

05 spesialpedagogikk

2007 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet** side 11 Pedagogikk og retorikk side 20
Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen side 42 Utfordringer for spesialundervisningen



«Å, mannen ville fra nissen flytte....»



Arne Østli

I mange år har man diskutert om elever med atferdsvansker bør gå i egne skoler eller få tilrettelagte tilbud på hjemmeskolen. For 15 år siden ble de statlige spesialskolene nedlagt. Det gjaldt også skolene for elever med atferdsvansker. Et av argumentene var at elevene ble sosialt isolert, stigmatisert og at problematferden kunne bli forsterket fordi de lærte av hverandre. Man la ned skolene, men ikke behovet for dem. Overgangen fra å bruke begrepet «alternative skoler» til å snakke om «smågruppetiltak» har heller ikke bidratt i så måte.

Hanne Jahnsen og Svein Nergaard ved Lillegården kompetansesenter har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en kartlegging av «...smågruppebaserte opplæringstiltak i alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn». Elevene det dreier seg om er «...elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning». I den første artikkelen i dette nummeret av Spesialpedagogikk gjør de rede for hovedfunnene i kartleggingen, og de har flere tankevekkende refleksjoner omkring det faktum at *antall elever som fikk sin opplæring i eksterne og selvstendige smågruppetiltak er omtrent tredoblet de siste 15 årene*. Dette til tross for at man i denne perioden har satset mye på tilpasset opplæring for alle innenfor klassens ramme. Forfatterne trekker fram flere mulige og interessante forklaringer på denne bekymringsfulle økningen. Vi skal la artikkelen tale for seg, men ønsker å støtte artikkelens avsluttende forslag om at videre arbeid med smågruppetiltak ikke må betraktes isolert, men analyseres i den sosiale og pedagogiske konteksten de befinner seg. Med andre ord, i klasserommet og på den enkelte skole.

Tiltakskjeden begynner i klasserommet Kunnskapsdepartementet har nylig nedsatt et utvalg for gjennomgang av statlig spesialpedagogisk støttesystem. Utvalget har et omfattende mandat og skal: «...legge fram konkrete forslag til bedre organisering og effektiv ressursbruk for en fremtidig helhetlig tiltakskjede ...». Spesialundervisningen og skolenes støtteapparat har av mange vært sett på som noe for seg – noe ved siden av det egentlige undervisningssystemet. Men enten en liker det eller ei angår utvalgets arbeid alle som har med skolen å gjøre, fra den enkelte lærer til Utdanningsministeren. En spesiell undervisningsutfordring er ikke bare den enkelte lærers utfordring. Utfordringen hviler på skolens interne støtteapparat og på de eksterne systemene som helt eller delvis har ansvar for skolen. Det er derfor bra at utvalgets mandat fastslår at man skal se på hele tiltakskjeden. Vi mener at det er både nødvendig og avgjørende å ta utgangspunkt i klasserommet og på den enkelte skole. Det er en lærer i den helt vanlige klasse eller basisgruppe som først møter utfordringen med å tilrettelegge et godt læringstilbud til alle elever, også de som byr på spesielle utfordringer. Det er gode grunner for utvalget til å se nøye på kartleggingen til Jahnsen og Nergaard. Den sier noe om skolers ulike holdninger, forståelse av skolens oppgaver og toleranse.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

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

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6131 eks.

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

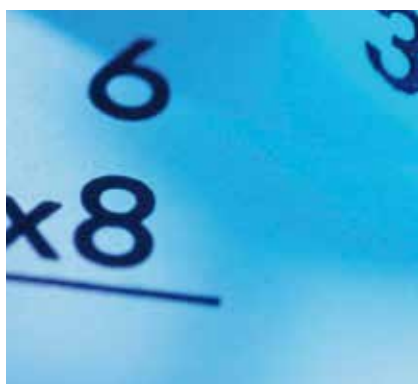
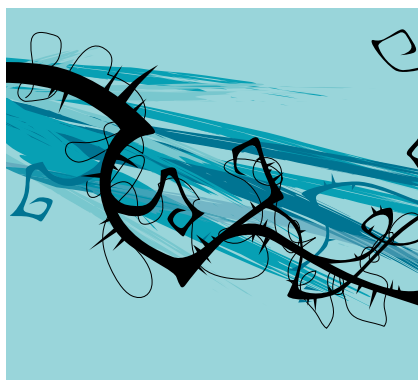
Årgang 72

ISSN 0332-8457

Fagpressen 
OPPLAGSKONTROLLERT



Integrert for å bli segregert, eller
segregert for å bli integrert.



Mestring og sosial
tilhørighet er viktige
bærebjelker for
utvikling av god
psykisk helse.

artikkel side 32

side 4 **Smågruppetiltak for elever på
ungdomstrinnet** Hanne Jahnsen
og Svein Nergaard

side 17 **Det omtrentlege og det eintydige som
talekontekstuelle omsyn i pedagogiske
samanhengar** Narve Dolve

side 24 **Forebyggende psykisk helsearbeid
i skolen** Nina B. J. Berg

side 30 **Utfordringer for spesialundervisningen
i videregående skole** Mie Høydal og
Aud Marie Bækken Larsen

side 40 **Karakterer og kvalitet** Beate Heide

side 42 **Innsette og rett til videregående
opplæring** Ole-Johan Eikeland, Terje Manger
og Jon Fjelstad

side 48 **Kommuner bryter Opplæringsloven**
Bitten Munthe-Kaas

side 53 **Bokmeldinger**

side 54 **Kunngjøringer/Stillingsannonser**

Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon

Lillegården kompetansesenter gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i desember 2005 en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak i alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. Målgruppa for disse tiltakene er elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid, og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning. Artikkelen beskriver gjennomføringen av kartleggingen, gjør rede for hovedfunn og drøfter resultatene.



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



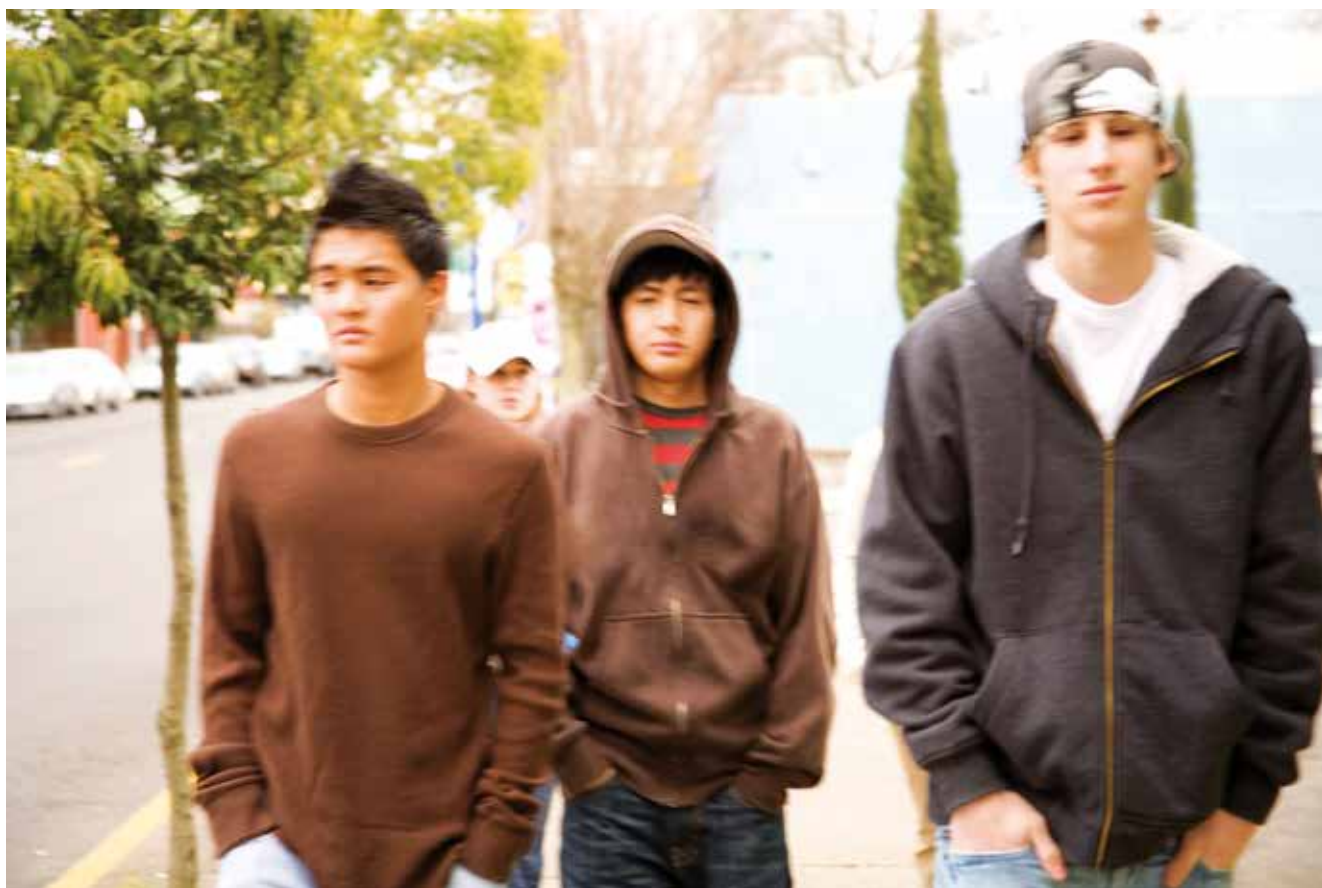
Svein Nergaard er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.

