolearbeidet meningsfylt, være indre motivert for skolearbeidet og kunne arbeide konsentrert. «Drømmen» er en progressiv undervisning, som vil si at læreboka ikke styrer undervisningen, men at lærere og elever i fellesskap utformer undervisningen i tråd med elevenes evner og interesser. Vi mener at den gode lærer har en bevisst og strukturert plan bak undervisningen, har evne til å variere metoder og til å improvisere når det trengs, og i tillegg vise medmenneskelighet og varme. Som nevnt, ser vi ingen motsetninger mellom kunnskapslæreren og omsorgslæreren. Vi tror ikke det blir noen god undervisning uten at disse forenes. Først da vil elevene føle at de lykkes. Vi kan anta at elevene vil få et godt akademisk selvbilde og oppleve skolearbeidet som meningsfylt, og resultatet kan bli økt konsentrasjon. Slik vi ser det, vil den beste læreren, etter både vår mening og våre resultater, samt tidligere forskning (f.eks. Baumrind 1967, 1971, 1973), være den autoritative lærer. Denne læreren kjennetegnes av kombinasjonen mye omsorg og høye prestasjonskrav, og er en lærer som gir elevene både emosjonell og faglig støtte, i tillegg til at han stiller krav til dem. Dette tror vi er viktig for å fremme konsentrasjon, og dermed forebygge problematferd i læringsmiljøet.

LITTERATUR:

- BARBER, B.** (1997). Introduction: Adolescent Socialization in Context – The Role of Connection, Regulation, and Autonomy in the Family. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 12 No. 1, January, 5–11.
- BAUMRIND, D.** (1967). *Child care and practices anteceding three patterns of pre-school behaviour*. Genetic Psychology Monographs, 75, 43–88.
- BAUMRIND, D.** (1971). *Current patterns of parental authority*. Developmental Psychology Monograph, 4 (1, PL. 2).
- BAUMRIND, D.** (1973). *The development of instrumental competence through socialization*. In A. Pick (Ed.), Minnesota symposia on child psychology, 7 pp. 3–46 Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BEFRING, E.** (2002). Forskningsmetode, etikk og statistikk. Det Norske Samlaget.
- BRU, E. OG E. THUEN** (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Høgskolen i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.
- BRU, E., P. STEPHENS, T. TORSHEIM** (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehaviour. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 4 pp. 287–307.
- BYBERG, T. K. A. OG S. M. TYBRING** (2004). Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever på barnetrinnet (5., 6. og 7. trinn) og ungdomstrinnet. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Stavanger.
- DECI, E. I. OG R. M. RYAN**, (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. I Thane S.,

Pittman og Boggiano, A. K. (red.): *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.

ECCLES, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviour. I J.T Spence (red): *Achievement and achievement motives: Psychological approaches*. San Francisco: Freeman.

ECCLES, J. (1984). Sex differences in mathematics participation. I.M. Steinkamp og M. Mæhr (red): *Advances in motivation and achievement Vol.2*. Greenwich, CT: JAI Press.

KARAZEK, R. (1981). Arbetssocialisation och stress. I B. Gardell og Johansson, G. (Red.): *Working Life*. New York: John Wiley og Sons Ltd.

KARAZEK, R. OG T. THEORELL (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

KOHN, A. (1996). *Beyond discipline: from compliance to community*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

OGDEN, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. KUF (rapport).

PORTER, L. (2000). *Behaviour in Schools*. Open University Press.

THUEN, E., OG E. BRU (2000). *Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students*. Senter for Atferdsforskning.

UNDHEIM, J. O. (1998). *Innføring i statistikk og metode for samfunnsvitenskaplige fag*. Universitetsforlagets Metodebibliotek.



Utdanningsdirektoratet

www.utedanningsdirektoratet.no/lydbok

NÅR LÆREBOKA ER TUNG Å FORDØYE

Utlånsordning for lydbøker til elever med lese- og skrivevansker samt elever med nedsatt førllighet.

Gjennom en låneordning tilbyr Utdanningsdirektoratet lydbøker til elever og voksne i grunnopplæringen med dokumenterte lese- og skrivevansker eller nedsatt førllighet. Den enkelte skole er praktisk og økonomisk ansvarlig for lån av bøkene. Lydbøker kan bestilles på Internett gjennom hele skoleåret, og lånes for ett skoleår av gangen.

Det foregår nå en omlegging fra kassettbøker til DAISY-bøker (CD-ROM); noe som gjør lydbøkene mer brukervennlige. Mer informasjon om utlånsordningen, priser og lydbokkatalog finner du på www.utedanningsdirektoratet.no/lydbok

Utdanningsdirektoratet
Lydbok
Postboks 2907 Tøyen
0608 Oslo
Telefon: 23 30 12 00
Telefaks: 23 30 13 99

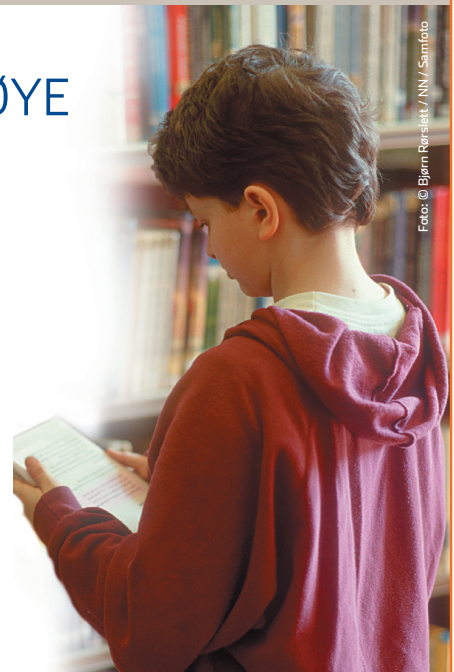


Foto: © Bjørn Ranslett / NN / Samfoto

Assistent i skolen

En rolle i et spenningsfelt for å fremme eller hemme deltakelse hos ungdom med fysisk funksjonshemming

Resultater fra en hovedfagsstudie hvor målet var å utvikle ny erkjennelse om aspekter ved deltakelse som kan fremme eller hemme deltakelse for fysisk funksjonshemmet ungdom i skolen, ligger til grunn for denne artikkelen. Det er reaksjoner fra ungdommer i alderen 13–18 år som er løftet fram. Bruk av assistent var et av temaene som engasjerte ungdommene.



av MONA
ASBJØRNSLETT

Mona Asbjørnslett er cand. san. basert på hovedfag i helsefag. Hun arbeider som høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, avd. Helsefag/ergoterapiutdanningen.

Ifølge statistikken har 98 % av alle barn og unge med funksjonshemminger et skoletilbud på sin lokale skole i Norge (Strømstad, 2003). Full deltakelse for alle elever i skolen fremstår som et ideal i norsk skolepolitikk. Epoken med egne skoler for funksjonshemmede hører fortiden til, nå tilhører de skolen i nærmiljøet. Videre er økt deltakelse i samfunnet en av målsetningene innenfor arbeidet med habilitering og rehabilitering av barn og unge. Prinsippet om full deltakelse skal ivareta en utvikling mot likestilling, likeverd og selvstendighet for barn og ungdom i vårt samfunn. Kommunene har et ansvar for å følge opp retten til likeverd, likestilling og selvstendighet for sine funksjonshemmede barn og unge. Deltakelse i seg selv har blitt en trendsetter som helsebegrep og dermed i vurdering av menneskers helse. Men hva er deltakelse, og hva betyr det å være delaktig i skolen for elever med fysisk funksjonshemming?

BAKGRUNN FOR STUDIEN

For å fremme økt deltakelse i skolen er det viktig å identifisere aspekter ved deltakelse sett ut fra ungdoms egne erfaringer. Ifølge Hemmingsson (2002) er behovene for funksjonshemmede barn og unge i skolen lite undersøkt. Majoriteten av studier i skolen fokuserer på elevens individuelle ferdigheter, for eksempel IQ eller sosiale ferdigheter og hvordan de relateres til skoleprestasjoner og/eller integrering. Å identifisere erfaringer med deltakelse slik barn og unge med fysisk funksjonshemming selv formidler er et viktig forskningsområde.

Sætrang (2004) sier det er av interesse at barn får beskrive med egne ord sine opplevelser av deltakelse. Hemmingsson (2002) påpeker at det er behov for studier av miljømessige faktorer og studier knyttet til barn og unge med fysisk funksjonshemming og deres egne perspektiver på skole.

HENSikten MED DENNE STUDIEN OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Hensikten med denne studien var å undersøke erfaringer som ungdommer med diagnoser knyttet til fysisk funksjon har med egen deltakelse i skolen. Følgende forskningsspørsmål danner grunnlag for analyse av data:

1. Hva er det ungdom med diagnoser knyttet til fysisk funksjon selv fremstiller som viktige aspekter for egen delaktighet i skolen?
2. Hvilke temaer er det som engasjerer disse ungdommene når de snakker om egen delaktighet i skolen?
3. Hva kan hindre eller gjøre det enklere for unge funksjonshemmede i å oppleve deltakelse i skolen?

Deltakelse som begrep og fenomen relatert til helse og skole

Deltakelse er et begrep med ulike betydninger, men er i høy grad utviklet som et politisk-ideologisk begrep (Gustavsson, 2004). Deltakelse sees i dag som et honnørord i samfunnet (Granlund, 2002). Begrepet deltakelse fremmes i Lov om Helsetjenestene i Kommunene og Opplæringsloven. I norske retningslinjer for habilitering/rehabilitering og i Lov om opplæring fremmes sammenfallende prinsipper om full likestilling og deltakelse i samfunnet, likeverd og selvstendighet. De politiske idealene innenfor lovverket i norsk skole legger vekt på å utvikle barnet til å bli selvstendig. Videre vektlegges retten til miljø, helse og deltakelse.

Ifølge Læreplanverket for 10-årig grunnskole (L-97) (KUF 1996) er opplæringsens mål å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Opplevd delaktighet presiseres dermed som en målfaktor i

skolen. Læreplanverket er et forpliktende styringsdokument for opplæring i grunnskolen. Eriksson og Granlund (2002) påpeker også i en studie at deltakelse kan forstås som opplevelse. Deltakelse defineres i denne studien som: «En følelse av tilhørighet og engasjement, erfart av individet i relasjon til å være aktiv i en spesiell kontekst.» Som et aspekt ved opplevd delaktighet, helse og skolemiljø dokumenteres det at barn og unge funksjonshemmede deltar i færre aktiviteter enn andre skoleelever og de diskrimineres i forhold til deltagelse på ulike arenaer i samfunnet (Norges Handikapforbund, 2003; Eriksson og Granlund, 2003). Eriksson og Granlund (2003) indikerer med bakgrunn i flere studier om det psykososiale skolemiljøet at funksjonshemmede elever særlig ekskluderes fra «frie» aktiviteter som ikke struktureres eller ledes av voksne. Holdningsmessig kan en derfor si at deltakelse som betydning defineres av hva de voksne anser som viktig i skolen og påvirke i hvilke områder det funksjonshemmede barnet er delaktig og ikke. Kerstin Göransson (2004) viser i denne sammenheng til en undersøkelse av Eriksson og Granlund (2003). Denne undersøkelsen sier at type funksjonshemming ikke hadde noen sammenheng med opplevd delaktighet i skolen, men at det handlet om hele skolen og skolesystemet.

Assistenthjelp i skolen er et konkret tiltak som skal kunne bidra til økt grad av deltakelse. En generell undersøkelse om personlig assistanse sier at dette kan være et nyttig instrument for å oppnå målet om full deltakelse og likhet for funksjonshemmede. Mer fleksibel service og mer selvbestemmelse er ifølge Askheim (1999) viktige faktorer knyttet til personlig assistanse for funksjonshemmede, at en selv får bestemme hva assistenten skal gjøre og til hvilke tidspunkt. Hemmingsson og Borell (2000) sier at de elever som har tilgang til assistent generelt opplever skolemiljøet som mer tilgjengelig enn de uten assistent. Hemmingsson (2002) viser til resultater fra svensk forskning. Assistanse i skolen knyttes til å fremme læring i skolen, mens elevene selv ofte prioriterte sosial deltakelse med venner. Hun sier at å være inkludert og akseptert av egne venner kan være av en større viktighet enn å utføre skolearbeid. Elevene hadde liten kontroll med når og hvordan støtte fra assistent ble gitt. En undersøkelse fra Skär og Tamm (2001) bekrefter at assistenten kan oppleves både til hjelp og til hinder for deltakelse. Funksjonshemmede barn kan oppleve å bli bestemt over, at de ikke har noe valg. Assistenten i rollen som «mor» eller «far» kan hindre eleven i vennerelasjoner (ibid). Skär og Tamm (2001) påpeker viktigheten av å vise sensitivitet til elevens egne synspunkter og ønsker.

Metode og materiale

Denne studien ble gjennomført ved to kompetansesentre for ungdom med fysisk funksjonshemming. Planlegging, organisering og gjennomføring av intervjuene ble gjort i samarbeid med to personer som arbeider ved kompetansesentrene og som har vært såkalte nøkkelpersoner i organisering av studien (Christensen m. fl., 1998).

Det er gjennomført to fokusgrupper i forbindelse med ungdomsopphold. Et tredje fokusgruppeintervju ble gjennomført med informanter som ble forespurt direkte. De var samlet en kveld, kun i forbindelse med dette intervjuet.

Videre er de samme informantene intervjuet individuelt (SSI) den påfølgende dagen. Unntak er en som bare deltok på SSI og to som bare deltok i fokusgruppe. SSI ble foretatt av en nøkkelperson eller av meg. SSI er en forkortelse for Skole-Situasjons-Intervjuet. SSI er en norsk oversettelse av det svenske BAS (Bedömning av Anpassningar i Skolmiljön) (Hemmingsson, 1998). BAS/SSI er et semistrukturert intervju. Det omfatter spørsmålsområder innenfor ulike skoleaktiviteter, som for eksempel å lese, gjøre lekser eller dra på studiebesøk. Et område er assistanse og samarbeid med personale på skolen. Intervjuet kartlegger hvordan fysisk

Hva er deltakelse, og hva betyr det å være delaktig i skolen for elever med fysisk funksjonshemming?

funksjonshemmede barn og ungdom selv vurderer at de fysiske og psykososiale forholdene er tilrettelagt for dem og hvordan de ønsker det skal være. Hensikten er å kunne identifisere behov for ulike tilpasninger, slik at de kan delta i klassens aktiviteter (Hemmingsson, 2002). BAS er videre utviklet gjennom et svensk doktorgradsarbeid (Hemmingsson, 2002) og benyttes også i internasjonal forskning.

Det er foretatt tre fokusgruppeintervjuer:

- 1) Antall: fire, aldersgruppe 13–15 år
- 2) Antall: fire, aldersgruppe 15–18 år
- 3) Antall: fem, aldersgruppe 13–16 år

Intervjuenes varighet: 90–120 minutter.

Det er foretatt tolv individuelle, semistrukturerte intervjuer (SSI).

Intervjuenes varighet: ca. 40 minutter.

UTVALG

Utvalgsriterier ved bruk av fokusgrupper som design er knyttet til strategien om hensiktsmessig utvalg, der utvalget er basert på hensikten med studiet (Krueger, 1998).

Hensiktsmessig utvalg vil dermed være et utvalg av ungdom som går på vanlig skole og som har en fysisk funksjonshemming. Utvalget representerer både barneskole, ungdomsskole og videregående opplæring. Ungdommene kommer fra hele landet. Videre er det at disse ungdommene kan bidra med sine erfaringer i denne studien. Nøkkelpersoner har sikret at dette er ungdom som er positive til å formidle sine erfaringer på bakgrunn av at de kjenner ungdommene.

Ungdommene som deltok i disse intervjuene har diagnoser som er mer eller mindre synlige når det gjelder funksjon og kapasitet. Alle har vansker med mobilitet i noen grad. Ingen har alvorlige lærevansker, en har alvorlig grad av motoriske talevansker. De fleste av ungdommene (9 av 14) er ikke avhengig av rullestol for å komme seg frem.

Presentasjon av resultater og tolkning av materiale

I denne delen presenteres en sammenfatning av sitater både fra fokusgruppene og fra de individuelle intervjuene som ble utført. Fokus er lagt på ulike aspekter ved rollen som assistent med bakgrunn i ungdommenes erfaringer, slik de selv har presentert det.

Jeg prøvde å forklare assistenten at jeg ikke så det som sto på tavla, men da reagerte han.

Innledningsvis kan det sies at de fleste elevene (10 av 14) opplevde at det var greit å be om assistanse fra lærere og assistenter. To av elevene mente det var vanskelig å be om hjelp eller et problem med for mye hjelp eller innblanding fra personale på skolen.

ASSISTENTROLLEN SOM INVADERER OPPLEVD DELTAKELSE OG SAMARBEID MELLOM MEDELEVER

«En assistent skal hjelpe til med det du ber om hjelp til og ikke alt mulig annet.» Elevene poengterer at assistenten skal bidra med hjelp der eleven selv ber om det. Flere erfaringer tilsier at assistenter kan ha en tendens til å «invadere» eleven, slik det neste eksemplet viser: «Assistenten min er for mye til stede – sitter over meg.» «En gang prøvde en venn å hjelpe meg.» «Jeg prøvde å forklare assistenten at jeg ikke så det som sto på tavla når han sto foran meg, men da reagerte

han.» Denne eleven formidler hvor viktig samarbeidet med de andre elevene er. Å få være i fred uten innblanding og overvåkning er et viktig aspekt ved opplevd deltakelse. I materialet er det beskrevet flere slike små og større situasjoner der elever kan oppleve at assistenten nettopp bryter inn i situasjoner der det ikke er ønskelig: «Jeg sier at assistenten ikke skal bry seg og sånn i prosjekter, men når vi begynner, kommer han og sier at dere burde ikke gjøre sånn, men sånn.» Elevene er veldig tydelige på at de ønsker å utføre slike prosjekter i samarbeid med de andre elevene, men det er beskrivelser der eleven sier at assistenten ikke klarer å la være å blande seg i gruppeprosesser eller i det individuelle elevarbeidet.

ASSISTENTEN I ELEVROLLEN

Det er flere eksempler på at eleven selv har bedt assistenten om ikke å blande seg for mye. Det er eksempler fra prosjektarbeider, prøver og i en til en relasjon med andre elever. I noen tilfeller kan det oppleves som om assistenten går inn i elevrollen. Elevene sier klart at det er de som er eleven, de ønsker ikke hjelp fra assistenten i denne rollen. De ønsker å gjøre prosjektarbeidene på sin egen måte. De ønsker at prøvene skal være deres egne. En sier at assistenten «jukser» under prøvene, han blar i boka og henter til eleven. Eleven opplever da at det blir assistenten sin prøve. Dette kan stå som eksempler på at eleven kan bli fratatt noe av sin selvstendighet. Å bli fratatt ansvar for og medbestemmelse over eget skolearbeid er en praksis som eleven reagerer på. «Jeg sier fra at jeg ikke vil ha hjelp til prøver, assistenten er alt for hjelpsom, men jeg vil ikke ha hjelp!!» Assistenten sitter der med boka og blar. «Så sier han: «Men se på det stykket der en gang til, henter og sånn. Jeg føler det er assistenten sin prøve og ikke min.»

DEN FUNKSJONSHEMMEDE ELEVEN I «MEGLERROLLEN» MELLOM SEG, SIN ASSISTENT OG DE ANDRE ELEVENE

I noen av situasjonene som beskrives fremstår eleven som en slags megler mellom seg, assistenten og de andre elevene. Eleven får et ansvar for å formidle til assistenten at han deltar for mye i gruppearbeidene og at det kan oppleves irriterende for de andre. Eleven får et ansvar for å formidle slike signaler til assistenten. Det kan oppleves som et dilemma at andre elever ikke ønsker å samarbeide med den eleven som har assistent. Dette kan være et aspekt som kan hindre sosial deltakelse og som også kan oppleves vanskelig for eleven som har assistent. Når assistenten ikke oppfatter hvor viktig dette samarbeidet er, kan eleven oppleve at assistenten blir såret når han blir bedt om å holde seg unna gruppesituasjonen. Det kan forstås som om

assistenten tar kritikken personlig. Eleven må forholde seg til assistentens reaksjon, og det kan oppleves som et dilemma. Samtidig beskrives også situasjoner der assistenten respekterer og lytter til elevens kritikk. Dette er en strategi som eleven opplever gir et godt samarbeid.