Bakgrunn for kartleggingen var behovet for ny kunnskap og en oppdatert nasjonal oversikt over smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd på ungdomstrinnet. Det er ca. 15 år siden Barnevernets Utviklingssenter gjorde et utredningsarbeid for daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement på området «alternativ opplæring» (Sørli, 1991). Dette er den eneste tidligere publiserte nasjonale kartleggingen av denne typen opplæringstiltak i norsk grunnskole. I utredningen fra kvalitetsutvalget, (NOU 2003:16), blir den manglende nasjonale oversikten påpekt: «Parallelt med nedbyggingen på statlig nivå har det foregått en nyetablering

av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler. Det kan derfor være vanskelig å finne helt pålitelige data om antallet. I de fleste kommuner og fylker finnes det alternative opplæringstilbud for elever med atferdsvansker» (Ibid. s. 91).

Skolen har alltid satt grenser for hvilke elever som man oppfatter at det er mulig å gi et opplæringstilbud. I et historisk perspektiv har vi beveget oss fra en skole som sorterte elevene i kategoriene «opplæringsdyktige» eller «ikke opplæringsdyktige» og «tilpasset» eller «ikke tilpasset», til en skole som i prinsippet skal være tilpasset og inkluderende for alle elever. Gjennom spesialskoleordningen var segregering satt i system og elevenes atferd var et kriterium for å samle de vanskeligste elevene i egne skoler. Lov om spesialskoler ble borte etter revisjon av skoleloven i 1975, og i 1992 ble de siste statlige spesialskolene nedlagt.

Skolenes opplevde behov for å ta noen elever ut av ordinær undervisning og samle dem i små grupper, har i enkelte sammenhenger ikke forsvunnet. Vi snakker om et marginalt fenomen som omfatter 1–2 prosent av elevene i grunnskolen. Likevel blir problemstillinger på dette feltet ofte av stor prinsipiell betydning for den enkelte elev, lærer og skole (Nergaard,



2000). Er det best for noen elever å få være i små segregerte grupper? Og er det samtidig best for skolen? Er dette i overensstemmelse med ideologien for skolen? Får permanente smågruppetiltak betydning for utviklingen av den vanlige skole? Slike problemstillinger blir viktige når vi vet at grad og omfang av problematferd i skolen viser klar sammenheng med omgivelser, læringsmiljø og den undervisningen som atferden foregår innenfor (Egelund og Foss-Hansen, 1997; Nordahl, 2000 og Sørli, 2000). Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig å rette fokus mot enkeltelever når man skal utvikle kriterier for å etablere, drive eller legge ned alternative opplæringstiltak i en kommune. Det er nærliggende å anta at ulike faktorer i den vanlige skolens læringsmiljø vil påvirke og bli påvirket av slike prosesser i en kommune og av eksisterende smågruppetiltak.

Smågruppebaserte opplæringstiltak kan administreres, organiseres og lokaliseres på forskjellige måter. Tiltakene kan være administrert av grunnskoler, eller de kan være administrert på annen måte under skoleadministrasjonen i kommunene. Tiltak som er administrert av en vanlig grunnskole, kan være lokalisert internt eller eksternt. I denne framstil-

lingen skilles det mellom de tre typene tiltak på følgende måte:

1) *Interne tiltak* er lokalisert i eller like i nærheten av skolen som de administreres av, mens 2) *Eksterne tiltak* holder til i egne lokaler. 3) *Selvstendige tiltak* er en egen type eksterne tiltak som vanligvis har lite kontakt med ordinær grunnskole ut over det å motta elever.

Det blir vurdert som vanskelig å innhente pålitelige data på nasjonalt nivå om forekomsten av og elevgrunnlaget i ulike typer opplæringstiltak i grunnskolen. Mangfoldet er stort, og det er vanskelig å lage enkle, klare og dekkende kategorier for alle typer tiltak. Særlig kan det være vanskelig å fange opp internt organiserte tiltak og tiltak som kombinerer skole og arbeidslivsutplassering. Stadig flere kommuner har organisert sin virksomhet etter en to-nivå-modell med skolene som egne resultatenheter. Denne endringen bidrar til å vanskeliggjøre oppgaven med å samle inn kunnskap om ulike opplæringstiltak i kommunens grunnskoler.

Forskningsspørsmålene i kartleggingen (Jahnsen mfl., 2005) var først og fremst av kvantitativ art, og artikkelen framstiller funn om antall smågruppetiltak, om hvordan tiltakene er organisert og om antall elever som fikk sin opplæring helt

eller delvis i tiltakene på ungdomstrinnet. Det ble også innhentet opplysninger om elevenes kjønn og alder. Kartleggingen omfatter i liten grad kvalitative data. Årsakene til dette er av både forskningsmessig, økonomisk og tidsmessig karakter. Slike data vil være nødvendige for å kunne gjøre kvalitetsmessige vurderinger av tiltakene. Drøftingene i artikkelen peker derfor oftere på mulige tolkninger og konsekvenser av funn i kartleggingen, enn at det trekkes slutninger om effekten av tiltakene.

Metode

Tre informantgrupper besvarte ulike spørreskjemaer angående forekomst, elevgrunnlag og organisering av slike opplærings tiltak i desember 2005. Informantene var: 1) Alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn, 2) opplæringsansvarlige i alle kommuner og 3) selvstendige tiltak med egen administrasjon som var opprettet for den aktuelle målgruppen. En nettbasert innsamling av data ble tilpasset av firmaet Conexus og Lillegården kompetansesenter i samarbeid. Spørreskjemaet til opplæringsansvarlig i kommunene og de selvstendige smågruppe tiltakene ble sendt informantene i papirutgave per post.

Svarprosent Det ble sendt ut et spørreskjema til opplæringsansvarlige i 431 kommuner. Disse informantene ga oss adresseopplysninger om selvstendige tiltak som administrativt ikke lå under en ungdomsskole. Svarprosent på denne delen av kartleggingen var 94 (403 kommuner). Det ble videre sendt ut e-post med henvisning til en webside til 1097 offentlige grunnskoler med ungdomstrinn. Av disse besvarte 859 spørreskjemaet, og dette ga en svarprosent på 78. Til sammen 80 selvstendige tiltak¹ fikk spørreskjema og 15 av dem besvarte det ikke. Dette ga en svarprosent for selvstendige tiltak på 81.

I noen fylker var svarprosentene fra ungdomsskolene noe lave, men vi har ikke funnet grunnlag for at dette representerer noen systematisk feil i materialet. Med svarprosent for de 3 informantgruppene på henholdsvis 94, 78 og 81, kan man med en rimelig grad av sikkerhet gå ut fra at resultatene er representative for smågruppetiltak på ungdomstrinnet i offentlig grunnskole for den aktuelle målgruppa på måletidspunktet.

Betraktninger over kartleggingens gyldighet og pålitelighet Et

forhold som truer påliteligheten i kartleggingen er definisjonen av smågruppebaserte opplæringstiltak. På den enkelte skole kunne det være vanskelig å skille grupper/tiltak som var opprettet for elever som viser tegn på mistriksel og problematferd fra andre opplæringsgrupper på skolen. Det er derfor mulig at vi kan ha fått opplysninger om tiltak og elever som strengt tatt ikke er i målgruppen. Dette kan være en trussel med hensyn til studiens pålitelighet når det gjelder de interne tiltakene (en mulig overrapportering). På den annen side blir interne grupper ofte forstått som en del av skolens opplegg for tilpasset opplæring. Av den grunn er det også mulig at skoler ikke har rapportert inn tiltakene. Vår tilgjengelighet i undersøkelsesperioden gjorde at mange skoler fikk hjelp til å avklare spørsmålet om de ifølge definisjonen hadde interne tiltak ved sin skole. Dette styrker påliteligheten i resultatene. I samtale med enkelte skoler kom det for eksempel fram at skolen hadde opprettet faste samtalegrupper for jenter. Begrunnelsen var at jentene skulle trene seg i å ta ordet i klassen, fordi de var stille og/eller innadvendte. Skolene opplevde at disse elevene ikke tilfredsstilte vår beskrivelse av målgruppen, siden de ikke utgjorde et problem i skolekonteksten. Slike forståelser i skolen er i overensstemmelse med funn fra Sørli's undersøkelse (1998), hvor lærere rapporterer at stille og innadvendte elever ikke defineres som problemelever. I denne sammenheng kan det bety at smågrupper opprettet for denne elevgruppen er underrapportert. Vår definisjon kunne ha presisert bedre at målgruppen også omfattet elever som viste innadvendt atferd på skolen.

En styrke ved kartleggingen var vår kjennskap og tilgang til ulike oversikter over eksterne og selvstendige smågruppetiltak i hele Norge fra 1990 og fram til 2005. De viktigste kildene har vært; medlemslister fra Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (tidligere Forum for Alternative Skoler) fra 1990 til 2005, Sørli's kartlegging fra 1991, Tveit og Melbys undersøkelse i 1994, Skårbreviks undersøkelse fra 1996, Nordahl og Overland undersøkelse om spesialundervisningen i Oslo 1998, Pedlex (Offentlige grunnskoler og spesialskoler 2005) samt Lillegården kompetansesenters kjennskap til tiltakene gjennom deltakelse i tre ulike nettverk for smågruppetiltak i fylkene rundt Oslofjorden. Kommunene rapporterte om til sammen 49 selvstendige tiltak, mens vi fant ytterligere 31 gjennom

Er det best for noen elever å få være i små segregerte grupper?

kryss-sjekking i våre kilder. Vi har derfor med stor sannsynlighet fått oversikt over de fleste selvstendige tiltakene på ungdomstrinnet i Norge i 2005.

Høsten 2005 ble det gjennomført en forundersøkelse som hadde til hensikten å teste ut spørreskjemaenes funksjonalitet i relasjon til målet for kartleggingen. Vi var opptatt av om instruksjoner og spørsmål var egnet, og at spørsmålene var relevante for informantene. Tilbakemeldingene førte til mindre justeringer. Gjennomføringen av forundersøkelsen styrker både gyldighet og påliteligheten i undersøkelsen.

I analysedelen har vi sammenlignet denne kartleggingens resultater med resultatene fra sammenliknbare studier av alternative skoler i Norge. Dette styrker påliteligheten både når det gjelder kjennetegn ved tiltakene, ved elevene og generelle utviklingstendenser blant smågruppebaserte opplæringstiltak i Norge.

Resultater

Tabell 1 viser forekomst av ulike typer smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Av de 859 ungdomsskolene som besvarte undersøkelsen meldte 96 (11 %) at de hadde interne smågruppetiltak og 63 (7 %) opplyste at de hadde eksterne tiltak. De 96 ungdomsskolene rapporterte om 122 interne smågruppetiltak og 63 ungdomsskoler opplyste at de hadde 69 eksterne tiltak. 5 skoler hadde både interne og eksterne tiltak. Det betyr at 159

skoler (18 %) rapporterte inn til sammen 191 smågruppetiltak som ble administrert av en ungdomsskole.

Alle de 122 interne tiltakene og 68 av 69 (99 %) eksterne tiltak besvarte spørreskjemaet i kartleggingen. Vi fant 80 selvstendige smågruppetiltak. I alt 65 av de 80 selvstendige tiltakene besvarte denne kartleggingen. Totalt fant vi altså 271 smågruppetiltak. Av disse rapporterte 255 inn ved kartleggingen.

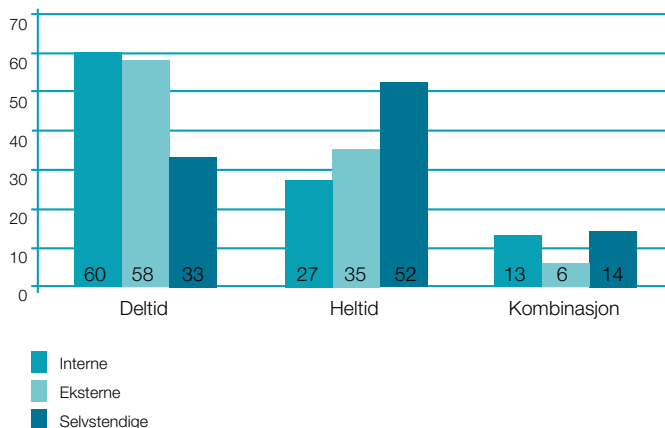
Fylkesvis fordeling av smågruppetiltak Undersøkelsen viste at 52 av 149 eksterne og selvstendige smågruppetiltak (*tabell 1 vedlegg*) var lokalisert i de fire østlandsfylkene Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus. På sørvestlandet hadde Vest-Agder, Rogaland og Hordaland til sammen 51 slike tiltak, mens midt-Norge og Nord-Norge hadde relativt få smågruppetiltak for elevene i den aktuelle målgruppen. Videre kan det synes som om fylker som rapporterte relativt få eksterne og selvstendige tiltak, også rapporterte inn få interne tiltak.

Heltids- og deltidsplasser. Ut fra vår kjennskap til smågruppetiltak var det viktig å undersøke i hvilken grad tiltakene var hel- eller deltidsstilbud. I figur 1 er resultatene framstilt slik at det går fram hvor stor prosent av tiltakene som enten tilbyr heltids- eller deltidsplasser og hvor mange tiltak som tilbyr en kombinasjon. Forskjeller mellom de ulike tiltakstypene blir også vist.

Tabell 1: Forekomst av interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltakstype	Antall skoler som svarte	Antall skoler med ulike tiltak	Antall
Interne	859	96 (11 %)	122
Eksterne	859	63 (7 %)	69
Selvstendige			80
Sum		159 (18 %)	271

Figur 1: Antall tiltak med ulike kombinasjoner deltid eller heltid fordelt på type tiltak, angitt i prosent



(Eksterne tiltak N=65 missing 3, selvstendige tiltak N=63 missing 2)

Til sammen 132 (52 %) av de 255 tiltakene som rapporterte inn angående disse forhold hadde kun deltidstilbud til sine elever. Når det gjaldt de interne tiltakene hadde 73 (60 %) kun deltids plasser, 33 (27 %) hadde kun heltids plasser, mens 16 (13 %) tiltak hadde en kombinasjon av hel- og deltids plasser. Av de 65 eksterne tiltakene som rapporterte inn hadde 38 (58 %) bare deltidstilbud, mens 23 (35 %) hadde utelukkende heltidstilbud. Blant de selvstendige enhetene hadde 21 (33 %) kun deltidstilbud og 33 (52 %) hadde kun heltidstilbud til elevene. For alle tre tiltakstyper var det få som hadde en kombinasjon av hel- og deltids plasser til elevene.