At assistenten er for mye til stede kan påvirke elevens muligheter til å utvikle vennskap og samarbeid med de andre elevene i klasse. Et dilemma en av elevene beskriver er at assistenten kan reagere personlig når eleven formidler sitt ønske om at assistenten trekker seg vekk. Han beskriver seg som en megler mellom seg, assistenten og de andre elevene. Han utsettes for et dilemma og en lojalitetskonflikt: «Selv om jeg er avhengig av assistent til å hente ting på pulten min og sånn så utnytter jeg det hvis jeg får være alene en time.» «Da snakker jeg med vennene mine.» «De andre sier til meg at jeg må be assistenten la være å blande seg noen ganger, det er noen som ikke vil være på gruppe med meg på grunn av det.» «Når de sier at det er ikke meg som er grunnen, da blir jeg irritert, men hvis jeg sier det til assistenten min, så blir han såret.»

ASSISTENTEN SOM MELLOMLEDD TIL FORELDRENE OG ELEVENS RETT TIL MEDBESTEMMELSE

Elever med fysisk funksjonshemming kan oppleve at de har for liten grad av medbestemmelse rundt egen situasjon, det gjelder også i vurdering av assistentvalg. «Assistenten har spurt mor og far om det er greit å følge meg videre.» «Men ingen har spurt meg og det skjønner jeg ikke.» «Jeg skjønner ikke at de tillater det, men så er det ikke jeg som bestemmer da.» Manglende medbestemmelse kan fremstå som avmakt («men det er jo ikke jeg som bestemmer») fordi det omhandler hans situasjon, muligheten til medbestemmelse og samhandling, kontroll og selvstendighet. Videre synliggjøres et brudd i prinsippet om elevens rett til å delta i planlegging av egen situasjon og prinsippet om likeverd, likestilling og selvstendighet.

FRIHET SOM PERSPEKTIV

Det er også andre situasjoner der eleven opplever at assistenten sin rolle som mellomledd til foreldrene kan være problematisk og kan begrense elevens opplevelse av deltakelse og frihet. «Det hender at vennene mine sitter bak på den elektriske rullestolen.» «Dersom noen sladrer til assistenten min, sier han det til foreldrene mine.» «Da får jeg ikke ha den stolen på en stund og jeg må bruke manuell rullestol.» «Da er jeg ganske frekk tilbake.» «Men jeg føler meg akkurat som i fengsel, får ikke lov til å gjøre noe, men de forstår ikke forskjellen på en baby og en ungdom.» «Jeg skulle

gerne hatt mer frihet.» Eleven opplever at assistenten passer på ham, men også at det sladres til assistenten når han har noen bak på den elektriske rullestolen. Det kan oppfattes som om assistenten har en form for oppdragerrolle og beskytter. Det eleven omtaler kan fortolkes til å omhandle kompetanse i å forstå ungdommens behov. Assistenten «vet ikke forskjellen på en ungdom og en baby». Det kan bety at eleven opplever at han blir behandlet som en baby «med overbeskyttelse og for stor grad av omsorg. Eleven beskriver at han føler seg «akkurat som i fengsel.»

Å være i fred uten innblanding og overvåking er et viktig aspekt ved opplevd deltakelse.

Her ytres et behov om større frihet blant venner og færre restriksjoner. Frihet betyr rom til å være alene eller bare sammen med venner, rom til å gjøre ting på sin egen måte og rom til å kunne gjøre noe som «ikke er lov» uten at det sladres til assistenten og videre til foreldrene. Assistenten blir dermed ikke bare en hjelper for eleven, men også et mellomledd til foreldrene. Frihet kan dermed brukes som en metafor i spenningsfeltet mellom elevens avhengighet til assistenten og muligheter eleven har for å kunne utføre ting på egen hånd. Frihet er å være uten tilsyn av assistenten, frihet til å kunne utvikle vennskap og samarbeid med de andre elevene uten overvåkning. Materialet tematiserer roller og praksis assistenter kan ha i forhold til den relasjonen eleven og assistenten har seg imellom. Materialet understreker ungdommers sterke behov for å få være sammen med annen ungdom uten alltid å ha voksne tilstede. Individuell assistent kan være et dilemma mellom en slik frihet og elevens behov for assistanse.

OPPLEVELSEN AV UNDERVURDERING

Videre er det en erfaring at læreren og assistenten finner på ting som eleven ikke kan være med på og at de selv ikke er med på å vurdere hva de kan klare. «Yndlingsfaget mitt er kunst og håndverk.» «En gang skulle vi lage noe i leire, da hadde assistenten allerede sagt at jeg ikke kunne det, og de måtte finne på noe annet.» «Jeg har lært å strikke, det liker jeg godt, men jeg er sikker på at hvis jeg hadde spurt assistenten min så hadde han sikkert svart at det hadde jeg ikke klart.»

I slike situasjoner savnes dialogen og samarbeidet med eleven omkring interesser og tro på hva han kan. Eleven deltar ikke i planleggingen og blir ikke spurt

om råd. Flere elever har opplevd undervurdering. Det betyr at lærer og assistent ikke har lyttet til elevens tro på egne ressurser. Det kan bety at de ønsker å skåne eleven fra å ikke lykkes med aktiviteter. Men det betyr mye for eleven at læreren viser tillitt til at de selv vet noe om egen kapasitet og evner. Det betyr at eleven gis mulighet til å følge sine egne mål, selv om læreren kanskje vurderer at eleven ikke vil mestre oppgaven.

Diskusjon

En antagelse i den videre diskusjonen er at deltakelse nettopp kan formes i spenningsfeltet mellom avhengighet og frihet, nettopp på bakgrunn av den ene uttalen «Jeg skulle gjerne hatt mer frihet». Avhengighet til assistent kan oppleves som både en hjelp, men også en berøvelse av frihet. Det er i tidligere studier påpekt at assistenters rolle i skolen både kan være til hinder og hjelp (Askheim, 1999; Skär og Tamm, 2001; Hemmingsson og Borell, 2000; Hemmingsson, 2002).

Frihet kan dermed brukes som en metafor i spenningsfeltet mellom elevens avhengighet til assistenten og muligheter eleven har for å kunne utføre ting på egen hånd.

Kari Martinsen (2003) sier at «Frihetspraksis gir rom å bevege seg i». Å være avhengig av andres hjelp kan erfares som et motsetningsforhold til det å være selvstendig, et dilemma og en frihetsberøvelse. Individualitet som verdi blir i Norge i stor grad oppfattet som uavhengighet (Vike, 2004). Det kan derfor også være av interesse å diskutere nettopp hva som ligger i begrepet uavhengighet når man er i en situasjon der man er avhengig av andres hjelp. Det er viktig å ta elevens synspunkter med når en vurderer former for hjelp som eleven trenger. Det er vesentlig å respektere elevens integritet i samarbeidet med medelever og i utvikling av vennskap. Det betyr å vite at det å holde avstand kan være like viktig som å delta tett sammen med eleven i alle situasjoner. Her er de små situasjoner i klasserommet viktige arenaer.

Videre tematiserer elevene assistentens rolle som elev. I denne problemstillingen kan det ligge en uavklart oppfatning av den rollen assistenten skal ha. Jeg mener at slike viktige premisser må være avklart med assistenten. Det kan synes som om de roller assistenten skal ivareta kan være tilfeldige og ikke minst basert på den enkeltes oppfatning av egen rolle som assistent.

Elevene i denne studien problematiserer selv ulike roller som assistenten går inn i. De påpeker også ulike kompetanse hos sine assistenter eller mangel på kompetanse. Et eksempel på en slik rolle er oppdragerrollen. Oppdragerrollen i form av å skulle passe på bør ikke legges til assistenten. Assistentens nøytralitet skal kunne bekreftes gjennom at han er elevens «høyre hånd». Videre må assistentens lojalitet først og fremst ligge hos eleven. Nøytralitet innebærer blant annet også å ikke blande seg inn i elevarbeider. Det betyr å være «i kulissene». Assistentens rolle som talerør mellom foreldrene og eleven kan oppleves som sladder og brudd på lojalitet. I assistentens rolle ligger å akseptere behov for ungdomsopprør og å akseptere elevens behov for å få være alene eller med andre elever. Nettopp derfor kan det være viktig å holde seg i bakgrunnen.

Et av temaene omhandler elevens rett til å kunne delta i den vurderingen som omhandler nettopp den rollen assistenten skal ha. Det kan også omhandle retten eleven selv har til å bli hørt når han uttrykker seg om den rollen han ønsker at assistenten skal ha. Etikk kan relateres til medbestemmelse. Eksemplet med at voksne setter restriksjoner i forhold til bruk av elektriske rullestol i skolen kan være relatert til sikkerhet. Men restriksjoner på bakgrunn av at regler de voksne har bestemt ikke overholdes kan bryte med etiske prinsipper dersom den fratar eleven frihet. Denne problemstillingen har dermed flere sider som bør diskuteres med eleven relatert til medbestemmelse, gjensidig ansvar og etikk. Videre kan dette løfte frem en tendens til å overbeskytte og undervurdere ungdom med sterk grad av fysisk funksjonsnedsettelse. Mary Law (1991) kommenterer at barn med funksjonshemming vurderes ut fra forskjeller fra normen. Slike vurderinger kan forvanske ungdommenes etablering av identitet og sosial deltakelse. Det er en fortolkning at fysisk funksjonshemmede kan appellere til beskyttelsestrangen hos voksne, å ville skåne mot en virkelighet som kan synes å være for vanskelig å mestre, beskytte dem mot nederlag. Det kan oppstå situasjoner der ungdommen undervurderes. Gunn Engelsrud (2002) sier at kroppen kommuniserer uansett, den er intersubjektiv og erfart i relasjon med andre. Det kan være en forklaring at et barn i elektrisk rullestol, som er avhengig av hjelp vil vekke følelser som omsorg og beskyttertrang («de vet ikke forskjell på baby og ungdom»).

Til slutt er det viktig å forstå at assistentrollen kan være kompleks. En skal kunne forholde seg til et ungdomsopprør som naturlig i en utviklingsfase. Behov for frihet fra eleven kan oppleves som dirigering,

kanskje å «bli brukt» av assistenten. Egen integritet kan bli utfordret gjennom elevens behov for å ha kontroll og å være selvstendig. Dette er behov som kan komme i konflikt med roller dersom assistenten opplever seg som omsorgsperson, hjelper eller i en utvidet foreldrerolle.

Oppsummering – videre konsekvenser og implikasjoner

I praksis er det viktig å kunne tilby den funksjonshemmede eleven riktig kompetanse og profesjonalitet. Assistenter er en viktig yrkesgruppe og har stort ansvar. Assistenter bør kunne ha kunnskaper om ungdom og utvikling, der identitetsskaping, løsriving og betydningen av kamerater er viktig. Profesjonalitet betyr blant annet å kunne skille mellom egne personlige reaksjoner fra den jobben som skal utføres. Det bør også rettes søkelys på at elevens åpenbare rett til å bli hørt i skolesammenheng ikke alltid ivaretas på en god måte i skolen. Denne studien dokumenterer det.

En videre utfordring for skolen er å videreutvikle gode modeller for elevsamarbeid i praksis. Det betyr blant annet å anerkjenne og implementere elevens egne kunnskaper om sin situasjon som kompetanse i planleggingen. Vurdering av ressurser, behov og kapasitet bør i stor grad tillegges eleven, som selv er en direkte kilde til slik kunnskap. I denne studien deltok en gruppe ungdommer som viste at de selv sitter inne med en stor og ubrukt mengde kunnskap og ikke minst erfaringer som skolen bør kunne lære av. Dette bør skje med eleven som nærmeste samarbeidspartner. Elevenes egne kunnskaper om egen situasjon er også et lite utviklet område innenfor forskning.

I samarbeidet med eleven må skolen diskutere og avklare hvilke roller assistenten skal ivareta. Det er viktig med bevisstgjøring omkring dilemmaer og lojalitet til eleven. Videre er det viktig å avklare dette med eleven selv på bakgrunn av hans behov for assistanse. Det er vesentlig å kunne tilby riktig opplæring til assistenter. Assistantens betydning for fysisk funksjonshemmet ungdom er et område som er viktig å utforske videre.

REFERANSER:

ASBJØRNSLETT, A. (2005). Deltakelse i skolen – erfaringer fra ungdom med fysisk funksjonshemming. *Hovedfagsoppgave. Seksjon for helsefag. Det medisinske fakultet.* Universitetet i Oslo.

ASKHEIM, O. P. (1999). Personal assistance for disabled people- the Norwegian experience (s.). *International Journal Social welfare*, nr. 8, 111–119. Blackwell.

CHRISTENSEN, K., E. JERDAL., A. MØEN, P. SOLVANG OG L. J. SYLTEVIK (1998). *Prosess og metode.* Oslo:Universitetsforlaget.

ENGELSRUD, G. (2002). *The validity of the body in qualitative research- an example.* Nordisk pedagogik, 13–24.

ERIKSSON, L. OG M. GRANLUND (2003). *Aktivt deltagende- en jämförelse mellan elever med och uten funksjonshinder.* Västerås: Mälardalens Högskola, Institutionen for samhälls- och Beteendevitenskap. Stockholm: stiftelsen ala.

HEMMINGSSON, H. OG L. BORELL (2002). Accomodation needs and student- environment fit in upper secondary school for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*: nr. 67, 162–172.

HEMMINGSSON, H. (1998). BAS- Bedömning av anpassningar i skolmiljön; intervjuinstrument och manual. Stockholm: FSA's förlags-service.

HEMMINGSSON, H. (2002). *Student- environment fit for students with physical disabilities.* Stockholm: Karolinska University Press.

GUSTAVSSON, A. (2004). *Delaktighetens språk.* Lund: Studentlitteratur.

GRANLUND, M., L. ALMQVIST OG L. ERIKSSON (2002). Delaktighet i skolmiljöer för barn och ungdomar med funktionshinder. *Socialmedisinsk tidskrift*, nr. 6.

GÖRANSSON, K. (2004). Undervisning- lärande- delaktighet (215–229). «I:» *Delaktighetens språk.* Gustavsson (red.). Lund: Studentlitteratur.

LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLE (1996). Kyrkje-, utdannings og forskningsdepartementet.

KRUEGER, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results.* Sage Publications.

LAW, M. (1991). Muriel Driver- lecture- the environment: a focus for occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy (CJOT)*. Vol. 58, nr. 4.

MARTINSEN, K. (2003). *Øyet og kallet.* Fagbokforlaget.

NORGES HANDICAPFORBUND (2003). Skoleaksjonen 2003. *Handicapnytt*, nr. 5.

SKÅR, L. OG TAMM (2001). My assistant and I (917–931). *Disability and society*, nr.16.

STATENS HELSE OG OMSORGSDEPARTEMENT (HOD). *Lov om helsetjenestene i kommunene* (09.11.92).

STRØMSTAD, M. (2003). They believe that they participate, but; democracy and inclusion in norwegian schools (33–47). «I:» «Inclusion, participation and democracy: what is the purpose? Allen, J. (red.). Nederland: Kluwer Academic Publishers.

SETRANG, T. (2004). Deltakelse- et sentralt og mangetydig begrep i habilitering. *Hovedfagsoppgave. Seksjon for helsefag. Det medisinske fakultet.* Universitetet i Oslo.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (UFD). *Lov om grunnskolene og den videregående opplæring (opplæringslova) av 1998.*

VIKE, LIDÈN OG LIEN (2004). *Likhetens virkeligheter* (11–31). «I:» *Likhetens paradokser.* Vike (red.). Oslo: Universitetsforlaget.

K2A

– Kommunikasjon, aktivisering og analyse

K2A er et program for trening av bl.a. grunnleggende ferdigheter, årsak og virkning, form og farge og ulike begreper. Det spesielle med programmet er at det er lett å tilpasse til elevenes behov, og programmet gir unike muligheter til å lage rapporter om elevens arbeid og fremgang. Små filmsnutter blir brukt som forsterkere. Nye spill med innhold etter brukernes ønske kan bestilles hos utviklerne.

TEKST: ARNE ØSTLI

Målet med å bruke dette programmet er å gi elevene mulighet til å tilegne seg kunnskaper på en ny og spennende måte. K2A gjør det mulig å tilrettelegge programmet for hver enkelt elev, noe som har stor betydning for barn og unge som trenger grunnleggende stimulering og trening. Programmet kan brukes av personer i alle aldre. Det har vært prøvet i barnehage, grunnskole og videregående skole. Psykisk utviklingshemmede og elever med autistiske trekk har hatt stort utbytte av å bruke spillene i programmet. De store variasjonsmulighetene har vist seg å komme til sin rett for personer med afasi.

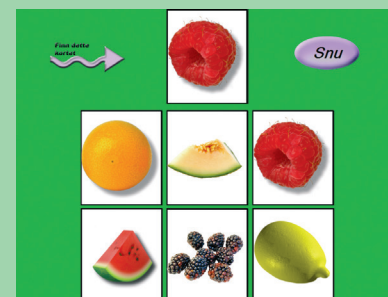
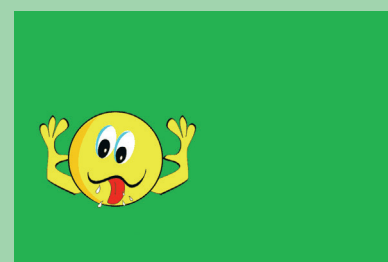
Lettfattelige oppgaver med tydelige figurer

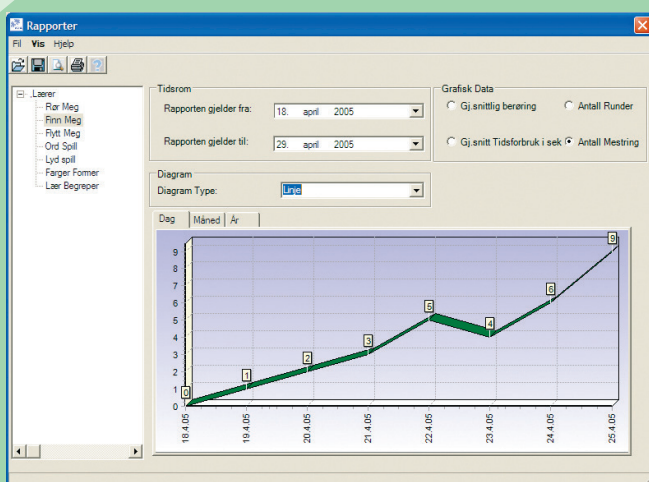
Programmet består av ulike oppgaver som er en form for spill. Oppgavene kan innbefatte alt fra grunnleggende datakunnskaper

(som trening på bruk av mus, touch, screen etc.) til trening på form, farge og ulike begreper. Programmet gir brukerne muligheten til å få tilpasninger som samsvarer med deres ferdigheter og interesser. Standardtilpasninger vil være ulike bilder og lyder som dukker opp på skjermen. Oppgavene kan gis ulik vanskegrad.

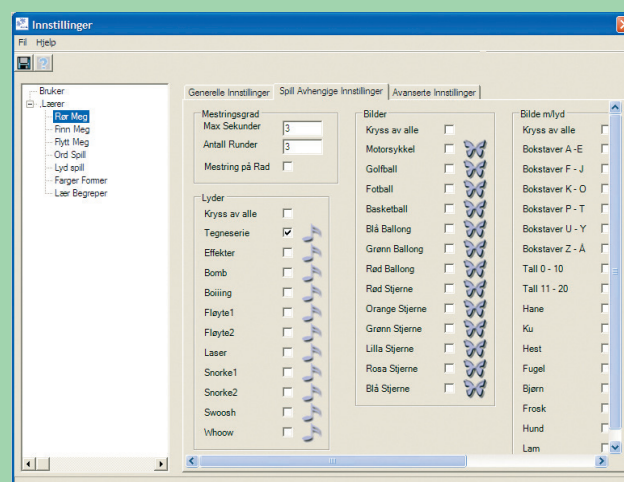
I standardpakken finner en entydige og klare illustrasjoner. I motsetning til mange programmer hvor det er satset mye på fancy og fargerike skjermbilder, er det i K2A lagt vekt på å ha en så ren skjerm som mulig. Dette er opplagt en fordel for elever som er lett distraherbare eller som har vansker med å skille figur fra grunn. Dersom den gitte standardtilpasningen ikke gir maksimalt utbytte for en bruker, kan andre bilder og lyder spesialbestilles hos leverandøren.

I dette spillet skal eleven trykke på bildet som vises på skjermen. Eleven lærer at hvor hun eller han trykker på skjermen har betydning for hva som skjer.





Statistikk som viser elevens arbeid og fremgang.



Standardpakken har en rekke innstillingsmuligheter.

Avansert rapportsystem for elevens arbeid

Det som gjør at K2A skiller seg fra tidligere programmer, er funksjonalitet som gir målbarhet. Enhver oppgave som blir gjennomført av brukeren registreres og læreren gis mulighet til å hente ut grafiske data på brukerens framgang. Dermed blir dette programmet et verktøy som læreren kan bruke til å analysere opplæringsprosessen.

K2A gir dessuten en mulighet til å måle framgangen hos elevene. Rapportene inneholder hvilke forutsetninger eleven hadde når han/hun spilte i tillegg til de faktiske resultatene. Dette gir oss en helt ny mulighet til både å vise foreldre den utviklingen deres barn har hatt innen et gitt tidsrom samt til en fortløpende analyse av læreprosessen. Programmet gir videre mulighet for å loggføre ulike

hendelser eller at eleven har «en dårlig dag på jobben». Slike logger kan i ettertid skrives ut og på den måten være med på å forklare eventuelle uventede avvik i den grafiske kurven som viser prestasjoner og fremgang.

K2A gir i tillegg mulighet til å loggføre ulike hendelser som kan påvirke elevens læringsforutsetninger. Denne loggen kan også skrives ut og brukes til å forklare uforventede avvik i den grafiske kurven.

Enkelt å bruke

Programmet K2A er enkelt å bruke. Det kreves ingen store datakunnskaper for å mestre programmet. Det er lagt stor vekt på hjelpefunksjoner som er godt forklart, og er man kjent med vanlig filbehandling, er det lett å lage oppgaver med bilder eller lyder som eleven er kjent med og som

virker motiverende. Spillene styres kanskje lettest med berøringsskjerm, men alle musestyringer kan også brukes. Bryterstyring av programmet er under utvikling.

Support en viktig del

Programutviklerne vil gjerne ha kontakt med brukerne og alle typer henvendelser er velkomne. De er godt kjent med at lærere har svært varierende datakunnskap og ser det som avgjørende at programmet faktisk blir brukt. De tilbyr også kurs i bruk av programmet.

For mer informasjon: www.k2a.info

To unge dataingeniører har satset alt på å etablere egen virksomhet. Etter endt utdanning startet de for vel et år siden for fullt med utvikling av dataprogrammet K2A.

Driftige programutviklere

Dysleksi ingen hindring – snarere tvert i mot

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Spesialpedagogikk møtte to unge entusiastiske jenter i et lite kontor i Kunnskapsparken DRIV som er tilknyttet Høgskolen i Buskerud. Målet med kunnskapsparken er å bidra til utviklingen av lønnsomme og konkurransedyktige bedrifter.

– *Hvordan kom dere i gang?*

– Bakgrunnen for utviklingen av K2A-programmet, var en henvendelse fra

en spesialpedagog som arbeidet i vide-regående skole. Hun underviste psykisk utviklingshemmede og savnet programmer som var lette å tilpasse til elevenes behov, og hun savnet et program som kunne være til hjelp for å kartlegge utvikling og fremgang hos elevene, forteller Elin Trillhus og Vera Kristoffersen som står bak utviklingen av programmet.

God støtte i positivt fagmiljø

– Vi kom i kontakt med EtablererKompetanse (EK) som er samlokalisert med kunnskapsparken i tilknytning til høskolesenteret på Kongsberg. EK bistår enkeltetablerere og småbedrifter med faglig støtte og veiledning i en etableringsfase. Via EK kom vi med på en «Nyskappingskonferanse» hvor presentasjonen av K2A ble godt mottatt. Det ble på en måte et gjennombrudd. Vi er i et godt miljø, og i starten fikk vi gratis tjenester fra EK i den grad vi trengte det, forteller Elin og Vera. De opplyser videre at de har støtte fra

Innovasjon Norge (som bl.a. har tatt over virksomheten til Statens nærings- og utviklingsfond fra 1. januar 2004).

– Denne støtten er tidsbegrenset så vi er avhengige av at vi får et visst salg av program og tilleggstjenester. Det er ikke bare lett å få salg. Vi ser også på nye muligheter som at kommuner kjøper lisens som gir rett til fri bruk for alle i kommunen. Det er ikke bare skoler som kan ha bruk for programmet, og det viktigste er jo at programmet kan bli brukt av alle som kan ha nytte av det, sier de.

Dysleksi en fordel

– *Dere legger ikke skjul på at dere begge har kraftig dysleksi. Har ikke det gjort det vanskelig å gjennomføre en så krevende utdanning, og i tillegg har dere etablert egen virksomhet?*

– Jeg tror heller at bakgrunnen vår har vært en fordel. Vi vet godt hva tilrettelagt læring og tilpasset undervisningsmaterieell betyr. Vi har lært å arbeide hardt og syste-





Pc med trykfølsom skjerm er viktigste arbeidsredskap for Vera Kristoffersen (t.v.) og Elin Trillhus.

matisk. Vi er vant til å ta ansvar for egen læring og til å finne løsninger. Det har vi god nytte av nå, sier Elin Trillhus.

– *Dysleksi er ikke kjent for å bidra til god selvtillit, men dere har kommet fint fra det. Kan dere peke på noe som har vært avgjørende i deres tilfelle?*

– På barneskolen var det positivt å komme i egen gruppe. Det var så populært at også de «flinke» elevene måtte få komme i gruppe av og til. På ungdomsskolen kom alle som trengte noe ekstra i en slags samlegruppe. Det føltes ikke som positivt, sier Vera.

Hun tenkte at allmennfag ikke var noe for henne og begynte på «Helse og sosial» som var regnet for å være lettere. Men hun var ikke helt fornøyd og leste videre slik at hun fikk studiekompetanse.

– For meg har det vært avgjørende å ikke se på hindringene, og det har vært viktig å være åpen om dysleksi selv om det ikke alltid har vært lett. Venninner vet ikke så mye om hva dysleksi egentlig innebærer.

De lurte for eksempel på hvorfor jeg kunne bruke PC til eksamen, sier Vera videre.

Begge nevner at det å kunne bruke datamaskin til skolearbeid og til eksamen har vært til veldig stor hjelp.

Det første Elin nevner er den positive støtten hun gjennom hele oppveksten har fått fra foreldrene. De stilte alltid opp og ga henne tro på at hun kunne bli det hun ville.

– Skolegangen var slitsom, men på videregående fikk jeg en tysklærer som forstod dysleksi. Det ble et gjennombrudd, sier Elin.

Gode tilbakemeldinger fra utprøvere og brukere

– *Hvordan er programmet blitt mottatt?*

– Vi har fått veldig god respons og mulighetene for å spesialtilpasse oppgaver blir fremhevet av alle, nevner Elin og Vera.

Som et eksempel nevner de en barnehage hvor de hadde en elev som var veldig interessert i data. Det var imidlertid vanskelig å finne programmer som passet.

De har fremhevet nettopp muligheten til å skreddersy spill etter barnas behov og at det å kunne legge inn ønskede lydeffekter, bildeeffekter osv. er veldig bra.

Ved Glenne Autismesenter har de poengtert at programmet gjør det mulig å trene inn grunnleggende dataferdigheter som gjør det mulig for barna å dra nytte av mer avanserte programmer etter hvert. Grunnleggende ferdigheter vil for eksempel være å kunne markere objekter, flytte objekter og plassere dem på riktige steder.

Raumyr skole i Kongsberg som er en av pilotskolene trekker fram fleksibiliteten og understreker at de ønsker å fortsette testingen for å se hvilke muligheter programmet kan romme.

Vi har for vår del konstatert at programmet gir mange muligheter. Vi ønsker utviklerne lykke til med videre arbeid og håper at så mange som mulig av dem programmet passer for får anledning til å bruke det.



av INGVALD ÅMOT

Ingvald Åmot arbeider som vitenskapelig assistent på Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU.

Sentrale velferdspolitiske mål i Norge innebærer at alle skal ha rett og mulighet til anstendig levestandard og til hjelpe- og omsorgstjenester når det er behov for det (Thommesen, 2004). For at mennesker med langvarige og sammensatte behov for tjenester skal få et mer helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud, er det innført prosedyrer for utarbeiding av individuelle planer (NOU 2004:18). Bestemmelsene om rett til individuell plan etter helselovgivningen trådte i kraft 1. juli 2001 og etter Sosialtjenesteloven 1. januar 2004. I tillegg til at en individuell plan gir mottaker en individuell rettighet, skal den også være et verktøy for samarbeid mellom ulike forvaltningsnivå, etater og sektorer. For barn med store generelle lærevansker/utviklingshemming bør en individuell plan fokusere på et koordinert og helhetlig tjenestetilbud. Innenfor prosedyrer knyttet til denne planen bør det tas høyde for utarbeiding av spesifikke planer på særskilte områder. Ut fra opplæringsloven skal enkeltvedtak om spesialundervisning utløse retten til Individuell opplæringsplan (IOP) innenfor skolens fagområder.

Om undersøkelsen

Data er hentet fra undersøkelsen «En skole for alle?» en studie av organiseringen av opplæringa av utviklingshemmede barn i norsk grunnskole i dag («Ytterhus og Tøssebro, 2005»). «En skole for alle» er basert på et utvalg på 81 kommuner/bydeler i Norge, hvor alle elever med utviklingshemming inngikk i utvalget. Det ble foretatt en nasjonal postal survey til alle foreldre og lærere til barn med store generelle lærevansker/utviklingshemming i dette utvalget. (En nærmere beskrivelse av gjennomføring og frekvensfordeling er å finne i Ytterhus: Notat nr.1/2001). Organisasjonsstrukturen viste at opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming grovt sett kan deles inn i tre ulike hovedmodeller: 1) vanlig klasse, vanlig skole, 2) spesialgruppe/klasse i vanlig skole og 3) spesialskole eller opplæringstilbud utenfor skolen. I tillegg brukes data fra en kvalitativ oppfølgingsstudie av prosesser rundt utformingen av opplæringen til 4 case i to kommuner som i følge surveyen har svært ulik organisering (Åmot, 2004). Resultatene som er tolket og belyst er dermed basert på respons fra lærere og foreldre til

For mennesker med langvarige og sammensatte behov for tjenester er det innført prosedyrer for utarbeiding av individuelle planer, og for elever som får spesialundervisning skal det utarbeides individuelle opplæringsplaner. I denne artikkelen fokuseres det på hvorvidt elever med utviklingshemming har slike planer, og om de fungerer som hensiktsmessige redskaper i det pedagogiske arbeidet.

IOP – helhet og foreldresamarbeid

Om bruk av Individuell OpplæringsPlan og samarbeid i utforming av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming.

«Jaha», sa Uglå, «la meg se. Den sedvanlige prosedyre i slike tilfeller er som følger...» «Hva er *posedyre* for noe?» sa Brumm. «Det betyr at slik gjør vi det». «Så lenge det ikke betyr noe annet,» sa Brumm, «så er det i orden for meg.»
(Milne, 1997)

elever med utviklingshemming, og deres tolkninger og vurderinger av spørsmålene de har fått. Artikkelen belyser forskjeller og/eller likheter i bruk av IOP som oppstår mellom tilbudene i det som defineres som en vanlig skole og tilbudene i forsterkede skoler/spesialskoler (Ytterhus og Tøssebro, 2005).

Planens rettmessighet

I 1998 ble bruk av individuell opplæringsplan lovfestet som rettighet i Norge gjennom Opplæringsloven § 5–1. Men offisielle argumenter for slike planer finnes fra tidligere, for eksempel i Stortingsmeldinger fra begynnelsen av 90-tallet (nr. 54. 1989–90, nr. 35 1990–91), og i høringsutkastet til prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole, samt i forarbeidet til opplæringsloven (NOU 1995:18). Samtidig med at rett til IOP ble lovfestet i 1998, ble det grunnleggende prinsippet om retten til tilpasset opplæring stadfestet. Retten til tilpasset opplæring gjelder alle elever, og ut fra hver enkelt elevs individuelle forutsetninger og evner. Det sies at all opplæring skal være tilpasset opplæring. Om noen allikevel ikke får tilfredsstillende

utbytte av opplæringen, skal de sikres tilfredsstillende utbytte ved hjelp av spesialundervisning. St.meld. nr. 30 (2003–2004) sier:

Vedtak om spesialundervisning er etter departementets vurdering nødvendig når det er behov for en tilpasning som ikke kan gis innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring der målene for opplæringen skal være andre enn de som er fastsatt i læreplanene.

Med andre ord taler lovverket med to tunger: Alle skal ha individuelt tilpasset opplæring, men noen må ha det mer enn andre.

Opplæringsloven har presisert at det skal utarbeides individuell opplæringsplan for elever som får spesialopplæring. I «Forslag til lov om endringer i opplæringslova og friskolelova» (UFD –Ot.prp. nr. 57 2004–2005) foreslås det at enkeltvedtaket skal sees som en individuell opplæringsplan, og at enkeltvedtaket skal opplyse om hva som skal være mål for og innhold i opplæringen og hva de særskilte tiltakene for eleven skal gå ut på. En innføring av skriftlig dokumentasjon

er ledd i en skjerpet formaliseringsgrad av opplæringen (Sjøvoll, 1999). Retningslinjer for utforming av IOP finnes i blant annet St.meld. nr. 23 (1997–98) hvor det heter at individuelle opplæringsplaner først og fremst skal være et pedagogisk arbeidsredskap. Målet er at planene skal være kortfattede og praktiske og til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen.

Proessen frem til utforming av IOP er hjemlet i opplæringsloven eller friskoleloven, hvor det finnes regler for tilmelding av behov, sakkyndig vurdering og tildeling av ressurser. I dagens opplæringslov blir det presisert at det er den lokale pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) som skal sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering som grunnlag for vedtak om spesialundervisning. Vurderingen er å betrakte som en intern saksforberedelse for vedtaksmyndigheten, som oftest ligger hos rektor på den enkelte skole. Så langt det er mulig skal tilbudet om spesialundervisning utformes i samarbeid med foresatte og elev, og i henhold til Opplæringsloven skal det legges stor vekt på deres syn. I følge høringsutkastet til ny Opplæringslov var loven noe uklart formulert på forholdet mellom enkeltvedtaket og den individuelle opplæringsplanen (UFD: Høring – forslag til endring er i opplæringsloven og friskoleloven). Departementet foreslår (UFD – Ot.prp. nr. 57 2004–2005) å endre lovteksten i samsvar med dette høringsutkastet slik at enkeltvedtak om spesialundervisning kan sees som en individuell opplæringsplan. Den individuelle opplæringsplanen vil da ligge i vedtaket, og departementet foreslår opphevelse av den separate reguleringen av individuell opplæringsplan som nå følger av lovens § 5–5. I tillegg foreslår departementet at sakkyndig vurdering i forkant av enkeltvedtak foreslås opphevet og erstattet av et krav om at sakkyndig vurdering skal foreligge når det er nødvendig for sakens opplysning, og når eleven eller foreldrene ber om det. Det avgjørende blir om skolen bl.a. på bakgrunn av erfaring og dialog med eleven og foreldrene, vil ha tilstrekkelig godt grunnlag for at det kan fattes enkeltvedtak.

I en sammenheng

IOP er ikke et særnorsk fenomen. Det kan nevnes at blant annet i USA ble Individualized Education Program (IEP) lovfestet allerede i 1975. I Sverige opereres det med tiltaksprogram (åtgärdsprogram) som har mye til felles med de norske IOPene (Sjøvoll, 1999). Også Danmark og Italia har innført en systematikk i individuelt læreplanarbeid, og i Italia er lærerne forpliktet til å utføre en skriftlig planlegging for elever som er integrert i vanlige klasser. At spe-

sialundervisningen settes i slike rammer i flere land kan sees i tråd med prinsippene om inkludering og normalisering, hvor nedbyggingen av organisatorisk utskilling av elever har preget opplæringsarenaene (op. cit.). Samtidig kan prinsippene belyses i sammenheng med økt fokus på rettighetstankegangen i offentlig forvaltning, hvor en skriftlig og bindende plan blir et ledd i en juridifiseringsprosess av samfunnet (NOU: 2001:22). De som mottar hjelp oppfattes som brukere, og det skal legges vekt på brukermedvirkning i alt planarbeid som gjennomføres. For elever med store generelle lærevansker eller utviklingshemming vil de foresatte ofte representere sine barn som brukere, og være sine barns talsmenn.

Problemstillinger

Med dette som bakteppe stilles følgende spørsmål: Har alle elever med store generelle lærevansker/utviklingshemming IOP? Er det slik at bruk av IOP oppleves som unødvendig byråkrati, eller fungerer IOP som et reelt arbeidsredskap? Hvordan fungerer bruk av standard mal? Hva viser i praksis planene for enkelt-elever med utviklingshemming? Hvor er foresatte i dette arbeidet?

Omfang av IOP – IOP som redskap

I og med at IOP har vært hjemlet i loven siden 1998, er det interessant å se i hvor stor grad elever med utviklingshemming har slik plan. Vi ser at så godt som alle lærerne (99,7 %; ingen signifikant forskjell på skoletyper) i undersøkelsen «En skole for alle» sier at eleven har en individuell opplæringsplan, noe som betyr praktisk talt alle elevene med store generelle lærevansker/utviklingshemming. Vi har ikke greid å spore opp undersøkelser med sammenlignbare tall, men også mindre studier (Stangvik, Rønbeck og Simonsen, 1998 og Østrem, 1998) har påvist relativt høy bruk. Vi kan dermed bekrefte at de elevene vi her snakker om har egen IOP – noe som er i tråd med lovverket og de forventninger som forvaltningsapparatet har lagt opp til.

I følge Stangvik (2001) kan mange lærere være skeptiske til de administrative sidene av arbeidet med IOP med tanke på omfattende skjemabruk, oppfølging og veiledning. Men i følge vår survey sier 88 % av lærerne at det stemmer svært bra eller bra at den individuelle læreplanen er et nyttig og flittig brukt redskap rundt den spesifikke eleven (Ytterhus, 2001). Det er ingen signifikante forskjeller mellom ulike skoletyper med hensyn til dette, noe som kan bety at når en slik plan blir laget og tatt i bruk, så opplever lærerne at den fungerer som et godt arbeidsredskap.

Foreldredeltagelse i utarbeidingsprosessen

Foreldredeltagelse i vurdering og planlegging av spesialundervisning er hjemlet i forvaltningsloven, i opplæringsloven og i forskrifter. Viktigheten av samarbeid med de foresatte i forbindelse med elevenes opplæring blir også påpekt i Stortingsmeldingen «Kultur for læring» (30–2004): Foreldredeltagelse skal motivere eleven til innsats, og hjelpe lærer og skole å forbedre opplæringen og tilpasse den til elevens behov. Hvordan stemmer dette kartet som blir skissert for samarbeid mellom skole og hjem med terrenget våre informanter beveger seg i?

Foreldredeltagelse i utarbeiding av IOP	Total deltagelse
Nært og godt samarbeid	28
Deltatt i en viss grad	38
Deltatt i liten grad/ Har ikke deltatt	34

Kji = 1,347, df = 3, Sig = 0,718

Tabell 1:

Foreldredeltagelse i utarbeiding av IOP i prosent (N=295).

Av foresatte som responderte på spørreskjemaet i «En skole for alle» ser vi at noe under 70 % rapporterer at de har deltatt i utarbeidelsen av IOP, og det er ingen signifikant forskjell med hensyn til deltagelse i forhold til skoletyper. Det vil si at for 3 av 5 elever deltar foreldrene, mens over 30 % sier at de ikke har deltatt eller har deltatt i liten grad.

Vi kan sammenligne tallene med tidligere forskning, der Østrem (1998) i en mindre undersøkelse bl.a. etterspurte foreldrenes deltagelse i utarbeidelsen av IOP. Han pekte på at foresatte av hver 5. elev ikke deltok i undervisningsplanleggingen. Han konstaterte en vesentlig forbedring når han sammenlignet tall fra 1994 med sine tall i 1998, hvor han viste en relativt stor økning i foreldredeltagelsen. Samtidig må vi påpeke at det kan se ut som om denne økningen har stagnert fra 1998 og frem til i dag, da vi ser ut til å ende på de samme tallmessige resultatene som Østrem, ved at 18 % av våre foreldre sier de ikke har deltatt i utarbeidelsen av IOP.