Antallet elever i smågruppetiltak i desember 2005 I oktober 2005 var det 187.848 elever på ungdomstrinnet i Norge (Statistisk årbok 2005). På måletidspunktet var det 2191 elever på ungdomstrinnet som fikk sin undervisning helt eller delvis i de 247 interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak som rapporterte inn elevgrunnlaget ved denne kartleggingen. Dette utgjør 1,2 % av alle elever på ungdomstrinnet dette skoleåret. Av de 255 tiltakene som rapporterte i denne undersøkelsen, var det 8 som ikke oppga antallet elever i tiltaket. I tillegg mangler vi data fra 16 eksterne og selvstendige tiltak som ikke besvarte undersøkelsen.

Tabell 2: Antall tiltak og antall elever i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltakstype	Antall tiltak	Antall elever
Interne	119	970
Eksterne	65	451
Selvstendige	63	770
Sum	247	2191

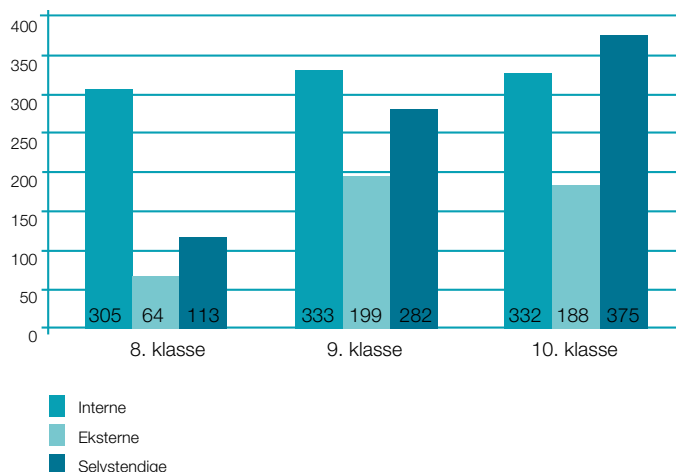
(Interne tiltak N=119 missing 3, eksterne tiltak N=65 missing 3 og selvstendige tiltak N=63 missing 2)

Antall elever – Likheter og forskjeller mellom de ulike tiltakstypene I 119 interne smågruppetiltakene gikk 970 elever på hel- eller deltid. Det vil si at 44 % av elevene i smågruppetiltakene fikk sin opplæring helt- eller delvis i interne smågruppetiltak på den ungdomsskolen de naturlig hørte til. Dette utgjorde 0,5 % av alle elevene på ungdomstrinnet i 2005.

451 elever fikk sin opplæring helt eller delvis i de 65 eksterne smågruppetiltakene som var med i denne undersøkelsen. Dette tilsvarer 21 % av elevutvalget i denne kartleggingen og 0,3 % av alle elever på ungdomstrinnet. 63 selvstendige smågruppetiltak rapporterte om 770 elever. Disse utgjorde 35 % av elevgrunnlaget i studien og 0,4 % av samlet elevtall på u-trinnet i 2005. Til sammen gikk det 1221 elever i de to typene eksterne tiltak vi har opplysninger fra. Disse utgjorde ca 0,7 % av alle elevene i ungdomsskolen i 2005.

Elever fordelt på klassetrinn Det var først og fremst elever i 9. og 10. klasse som fikk sin opplæring i smågruppebaserte opplæringstiltak i 2005 (se figur 2). Elevene fordelte seg med 482 (22 %) på 8. trinn, 814 (37 %) på 9. trinn og 895 (41 %) på 10. trinn. 9. og 10. klassingene utgjorde 77 % av elevene i smågruppetiltakene.

Figur 2: Antall elever fordelt på ulike typer tiltak og klassetrinn



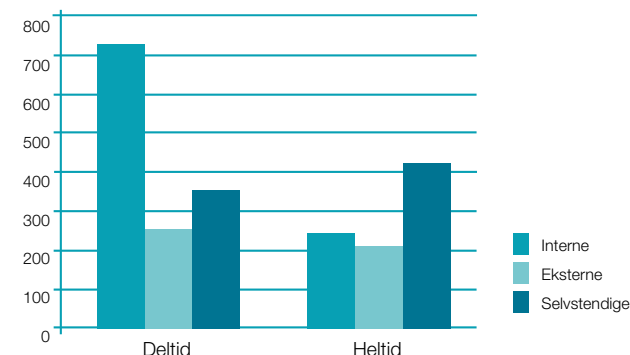
(Interne tiltak N=119 missing 3, eksterne tiltak N=65 missing 3, selvstendige tiltak N=63 missing 2)

Resultatene viser at en relativt større andel av elevene i de eksterne og selvstendige tiltakene var 10. klassinger, enn i de interne tiltakene. Bare 14–15 % av elevene i de to typene eksterne tiltak var 8. klassinger. I de interne tiltakene fordelte elevene seg jevnt på klassetrinnene med i overkant av 300 elever på hvert trinn.

Fordeling av gutter og jenter Av 2036 elever i smågruppetiltakene var 27 % jenter og 73 % gutter på måletidspunktet; altså en sterk overvekt av gutter. Vi mangler informasjon om kjønn for 155 elever. Det var små forskjeller i kjønnsfordelingen avhengig av type tiltak eller om elevene hadde et deltids- eller heltidstilbud.

Andelen elever på deltid og heltid Figur 3 viser at det var flest elever på deltid i smågruppetiltakene. Til sammen var 1344 (61 %) av elevene i et deltidstilbud og 847 (39 %) elever var i smågruppetiltaket på heltid. Kun 25 % (245) av elevene i interne tiltak gikk der på heltid. I de eksterne var 57 % av elevene der på deltid og i de selvstendige tiltakene var 47 % av elevene deltidslever.

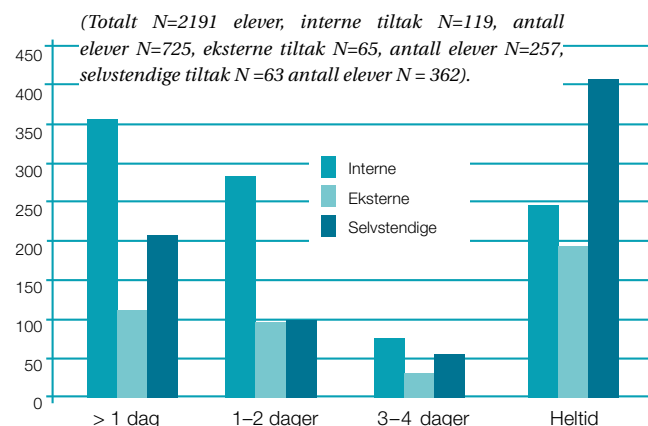
Figur 3: Antall elever på deltid og heltid fordelt på ulike typer tiltak



(N=247 tiltak missing 8, antall elever N=2191. Interne tiltak N=119 missing 3, antall elever N=970. Eksterne tiltak N=65 missing 3, antall elever N=451. Selvstendige tiltak N=63 missing 2, antall elever N=770).

Totalt var det 696 elever i tiltakene mindre enn én dag pr uke (figur 4). Dette tilsvarer 32 % av alle elevene i smågruppetiltak denne høsten. Videre var 480 (22 %) elever i tiltakene fra én til to dager. Deltidstilbudet «3–4 dager» var minst brukt, bare 168 (8 %) elever hadde et slikt tilbud. Andelen heltidselever var 39 %. I de interne smågruppene var 643 (66 %) av 970 elever i tiltaket mindre enn to dager pr uke. Tilsvarende tall for de eksterne smågruppene var 227 (50 %) og for de selvstendige var tallene 306 (38 %) av 770 elever.

Figur 4: Andelen elever i ulike deltids- og heltidstilbud



(Totalt N=2191 elever, interne tiltak N=119, antall elever N=725, eksterne tiltak N=65, antall elever N=257, selvstendige tiltak N=63 antall elever N=362).

Det var flest elever i kategorien «mindre enn én dag» i de interne tiltakene (N = 360 elever, 52 %). I de selvstendige og eksterne tiltakene var ca 30 % av elevene i tiltakene mindre enn en dag pr uke.

8. klassingene hadde i hovedsak et deltidstilbud i smågruppetiltakene. I de interne tiltakene utgjorde 8. klassingene 77 % av elevene som hadde et tilbud mindre enn 2 dager pr uke. I de eksterne og selvstendige tiltakene var ca 67 % av de 533 elevene som var i tiltakene mindre enn 2 dager, 8. klassinger.