Evaluering og skriftlig rapport

Det er lagt føringer for at IOP skal evalueres hvert halvår, og i Ot.prp. nr. 57 (2004–2005) understreker departementet betydningen av at opplæringsopplegget evalueres. I forhold til IOP betyr evaluering å samle

inn og systematisere erfaringer og observasjoner for å få svar på om mål er nådd, og å undersøke hvordan opplegg ble gjennomført (Stangvik, 2001). Å evaluere handler også om å gjøre beslutningstakerne i stand til å utnytte informasjon til refleksjon og endring. Det handler derfor både om personnivå og tiltaksnivå. Gjennomføres slik systematisk evaluering i praksis? Uten å gå videre inn på selve evalueringsprosessen ulike faser, er lærerne i denne undersøkelsen spurt om IOP evalueres og justeres i tråd med føringene. 92 % av lærerne sier det stemmer svært bra eller bra at IOP evalueres og justeres hvert halvår. I tillegg svarer 6 % at dette stemmer i noen grad, noe som totalt sett forteller at 98 % i en eller annen grad evaluerer og justerer planene. Det er ingen signifikante forskjeller mellom organisasjonsformene. Av foreldrene som har vært med på vår undersøkelse, sa 76 % at de kjenner til at IOP evalueres. Av disse sier 4 av 5 at de deltar i evalueringsarbeidet. Det vil si at litt over 60 % av foreldrene reelt deltar i evalueringsprosessen vedrørende sine egne barns utvikling, fremgang, utfordringer og vansker i skolehverdagen. Til sammenligning viste en rapport fra en undersøkelse i utvalgte kommuner i Finmark i 1998 (Stangvik, Rønbeck og Simonsen, 1998) at lærerne oppga at 30 % av foreldrene deltok i evalueringen.

I følge Stangvik, Rønbeck og Simonsen er foreldresamarbeid ofte basert på at lærerne lager planer og sender dem til foresatte, som formelt sett kan foreslå endringer eller kommentarer. Som regel ender det med at foreldrene sender planen tilbake i underskrevet tilstand uten endringsforslag. I hvor stor grad foreldrene i vårt utvalg deltar i selve evalueringsprosessen vet vi ikke, men ut fra denne sammenligningen har det tross alt vært en økning i foreldredeltagelse.

På lik linje med jevnlig evaluering, foregår det jevnlig rapportskriving. Det er ingen signifikante forskjeller på hyppighet og omfang mellom skoletypene på dette området heller. Nesten alle (99 % i vanlig skole og 98 % i spesialtilbudene) sørger for at det blir utarbeidet en rapport i forbindelse med evaluering. Denne rapporten sendes til foresatte i de fleste tilfeller. Kun 2–3 % av lærerne rapporterer at dette ikke skjer (ingen signifikant forskjell mellom ordinær skole og spesialskoletilbud). I undersøkelsen sier 85 % av foreldrene at de mottar kopi automatisk. Ved etterspørsel mottar 5 % flere rapporten. Noe under 10 % av foreldrene sier at de ikke kjenner til at slik rapport skrives. Det vil si at 1 av 10 foreldre ikke vet noe om rapporteringsrutiner, som lærerne sier de gjennomfører. Det er ingen signifikante forskjeller på hvorvidt elevene går i ordinær skole eller i et spesialtilbud.

Standardiseringer – nødvendig byråkrati eller nødvendig individualisering?

Hvordan beskrives så opplæringen for de enkelte elevene når vi går inn i de reelle planene? Ut fra funn i surveydataene har jeg valgt å se nærmere på to kommuner, kalt «Skogen» og «Vannet». I begge kommunene blir det skrevet IOP for elevene hvor mål for opplæringen, metodebruk og organisering av tilbudet beskrives. Kommunene er representanter for hver sin type integreringspraksis: inkluderende eller segregerende (Haug, 1999). «Skogen» kommune preges av inkluderende integrering hvor elevene er medregnet i det ordinære elevtallet ved skolen, de går på sin lokale nærscole og de tilhører sin aldersmessige gruppe medelever. «Vannet» kommune har tidligere hatt spesialskoler, og ved nedbygging av disse ble det opprettet spesialskoleavdelinger ved de ordinære skolene. Tilbudet i denne kommunen preges av en segregerende integrering hvor elevene går på skoler med forsterkede tilbud. De er ikke inkludert i det ordinære elevtallet ved skolen, og har sin base i en forsterket klasse hvorfra de «tilkobles» de øvrige elevene ved skolen når det blir vurdert å være hensiktsmessig.

IOP for fire elever med utviklingshemming i de to kommunene er gjennomgått her. Uten å gå nærmere inn på faglige begrunnelser og didaktiske forhold rundt selve opplæringen, er det bemerkelsesverdig lik utforming av selve planene for arbeidet med de ulike barna. De groveste trekkene fra det som finnes i standardiserte maler for IOP (se f. eks. Aarnes, 2003 og 2000; Stangvik, 2001; Fjelde, 1998; Nordahl og Overland, 1997) er med i begge kommuners planer;

- beskrivelse av eleven og elevens funksjonsnivå
- langsiktige og kortsiktige mål
- innhold og metode for opplæringen

Samtidig har begge kommunene videreutviklet standardmaler til egne kommunale maler. I begge kommuner utformes IOP primært av den pedagogen som er nærmest eleven. Opplæringen beskrives gjennom ulike gruppesammensetninger; i klasse, i stor eller liten gruppe eller én-til-én med en voksen. Ulike fagområder blir i IOPene nevnt som relevante i selve opplæringen, men en del punkter går igjen i alle de individuelle planene, slik som kommunikasjon, samspill og motorisk aktivitet. Hvordan, hvor grundig og hvor spesifikt hovedmål, delmål, metode og organisering beskrives, varierer fra plan til plan i materialet vårt og synes å være uavhengig av kommunetilhørighet. Det ser ut til at mål-, metodikk- og organiseringsbeskrivelser varierer internt i den enkelte kommune. Innenfor samme kommune med samme rammer for

planene er det forskjell i mål- og metodebeskrivelser fra generelle beskrivelser i én plan som «..videreutvikle kommunikasjon gjennom tegn til tale», til konkrete mål som «...videreutvikle tegn til tale... og ...gi beskjed når han skal på do» i en annen plan. Ut fra et begrenset materiale kan det se ut som om beskrivelser av innhold i opplæringen er mer avhengig av den individuelle lærerens kunnskap, fokus og valg, enn av kommunenes valg av mal. Maler, instruksjoner og veiledninger som eksisterer i markedet lager rammer for arbeidet, men det kan se ut som om pedagogens faglige ståsted i stor grad påvirker den reelle individuelle tilpasningen i selve planen. En slik individualisering av planarbeidet gjør at lærerens faglige ståsted blir viktig. Samtidig blir arbeidet sårbart for tilfældigheter, og enkeltaktører pålegges et stort ansvar.

Ved å gjennomgå målsettinger, inndelinger i fag og fokus på tema, ser det ut til at planene som kommer fra «Vannet» kommune har en tilbøyelighet til å vektlegge fag, faginndelinger og spesifikke faglige mål i større grad enn «Skogen» kommune. Planene fra «Skogen» kommune bærer preg av flere og mer nyanseerte mål knyttet til sosialt fellesskap og samhandling. Dette bekreftes av Ytterhus og Tøssebro (2005), hvor spesialskolene legger større vekt på allmennfaglig opplæring, praktisk arbeid og fysioterapi/trening, og hvor ordinære skoler bruker mer tid på sosialt samvær/leik, og på primære behovsrelaterte oppgaver. Samtidig preges flere utsagn fra lærerne av at det oppleves som et dilemma dette å skulle velge mellom faglig fokus i tettere, mer segregerte opplæringssituasjoner med elevene med utviklingshemming, og det å være i klassen med hovedfokus på sosiale prosesser. En spesialpedagog sa det slik:

... han trenger jo tilrettelagt for seg også. Det er ikke alltid så enkelt å få til... hvis du alltid skal tilpasse deg klassen. ... men samtidig er det et spørsmål // trivsel opp mot det å lære ting som bare du har bruk for. Det er en balansegang.

En balansegang som grovt sagt kan settes i sammenheng med valg mellom det Haug (1999) definerer som segregerende kontra inkluderende integrering. Om man ser på full inkludering i klasse og total segregering i spesialskole (Hegerty, et al., 1981) som to ytterpunkt på en skala, kan det ut fra analysen se ut som disse aspektene i større eller mindre grad preger informantenes valg med hensyn til innhold og form i opplæringen.

Klager på enkeltvedtak

Gjennom enkeltvedtak fastsettes omfanget av spesialundervisningen. Omfanget er viktig fordi det fastsetter rammene for opplæring som skal beskrives i IOP. I Ot.prp. nr. 57 (2004–2005) foreslås det at den individuelle opplæringsplanen skal ligge i selve enkeltvedtaket. Dette betyr ikke nødvendigvis at enkeltvedtakene må utformes mer detaljert enn i dag, men at den individuelle opplæringsplanen skal kunne konkretiseres ytterligere av skolen innenfor rammene av vedtaket. Foresatte har rett til å klage på enkeltvedtaket. I første omgang er rektor ved skolen klageinstans. Om klagen ikke blir imøtekommet sendes den videre til vurdering hos Utdanningsdirektøren i fylket. Imøtekommers klagen, pålegges kommunen å yte mer enn det som ble bestemt ved første vedtak. Bruker foresatte denne retten til å klage? I følge surveyen har totalt 17 % av foreldrene klaget på enkeltvedtaket det året datainnsamlingen ble gjennomført. Det vil si at nesten 1/5 av foreldrene har sendt inn klage. Det er ingen signifikant forskjell på klagehyppighet i forhold til om eleven går i ordinær skole eller i spesialtilbud. Om vi velger å se hele perioden hvor barna har hatt enkeltvedtak under ett; hvor mange har da klaget på enkeltvedtaket? I alt sier 45 % av foreldrene som har svart at de har klaget tidligere år, heller ikke her er det forskjell på om elevene går i vanlig skole/vanlig klasse eller i spesialgruppe/klasse/skole. Nesten halvparten av de foresatte sier altså at de på ett eller annet tidspunkt har klaget på enkeltvedtaket som hadde blitt fattet i kommunen.

Når så mange klager, må man spørre seg hvorvidt det er slik at det å klage fører til endring i tilbudet for den enkelte eleven? For det året datainnsamlingen fant sted har i alt 13 % av hele utvalget av foreldre fått sin klage imøtekommet. Ses hele skoleperioden i ett har 29 % av alle fått klagen helt eller delvis imøtekommet, noe som forteller at nesten 1/3 av foreldrene har erfaring med at det lønner seg å klage. Dette bekrefter samme tendens som Østrem fant i 1998, og som Tøssebro og Lundebø (2002) påviste i forhold til enkeltvedtak ved spesialpedagogiske tiltak for barn med funksjonshemninger i barnehagen. Fra kommunenes side kan det synes som om det gjøres forsøk på å spare penger ved å tildele mindre ressurser enn rett lovtolkning tilsier. Spissformulert kan det derfor sies at det fra foreldrenes ståsted er veldig lønnsomt å klage, og at det fra bevilgende myndigheters side er lønnsomt å avvente klage fra de foresatte!

Resultatene i lys av forslag om endringer i opplæringsloven og friskoleloven

Undersøkelsen viser at alle elever med utviklingshemming/store generelle lærevansker i grunnskolen har sin egen individuelle opplæringsplan. Den evalueres, justeres og avsluttes med en skriftlig rapport hvert halvår. Dette forteller at IOP synes å bli brukt som et arbeidsredskap i en kontinuerlig arbeidsprosess – noe som må ha vært et av målene med å innføre IOP som et arbeidsredskap i skolen. Det er relativt like grunnmaler for bruk av planene, uavhengig av kommune og skoletype. Det betyr at standardmaler brukes, og at hver kommune tilpasser disse til sin egen individuelle kommunale plan. Dette er i tråd med Nilsen (1999) som sier at flere skoler tar utgangspunkt i felles kommunal plan, samtidig som at det gjøres tilpasninger og justeringer av denne. Ved omsetting til praksisfeltet individualiseres planene enda mer, i og med at innhold og utforming av opplæringstilbudet sterkt preges av den enkelte lærers fokus, forståelse og kunnskap. Lærernes faglige ståsted blir dermed en viktig faktor med hensyn til utforming av individuell opplæringsplan, og for skoletilbudet for disse elevene. Flere pedagoger opplever det som et dilemma det å måtte velge mellom sosiale og faglige aspekter når innhold og metode i opplæringen utformes.

At så mange som nesten halvparten har klaget på enkeltvedtak i løpet av barnets skoletid, forteller oss at mange er misfornøyde med barnas spesialopplæringstilbud. En relativt stor del av foreldrene som klagde på enkeltvedtakene opplevde at klagen ble helt eller delvis imøtekommet, noe som indikerer at de som roper høyest får mest hjelp, og at det er «lønnsomt» å klage. Samtidig forteller dette at det er «lov å prøve å spare» – noen sparte kroner her og noen sparte kroner der er til hjelp i et trangt skolebudsjett. At det forsøkes spart også på dette området er i tråd med at det spares inn på alle utgifter i skolens virksomhet.

I forslaget til lov om endringer i opplæringsloven (Ot.prp. nr. 57 2004–2005) stadfestes det at i tilfeller hvor det utføres spesialundervisning, skal det hvert halvår utarbeides en skriftlig rapport over opplæringen eleven har fått samt en vurdering av elevens utvikling. Denne rapporten skal sendes til foreldre og kommune. Dermed blir det i klartekst uttrykt at de foresatte i det minste skal informeres om evalueringen. I de fleste tilfeller i vår undersøkelse mottar foreldrene IOP-rapporten, selv om en del foreldre (1/10) verken vet, deltar i, eller mottar skriftlig informasjon om evaluering. Samtidig rapporterer flere foreldre at de er delaktige i planlegging og evaluering av opplæringstilbudet. Selv om mange skoler har akseptable rutiner på

foreldredeltagelse og – samarbeid, finnes det fortsatt utviklingspotensiale i prosedyrene rundt arbeidet. Det er ikke alltid verken hensiktsmessig eller ønskelig at foresatte påvirker alt arbeidet rundt barnet på skolen. Samtidig er det vesentlig at det reelt sett eksisterer et tilbud om deltagelse når de foresatte ønsker det, og at de foresatte informeres om muligheter for reelle møtepunkt i forhold til det individuelle arbeidet. I forslag til endringer i opplæringsloven (Ot.prp. nr. 57 2004–2005) skisseres det muligheter for at skolene selv kan fatte enkeltvedtakene med bakgrunn i erfaringer og dialog med elev og foresatte. Når dette blir realiteten, er det viktig å presisere at det må eksistere reelle møtepunkt mellom foresatte og skole. Dialog mellom skole og heim blir vesentlig for å sikre at elevens behov blir imøtekommet, og at individuell rett til tilpasninger og spesialopplæring sikres.

Men individuell planlegging kan ikke bare bygge på individperspektiv. Både systemkrav og individuelle forutsetninger må settes i sentrum, og bør i praksis berøre mange aktører og nivåer i etatsoverskridende samarbeid (Stangvik 2001). I et slikt perspektiv blir det derfor nødvendig å se at bruk av IOP i arbeidet med elever med utviklingshemming vil være en del av en større og langsiktig planmessig tenkning rundt eleven: En Individuell Plan (IP) som fokuserer på alle behov rundt barnet og familien er nødvendig. I forhold til foreldresamarbeid blir det derfor viktig å se helhetlig på deres innspill og deres behov for deltagelse. Det bør drøftes med hvert enkelt foreldrepar når, hvor og hvordan man på en best mulig måte kan skape et godt samarbeid og dra nytte av hverandres innspill til beste for barnets utvikling og behov. Først da vil det bli snakk om individuell plan, som holder et individuelt fokus samtidig som man tar systemkrav og ramme-faktorer på alvor. Samtidig må det eksistere rammer og prosedyrer som sikrer at utforming ikke blir så individualisert at den enkelte pedagog blir den ene som har makt til å forme innhold i IOP og opplæring bare ut fra sitt individuelle ståsted. Med et individuelt fokus og forankring i hele hjelpeapparatet kan vi – i tråd med Ole Brumm og Uglå – begynne å snakke om «at slik gjør vi det» i forhold til gode prosedyrer og systematiske løsninger på alle nivå.

REFERANSER:

- FJELDE, A. I.** (1998). «Rom for alle – Blikk for den enkelte» Prosjekt-rapport del 2. Planlegging og vurdering av spesialundervisning etter L-97. Innspill til endringer av verktøy og rutiner. RKK Indre Salten, Fauske.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen, Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag as.

- HEGARTY, S. OG K. POCKLINGTON MED D. LUCAS** (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*, NFER, Windsor.
- KUF** (1989-90). Stortingsmelding nr. 54. *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- KUF** (1990-91). Stortingsmelding nr. 35. *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- KUF** (1997-98). Stortingsmelding nr. 23. *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- KUF** (2003-2004). Stortingsmelding nr. 30. *Kultur for læring*.
- KUF** (2004-2005). Ot.prp. nr.57. *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*.
- MILNE, A. A.** (1997). *Ole Brumm Sitatbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NILSEN, S.** (1999). Individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. *Spesialpedagogikk*, 05.
- NORDAHL, T. OG OVERLAND, TERJE** (1997): *Individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU**, Norges offentlige utredninger (1995:18). *Ny lovgivning om opplæring*.
- NOU**, Norges offentlige utredninger (2001:22). *Fra bruker til borger, en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*.
- NOU**, Norges offentlige utredninger (2004:18). *Helhet og plan i sosial- og helsetjenestene*.
- NOU**, Norges offentlige utredninger (2005:03). *Fra stykkevis til helt*.
- STETTE, Ø.** (red) (2001). *Opplæringslova med forskrifter*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- SJØVOLL, J.** (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt*. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk grunnskole. Doktoravhandling. Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.
- STANGVIK, G.** (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Otta: Abstrakt forlag AS.
- STANGVIK, G., A. E. RØNBECK, O. SIMONSEN** (1998). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*, En undersøkelse av elever som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner, HiF-forskning 1998:10.
- THOMMESEN, H.** (2004): *Individuell plan – en type praksis*. Kommuneundersøkelse årsskiftet 2003/2004, SKUR-rapport nr. 3/2004.
- UFD**, (2004). Høring – forslag til endringer i opplæringsloven og friskoleloven.
- TØSSEBRO, J. OG H. LUNDEBY** (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- YTTERHUS, B. OG J. TØSSEBRO**, (kommer 2005). En skole for alle? En studie av opplæringa av barn med generelle lærevansker/ utviklingshemming i norsk grunnskole i dag.
- YTTERHUS, B.** (2001). «En skole for alle?» Frekvensfordeling og gjennomføring. Notat nr. 1. NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, Trondheim.
- ØSTREM, K.** (1998). *Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemminger møtet med skolen?: en undersøkelse etter oppdrag og i samarbeid med en referansegruppe fra Handikappede barns foreldreforening*. HBF, Oslo.
- ÅMOT, I.** (2004): *Hva utgjør, og hvordan dannes beslutningsgrunnlaget i opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming i norsk grunnskole*. NTNU-rapport, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, Trondheim.
- AARNES, A.** (2000). *Håndbok om individuelle opplæringsplaner*. Oslo: PEDLEX, Norsk skoleinformasjon.
- AARNES, A.** (2003): *IOP i praksis. Håndbok om Individuelle OpplæringsPlaner*. Oslo: PEDLEX, Norsk skoleinformasjon.



I SAMARBEIDETS ÅND

Samarbeid med foreldre og elev må innebære dialog, diskusjon og medvirkning. Vi må gi og ta. Uenigheter må opp på bordet, de må betraktes, snakkes om og sjekkes ut før vi tenker sammen på hva vi gjør videre. Det er en forutsetning at elevene kjenner at jeg vil dem vel.



av INGRID LUND

Ingrid Lund er Høgskolelektor og familierapeut. Hun er ansatt ved Fakultet for Pedagogikk, Høgskolen i Agder.

Ut av møteromsdøra kommer ei lettere frustrert dame i førtiårene. Hun har nettopp vært på ansvarsgruppemøte angående sin sønn i 9 klasse. Alle har vært der: Rektor, klassestyrer, rådgiver, spesialpedagogisk teamleder, PPT-rådgiver, saksbehandleren i barnevernet – og så hun selv da. Følte seg egentlig ganske aleine midt oppi det hele. En haug med gode ideer på hvordan hennes sønn kunne endre atferd ble kastet ut over bordet som pingpong baller – og en stund virket det også faktisk som om det ble en konkurranse om hvem som vant med de beste forslagene. Og i en periode av møtet lurte hun faktisk på om de, godt kamuflert (trodde de), prøvde å komme med forslag til hvordan også hun kunne endre seg. Hun visste at det var mange ting som burde vært annerledes. Hun burde kjeftet mindre på Kristian, hun burde vært mindre ettergivende, mer konsekvent, hun burde.....

Egentlig hadde det vært helt greit at noen gav henne noen gode råd, sånn på en ordentlig måte – men hun går ut av møtet med følelse av at hun har mislykkes totalt med sønnen sin. Det er for eksempel ingen som stiller spørsmål ved lærerens måte å møte Kristian på i alle konfliktene som oppstår dem imellom, eller ved måten timene som han har fått ekstra brukes. Mor har mange spørsmål som hun aldri rekker å spørre på disse møtene fordi det aldri er tid, og det er så mye annet som skal drøftes. Ikke vet hun om hun hadde våget heller blant alle de flinke folka og store ordene.

Det er faktisk ganske mye hun kunne tenke seg og både spørre om og diskutere. De spør henne, men de gangene hun sier noe virker det ikke som de er ordentlig interessert. Sånn helt på ordentlig. Kanskje er hun for følsom?

Noen som kjenner situasjonen igjen? Det håper jeg inderlig det er. Dette er ei mor anno høsten 2004 som kommer med ett hjertesukk etter endt ansvarsfraskrivelsesmøte. Jeg tror og håper at det er mange fagfolk som kan sette seg inn i mors situasjon og gjenkjenne situasjonen. Det kan enten være som en fagperson som lett prater for mye, som en klassestyrer som selv opplever at ordene ikke strekker til blant «spesialistene», som deltager i en eller annen rolle eller rett og slett erfaring som mor eller far selv.

Det er mange store temaer i denne lille situasjonsbeskrivelsen:

- det kompliserte samspill
- språkets mange utfordringer
- kulturforskjeller
- profesjonsutfordringer
- kommunikasjon

Jeg ønsker å berøre noen av disse utfordringene ut i fra egne erfaringer, fra samtaler med foreldre og elever og knytte dette opp i mot noen teoretiske perspektiver.

Foreldresamarbeid

Det har i mange år vært fokus i norsk skole på foreldresamarbeid. Det understrekes i Stortingsmelding nr. 14 (1997–98) at det er skolen, spesielt rektor og klassestyrer som er ansvarlig for å ta initiativ til dialogen i foreldresamarbeidet: «Skolen må vise at han ønsker dialogen gjennom konkrete og praktiske handlingar. Samhandlinga bør både femne om klassemiljøet og opplegget for undervisninga».

Nordahl (2000) har gjennomført en kartleggingsundersøkelse av samarbeidet skole – hjem. Undersøkelsen er en oppfølging av Stortingsmelding nr. 14 (1997–98). Hovedfunnene i undersøkelsen er at samarbeidet fortsatt er preget av informasjon og lite dialog, diskusjon og medvirkning. Nordahl skriver: «Den manglende gjensidigheten i samarbeidet har som konsekvens at den reelle makten ligger i skolen og hos lærerne». Nordahl stiller også spørsmål i sin bok «Eleven som aktør» (2002) om lærernes interesse for foreldrenes kunnskap om egne barn (side 50 og 51). Er det slik at skolen er oppriktig opptatt av foreldrenes erfaringer og kunnskap om egne barn? Og hvis skolen svarer ja på dette, hvordan blir det da lagt til rette for en slik type dialog? Er det de femten minuttene foreldrekonferanse hvert halvår som skal ivareta dette perspektivet?

I samme undersøkelse uttrykker 12 % av foreldrene at de engang ikke vil si ifra til skolen om ting de

er uenige i, i frykt for at det skal gå ut over barna deres (Nordahl, 2000). Dette er sterke signaler til skolen.

Hva er det som gjør at samarbeidet noen ganger blir så komplisert, og oppleves så vanskelig?

Det er ingen enkle svar på dette, men hvis vi tar utgangspunkt i historien over, er dette et godt eksempel på noe av det som kan skje når foreldre ikke opplever seg hørt og sett. Her er også utgangspunktet for møtet mellom skole og foreldre til en elev som strever på skolen. Allerede her er det den første «ubalansen» oppstår. Mor «blir innkalt» til møtet. Dagsorden er satt: Kristians atferd må endres. Det er ikke lett som mor å komme rett i ryggen, full av initiativ og utfordringer til skolen med dette utgangspunktet. Foreldre er eksperter på å «ta skylda» på vegne av egne barn. Relasjonene til lærerne og erfaringen med samarbeid er blant annet avgjørende for hvordan mor møter skolen. Rammene og premissene betyr mye. Har mor fått være med på å bestemme dagsorden? Er hun blitt spurt? Er det noen mor skulle ønske skulle delta på møtet? Hva vet Kristian om møtet? Er han invitert? Hvis ikke – hva er begrunnelsen? Skal mor bare delta for å få informasjon, eller ønsker skolen virkelig hennes meninger? Hva gjør skolen for å legge til rette for at mors stemme blir hørt og for å skape trygge rammer?

Disse spørsmål burde vært skrevet på store plakater rundt omkring på lærerværelsene i Norges land før innkallelse til denne type foreldresamarbeid.

På selve møtet legges premissene for hvem sine ord som gjelder. Her er det vel så mye den nonverbale kommunikasjonen som er avgjørende som den verbale. Nikk, smil, oppmuntring, undring og oppfølgingsspørsmål kontra avbrytelser, utålmodige bevegelser, stille sukk og oppgitte blikk. Alt sier noe.

En reflekterende praksis

«Selvrefleksivitet dreier seg om en spesifikt menneskelig egenskap: å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne observere seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si å avgrense, og betrakte seg selv.» (Schilbye, 2002)

Tør vi å sette spørsmålstegn ved vår egen praksis? Tør vi å sette spørsmålstegn ved vår egen skråsikkerhet på hvordan andre burde gjøre det, enten det er mor, sønn, datter, lærer eller andre fagfolk vi retter det kritiske søkelyset mot? Det store og viktigste spørsmålet er: Hvordan er jeg som samarbeidspartner i den rollen jeg har? Har jeg alle svarene parat som fyller hodet mitt



slik at jeg ikke får plass til andres perspektiver? Har jeg egentlig respekt for den mammaen som sitter der, eller er jeg bare full av svar på hvordan hun burde leve livet sitt sammen med sønnen sin?

Tør jeg som lærer spørre elevene mine på en skikkelig måte om hvordan de opplever meg som lærer

Mor blir innkalt til møtet. Dagsorden er satt: Kristians atferd må endres.

med det utgangspunkt at jeg er oppriktig interessert i deres svar fordi det kan hjelpe meg til å bli en enda bedre lærer? Tør jeg som rådgiver spørre samarbeidspartnerne mine om hva de opplever er mine utfordrende sider i samarbeidsprosesser?

Tør jeg spørre foreldre om et oppriktig svar på hva de ønsker fra meg som lærer, og lytte (ikke høre!) til deres svar? (Schibbye, 2002:251).

Den glemte samarbeidspartner

Jeg har deltatt på mange møter som mor beskriver innledningsvis. Jeg har vært den som har pratet for mye, avbrutt, sukket og hatt svarene parat. Jeg har også vært på møter der andre eksperter kjapt har gitt meg en følelse av at her må jeg bare ti stille, for her er det andre som vet langt bedre enn både meg, mor, rektor – ja, nesten bedre enn Vår Herre selv!

En samarbeidspartner som jeg nå selvfølgelig alltid inkluderer i møtene, men som jeg ofte tidligere har

Det er ofte slik at vi har noen gode forklaringer på hvorfor eleven ikke skal inkluderes i møter som angår ham eller henne.

glemt, er eleven selv. Det er egentlig utrolig at det går an. I voksenverdenen er det ofte slik at vi har noen «gode» forklaringer på hvorfor ikke eleven skal inkluderes i møter som angår ham eller henne selv. Det er alt fra: «Det er jo ikke så lett for ham å høre om alt sånn som det er. Det kan bli for vanskelig for ham» til «nei, jeg tror vi voksne rett og slett må finne ut av dette før vi sier noe om hvordan det skal bli fremover for ham.»

Hvem av oss hadde funnet seg i at andre hadde holdt møter om oss og vår arbeidshverdag som hovedtema uten oss til stede? Så la oss bringe det helt på det rene:

1. Elevene vet hvor vanskelig det er, hvordan de voksne og han/hun selv opplever det. Det blir ikke verre av å snakke om det. Det blir mer åpent og tydelig, og dermed gir det også mulighet for mer tydelighet og åpenhet både for skole, foreldre og elev.
2. Vi vet at tiltak som iverksettes uten elevenes innflytelse har mindre sjanse til å lykkes. Jo tettere eierforhold de får til tiltakene, jo mer innflytelse de opplever at de har, jo større sjanse har tiltakene til å lykkes.

Selvfølgelig må vi ta hensyn til elevens alder og det tema som det skal samarbeides om. Poenget mitt er at vi alltid skal ha et bevisst forhold til om eleven skal delta eller ikke. Uansett synes jeg at eleven alltid skal informeres om møtet, om hvem som skal delta og hvilke emner som skal opp. Dette skal gjøres tilpasset barnets alder og modning både med hensyn til språk og innhold. Her må alltid skolen rådføre seg med foreldrene om hvem som skal gjøre det. Dersom foreldrene ikke ønsker å gjøre det selv, er det viktig at det er en med en god relasjon til eleven som gjør det.

Mange ganger ønsker ikke eleven selv å delta selv når han/hun blir invitert, men da går det an å gi mulighet for at eleven kan skrive noen linjer om synspunkter som det ønskes skal bli med inn i møtet, og at en voksen som eleven har tillit til er barnets «ambassadør» inn i møtet. Da er det viktig at den samme voksne tar ansvar for at eleven får tilbakemelding på hvordan budskapet ble mottatt, og hva de voksne drøftet.

Ved å synliggjøre respekt for elevens meninger og tanker på denne måten, har jeg opplevd at dette i seg selv gjør at fastlåste situasjoner løses på en god måte både for skole, foreldre og ikke minst eleven selv. Bruner (1997:75) sier at: «å forstå barns bevissthet er en forutsetning for enhver forbedring innenfor pedagogikken.» Og for å forstå må vi sjekke ut, spørre og selvsagt la dem delta i diskusjoner som handler om dem selv.

Mange vil kanskje si: Hva med dem som tilsynelatende «gir blaffen» og bare sier: «Det er det samme for meg hva dere bestemmer. Jeg gir faen uansett». Det er kanskje denne elevgruppen det er aller viktigst at vi med alt vi har av oppmerksomhet viser at vi trenger deres stemme inn i samarbeidet. Jeg har ikke en gang opplevd at når jeg genuint viser at jeg trenger

deres samarbeid for å få til å legge til rette for en bedre skolehverdag for dem at de ikke ønsker å delta på sin måte. En forutsetning er: De må kjenne at jeg vil dem vel. Det betyr ikke at jeg som voksen ikke kan være uenig og diskutere med dem deres forslag, og at jeg av og til faktisk tar avgjørelser som er upopulære. Men de har fått være med i en prosess, de har påvirket den, og de har møtt respekt for sine meninger selv om det ikke alltid går som de ønsker i ett og alt. Og det tåler de dersom de vet og har erfaring på at jeg ønsker dem vel. Faktisk får de også erfaring på at mange ganger så er det de har tatt med av perspektiver inn i prosessen vært avgjørende for de løsninger som blir resultatene.

Samarbeid som vågestykke

Det er vågalt å tenke samarbeid på denne måten. Jeg som lærer, skoleleder eller rådgiver må gi fra meg noe av makten min. Jeg må sannsynligvis parkere en del svar som jeg skulle ønske at de andre bare kunne adoptere kjapt som gode ideer. Det betyr også at jeg i fra den stund jeg har tenkt at vi må samle alle gode krefter rundt en elev, så tenker jeg først på å ta kontakt med eleven og foreldrene. Jeg lager ikke sakslisten før deres perspektiv er med og jeg sjekker ut hvem elev og foreldre tenker er viktig deltar på møtet.

«Dette vil ta alt for lang tid!». Da kan jeg si at dette effektiviserer samarbeidet. Fokuset blir tydeligere, og veien fra møtet er påtenkt til utfordringer er i bevegelse blir kortere. Motstanden blir mindre fra dem som står utfordringene nærmest: Foreldre og eleven selv.

En annen utfordring i denne tankemåten omkring samarbeid er at vi må tåle konflikt. Vi må tåle uenighet og i stedet for glatte over, legge skyld på «dårlige foreldre», «umulig PP-tjeneste» eller «den vanskelige eleven» så må uenighetene opp på bordet, de må betraktes, snakkes om og sjekkes helt ut før vi tenker sammen på hva vi gjør videre.

Alt det som ligger imellom og bremser gode prosesser, kan skape uheldige allianser og «sannheter» som hindrer handling. Konflikter er ikke negative i seg selv, de kan faktisk innebære at nye muligheter åpner seg. Det er måten man møter dem på som blir det avgjørende for om de fører oss videre eller om de låser og hindrer god samhandling videre.

Det gode samarbeid

I samarbeid mellom fagfolk, foreldre og elever bør utgangspunktet være: En må gi og ta. Det er, og skal ikke være en kamp om de flotteste tiltaksprogrammene, eller begrepene, hvem som har flest vektall eller høyest lønnstrinn. Samarbeid oppstår

når dialogen lever, ordene får flyte fritt og uenigheter ikke er farlige, men spennende og utviklende for et levende samarbeid. Det er ingen som påberoper seg monopol på «sannheten» men er åpne for ulike perspektiver, fagkunnskaper og vektlegger personlig kompetanse og erfaring. Dette vises i det språk vi bruker, det vi sier, og det vi gjør.

Jeg som lærer, skoleleder eller rådgiver må gi fra meg noe av makten min.

Så når mor møter oss neste gang etter endt ansvarsgruppemøte, er hun litt rettere i ryggen og kjenner at det hun har bidradd med inn i møtet faktisk er uunnværlig for at de som er sammen med gutten hennes på skolen kan forstå Kristian enda litt bedre.

LITTERATURLISTE

BRUNER, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Det utdanningsvitenskapelige bibliotek. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

KIRKE, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET. (1997-98). *Om foreldremedvirkning i grunnskolen*. St. meld. nr 14.

NORDAHL, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA-rapport 8/00.

NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.

SCHIBBYE, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget.

Stadig flere barn overlever svært tidlig fødsel. Konsekvensene for barna og de nærmeste kan være store. Dårlig vektøkning, nedsatt immunforsvar, spiseproblemer og behov for ekstra ressurser i barnehage og skole er eksempler på mulige følger. I artikkelen beskrives et opplegg for ei jente som hadde behov for langvarig spisetrening.

MATREISEN MED ALEKSANDRA



av ENA CATERINA
HEIMDAL

Ena Caterina Heimdal er cand. ed. og arbeider ved Sykehuset i Østfold i seksjon kvinne, barn og habilitering.

«[Hun] forlanger å vite, og det straks, hva vil hende med barnet som krangler med sin føde.»

(Dickens 1994)

Det foregående er oversatt fra Charles Dickens' *Nicholas Nickleby*, og er en satirisk kommentar om barnet som betegnes som slemt og utakknemlig overfor barnehjemsbestyrerens «gavmildhet,» i form av uspiselig tynn velling.

Spørsmålet har relevans i dag selv om vi ikke tilskriver problemet barns utakknemlighet.

I løpet av de siste ti år har stadig flere barn overlevd en svært tidlig fødsel (Stein, 2000; Eriksen, 2004). Men følgene av en tidlig fødsel kan være ulike motoriske, kognitive og atferdsmessige problemer. Og det er et betydelig antall barn som utvikler spiseproblemer.

Det er antatt at inntil 70 % av barn med gestasjonsalder under 30 uker utvikler alvorlige spiseproblemer (Rudolph og Link, 2002). Konsekvensene for det enkelte barnet, hennes familie og nærmeste krets, og etter hvert for miljøet rundt henne, er store. Dårlig vektøkning, nedsatt immunforsvar, negativt samspill med foreldrene, behov for ekstra ressurser i barne-

hagen og skolen kan være noen av konsekvensene. Vi har valgt å skrive om et barn vi kaller Aleksandra. I de siste to årene har barn som Aleksandra vært i fokus i vår habiliteringstjeneste. Intervensjon er blitt organisert som gruppetilbud hvor en liten gruppe foreldre har kommet sammen for å få kunnskap om spisevansker, og ikke minst møte andre foreldre i samme situasjon. Gruppeintervensjon har ikke passet for alle og heller ikke vært tilstrekkelig for noen som trenger et mer individuelt tilbud over lengre tid.

Målet med artikkelen er å fortelle om den valgte tilnærmingsmåten for et barn hvor spisetreningen er av langvarig karakter og som har ført til positiv utvikling. Vi ønsker ikke å presentere vår tilnærmingssmåte som en tryllestav, eller å gi bestemte kjøreregler. Vi ønsket mer å stoppe opp, reflektere og presentere én måte å følge ett barn på. Ønsket er å få innspill fra andre fagmiljøer. Vi håper at lesningen kan inspirere andre til liknende arbeid.

Aleksandras historie

Aleksandra ble født en vårdag i 1996, 16 uker før termin og med en fødselsvekt på 650 gram. Hun bodde



mer enn ett år på sykehuset, hvor hennes største problem var bronchopulmonal dysplasi, en lungeskade som kan oppstå som følge av prematuritet og langvarig respiratorbehandling. Det ble anlagt en tracheostomi, pustehull i halsen, direkte inn i hovedluftveien. Hun hadde i flere år behov for medisiner for å lette pusting.

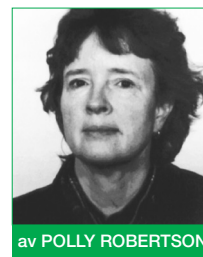
Ved utskrivelsen til hjemmet etter vel 15 måneder hadde Aleksandra fortsatt døgnkontinuerlig behov for pleie og tilsyn. Hjemme hos foreldrene, som bor i et vanlig 1. etasjes hus fra 1920–30 tallet, ble halvdelen av dobbeltstuen innredet med barneseng og all nødvendig apparatur og engangsutstyr til Aleksandra. Dette ble arbeidsplassen til kommunens pleiere i vel to år. Hver natt gjennom uken, og to ganger daglig, kom det pleiere for å bistå foreldrene i stell spesielt av tracheostomien som krevde kontinuerlig tilsyn.

Aleksandra sugde melk fra flasken bare i en kort periode. Langvarig bruk av nesetsonde var ikke et godt alternativ, og i en alder av 18 måneder fikk hun anlagt en gastrostomi.

Gastrostomi er et hull gjennom hud og bukveggen som gjør det mulig å tilføre mat og drikke direkte inn

i magesekken gjennom en slange. Dette brukes når spising gjennom munnen ikke er mulig, uansett årsak.

Aleksandra ble betegnet som «blid, glad og fornøyd.» Hun begynte å gå i annet leveår og viste god språkforståelse ved to års alder. Hennes tale var lydløs på grunn av tracheostomien. Denne ble fjernet da hun var 27 måneder gammel. Det var aldri bekymring om hvordan Aleksandra skulle utvikle seg kognitivt. Det ble derimot problemer knyttet til å ta mat i munnen. For henne, som for andre barn med likartet bakgrunn, tror vi at fravær av positive erfaringer rundt og i munnen er av stor betydning for utviklingen av spisevegring. Aleksandra hadde ikke opplevd i tilstrekkelig



av POLLY ROBERTSON

Polly Robertson er cand. scient. og klinisk ernæringsfysiolog. Hun arbeider ved Sykehuset i Østfold, seksjon kvinne, barn og habilitering.

Aleksandra ble født 16 uker før termin med en fødselsvekt på 650 gram.

grad å kunne søke med munnen og suge på bryst eller smokk og oppleve dette som godt, og mettende! Det hun hadde opplevd via ansikt og munn var slanger

og tape og ubehagelige prosedyrer, noe som var nødvendig for at hun skulle overleve.

Vi hadde ca 15–20 kontakter med Aleksandra og familien i de første 2 år etter utskriving fra sykehuset. Det innbefattet også konsultasjoner i telefon og hjemmebesøk for å forsøke å finne en plan og strategier for å få Aleksandra til å våge å spise. Vi sa og skrev de «riktige» ting om taktil lek, nedtoning av stress rundt spising, konsekvens i håndtering av måltider, for eksempel blant pleierne som var i hjemmet. Men vi kjente at vi ikke strakk til og at situasjonen virket for det meste låst.