Diskusjon

Geografisk spredning Det er vanskelig å se noen enkel, logisk forklaring på den skjeve geografiske spredningen av smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Det samme gjelder forskjellen i antall tiltak i større byer. Østfold, Vestfold, Oslo og Akershus har ca 30 % av alle elevene i grunnskolen og de har ca 35 % av de registrerte eksterne og selvstendige smågruppetiltakene. Vest-Agder, Rogaland, Hordaland og Møre og Romsdal har 29 % av elevene og har ca 40 % av tiltakene, mens fylkene Sogn og Fjordane, Hedmark, Oppland og fra Sør-Trøndelag og nordover favner 30 % av elevene og har bare 13 % av tiltakene. Variasjonsbredden i større byer er fra 1 til 16 tiltak. Disse ulikhetene er det vanskelig å finne forklaringer på i elevgrunnet eller i de generelle rammebetingelsene for skolens virksomhet.

Vi kan tenke oss at oppblomstringen av tiltak i en kommune kan skje som følge av initiativ og innsats fra enkeltpersoner eller små miljøer. Videre kan eksisterende tiltak i kommunen under bestemte betingelser gjøre det enklere å etablere flere tiltak i samme kommune. Lokalt kan det utvikles og vedli-

keholdes en kultur hvor etablering av smågruppetiltak blir betraktet som en god løsning når skoler opplever store problemer med elevers atferd og motivasjon.

Sørli (1991) fant en viss sammenheng mellom antallet barnevernssaker og forekomsten av alternative skoler. En slik sammenheng finner vi ikke i vårt materiale. Fylkene på Sør-Vestlandet som relativt sett har flest tiltak, hadde i 2005 ca. 24,1 barnevernstiltak per 1000 barn, mens landsgjennomsnittet var 25,2. Fylkene fra Sogn og Fjordane og nordover har få smågruppetiltak, og et gjennomsnitt på 27,6 barnevernstiltak per 1000 barn.

Eksterne og selvstendige tiltak Det ble rapportert inn 149 eksterne og selvstendige tiltak. Dersom vi tar hensyn til en underrapportering fra 22 % av ungdomsskolene får vi et samlet estimat på 164² eksterne og selvstendige tiltak. I 1987 ble det registrert 25 alternative skoler i Norge (Ogden 1987). Skoleåret 1990/91 ble det registrert 50 alternative skoler eller eksterne tiltak. Summen av eksterne og selvstendige tiltak i 2005 og antallet alternative skoler som Sørli fant i 1991 (Sørli, 1991), er direkte sammenliknbare. Dette innebærer at antallet segregerte opplæringstiltak har hatt en betydelig vekst; mer enn en 3-dobling på 15 år. I samme periode har elevpopulasjonen på ungdomstrinnet bare økt med 10 %.

Interne tiltak I 1991 oppga 147 kommuner at de hadde organisert egne alternative opplæringstiltak internt på ungdomsskoler i kommunen (ibid.). Dette omfattet både kombinasjoner av ordinær skole og arbeidsutplassering og spesialgrupper/

På den enkelte skole kunne det være vanskelig å skille grupper/tiltak som var opprettet for elever som viser tegn på mistriksel og problematferd fra andre opplæringsgrupper på skolen.

klasser på heltid eller deltid. I 2005 oppga 96 ungdomsskoler i 83 kommuner at de hadde i alt 122 slike tiltak. Fra 1991 til 2005 kan det derfor ha vært en nedgang i antallet interne smågruppetiltak. Hvis vi regner en underrapportering beregnet ut fra svarprosent også i forhold til interne tiltak, vil det estimerte antallet i 2005 bli 146 tiltak i 96 kommuner. Flere forhold må tas i betraktning ved en sammenlikning av tallene fra 1991 og 2005. Data fra 1991 var fra kommunenivå, mens i 2005 var det både fra kommune- og fra skolenivå. I dag er organisering i skolen mer mangfoldig og uoversiktlig, og dette kan gi større rom for ulike fortolkninger av hva som er smågruppetilbud for den aktuelle målgruppen. Andre organiseringsformer enn vanlig klasse skilte seg mye sterkere ut i 1991.

Antall elever som fikk sin opplæring i segregerte eksterne eller selvstendige smågruppetiltak er omtrent tredoblet de siste 15 årene. Det vil si fra 0,3 % til 0,7 % av det totale elevgrunnlaget for ungdomsskolen. I samme tidspunkt har antallet elever i interne smågruppetiltak vært stabilt på 0,5 % av elevgrunnlaget på ungdomstrinnet. Hvis vi tar hensyn til underrapporteringen fra 24 eksterne og selvstendige tiltak og ca 22 % av ungdomsskolene, finner vi at ca. 3100 elever får hele eller deler av sin opplæring i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak. Dette utgjør 1,7 % av elevene på ungdomstrinnet.

De interne smågruppetiltakene for denne målgruppen har vært lite i fokus i skoledebatten. Tiltakene kan være vanskelig å skille fra andre spesialundervisningsgrupper i ordinær skole. Fokus i interne smågrupper for spesialundervisning har ofte vært de tradisjonelle skolefagene selv om elevene i tiltakene trenger et tilpasset tilbud knyttet til atferd (Solli, 2005). Denne undersøkelsen viser at de interne tiltakene har relativt kort funksjonstid. Det kan bety at gruppene blir satt sammen og etablert som et resultat av mer eller mindre akutte situasjoner knyttet til elevatferd. På denne måten kan de være en del av skolens tilpassede opplæring og således være forankret i skolens strategi for å møte problematisk atferd i skolekonteksten.

Økningen i antall segregerte tiltak må sees i sammenheng med bruken av *heltids- eller deltidsstilbud*. I Sørli's undersøkelse (Sørli, 1991) blir ikke spørsmålet om heltid eller deltid spesifikt undersøkt, da alternative skoler den gang stort sett bare ga heltidsstilbud. I tillegg var det få elever som

ble tilbakeført til ordinær skole. «Brentmarks-effekten» var et begrep som ble brukt av ansatte i alternative skoler for å beskrive hvor umulig de opplevde at det var for elever i alternative skoletilbud å vende tilbake til en hjemmeskole som ofte ikke ønsket dem tilbake – og vice versa (ibid s.7). Situasjonen i 2005 syntes å være noe annerledes. «Brentmarkseffekten» gjør seg trolig til en viss grad gjeldende også i dag, selv om de organisatoriske løsningene synes å være mer fleksible og nyanserte. Dette fører til at elever i slike tiltak gjennomgående er mer sammen med prososiale jevnaldrende enn tidligere. Eksterne og selvstendige tiltak som er etablert etter 2000 er i all hovedsak deltidsiltak. Av totalt 43 slike tiltak etablert etter 2000 er 37 deltidsiltak.

I 2005 var 51 % av elevene i eksterne og selvstendige tiltak deltids elever. Hvis vi betrakter alle typer tiltak under ett, finner vi at 61 % av elevene hadde deltids plass og at nesten 1/3 av elevene var i tiltaket mindre enn én dag. I tillegg oppga ca 67 % av tiltakene at de var organisert som en kombinasjon av undervisning i interne eller eksterne grupper, noen ganger i kombinasjon med undervisning i vanlig klasse eller arbeidsutplassering. Noen av disse deltidsstilbudene oppga dessuten at elevene kun var i tiltaket i kortere perioder, fra 3–4 uker opp til 2–3 måneder.

Prosentvis var det altså flere interne tiltak som bare hadde deltidsstilbud til elevene. Det kan synes som om jo lenger fra den ordinære skolen smågruppetiltaket er administrert, jo flere heltidsplasser har tiltaket. En mulig forståelse av dette kan være at ansatte i interne og eksterne tiltak har et tettere samarbeid med elevenes hjemmeskole enn ansatte i selvstendige tiltak. Et tettere samarbeid kan gi grunnlag for mer fleksible avtaler og ordninger. Det kan også være slik at terskelen for å få tilbud om opplæring i interne og eksterne tiltak, er lavere enn i selvstendige tiltak. Dersom elever i interne og eksterne tiltak i utgangspunktet er mindre problembelastet enn elever i selvstendige tiltak, vil det trolig være mer nærliggende å gi dem et deltids- enn et heltidsstilbud.