Aleksandra hadde et første opphold på Rikshospitalets Barnenevrologisk seksjon, Berg Gård våren 2000. Seksjonen er et nasjonalt kompetansesenter for blant annet spise- og ernæringsproblemer. Aleksandra hadde noen uker i forveien for denne innleggelsen plutselig begynt å spise yoghurt. På Berg ble det sagt at man ikke skulle forsere utviklingen, og ikke gi mat med en vanskeligere konsistens enn den halvflytende som hun aksepterte.

Følgene av en tidlig fødsel kan være ulike motoriske, kognitive og atferdsmessige problemer.
Et betydelig antall utvikler spiseproblemer.

Det ble anbefalt tiltak for å gjøre henne mindre sensibel for ulike matkonsistenser. Videre ble det anbefalt ekstra ressurser i barnehagen, hvor Aleksandra hadde gått et drøyt halvår. Det ble anbefalt kontinuitet i voksenkontakt. Samspillet mellom mor og datter ble betegnet som godt.

Aleksandra var påfallende interessert i mat og deltok i ritualer rundet servering spesielt. «Hun har med matboks til barnehagen og går med brødskiven og lukter på den og holder den opp mot munnen. Hun spiser imidlertid ikke av den.» Hun omtalte måltider i forkant og var interessert i hva mor skulle spise. Etter oppholdet på Berg Gård og fordi Aleksandra hadde begynt å spise moset mat, virket det som om utviklingen gikk den riktige veien, og at det var et spørsmål om tid. Trodde vi!

Vinteren 2001–2002 kom vi i gang med spisegrupper hvor Aleksandra og mor og spesialpedagogen i barnehagen var med. Etter et halvt år ble Aleksandra henvist til Berg Gård igjen.

I mellomtiden hadde Aleksandra blitt syv år. Ved oppholdet februar 2003 ble det observert et «betydelig og komplekst» spiseproblem. Hun spiste fordi

hun måtte, det ble mye lokking og forhandling. Det ble vektlegging på trygghet, ikke å forsere vanskelige matkonsistenser og at Aleksandra måtte få kontroll ved å lære å spytte. Hva dette innebærer i hverdagen kan man bare ha en liten anelse om. Da familien reiste til Florida på ferie, var det noe uvanlig bagasje med i feriekofferten: hjemmelaget mat til fortæring på flyplassen, og et brev til tollmyndighetene om dette. I tillegg måtte familien gå til innkjøp av en stavmikser med riktig voltstyrke på feriestedet.

Det fulgte en ny innleggelse på Berg Gård i august 2003. I mai 2004 ble det holdt et avslutningsmøte, etter et to-dagers opphold. Det ble omtalt en betydelig bedring i situasjonen ved at måltider var mer hyggelig og mindre anstrengt. Aleksandra hadde en større valgmulighet, spiste fortore og ba selv om mat. Noe som var av stor betydning ved dette tidspunktet var å forsikre foreldrene om at Aleksandra fikk i seg nok mat. Teamet på Berg Gård anbefalte fortsatt mat uten klumper. De mente også at det var viktig at Aleksandra kunne begynne å skille smaker fra hverandre. Det ble videre anbefalt å samle bilder av de nye matvarene hun smakte på. På den måten kunne man visualisere fremgang.

I dag er Aleksandra 8 år gammel. Hun tør å prøve-smake på flere ting. Det er minimale mengder, og moset mat er fortsatt hennes hovednæringsinntak.

Metodikk

Det første møtet med Aleksandra var et hjertelig møte. Aleksandra var motivert fra første stund og ble med på kontoret mens mor satt ute. Det ble mye venting for mor som fulgte trofast datteren på alle møter. Mor fikk informasjon om det vi hadde gjort umiddelbart etter. I starten skulle Aleksandra vise mor hva vi hadde gjort. Aleksandra er ei jente som tydelig viser at hun klarer ting, at hun mestrer, og at hun vil gjøre ting på sin egen måte.

Før alt startet gjorde vi en kartlegging av Aleksandras interesser. Vi visste derfor blant annet at hun er en verbal jente, hun liker ikke å tegne, og hun er veldig glad i å leke med bitte små ting. Hun er glad i å bevege seg: hopper, spretter, løper og ordner med de små tingene sine med raske elegante fingerbevegelser, men samtidig blir hun stiv når hun skal lage grimaser eller når hun skal blåse. Når hun skal lage trutmunn, fomler hun for å finne til riktige rekkefølge og kan virke klønete. Når hun skal holde noe mellom leppene, presser hun leppene innover. Hun virker anspent når fokus er på ansiktsmotorikken.

Aleksandra beskriver seg selv som en spesiell jente, en innejente. Hun liker McDonalds: «Ikke maten,

æsj, men leken. Jeg får alltid leken der.» Aleksandra er unnnvikende når jeg prøver å snakke om mat, skifter temaet fort, hun er her for å leke. Vi bestemmer oss da for å kalle vårt samvær for «spiselek» og «spiseskolen» om hverandre. Fokus og begrunnelse for møtene var tydelig og uttalt fra starten. Aleksandra og jeg hadde en tydelig kontrakt som gikk ut på at vi var sammen for å trene på spising, at det skulle forventes noe av henne til neste gang, at jeg forventet at hun skulle smake på noe nytt og at Aleksandra skulle si fra om noe smakte vondt eller ekkelt. Da ville vi la det ligge, og ikke trene mer på den. Det viktigste i denne kontrakten var at Aleksandra skulle stole på oss.

OPPBYGGING

Eventyrene

Aleksandra er skolejente og liker å lage fortellinger bedre enn å tegne, slik at eventyr ble en viktig del av vårt samvær. I vårt første møte fant Aleksandra en marihøne på mitt skrivebord, den som henger på nøkkelknippet. Marihøna som ikke ville spise ble vår følgesvenn. Etter hvert fikk Aleksandra med seg nye følgesvenner.

Aleksandra forteller, jeg skriver. I noen tilfeller startet Aleksandra eventyret, i andre ga jeg starten. Jeg kunne også tilby stikkord underveis som hadde med målsettingene for spisetreningen å gjøre. (eks.: Hva smakte det? Hva spiste de når de kom sammen til bursdagsselskapet?, Hva skjedde da?, eller: Det var en gang to kattunger som elsket å drikke melk...).

Den rampete picnic

Picnic'en foregår både inne og ute, avhengig av værforhold. I en picnicoffert pakket vi tilfeldig utvalgte matvarer som vi skulle lukte på, gni på leppa, bite med tennene, holde mellom leppene, slikke, suge saft ut av og spytte ut til slutt. Vi prøvde å se hvem som holdt ulike matvarer lengst mellom leppene, mellom tennene. Vi spyttet også vann og saft. Da var det godt å ha tilgang til et skogsholt. Det var om å gjøre å vinne, og Aleksandra var ekstremt opptatt av å vinne og å komme først. Jeg noterte poengene og Aleksandra viste de arkene til mor i slutten av samværet.

Min båt er lastet med

Vi leker «båten er lastet med...» Her var det om å gjøre å komme med navn på flest mulige matvarer, frukt, og retter man spiser når det er bursdag.

Grimaseskole

Det var fritt fram for til å tøyse og lage rare ansikter. Fokus var på bevegelse i munnen og tungen. Vi

lot som vi tygget myke ting og harde ting. Vi klappet tennene sammen, vi lot som vi blåste lette ballonger i lufta, laget trutmunn og først og fremst lo vi masse. Smellkyss ble et begrep. Lek og moro var viktige elementer i grimaseskolen.

PLANEN

I løpet av ett år hadde vi 18 treff. Vi hadde en lang sommerferiepause. Hyppigheten var tilpasset hjemmets behov og vår arbeidssituasjon. Etter hvert møte ble det gjort avtale med Aleksandra om hva de skulle gjøre hjemme frem til neste gang. Mor kunne komme med innspill og motforestillinger om det som var praktisk gjennomførbart. Da endret vi på avtalen slik at det passet.

Avtalene dreide seg om å presentere en matvare mange nok ganger til neste gang. Det var for eksempel å velge noen matvarer som «målmålt». En annen aktivitet var å lese i bøkene fra nyfødtintensivavdelingen. Her kunne Aleksandra se hva hun hadde opplevd.

Aleksandra får anledning til å se problemet på avstand. Hun får anledning til å drømme og fantasere. I denne verden ligger et potensial til endring.

STEDER

Vi brukte lokalene i Habiliteringstjenesten. Vi antok at nøytrale lokaler ville være av betydning. Her kunne vi også ha tilgang til kjøkkenet og til et skogsholt hvor vi kunne jobbe med spyting i fred. De medarbeidere som vi traff i tjenesten ble en uvitende viktig del av våre møter. Vi fikk kjeks av Maj på kjøkkenet, og vi ba noen av mine kolleger på piknik når anledningen bød seg. Vi bakte bokstaver og ga dem bort.

ERFARINGER

Eventyrene

I starten var Aleksandra opptatt av marihøna som bare spiste gress og som kunne bli syk om den spiste eple og appelsin. «Marihøna fikk vondt i magen og så bæsjet hun ut alt sammen.» Løsningen var å gi marihøna medisiner. Marihøna ville lære å spise som alle andre, og tenkte mye på hvordan hun skulle få det til. Aleksandra sier: «Vil jeg det?» Spisingen var nå satt på dagsordenen og Aleksandra hadde på alvor begynt å jobbe med saken. Etter det tredje treffet introduserte Aleksandra en baby. Marihøna hadde truffet en baby. I det fjerde treffet får vi «en spyttende marihøne», og i

det sjette var den gresspisende mariehøna forlatt. Aleksandra introduserte nye følgesvenner: kattene som ville spise både fisk, fugl og mus. Vi ble enige om at jeg skulle ta med meg bildene av kattungene mine. Etter 13 spiseleker startet Aleksandra med å si: «Vet du hva? Nå skal jeg fortelle deg alt hva jeg spiser, og du skriver opp».

Den dagen ba hun meg også fortelle et eventyr og jeg fortalte om vår gamle venninne mariehøna som var for tidlig født. «Nå leker vi», sa Aleksandra da jeg var ferdig og lovt å vise meg bøkene fra da hun var så stor som en dokke Baby Born. Aleksandra syntes at vi kunne se i dagbøkene fra nyfødtintensivavdelingen. Nye begreper dukket opp i vår relasjon. Eventyrene som i starten hadde hovedvekten kom noe i bakgrunn, og etter hvert tok spisetreningen større plass.

At anbefalinger fra tredjelinjetjenesten ble satt ut i livet, og at skolen etter hvert ble en viktig samarbeidspartner, ga foreldrene trygghet.

Den rampete pikniken

Målet med denne delen av treningen var desensibilisering. Aleksandra viste tydelig glede av det hun behersket underveis. Hun informerte med en gang hun kom til Habiliteringstjenesten: «Jeg spytta, men har også spist banan og eple», «Jeg spytta nektarinen, og det mamma kjøpte var bedre enn det du hadde», «Jeg trenger ikke å jukse som før».

Aleksandras tilnærming til matvarer som var fremmede for henne var mer eller mindre lik hver gang. Hun har saken i hånda, lukter, fører til munnen og så forsøker vi å stikke tunga forsiktig mot den. Dette med varierende resultat. Til noen frukter, som for eksempel kiwi, var hun svært avvisende. Dette ble respektert. Slike varer ble også tilbudt for å gi Aleksandra følelse av å kunne velge å si nei, slik at hun ikke var tvunget å spise noe som hun ikke synes smakte godt. Vi lekte hunder og slikket av tallerken. Det var noen ord og vendinger som ble brukt hyppig under treningen, som «Aleksandra tør» og «Aleksandra, du vet du kan spytte.» Aleksandra beskrev sin egen hals som en heis som kjører maten ned til de ulike hotellrommene (magen).

Min båt er lastet med

Til tross for at Aleksandra er sterkt verbal, var dette den delen av spiseleken som Aleksandra likte minst.

Hun hadde vansker med å gjenkalle ord for mattyper og matvarer, og den leken gikk etter hvert ut. Det kan allikevel være interessant å nevne dette da det kanskje sier noe om erfaringene barn som Aleksandra har. Aleksandras smaksbeskrivelser er søt, surt, smaker godt, smaker ikke godt og æsj.

Grimaseskole

Det var en morsom del av spiseleken. Da leppepomade ble innført var samarbeidet med mor viktig. Aleksandra var svært følsom for berøringen av leppene. I den åttende konsultasjon da kattungene dukket opp i eventyrene, begynte Aleksandra å ta på mine lepper. Det gikk ennå flere grimaseskoler før jeg fikk lov å smøre hennes lepper. Dette skjedde ved det 13. møte.

Hun klarte i løpet av tiden å få et mer naturlig forhold til munnområdet blant annet å vise tungen uten å gjemme seg. I starten pleide Aleksandra å si: «Jeg blir sliten, du vet jeg bruker ikke munnen så mye».

TEORI

I dette avsnittet vil vi rette fokus på de teoretiske tradisjonene som inspirerte oss i arbeidet med Alexandra. De følgende innfallsvinklene har betydning mye for den forståelse og de valgene vi har gjort i arbeidet med Aleksandra.

MESTRING

Vi er født med lysten og viljen til å mestre. Å klare noe gir selvtillit. Det å mestre er en viktig drivkraft helt fra spedbarnstiden. Barnets mulighet for å tåle motstand spiller en betydelig rolle. Individets mestringsevne varierer med graden og arten av, og tidspunktet for belastningen, skriver Rutter (1985). Beskyttelsesfaktorer er med på å ruste barnet til å møte en vanskelig situasjon. Barnet står foran spiseutfordringen, som vi velger å kalle det. Det som gir grobunn for motstandskraft er trygge stabile emosjonelle tilknytninger og erfaringen av å kunne noe (s. 32 ibid.). I vårt tilfelle: både å ha sensitive voksne og å oppleve som mestring at man klarer deler av spisingen.

Det å ville mestre ser man ofte hos barn som føler spising som en vanskelig oppgave. De henter maten som de andre spiser til sin tallerken, de vil åpne sin egen boks med sondeemat, de skjenker selv, de lager en brødskeiv med tilbehør og betrakter verket. Men noe stopper forsøkene.

ATFERDSTERAPEUTISK TRADISJON

I følge teorien skjer den mentale utviklingen primært ved assosiasjonslæring og bygger seg opp ved akkumulering av lært atferd. Den atferdsterapeutiske tradisjon

legger avgjørende vekt på miljøets betydning i menneskets utvikling. Atferd beskrives som resultat av samspill mellom individet og dets omgivelser (Wagner og Baadsgaard, 1991). Dette utgangspunktet hjalp oss i de delene av leken som hadde desensibilisering som mål. Barnet blir tilbudt mange nok ganger det samme. I dette perspektiv er det i tillegg viktig å vite hva som er rimelig å forvente og hva neste nærmeste mål er. Det er viktig å vite hva barnet kan få til, og at omgivelsene er innstilt på å vente. På bakgrunn av den gode relasjon til barnet klarer man å balansere mellom det å utfordre barnet uten å overvelde det. Det er en grense som man intuitivt vet at man ikke skal overskride.

RELASJONSKUNSTEN

Finn Skårderud (i Gjørum et al. 1999) skriver at vi må stadig minne oss selv om at behandlingen alltid er en relasjon. Relasjonen er det vi kan kalle det uspesifikke, men samtidig det grunnleggende, sier Skårderud. Alliansen med Aleksandra ble skapt gjennom leken med de bitte små leketøyene som hun alltid hadde med seg, med gleden av å skrive eventyr og våre rampete piknik-turer. Finn Skårderud noterer: «Behandlere blir lett forelsket i sine egne behandlinger» (s. 305 ibid.). Vi mener at Aleksandra med sitt vesen, sin glede og sin vilje bidro i sterk grad til at den valgte metoden kom i bakgrunn. Aleksandra var i forgrunnen, og hun var lett å bli «forelsket» i. Hun gjorde punktene i programmet til sine. Hun gikk aldri ved siden av programmet, men var en del av det.

SALUTOGENESE

For barn som Aleksandra blir det å tenke på de helsebringende faktorene i situasjonen et viktig perspektiv (Antonovsky, 1991). Dette gjør at man ikke tenker på situasjonen som fastlåst og at man tror at man kan gjøre noe med den. Antonovsky skisserer tre elementer:

1. Forstå situasjonen,
2. Ha tro på å finne løsninger,
3. Finne en mening i å forsøke å finne løsninger.

Å møte og mestre motgang er beslektet med det å kunne noe. Her viser Aleksandra i praksis hva dette innebærer. Hun lurer på hvordan det er i halsen, hvor maten går hen, at maten skal gjennom en trang dør i slottet eller på hotellet. Det å forsøke må gi mening. Barn sier at de skal klare det til de starter på skolen, til bursdagen sin, osv. Løsninger er vanskelig å finne uten ekstern hjelp. Behandleren blir en veiviser og en støtte-spiller på barnets vei.

LÆRING OG MODNING

Det er viktig å forstå læringsprosessen. Resultatet av de erfaringene vi gjør fører til forandringer som gjør det mulig for barnet å tenke og handle på en annen måte enn før læringen fant sted. Med barn som Aleksandra er det også viktig å være klar på hvilket stadium i spiseutviklingsprosessen de befinner seg på. Det blir utgangspunktet i arbeidet. Modning er en biologisk vekstprosess hvor forandringen er uavhengig av de erfaringene vi gjør. Læring og modning fører til varige endringer. Alt dette kaller vi for utvikling og det er en livslang prosess vi står foran. Å lære av de negative opplevelser som disse barna bærer med seg tar så mye lengre tid enn å nyte den positive spiseopplevelsen.

NARRATIVENE

Marihøna som ikke ville spise var referanseramme. Eventyret kan være et utgangspunkt for å se framover, se muligheter, sette ord på følelser og smaks- og luktopplevelser. Eventyret lever sitt eget liv og blir et bevis på at barnet strever med å se utgangsdører. Flere eventyr bidrar til å tegne av konturene i landskapet; hjelper til å forstå hva Aleksandra strever med. Mulighetene kommer underveis til og med de ganske urealistiske mulighetene som Aleksandra skisserte i starten av behandlingen. «Det kommer en engel og løser det!» Vi bruker eventyret fordi det gjør situasjonen mindre truende, det er utenfor barnet og man kan snakke sammen via fortellingen. Lundby (1998) som her i Norge representerer en narrativ tilnærming kaller dette for eksternalisering.

Aleksandra får anledning til å se problemet på avstand. Hun får anledning til å drømme og fantasere. I denne verden ligger et potensial til endringer. Eventyrets innhold på sin side synliggjør for oss at det er fremgang i arbeidet, at det er en utvikling.

Diskusjon

Utfordringer vi står overfor er mange både når det gjelder forståelsen av vanskene, og prognosen. Dertil kommer spørsmålet om hvilke instanser som *bør* (og ikke minst *kan*) ta på seg behandlingsoppgaver. Hvor skal behandling av barn som Aleksandra foregå? Barn som Aleksandra krever fagkompetanse i skjæringspunktet mellom BUP og habiliteringstjenesten. Det er også grunnleggende at det trengs tverrfaglig kompetanse for å møte barn som Aleksandra. Arbeidet med Aleksandra ble drøftet underveis med det tverrfaglige sammensatte spiseteamet i vår tjeneste. Dets støtte og tilbakemeldinger underveis var av stor betydning for oss i arbeidet med Aleksandra.

Oppfølgingen er langsiktig, og målene man oppnår er så små at det krever tålmodighet fra omgivelsene og stor pedagogisk og spesialpedagogisk innsikt. For de sakkyndige og bevilgende myndigheter i 1. linjetjenesten kreves ofte nytenkning rundt et område som har vært fremmed for spesialundervisningen. For skolebarn kan for eksempel SFO være en bedre egnet arena for spisetreningen enn vanlig «storefri». Dette under forutsetning at SFO disponerer nok ressurser og kan «plukke ut» noen ganske få ansatte som kan ha ansvaret for området. Det kan også være klokt å legge treningen i overgangen mellom skoletid og SFO-tid. Løsningene er flere, men alle krever høy grad av samarbeid og forståelse for barnets vansker.

Spisevansker er uten tvil et område som krever gode rådgivningsferdigheter i møtet med foreldrene. Det er ikke lett å møte foreldrene som har barn med spisevansker med utsagn som dere har vært flinke, men prøv nå å senke skuldrene. Ikke fokuser så mye på maten, tenk at dere skal kose dere, osv. Noe av det som bidrar til å øke foreldrenes trygghet er å vite at det ikke er noen fysiske hindringer i svelgområdet. Videre var viten om at Aleksandra ble fulgt opp på alle nivåer viktig. At anbefalinger fra tredjelinjetjenesten ble satt ut i livet i regi av Habiliteringstjenesten og at skolen etter hvert ble en viktig samarbeidspartner og bidragsyter ga foreldrene trygghet.