Nordahl (2002) hevder at den sosiale læringsarenaen i skolen hvor venner møter venner, er vel så viktig for elevene som den skolefaglige og personlige læringsarenaen. Å delta i fellesskapet gir dessuten større muligheter for opplevelser, diskusjoner og aktiviteter for den enkelte elev enn en liten

gruppe utenfor fellesskapet gir. Grøgaard et al. (2004) hevder at det er den totale konstellasjonen av prestasjoner i en klasse som er viktig og at mangfoldet i en klasse er en berikelse for alle og har stor betydning for elevenes samlede resultat. Utviklingstendensen i smågruppetiltakene i Norge kan altså synes å gå i retning av å være mer fleksible i sin organisering. En stor prosent av elevene har et opplæringstilbud som er kombinasjoner av undervisning i smågrupper, ordinær skole og arbeidslivsorientert praksis.

Det kan i praksis bety at elever som deltar i smågrupper i 2005 i langt større grad enn tidligere også er sammen med vanlige ungdommer og i så måte kan man si at utviklingen i smågruppetiltak generelt til en viss grad følger anbefalingene fra forskningsfeltet (Nordahl mfl., 2003b). Videre får de i større grad enn tidligere delta i det kulturelle og sosiale fellesskapet som ordinær skolen byr på.

Forskning understreker at forebygging og mestring av problematferd i skolen bør ha en teoretisk og forskningsmessig forankring. Det anbefales at skolene bør satse på tiltaksmodeller og skolebaserte program med påviste positive og inkluderende effekter, framfor segregerende tiltak med usikkert utbytte. Med henvisning til en kunnskapsstatus over virksomme skolebaserte tiltak med dokumenterte effekter (Sørli, 2000) gis det flere eksempler på slike skoletiltak og hvordan man kan gjennomføre disse i skolehverdagen. Når det gjelder segregerte løsninger, anbefales det blant annet «(...) økt bruk av kortere opplæringsperioder (...)» blant annet for å «(...) minimalisere negative effekter og ringvirkninger av slike segregerende opplæringstilbud» (Nordahl mfl., 2003b, s.38). Utviklingen innenfor segregerte skoletiltak synes derfor å ha fulgt skoleforskernes anbefalinger, selv om tilveksten av tiltak er betydelig.

Andelen *jenter og gutter* i kartleggingen var henholdsvis 27 % og 73 % (N = 2036). Dette indikerer en svak økning i antall gutter fra 1991 og 1995 (Skårbrevik, 1995). Funnet i 2005 var i rimelig overensstemmelse med fordelingen av jenter og gutter i spesialpedagogiske tiltak i skolen for øvrig. Disse opplæringsarenaene er fremdeles primært for gutter, og utviklingen har gått i en retning som forsterker dette inntrykket.

Den senere tids forskning har vist oss at guttene «taper i skolen» sammenliknet med jentene, både med hensyn til

atferd og skolefaglige prestasjoner (Bachmann og Haug, 2006). Lærerne opplever at det er guttene som viser problematferd på skolen. Dette kan være en forklaring på at det er langt flere gutter enn jenter i interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak. En annen forklaring kan være at mange tiltak fortsatt har et tilbud hvor praktiske oppgaver og aktiviteter er bedre tilpasset gutters interesser enn jenters.

Ulike forklaringsbidrag til økning av antallet smågruppetiltak
Kunnskapsløftet framhever den lokale friheten skolene har til å organisere sin undervisning slik de mener er best for den elevgruppen de til enhver tid har. Smågruppebaserte opplærings tiltak kan betraktes som en praktisk-pedagogisk løsning knyttet til skolens forståelse av begrepet tilpasset opplæring, eller de kan være en del av skolens spesialpedagogiske tilbud. Tidligere har de segregerte smågruppene blitt omtalt som lovende tiltak for forebygging av problematferd (Sørli, 1999; Nordahl mfl., 2000). På den annen side har de samme forskerne vært opptatt av at en organisering hvor noen få elever som viser problematferd blir satt sammen i grupper, kan føre til at noen elever blir sosialt isolert eller at problematferden eskalerer fordi elevene lærer av hverandre (Nordahl mfl., 2003a; Jahnsen, 2000, 2005). Nilsen (2005) understreker dessuten at opplæring uten fellesskap med elever og lærere i ordinærskolen lett kan skape segregering og stigmatisering/marginalisering.

Haug hevdet i 1998 at antall barn som fikk sin opplæring i ulike segregerte skoletilbud, ikke var blitt redusert i særlig stor grad fra 1970 til 1996. Dette til tross for nedleggelsen av de statlige spesialskolene i 1992 og et økende fokus på inkludering og tilpasset opplæring i skolen. I NOU 2003 «I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle» – (s. 16) hevdes det at både i 1996 og i 2003 fikk ca 0,5 % av alle grunnskoleelevene sin opplæring i segregerte opplæringstiltak. Tallet inkluderer ikke bare elever som viser problematferd, men elever fra alle vanskegrupper. Flere forhold kan være med på å forklare disse tallenes manglende overensstemmelse med tallene i denne kartleggingen. Tallene fra 2003 bygger mest trolig på statistikk over de elevene som fikk hele sin opplæring i segregerte opplæringstiltak. Videre er det slik at mange smågruppetiltak ikke blir fanget opp gjennom for eksempel GSI-rapporteringen fordi elevene i tiltakene formelt tilhører klassen de har forlatt.

Det kan også tenkes at det som er politisk og ideologisk lite «stuereint», blir underrapportert av skoleadministrasjonen.

Det er en vanlig oppfatning blant ansatte i skolen at økningen i interne og eksterne tiltak har sammenheng med nedleggelsen av de statlige spesialskolene i 1992. Våre data ga imidlertid ikke grunnlag for å hevde at antall smågruppetiltak økte spesielt i en 5-års periode etter 1992. I perioden fra 1995–2000 ser vi en økning i antall eksterne og selvstendige tiltak, men økningen var likevel størst i perioden 2001–2005, spesielt blant de eksterne tiltakene. I denne perioden skjedde to vesentlige endringer i opplæringsloven. I juni 2000 ble det tatt inn et tillegg i Opplæringsloven (§ 8.1, 3. ledd) om at elever som viser atferd på skolen som går ut over medelever og lærere, kan flyttes til et annet opplæringstilbud også mot sin egen og foresattes vilje. Det foreligger ingen oversikt over hvor ofte denne lovparagrafen har blitt anvendt. Det kan også tenkes at selv om lovparagrafen ikke direkte blir anvendt, kan denne endringen i skoleloven ha virket stimulerende på etableringen av segregerte grupper. Videre ble det i 2003 i Opplæringsloven også åpnet for at «klasse» som organisatorisk enhet ble erstattet med «gruppe». Det ble derved enklere å opprette interne – og eksterne tiltak fordi de ofte blir opprettet med skolens egne ressurser og vanligvis ikke er et resultat av politiske vedtak i den enkelte kommune. De selvstendige enhetene er i større grad avhengig av politiske vedtak i kommunen. Noe av forklaring på økningen i smågruppetiltak kan altså muligens knyttes til endringer i Opplæringsloven.

Et forklaringsbidrag kan også være endring av oppfatning og omtale av smågruppetiltak hos sentrale skolemyndigheter. De segregerte tiltakene har på mange måter blitt mer «stuereine» i det offentlige lys. Kirke-, undervisnings- og forskningsmi-

nister Kristin Clemet i Bondevik II-regjeringen, ga i tida 2002–2003 flere svært positive uttalelser om «alternativ opplæring». Dette kan ha hatt effekt på skoleeieres og skolelederes vilje til å etablere smågruppetiltak. I mange pedagogiske miljøer er det noen som alltid mener at elever som viser problematferd burde være i egne grupper for både sin egen og andres del. Variasjon i forekomsten av smågruppetiltak kan forklares ut fra lokale kulturer hvor smågruppetiltak i ulik grad blir betraktet som løsningen når skoler opplever massive problemer.

En annen forklaring kan være at antall elever som viser problematferd i skolen, har økt i perioden 1991 til 2005, og at type problematferd som framvises har endret seg slik at behovet for segregerte grupper har økt. Forskning om problematferd i skolen stiller imidlertid spørsmålsteget ved en slik beskrivelse av utviklingen av problematferd (Nordahl mfl., 2005).

En del av forklaringen kan være at vi i denne 15-årsperioden har hatt et tydeligere og sterkere fokus på kravet om elevenes faglige prestasjoner. Resultatene av Pisa- og Timmsundersøkelsene har sammen med de politiske, pedagogiske og ideologiske strømningene i tida, økt presset på resultater og kunnskap. Elever som i denne situasjonen ikke klarer å innfri kravene, men tvert imot utgjør en trussel for virksomheten på den prestasjonsorienterte skolen, kan tenkes å ha blitt utsatt for et sterkere ekskluderingspress. I praksis kan et slikt press framstå som læreres og skolelederes ønske om å slippe å ha ansvar for disse elevene.

Etablering av slike tiltak kan og være skolens måte å møte elevenes ulike forutsetninger i en tid med fokus på tilpasset opplæring for alle. Sett fra lærernes side er elevene så ulike at man må bruke et mangfold av læringsstrategier og -arenaer for å møte deres behov. Det avgjørende spørsmålet blir om

Feltet preges av motstridende virkelighetsoppfatninger og ulike forståelsesrammer, og på den enkelte skole vil normalitetens rom og grenser være viktige i slike vurderinger.

elevene i smågrupper i realiteten blir gitt nye, konstruktive muligheter i den nye sosiale konteksten, eller om de på denne måten blir fratatt muligheter og ikke får innfridd sin rett til tilpasset opplæring. Tilhengere av segregerte smågruppetiltak argumenterer med at elever som har opplevd mange nederlag og sosial mistilpasning i skolen, må få slippe å fortsette å være der. Disse elevene har det bedre i en liten, oversiktlig og trygg gruppe hvor de blir sett og får oppgaver de kan lykkes med, blir det hevdet. Problemstillingen kan framstilles på følgende måte: Hva er best? – Fysisk til stede, men sosialt utstøtt i vanlig skole, eller reelt inkludert i en liten gruppe? Dette dilemmaet kan illustreres med følgende spissformulering: «Integrert for å bli segregert, – eller segregert for å bli integrert?» (Tveit, 1996).

Avslutning Kartleggingen som denne artikkelen bygger på har hatt fokus på interne, eksterne og selvstendige smågrupper i et organisatorisk perspektiv. Undersøkelsen har ikke beskrevet den sosiale dimensjonen, kvaliteten på det faglige innholdet eller den helhetlige skolekonteksten slike smågruppetiltakene springer ut av i den enkelte kommune. Det betyr at det på denne bakgrunn ikke er mulig å gi entydige vurderinger av i hvilken grad denne måten å organisere opplæringen for elever som viser problematferd, bryter med prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Feltet preges av motstridende virkelighetsoppfatninger og ulike forståelsesrammer, og på den enkelte skole vil normalitetens rom og grenser være viktige i slike vurderinger.

En vurdering av smågruppetilbud til elever som viser problematferd, kan ikke reduseres til et enkelt spørsmål om man er for eller mot (Nergaard, 1995). På skole- og kommunenivå vil likevel polarisering av ulike synspunkter ofte skape slike motsetninger. Resultatet kan bli at det ikke blir rom for nødvendige nyanseringer i viktige pedagogiske og ideologiske lokale debatter.

Smågruppetiltak er en del av grunnskolen, og selv om det er relativt få elever der, er det sannsynligvis den delen av elevgruppa som skolen har størst problemer med å gi et tilpasset opplæringstilbud. Skolene som avgir elever til smågruppetiltak opplever ofte stor grad av maktesløshet og tilkortkomming overfor elevene.

I forbindelse med kvalitetsvurdering av opplæringen i

smågruppetiltak er det et problem at det foreligger svært lite norsk forskning om dette forholdet. Primært viser man til amerikanske studier, og dette medfører en viss grad av usikkerhet om sammenlikningen av opplæringstiltak i to ulike sosiale, pedagogiske og kulturelle kontekster. Utvikling av kvalitetskriterier er krevende for denne type tiltak, og tiltakenes mangfold skaper problemer for standardisering av slike kriterier.

Utviklingen som denne kartleggingen har avdekket, med en kraftig vekst av eksterne og selvstendige tiltak, er bekymringsfull fordi vi egentlig vet for lite om hvordan opplæring i slike tiltak virker på elevene. Denne oppfatningen er i tråd med den offisielle faglige tilråding om at eksterne smågruppetiltak for elever som viser alvorlig problematferd generelt bør benyttes med betydelig mer forsiktighet og tilbakeholdenhet enn tidligere, før man med større sikkerhet vet om de gir noen positive effekter for elevene (Nordahl mfl., 2003a). Når det gjelder de eksisterende tiltakene, er det viktig at skoleeierne tar ansvar for å kvalitetssikre det enkelte tiltak.

De store geografiske variasjonene av forekomst av smågruppetiltak tyder på at ungdomsskoler i mange byer og distrikter klarer seg helt uten, eller med et svært lavt antall egne opplæringstiltak for elever som viser problematferd og manglende skolemotivasjon.

Mange mener at kvaliteten på opplæringstilbudet i stor grad handler om samarbeidsrelasjonene i en skole og om fellesskapets orientering mot inkludering. Forskning viser at skoler som har lyktes med å utvikle sine kollektive kulturer i mer inkluderende retning også lykkes bedre med inkludering av elever i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskap enn andre (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Kompleksiteten i spørsmålet om *innenfor* eller *utenfor* ordinær gruppe/skole, gjør at samarbeidsrelasjonene mellom nivåene i skolesystemet, mellom aktørene og mellom ulike perspektiver/forståelser, vil spille en avgjørende rolle.

Det videre arbeidet på dette feltet må ta sikte på å undersøke de innholdsmessige og kvalitative aspektene ved ulike interne og eksterne former for smågruppebaserte opplæringstiltak for målgruppen. Videre må det også være et mål å undersøke tiltakenes effekt på elevenes sosiale, personlige og skolefaglige læring. Det må også være fokus på sammenhengen mellom opprettelse og bruk av eksisterende tiltak, og

forhold i den ordinære skolekonteksten. I det videre arbeidet må ikke smågruppetiltakene betraktes isolert, men må analyseres i den sosiale og pedagogiske konteksten de befinner seg.

NOTER

- 1 Sollerudstranda skole har 11 ulike smågruppetiltak og hver enkelt gruppe har fylt ut eget spørreskjema. Av hensyn til resultatframstillingen er Sollerudstranda skole behandlet som 11 smågrupper.
- 2 Siden Sollerudstranda skole er registrert som 11 selvstendige enheter kan 154 være et mer korrekt antall eksterne og selvstendige enheter å bruke.

LITTERATURLISTE

- BACHMANN, K. & P. HAUG**, (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen (Forskningsrapport; 62).
- EGELUND, N. & K. FOSS HANSEN** (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser: En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- GRØGAARD, J. B., I. K. R. HATLEVIK & E. MARKUSSEN** (2004). *Eleven i fokus?: En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP (Rapport 9).
- JAHNSEN, H.** (2000). *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Oslo: Universitetet Hovedoppgave i pedagogikk.
- JAHNSEN, H.** (2005). Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. *Spesialpedagogikk*, 9, 30–44.
- JAHNSEN, H., S. E. NERGAARD OG S. V. FLAATTEN** (2005). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- KVALITETSUTVALGET** (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste (Norges offentlige utredninger (NOU 2003:16).
- LOV AV 17. JULI 1998 NR 61 OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA** (Opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 12. april 2002 nr. 10 (i kraft 1. august 2002) (2002). Oslo: Cappelen Akademisk.
- NILSEN, S.** (2004). Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring. I: Befring, E., & Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- NERGAARD, S. E.** (1995). *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?: En drøfting av forhold mellom alternative opplæringstiltak og grunnskolens ideologi*. Oslo: Universitetet Hovedoppgave i spesialpedagogikk.
- NERGAARD, S. E.** (2000). En skole for alle – unntatt dem med atferdsvansker? *Norsk Skoleblad*, 8, 20–21.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 11).
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. & T. OVERLAND** (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Rapport; 20).
- NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT** (2003a). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT** (2003b). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT** (2005). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- OGDEN, T.** (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PEDLEX: OFFENTLIG GRUNNSKOLE** (2006). Oslo: Pedlex. Lokalisert 5. desember 2006 på Verdensveven: <http://ped.lex.no/>
- PEDLEX: SPESIALSKOLE** (2006). Oslo: Pedlex. Lokalisert 5. desember 2006 på Verdensveven: <http://ped.lex.no/>
- SKÅRBREVIK, K. J.** (1996). *Egne organiserte undervisningstilbud for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker: En kartlegging av undervisningstilbudene ved barneverninstitusjoner, institusjoner for rusmisbrukere, psykiatriske institusjoner og behandlingshjem, skoler for elever med sosiale og emosjonelle vansker og «alternative skoler»*. Volda august 1996: upublisert notat.
- SOLLI, K.-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- STRØMSTAD, M., K. NES & K. SKOGEN** (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark (Rapport; 15).