Konklusjon

Følelsen av å lykkes har vært viktig for å holde motivasjonen oppe. Dette gjelder Aleksandra, men også de voksne rundt henne. Tilbakemelding fra Berg Gård var en bekreftelse på at vi var på rett vei. Miljøet rundt barnet rettet oppmerksomheten mot Aleksandras fremgang og ny læring. Et klima preget av motivasjon hjelper Aleksandras selv vurdering. Dette klimaet hjalp henne til høy innsats. Spising ble en læringssituasjon på lik linje med andre læringssituasjoner som påvirket Aleksandras opplevelse av forbedret kompetanse og mestring. Om Aleksandra ikke spiser helt som skolevenninnene, er i dag sekundært til det faktum at Aleksandra tør å smake og utvide repertoaret.

Samarbeid med hjemmet er av uvurderlig betydning. Det er et kontinuum mellom å stille krav og ønske om å la hjemmearena være «i fred». Når det gjelder barna som denne artikkelen handler om, ser vi at det kreves noen forandringer på hjemmefronten. Hva har foreldrene kontroll over, hvordan kan foreldrene ha en holdning til å prøve mange ganger nok uten å la seg skremme av det første nei? Hvordan bevarer man nysgjerrigheten over mattyper som skal prøves ut, hvordan kan foreldrene velge sammen med

barna hvilke mattyper som skal prøves ut i behandlingen? Dette krever først og fremst foreldrenes våkne blikk og evne til å observere barnet i ulike sammenhenger. De små kommentarene og det å gripe fatt i at det er kanskje noe å prøve! Mors ønske om å være støttespiller var en ledetråd for oss. Allikevel gikk familiens hensyn foran, for eksempel når det gjaldt tidspunktene for møter, og om de hadde hatt tid å prøve ut noe nytt.

Samarbeid med Berg Gård i startfasen var nyttig fordi området var forholdsvis nytt for oss, og spising som spesialpedagogisk område er fremdeles en utfordring. Vi vet at spisetrening med barn som Aleksandra tar tid og utfordrer oss til nytenkning i forhold til metodikk og nye samarbeidsarenaer. Aleksandra gjorde det også klart for oss hvor viktig det er også å skape forståelse og overføre kunnskaper til barnehager, skoler, helsestasjoner og PPT.

LITTERATUR

- ANTONOVSKY, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- DICKENS, C. (1994). «Nicholas Nickleby». London: Penguin Popular Classics.
- GJÆRUM, B. ET AL. (1999). *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug 2.oppl.
- HENRIKSEN, C. (2004). *Ernæring av premature barn*. Tidsskrift for Den norske Lægeforening. 124 (10), 1392–5.
- LUNDBY G. (1998). *Historier og terapi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- RUDOLPH C. D OG D. T. LINK (2002). *Feeding Disorders in Infants and Children*. Paediatric Clinics of North America. 49 (1), 97–112.
- RUTTER M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. British journal of Psychiatry. 147:598–611.
- STEIN, K. (2000). *Children with feeding disorders: An emerging issue*. Journal of the American Dietetic Association. 100, 809–812.
- WAGNER P. OG N. BAADSGAARD (1991). *Adferdsmodifikasjon*. E.I.B.A. Press 2. udg. 1.opplag.

Gjennombrudd for tilrettelagt litteratur



EIN KATALOG MED
BOK TIL ALLE

Onsdag 4. mai lanserte alliansen «Leser søker bok» nytt nettsted og ny katalog med ca. 300 bøker som er tilrettelagt på ulike måter for å nå forskjellige lesere. Kulturminister Valgjerd Svarstad Haugland sto for den offisielle åpningen av nettstedet. Samtidig presenterte forfatterne Selma Lønning Aarø og Thorvald Steen hver sin nye lettleste bok.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI



Konsentrert Valgjerd Svarstad Haugland foretar det første offisielle søk i www.boksok.no

Styreleder i «Leser søker bok», Dag Larsen, tok utgangspunkt i at en million nordmenn med større og mindre lesevansker, er en stor utfordring for demokratiet, og han pekte på at det er behov for både mer spesialisering og mer bredde i tilbudet til dem som trenger tilrettelagt litteratur. Han karakteriserte for øvrig administrasjonen som: "Fykende flink".

Unik bokdatabase

– Samfunnet vil vokse når alle kan lese, sa Kulturminister Valgjerd Svarstad Haugland da hun fikk æren av å åpne – så vidt vites

– det første nettstedet i verden for litteratur som på en eller annen måte er mer tilgjengelig enn ordinær litteratur. Bokbasen inneholder litteratur som spenner fra bøker med følebilder til bøker hvor tilretteleggingen vil være så å si umerkelig. Nettstedet er bygget opp slik at man kan søke etter ulike emner kombinert med behov for tilgjengelighet, for eksempel enkel tekst, lyd, storskrift, punktskrift, piktogram eller tegnspråk.

Katalog med bok til alle

«Leser søker bok» har videre utarbeidet



Anne Marit Godal foran en bokhylle full av bøker som er spesielt tilrettelagt.

en tiltalende og oversiktlig katalog som inneholder omtale av både fag- og skjønnlitteratur med enkel tekst og bøker med enkel tekst + lyd, punktskrift og følebilder. Spesielt fyldig er siste del av katalogen hvor en finner bøker med enkelt innhold. Daglig leder, Anne Marit Godal, gledet seg under presentasjonen over at hele 20 utgivere nå har laget tilrettelagte bøker.

Fortsatt utfordringer

I samtale med Spesialpedagogikk sier Anne Marit Godal seg godt fornøyd med at de nå har fått en vel fungerende stab, og at arbeidet begynner å gi konkrete resultater. Hun er også fornøyd med ordninger for utarbeiding av manus og produksjon, og samarbeidet med bibliotekene om leseombud fungerer bra og er i god utvikling. Målet er å doble antallet på 250 leseombud hvert år framover.

– Men det er fortsatt store utfordringer, ikke minst innenfor utdanningssektoren, sier hun.

– En ting er å sørge for at det kommer bøker. Det er utfordrende, særlig når det gjelder unge og voksne og folk fra språklige minoriteter. – Like utfordrende og like

viktig er det å gjøre bøkene kjent, fortsetter hun, og nevner at mange forespørsler fra lærere og skolebibliotekarer tyder på stort behov for mer kunnskap om hva tilrettelagt litteratur egentlig er, og om hva som faktisk finnes.

Godal legger vekt på at tilrettelagt litteratur ikke nødvendigvis er bøker.

– Det har vist seg at tegneserier kan være en vei, sier hun, og nevner at Peer Gynt skal komme som tegneserie.

Fra et spesialpedagogisk prosjekt til litterært prosjekt

– Det er kanskje provoserende for spesialpedagoger, men vi ønsker å få fram at tilrettelagt litteratur er ordentlig litteratur skrevet ordentlige forfattere, og den er utgitt på ordentlige forlag, sier Anne Marit Godal. – Ikke minst er den nye «Serien lett å lese» som er blitt til gjennom et samarbeid mellom «Leser søker bok» og Gyldendal, et tydelig eksempel på det. Her finner vi foreløpig kjente forfattere som svenskene Henning Mankell og Håkan Nesser i tillegg til våre egne Thorvald Steen og Selma Lønning Aarø. – Og det kommer flere, avslutter Godal.

Leser søker bok:

- er en allianse av vel 20 organisasjoner som arbeider for at alle skal ha tilgang til litteratur
- er finansiert av Kulturdepartementet, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, GRAFILL, Den norske Forleggerforening, Norske Barne- og Ungdomsbokforfattere og Den norske Forfatterforening
- arbeider for å utvikle gode manus som er tilrettelagt på ulike måter gjennom økonomisk støtte og faglig hjelp til forfattere og illustratører
- sørger for at bøkene blir gitt ut ved å gi økonomisk støtte og faglige råd til forlag som vil gi ut tilrettelagt litteratur
- gir bibliotekene opplæring og økonomisk støtte så de kan formidle bøker til alle
- hjelper bibliotekene med å bygge opp nettverk av leseombud som leser høyt for dem som ikke kan lese selv
- informerer om utvalget av bøker og arbeider for at de skal bli enkle å få tak i
- har eget sekretariat og et budsjett i 2005 på vel fire millioner kroner



Mer informasjon finnes på www.lesersokerbok.no
Bokdatabasen har adressen www.boksok.no

Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten (PPOT) vil i samarbeid med alle videregående skoler i Buskerud fylke undersøke effekten, nytteverdien og hensiktsmessigheten av spesialundervisningen. Det er lagt opp til at elevens egen stemme skal komme fram, og elevens læringsutbytte på det faglige, sosiale og emosjonelle området skal undersøkes.

STOR UTFORDRING FOR DEN FYLKESKOMMUNALE PP-TJENESTEN I BUSKERUD

AV NILS-HENRIK ÅMODT

Fylkesutdanningssjefen i Buskerud ønsker å få klarlagt om elever med rett til spesialundervisning får et faglig hensiktsmessig opplæringstilbud i videregående skole, og har i denne sammenheng gitt Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgings-tjenesten (PPOT) i oppdrag å undersøke og evaluere ulike sider ved spesialundervisningen. PPOT vil legge opp til en undersøkelse der nytteverdi, læringsutbytte og ressursutnyttelse vil fremstå som viktige stikkord.

Har spesialundervisningen i videregående skole noe for seg?

Spesialundervisningen i videregående skole har tidligere vært gjenstand for effektforskning. Forsker Eifred Markussen, NIFU, fulgte i årene 1994–1999 den skolefaglige utviklingen til 777 elever som mottok spesialundervisning i videregående skole, og sammenliknet dem med ordinære elever. Hensikten var å undersøke effekten av spesialundervisning på oppnådd studie- og yrkeskompetanse. «Spesialundervisning bærer i seg en ambisjon om at elevene skal nærme seg de ordinære elevene i skolefaglige prestasjoner, man ønsker å utjevne forskjellene», sa Markussen og la opp til en undersøkelse om så var tilfelle.

Markussen konkluderte med følgende: «Verken bruk av egne klasser med redusert elevtall eller enetimer og gruppeundervisning utenfor klassen fører til at flere får studie- og yrkeskompetanse».

Skolen er ansvarlig for tre typer læring

Undersøkelsen av 1994–1999 målte effekten av spesialundervisning via parametrene «skolefaglig fremgang» og «oppnådd studiekompetanse», og gjorde verdien av spesialundervisning til et spørsmål om i hvilken grad den var i stand til å utjevne forskjeller i skolefaglige prestasjoner elevene i mellom. «Spesialundervisning i videregående skole ser ikke ut til å ha ønsket effekt», var konklusjonen til Markussen. Utsagnet ble av mange tolket som at spesialundervisning i videregående skole har lite for seg.

PPOT vil imidlertid hevde at en undersøkelse med sikte på å trekke konklusjoner om effekten og nytteverdien av spesialundervisning ikke kan basere seg på suksesskriterier knyttet til skolefaglig fremgang alene, den må også ta måloppnåelse i forhold til den generelle læreplanen med i betraktning når konklusjoner skal trekkes. For skolen er ikke bare ansvarlig for at eleven når faglige mål. Den har et like stort ansvar for å legge forholdene til rette for at elevene kan nå målene for personlighetsutviklingen.

Effekten av spesialundervisning – målt ved læringsutbyttet

Elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning har, når det ligger en sakkyndig vurdering til grunn, rett til spesialundervisning. Men har de utbytte av spesialundervisningen? For å finne svar på

dette vil PPOT ikke bare etterspørre faglig måloppnåelse, men også spørre eleven om skolen er et godt sted å være, om han trives, om han får hjelp når han trenger det, om han opplever mestring (selv om han ikke mestrer alt), om han føler at han blir tatt vare på og om han blir «sett» og hørt.

Et samarbeidsprosjekt PPOT og videregående skole

PPOT vil i samarbeid med alle videregående skoler i Buskerud fylke undersøke effekten, nytteverdien og hensiktsmessigheten av spesialundervisningen. Vi vil la elevens egen stemme komme fram, lytte til den og etterspørre elevens læringsutbytte på det faglige, sosiale og emosjonelle området. Vi vil rette oppmerksomheten mot hvordan eleven selv opplever «virkeligheten» i skolestua, innhente elevens subjektive vurdering og bruke elevenes erfaringer som grunnlag for å kunne gi skole og utdanningskontor råd og veiledning.

Undersøkelsen vil strekke seg over våren 05, og omfatte alle elever i grunnkursklassene i videregående skole som mottar særskilt tilrettelagt opplæring, ca 500 elever.

PPOT vil presentere undersøkelsens viktigste funn når disse foreligger.

«PÅ VÅR SKOLE ER DET IKKE LOV Å

– om betydningen av klare regler

AV BEATE HEIDE

En stor del av barns tid på skolen er knyttet til friminutt og lekepregede aktiviteter. Med gjennomsnittlig 1 times friminutt til sammen hver dag, tilbringer norske skolebarn om lag 2000 timer i skolegården i løpet av skoletiden. Skolegårdene tar i liten grad hensyn til at barn i flokk har behov for store og varierte uteområder. Mange skoler er gamle og ikke tilpasset barns behov for fysisk utfoldelse.

Jeg har ofte truffet på barn som er raske til å knuffe på andre barn, mens de fort føler seg mobbet og utestengt når andre barn kommer bort i dem. Dette har fått meg til å reflektere over hvilke mekanismer barn er utsatt for i leken i skolegården.

Jeg traff på en liten gutt som satte det hele i et større perspektiv for meg. Stolt forkynnte han til meg: «På vår skole er det ikke lov å lekeslås!» Jeg undret meg på hvordan det var. Han så på meg og sa at det var helt flott, og at hvis noen slåss så måtte de til rektor, altså. Og det var ikke noe hyggelig. Og jo da, han hadde vært hos rektor han, men det var lenge siden nå. «Vi har det så travelt ute at vi har ikke tid til å lekeslås, vi, for vi leker Boksen går vi,» sa han med store blå øyne.

Dette var en skole som hadde et tydelig budskap til sine unge elever. I stedet for å overse all «lekeslåsingen», hadde de satt et klart forbud mot denne formen

for aktivitet. De hadde tatt avstand fra denne formen for samkvem ved å lage en krystallklar regel. En regel de håndhevet med strenghet. Men skolen hadde gjort noe mer, noe langt viktigere, og dette greide den lille pjokken å formidle til meg. De hadde satt seg fore å lære ungene andre måter å omgås på i fritiden. De voksne hadde lært dem noen gamle barneleker der mange kan være med. Leken fikk innhold og karakter. Friminuttene ble straks mer spennende. Lærerne på denne skolen ga ungene andre redskaper til å bruke i fritiden på skolen. Leker i form av en nesten gjenglemt kulturarv. Det trengs ikke mye utstyr for å leke boksen går, gjemsel eller andre barneleker. Det som trengs er en opplæring i regler, slik at ungene vet hvordan de skal leke leken uten å komme i heftige diskusjoner med hverandre.

Gutten som med funklende øyne pratet om hvor lurt det var at det ikke var lov til å lekeslås på skolen, var selv en av dem som gjerne slo før han spurte, men det var før. Før forbudet kom. Før saken var satt på dagsorden. Nå var det både opplest, vedtatt og håndhevet at det var en regel som sa at man ikke skulle slåss, selv om det bare var en lek. Det var et greit forbud å forholde seg til. Det gav trygghet. Konsekvensene var fremme i lyset, ikke gjemt bak noen slags spill. Den som lekeslås ble sendt til

rektor. Så enkelt, og likevel så vanskelig. Reglen ble synlig og den ble oppfattet.

Det fikk meg til å tenke på et annet barn. En forsiktig liten fyr, Per, som følte at andre skumpet bort i han hele tiden. Det likte han ikke. Per hadde snakket mye med meg om hvor vanskelig han syntes det var at «de andre» ikke kunne gå forbi han uten å komme bort i han. Det var et sårt punkt hos den lille karen. På et møte på skolen, der vi voksne snakket om skolehverdagen til Per, sa læreren hans: «Jammen, han lekeslås da hele tiden ute i friminuttene!» Det ga mening for meg å høre dette. På denne skolen var det lov å prøve krefter gjennom lekeslåsning. Per var ingen slåsskjempe, men i et slikt miljø hadde han to valg. Som alle biologiske vesen som føler seg truet, opplevde han to muligheter: Han kunne rømme unna, eller han kunne angripe først. Han hadde med vekslende hell prøvd begge metoder.

Akkurat nå var han inne i en periode der han angrep først. Han tålte slett ikke at andre tok igjen, og så ikke sammenhengen mellom å ha angrepet i lekeslåsning, og det å bli dultet bort i. For Per var det en krenkelse i å få alle disse dultene. Han opplevde seg ikke likt, og plaget av medelever. For han var det ingen opplagt sammenheng mellom at han lekeslås, og at andre dultet bort i han. Han skjønnte ikke at ved å

LEKESLÅSS!»

lekeslås med andre utsatte han dem for en krenkelse som gjorde at de fikk behov for å ta igjen. Han skjønnte ikke heller at ved å delta i lekeslåsingen, ga han signal om at han tålte å bli knuffet på. «Den som er med på leken, må tåle steken», sier et gammelt ordtak. Ved å være med på lekeslåsingen, ved å ta initiativ til å lekeslås så trodde de andre barna at han tålte å bli knuffet borti. Det gjorde han altså ikke. Pers begrunnelser for å starte lekeslåsingen var en helt annen. Derfor greide han ikke å se sammenhengen mellom egen væremåte og det at andre knuffet borti han.

For Per hadde nok klarere regler og forbud mot lekeslåsing vært en fordel. Da hadde han ikke trengt å bruke så mye tid på å føle seg truet ute i friminuttene. Han kunne kanskje konsentrert seg om å lære noen sosiale ferdigheter. Han hadde kanskje kunnet gledet seg til friminuttene. Det er en tankevekker at to holdninger til noe så elementært som lekeslåsing, det å fysisk ha lov til å gå på hverandre, kan utgjøre et univers av forskjell i lekemønster for barn i norske skolegårder. Jeg ønsker meg flere barn, jeg, som med glitter i øynene og respekt i stemmen, stolt forkynner at på vår skole er det ikke lov å lekeslås, nemlig!



I respekt for voksne multifunksjonshemmede

AV SYNØVE M. SYDNES

Dette er et sjeldent, klokt og vakkert stykke arbeid. Video og hefte er en kjærkommen tilvekst til fagstoff om en gruppe mennesker som det ellers er sparsomt med litteratur om. I spesialpedagogisk utviklingsarbeid synes voksne multifunksjonshemmede å være en forsømt gruppe. Nettopp derfor er Sandnes læringssenters satsning viktig. Senteret står bak prosjektet «Naturen som læringsarena». Inger Marie Barkved, Geir Magne Edland og Halvdan Presthus har sørget for at prosjektarbeidet nå er formidlet gjennom hefte og video.

Ideen

En gruppe lærere innser at de har for lite kunnskap om og erfaring med de elevene de har opplæringsansvar for – nemlig voksne multifunksjonshemmede på et tidlig utviklingsnivå. Siden det er smått med litteratur å støtte seg på, kaster de seg like godt ut i det, gjør sine egne erfaringer og lærer sammen med elevene. De utvikler et opplegg hvor naturen selv blir klasserom. I vind og vær og til ulike årstider drar elever og lærere til sin leirplass ved Gansfjorden. De vi omtaler som «de aller svakeste», får dermed mulighet til å ta inn store og små sanseinntrykk: Lyden fra fugler og bris i trekronene, farger på blader og blomster, lukten fra bål og nykokt kaffe, våt og salt sjø, kulde og varme, nyut-

sprunget løv og tørre blader og fine steiner å holde i hånden. I gapahuken kan gjengen søke ly i dårlig vær, og noen får gyngje på en gren høyt i det blå.

Det lærergruppen satte seg som mål med prosjektet, var først og fremst at elevene skulle få meningsfull og aktiv læring ute i naturen. De ønsket å sette et hovedfokus på utvikling av samspill og initiativ. Elevenes trivsel ble måleenhet for i hvilken grad opplegget lyktes.

Gjennom hefte og video får vi et sterkt inntrykk av at de lykkes. Gjentakelser og trygge rammer, lærere som lytter og jakter på tegn til glede og viktige meddelelser fra elevene fører fram. Anstrengelser fra både elever og lærere ender i den gode vissheten om at man deler noe og opplever noe sammen.

Praksis før teori

Det som begynte som en god ide, ble videreutviklet til et systematisk arbeid gjennom prosjektet «Naturen som læringsarena for elev med multifunksjonshemming». Gruppen har valgt en kreativ og problemløsende prosess for å løse praktiske undervisningsoppgaver. Dette er et eksempel på hvordan en praktisk og lokalt forankret prosjektarbeidsform bidrar til å generere ny kunnskap som i neste runde blir formidlet til oss andre. Et motstykke til det vi

innenfor spesialpedagogikken er mest vant til, nemlig at praksis blir avledet av teori.

Både faglig og økonomisk ble prosjektet støttet av Program for utvikling av klinisk spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Så vel hefte som video er blitt et ryddig og grundig produkt. Det blir nøye redegjort for problemstilling, begreper, etisk og pedagogisk ståsted. Vi blir orientert om elevgruppen og får begrunnelser for den opplæringsmodellen som er valgt. Rikelig med ideer og praktiske råd følger med – alt sammen i spenningsfeltet mellom klare pedagogiske ambisjoner og praktiske utfordringer.

Estetikk og holdninger

Noe av det som inspirerer meg når jeg leser og ser videoen, er den estetiske vektleggingen i formidlingen. Den uttrykker en grunnholdning til disse elevene. De framstilles med stor respekt og finfølelse. Det er vakre bilder, her er ingen tilfeldigheter eller lettvinde løsninger. De styrer klokt unna sentimentalitet og romantisering. Jeg er ingen filmekspert, men videoen har, så vidt jeg kan bedømme, et profesjonelt nivå. I hvert fall er den nydelig. Det varmer å få en så fin, real og gjennomarbeidet framstilling av denne elevgruppen som ofte blir så bortgjemt og utsatt for resignerte innsatser.



Bare for sterke mannfolk?

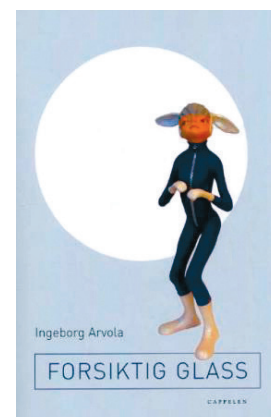
Det finnes sikkert kvinner innenfor spesialpedagogikken som kan sette opp en gapahuk, dra rullestoler over stokk og stein og få voksne mannskropper opp i en båt. Men for enkelte vil det fortone seg som temmelig uoverkommelig å kopiere dette opplegget. Her er mange og tunge løft. Personalressursene er, som vi vet, ofte i knappest laget.

Likevel vil jeg anbefale hefte og video. Det er slett ikke nødvendig å kopiere opplegget til punkt og prikke. Her er nok å la seg inspirere av. Her er en iderikdom å øse av. Hefte og video vil kunne bidra til gjennomtenkning av egen pedagogikk og egne opplæringsmetoder. Med klare tanker, arbeidslyst og entusiasme, med en klippetrio på elevenes evne til opplevelse, glede og kommunikasjon, utfordrer prosjektgruppen fra Sandnes våre holdninger til de aller svakeste blant oss.

NATUREN SOM LÆRINGSARENA

Sandnes læringscenter 2003

ISBN 82 92449 01 9



KAN SKJØNNLITTERATUR UTVIDE INNSIKT OM BARN?

AV KIRSTI TVEITEREID

Hva kan skjønnlitteraturen gi som ikke kan leses i faglitteraturen når det gjelder innsikt i barndommer? Barndomserindringer skrevet av voksne og for voksne, kan gjøre oss mer sensitive overfor ulike barndommer. Gjennom erindringer blir det vist at det finnes barndommer som ikke forstås av voksne. Med det mener jeg at mange av barndommene som man kan lese om i skjønnlitterære bøker viser at det alltid er rom for misforståelser mellom voksne og barn. Uansett hvor god kunnskapen og innsikten om barn og barns utvikling er, viser skjønnlitteraturen gang på gang en «ikke-forståelse» mellom barn og voksne.

To av fjorårets romaner beskriver to ensomme barn, to barn som lever i helt forskjellige miljø, de har helt forskjellige liv, og de er ensomme på to helt forskjellige måter. Den ene liker rett og slett å være ensom, mens den andre alltid og konstant er engstelig for å bli forlatt. I begge bøkene er den nærmeste relasjonen en eller flere voksne. Skjønnlitterære barndomsskildringer kan avdekke ukjente virkninger av voksnes holdninger overfor barn, da de er skrevet i ettertanke av en voksen som husker barndommen godt.

Forsiktig Glass

«Forsiktig Glass» av Ingeborg Arvola er en bok om hvor store forskjeller det kan være mellom voksne og barn. Jenta som er hovedpersonen i boka er 5–6 år, hun er observatør av voksenlivet, hun registrerer hvordan de voksne oppfører seg, og hun analyserer det på en litt absurd og kaotisk måte. De voksne er de rare her i denne boka sett fra barnets perspektiv. En rød tråd i fortellingene er jentas redsel for å bli forlatt. ►



Det er mest kaos som preger denne jentas liv. Gjennom små kapitler og historier kommer det fram en heller uryddig familie. Familien består av mange voksne, men ingen andre barn. Hun har ingen venner, de voksne tenker tydeligvis ikke på at hun kan trenge noen andre enn dem. De på sin side er både oppmerksomme og totalt uoppmerksomme. Jenta vet aldri når de kan komme til å gi henne oppmerksomhet eller når de bare er opptatt av seg selv og sin egen verden. Hun bor i en form for kunstnerkollektiv. Det kan synes som om de voksne fraskriver seg ansvaret for jenta. Vi leser om de voksnes uryddige liv sett gjennom hennes øyne. Den lille gruppen mennesker er stadig på flyttefot. De voksnes bevissthet om at de ikke tilbyr helt optimale oppvekstforhold for den lille jenta viser seg litt ironisk når de setter en merkelapp på henne en gang flyttebilen venter – hvor det står «forsiktig glass», slike merker en setter på esker med glass under flytting.

Det såreste å lese er hvordan hun tenker seg de voksne som «mine voksne». Ingen av dem er så nær at hun kaller de med navn eller som pappa, mamma. Jenta er allikevel tross all angsten en fantasifull person med stor fabuleringsevne, romanen er ikke trist.

Ingeborg Arvola har god hukommelse når det gjelder barns tankeverden, men bruker ikke et «barnlig» språk på tankene. Nettopp dette gir en virkningsfull still rett mot den voksne leseren. Som leser skjønner en hvordan foreldrene vanskjøtter datteren sin, hun får ideer og meninger som hun etter hvert tar skade av både på kropp og sjel. Selv om jenta er oppvakt og god til å snakke, er hun helt ute av stand til å omgås jevnaldrende, og skremmer også andre voksne vekk med sin spesielle oppførsel.

Hun tar livet av sine kjæledyr, hun kaster opp når hun befinner seg i situasjoner som hun ikke er komfortabel i. Det er når hun gjør «rampestreker» at hun får oppmerksomhet, kanskje ikke så uvanlig, men det skremmende er at det ikke er noen grenser for hva hun kan finne på.

«Forsiktig Glass» er også en skarp kritikk av egoismen i vår kultur, hvorfor er det ingen som bryr seg med denne jenta? Suget fra en nær forestående katastrofe trekker i en som leser, det gir en ubehagelig følelse.

Innbrotstjuven

Den andre boka om barndom fra fjorårets skjønnlitterære utgivelser som jeg vil ta fram, skildrer Peders liv. Marit Kaldhol har skrevet «Innbrotstjuven». Peders liv er fullt av følelser. I teaterstykket hvor han har vært heldig (ifølge mor) å få rollen som prins, har han glemt når han skal si replikken sin. Han leiter vilt i replikkheftet, han gjentar setningen:

«Sommarfuglsvermen er på veg inn gjennom vindauget».

Men hva er stikkordet fra prinsessene? Når skal han si sin eneste setning? Han står bak sceneteppet, blar og blar i manuset. Men tilslutt lar han bare arkene flyte ut på gulvet. Det er bedre å bare stryke på fløyelskraven på kostymet sitt. Vi får ni historier om Peder. Peder er i alle utsatt for prøvelser som han takler med stor angst, men også med et stort mot. Hans ferdigheter krever stor styrke og et godt selvbilde.

Denne barndomsskildringen er nøye med detaljene. Korte øyeblikk og sekund kan skildres intenst og detaljert. Boka skildrer ikke barndommen som noe en ser

tilbake på, men som umiddelbare opplevelser uten en voksen som tolker. Peders liv er her og nå. Alle fortellingene skildrer øyeblikk der Peder har sterke opplevelser, ganske skremmende, mange av dem. Setningene er korte, og språket er enkelt. Mor er alltid til stede i historiene om Peder. Marit Kaldhol gir tankevekkende skildringer av et barns opplevelser og inntrykk av ganske dagligdagse ting. Høydeskrekk for eksempel, om å ta bussen aleine, og om å finne et nybakt rundstykke på tallerkenen når en kommer på kjøkkenet om morgenen og mor er gått ut. Peder er et barn med en indre trygghet til tross for ensomheten i forhold til jevnaldrende, han har fantasien til felles med Jenta i Arvolas bok, men han bruker fantasien som «styrketrening», i motsetning til Jentas mer destruktive fantasier. De to bøkene gir inspirasjon til refleksjon over egen kunnskap om barn, og viser at skjønnlitteraturens fortellinger er svært verdifulle når det gjelder å forstå forskjellige barndommer.

Marit Kaldhol
INNBRØTSTJUVEN
– NI FORTELJINGAR OM PEDER
Samlaget 2004
ISBN 82-521-6409-09
101 sider



FAGTORGET 2005

Kultur for mestring

– den spesialpedagogiske kompetansen i en inkluderende opplæring –

er temaet for Fagtorget 2005, som arrangeres av Statped Vest. Fagtorget er en møteplass mellom forskning og praksis. Målgruppen for konferansen er fagfolk i barnehager, skoler og PPT, opplæringsansvarlige og andre med interesse for det spesialpedagogiske fagfeltet.

Bryggen i Bergen

SAS Radisson Hotell 27.–28. Oktober 2005

Det er etablert et eget nettsted for Fagtorget 2005:
www.statped.no/fagtorget2005.

Her finner du oppdatert informasjon og påmeldingsskjema.

Arrangør:



Eikelund kompetansesenter
Søreide kompetansesenter
Vestlandet kompetansesenter
 Statlig spesialpedagogisk støttesystem

SPESIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser 2005

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



ULLEVÅL universitetssykehus Kvinne/Barn divisjon

Ullevål er landets største universitetssykehus med vel 8500 ansatte og 1200 senger. Vi har mer enn 40000 innleggelser og nærmere 400000 polikliniske konsultasjoner årlig. Ullevål universitetssykehus HF er regionsykehus for Helse Øst, og har særlige forpliktelser innen forskning og undervisning. Hos oss vil du finne et variert og aktivt fagmiljø som gir deg gode muligheter i din karriereutvikling. Sykehuset har spisskompetanse innenfor en rekke fagfelt og er landets største traumesenter.

For stillinger hvor det er pålagt ved lov med norsk autorisasjon, kreves fremleggelse av autorisasjonsdokument for tiltredelse.

Senter for Psykisk Helse – Barn og Unge, Poliklinikk Nord

Ullevål universitetssykehus er regionsykehus for Helse Øst og landets største universitetssykehus med spisskompetanse innenfor en rekke fagfelt. Som akademisk sykehus har vi særlige forpliktelser til å forskere og undervise en lang rekke faggrupper, inklusive medisinske studenter. Alle ansatte kan derfor bli pålagt undervisning. Ved ansettelse av alle helsefaglige medarbeidere vil forsknings- og undervisningserfaring bli vektlagt. Ullevål universitetssykehus er et røykfritt sykehus.

Klinisk pedagog

**UUS nr. 203499. Fast st., heltid 37,5 t/uke.
Lønn etter avtale.**

Poliklinikken holder til i lyse og moderne lokaler i Nydalen Park, og har ansvar for det barne- og ungdomspsykiatriske tilbudet til barn, ungdom og deres familier i bydelene Nordre Aker og Sagene. Poliklinikken har 19 fagstillinger, herunder et nettverksteam som arbeider ambulant.

Vi søker klinisk pedagog med interesse for nevro-psykiatriske tilstander og tilhørende tverrfaglig samarbeid. Oppgavene vil også omfatte klinisk pedagogisk observasjon og behandling, samt veiledning til familier, barnehager og skoler.

Til stillingen hører krav til klinisk aktivitet i henhold til retningslinjer fra Helse Øst.

Kval.: Godkjent klinisk pedagog. Personlig egnethet vil bli vektlagt. To referansepersoner bes oppgitt i søknaden.

Kontaktperson: Torill Ouren el. Elin Odberg, tlf. 24 09 36 16.

Søknad sendes: Personalavdelingen, Ullevål universitetssykehus, 0407 OSLO, **innen 05.07.05.**

www.ullevaal.no

HELSE  ØST



Virksomhet Barn og Familie PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE

Virksomhet Barn og Familie består av gjeldsrådgiver, sosialtjeneste, barneverntjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste, helsestasjonstjeneste og avlastningstiltak for funksjons-hemmede barn.

PP-tjenesten i Stange er en fellestjeneste for Stange kommune og Hedmark fylkeskommune, administrativt underlagt kommunen. Tjenesten har en bemanning på 5,5 fagstillinger og er lokalisert til Stange Rådhus. I tillegg er tjenesten, i samsvar med St.mld.nr 23 1997/98, styrket med 0,8 årsverk fra PPT Hamar.

Ledige stillinger ved PP-tjenesten

100% fast stilling for pedagogisk-psykologisk rådgiver
Tjenesten har nå ledig stilling som pedagogisk/psykologisk rådgiver. Av hensyn til den samlede fagkompetansen ønsker vi primært søker med utdanning som cand.psychol. Dersom vi ikke får egnede søkere med denne faglige kompetansen, vil vi vurdere søkere med cand.ed., cand.spes.ped eller annen relevant kompetanse.

80% vikariat for spesialpedagog tom. 31.12.2005 med mulighet for forlengelse

Tjenesten har også ledig et vikariat for spesialpedagog. Av hensyn til den samlede fagkompetansen ønsker vi primært søkere med erfaring fra skoleverket og med minimum 2. avdeling spesialpedagogisk utdanning eller tilsvarende. Dersom vi ikke får søkere med denne faglige kompetansen, vil vi vurdere søkere med annen praktisk erfaring.

Krav til søker:

- Kvalifisert utdanning som beskrevet ovenfor
- Evne til tverrfaglig samarbeid
- Evne til å arbeide selvstendig og strukturert
- Personlig egnethet
- Ferdigheter i bruk av IT som verktøy
- Disponerer egen bil

Vi kan tilby:

- Lønn etter avtale
- Utfordrende arbeidsoppgaver og engasjerte medarbeidere
- Stor grad av selvstendighet og fleksibilitet i arbeidet
- Faglig oppdatering

Spørsmål om stillingen kan rettes til leder av PP-tjenesten Unni Fenes Petersbakken – tlf 62 58 54 12. Søknad med CV sendes: Stange kommune, Barn og Familie, Rådhuset, 2335 Stange **innen 30. juni 2005.**

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

●●● Helse Nordmøre og Romsdal HF

AVDELING FOR BARN OG UNGE

Psykisk helsevern poliklinikk - arbeidssted for tiden ved Molde sjukehus.

Klinisk Pedagog

Stillingsnr. 438/2005.

Nærmere opplysninger om stillingen får en ved henvendelse til teamkoordinator Judit Bigset eller leder i poliklinikken Gunn Stokke, tlf. 71 12 16 30, e-post: judit.bigset@helsenr.no eller gunn.stokke@helsenr.no
Lønn etter den til enhver tid gjeldende overenskomst. Søkere må beherske norsk skriftlig og muntlig, og det forventes at en ved ansettelse innehar noe generell datakunnskap.

Søknad sendes elektronisk via www.jobbnor.no

Det er viktig at søknaden påføres hvilket stillingsnr det søkes på. Kopi av attester og vitnemål framlegges ved eventuelt intervju. Søknadspapirer vil ikke bli returnert. Vi viser også til vår hjemmeside: <http://www.helsenr.no>

Søknadsfrist: 30. juni 2005.

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

HELSE ●●● MIDT-NORGE CICERO JN



Aker universitetssykehus HF

Klinikk for psykisk helse

Folloklinikken

Folloklinikken hører til Klinikk for psykisk helse i Aker universitetssykehus HF, som er organisert sammen med annen spesialisthelsetjeneste i Helse Øst Regionhelseforetak. Folloklinikken har ansvar for å gi lokalbasert behandlingstilbud til befolkningen i Follo innen rusfeltet og psykisk helsevern for barn, ungdom og voksne. Opptaksområdet omfatter 6 av Follo-kommunene sør for Oslo, med til sammen ca. 106.000 innbyggere.

Virksomheten består av tre avdelinger: voksenpsykiatri, barne- og ungdomspsykiatri og rustiltak. Døgnetenhetene ligger i Ski, Ås og Frogn, mens den polikliniske virksomheten ligger sentralt i Ski sentrum, nær jernbanen.

Vi søker til enhver tid å ha en resultatorientert organisasjon med vekt på godt arbeidsmiljø hvor de ansattes kompetanse er vår største ressurs.

FOLLOKLINIKKEN

Avdeling for barne- og ungdomspsykiatri

har ledig stilling for:

KLINISK PEDAGOG/PEDAGOG I UTDANNINGSPOSISJON

Avdelingen har totalt 29 behandlerstillinger der 25 er tilknyttet poliklinikk og 4 er tilknyttet et familie- og nettverksteam. Den utlyste stillingen hører inn under poliklinikken. Poliklinikken har totalt 5 pedagogstillinger.

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

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

Dersom det ikke melder seg kvalifiserte søkere vil det være aktuelt å ansette pedagog i utdanningsstilling. For slike søkere kreves mastergrad eller embetseksamen i spesialpedagogikk/pedagogikk. Minimum 2 års undervisningserfaring og/eller pedagogisk praksis fra barnehage/førskole/skole/PPT.

Vi kan tilby søker til utdanningsstilling en 3-årig spesialistutdanning.

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

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

Lønn etter avtale. Det trekkes 2% pensjonsinnskudd til pensjonskassen.

Søknaden merkes: 2004/93

Søknad med CV, referanser og attesterte kopier av vitnemål og attester sendes Folloklinikken, Pb 62, 1401 Ski innen 07.07.05.

Vi gjør oppmerksom på at innsendte dokumenter ikke blir returnert.

HELSE ●●● ØST



Rogaland Høgskole er en privat høgskole med ca. 330 studenter og 35 ansatte. Høgskolen driver vernepleierutdanning og ergoterapeututdanning, som begge er 3-årige høgskoleutdanninger innen helsefag og er hundre prosent statlig finansiert. Høgskolen eies av Det Norske Diakonhjem, og den bygger sin virksomhet på den kristne tro.

For tiden er Rogaland Høgskole lokalisert til Nærland, 6 km vest for Nærbø i Hå kommune. 1. januar 2007 flytter høgskolen inn i nye lokaler i Vågsgaten 40, midt i sentrum av byen Sandnes, 12 km sør for Stavanger.

FØRSTEAMUENSIS/FØRSTELEKTOR

Rogaland Høgskole søker psykolog, spesialpsykolog, pedagog, eller lignende med minimum førstekompetanse til å jobbe med undervisning og forskning knyttet til aggresjonsmestring.

Ved Rogaland Høgskole er det utviklet en videreutdanning på 60 studiepoeng i trening i kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter. Sentralt i denne videreutdanningen står Aggression Relacement Training (ART-metodikken). Høgskolen har stor pågang fra ulike fagmiljøer innen skole, helse og barnevern som har behov for høgskolenstjenester, det være seg utdanning, veiledning eller oppdragsforskning knyttet til fagområdet.

I denne anledning er det opprettet en ny stilling for førsteamanuensis/førstelektor med fagbakgrunn som psykolog, spesialpsykolog, pedagog, eller lignende. Se utvidet utlysningstekst: http://www.rogalandhs.no/web/stilling_ledig/

Søknad sendes innen 20. juni 2005 til
Rogaland Høgskole, Sandroen 2, 4365 NÆRBØ
Kontakt:
rektor Leif Kåre Lende, 51799660 (91603374) eller lkl@rogalandhs.no

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.



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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

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