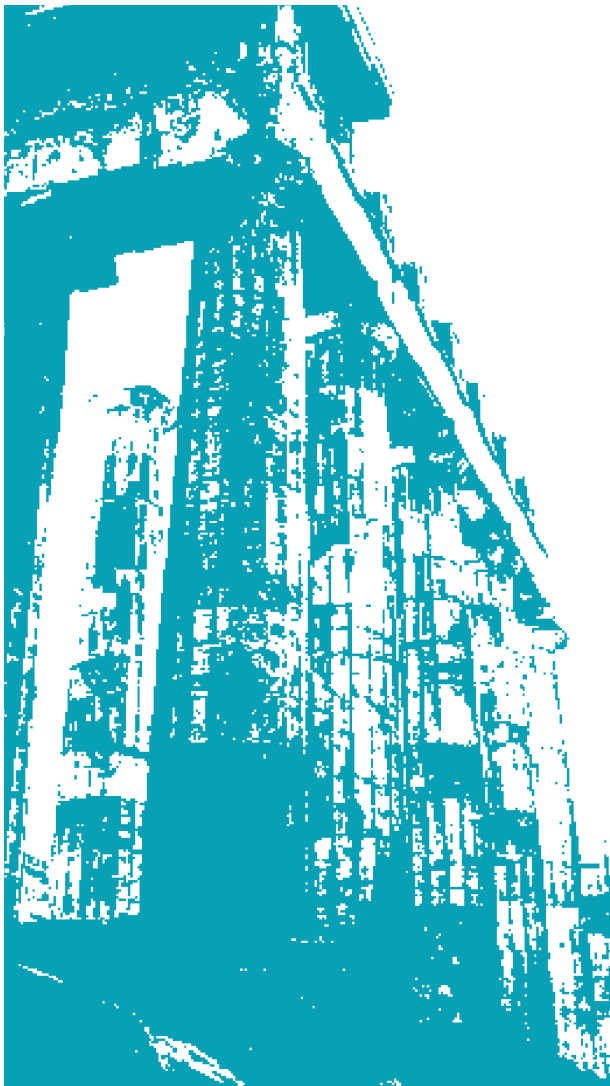
Vedlegg

Tabell 1: Fylkesvis fordeling av smågruppetiltak i 2005 og 1991

Fylker	Sum antall tiltak totalt 2005	Antall interne tiltak 2005	Antall eksterne tiltak 2005	Antall selvstendige tiltak 2005	Sum antall eksterne og selvstendige tiltak 2005	Antall alternative skoler 1991
Østfold	23	16	5	2	7	6
Oslo	24	8	1	15	16	0
Akershus	32	10	7	15	22	10 inkl. Oslo
Vestfold	11	4	5	2	7	4
Hedmark	9	6	1	2	3	1
Oppland	11	8	3	0	3	1
Buskerud	17	9	2	6	8	4
Telemark	8	2	1	5	6	4
Aust-Agder	8	5	2	1	3	1
Vest-Agder	20	4	12	4	16	1
Rogaland	23	11	4	8	12	3
Hordaland	35	12	11	12	23	3
Møre og R.	17	8	6	3	9	2
Sogn og Fj.	2	1	1	0	1	0
Sør-Trønd.	6	2	2	2	4	3
Nord-Trønd.	1	1	0	0	0	1
Nordland	12	7	3	2	5	2
Finnmark	6	4	2	0	2	1
Troms	6	4	1	1	2	3
Svalbard	0	0	0	0	0	0
Totalt antall smågruppetiltak	271	122	69	80	149	50

Det omtrentlege og det eintydige som talekontekstuelle omsyn i pedagogiske samanhengar

Presis og eintydig tale vil ofte ha mange føremoner, men ikkje dermed sagt at slik tale alltid er like strategisk smart å ta i bruk for den som ønskjer å oppnå noko bestemt. Av og til kan det lønne seg å være rund i ytringane sine. Samstundes er ikkje nokon tent med pedagogar som er så romslege og vage i sine formuleringar, at dei kludrar til budskapen sin i situasjonar der det hadde vore på sin plass med meir konsis og tydeleg tale. Poenget er at personar som skal leggje til rette for andre si læring bør ha eit reflektert forhold til det eintydige og omtrentlege som talekontekstuelle fenomen.



«Den dypeste sannhet blir bare til gjennom tilegnelsen av fortiden»

(Otto Friedrich Bollnow 1969: 127)



Narve Dolve er universitetslektor
i pedagogikk ved Universitetet i
Stavanger

Retorikk er eit fag som gjev rettleiing om korleis ein person kan føre seg munnleg for å få gjennomslag for synspunkta sine. Å vere veltalande betyr å tale godt og forståeleg. Den som er flink til å formulere seg, vil gjerne gjere meiningane sine seg til kjenne på ein behageleg og tillitsvekkjande måte. Nokon gonger vil personen uttrykkje seg grundig, detaljert og tydeleg. Til andre tider vil personen finne det mest tenleg å kome med eit vink, og berre ymte frampå om korleis han ser på ei sak. Det høyrer lett og naturleg ut når veltalande personar ytrar seg.

Retorikk som talekunst femnar om både einetalen (retorikk) og samtalen (dialektikk). I tillegg femnar retorikkomgrepet om kontekstuell tale. I den klassiske retorikkklæra vil vi likevel sjå at t.d. Aristoteles (2006) opererar med eit todelt skilje mellom retorikk og dialektikk. Retorikken er overordna dialektikken. Den kontekstuelle sida av tale synes ikkje Aristoteles å vere vidare interessert i, sjølv om han så vidt er inne på at retorikken er i slektsskap med sofistisk talekunst. Dersom vi ynskjer å forstå retorikk som ein samla taleberedskap for eintydig og omtrentleg tale, kan det vere høveleg å la dei kontekstuelle dimensjonane få ein større rettmessig plass under retorikkomgrepet enn det Aristoteles er villig til å gje. Dette

betyr at sjølve talekonteksten og situasjonen som talaren står oppe i der og då, bør leggje vesentlege føringar for kva type verbale ytringar som er mest føremålstenlege å ta i bruk til ei kvar tid. Det var ei slik heilskapeleg og kontekstuell tilnærming til retorisk verksmed sofistane hadde. Synet deira på erkjenninga, språket og det relative, ikkje minst den sterkt subjektive humanistiske grunnhaldninga, var for sofistane eit samanvevd og integrert tankegrunnlag for å øve innverknad på personar (Dillon og Gergel, 2003).

Kva betyr ordet sofist?

Slår vi opp i ei engelsk ordbok på omgrepet «sophism», vil vi sjå at ordet blir oversatt med «fordreie», «forfalske», «vrengje», «vri på». Les vi i nynorskordboka oppdagar vi at «sofist» vert forstått som ein «spissfindig» og «utkrope person». At ein sofist er vanskeleg og ein bereknande person står langt i frå den forståinga Andersen (1996) nyttar, når han forklarar kva omgrepet betyr. Ordet sofist, skriv han, kjem i frå ordet «sophistes», som igjen kjem frå det greske omgrepet «sophos», som betyr «kløktig», «klok», «vis». Det var slik sofistane oppfatta seg sjølve, – som sjølvmedvitne og tenksame personar som kunne vurdere og gjere greie for ei sak frå ulike sider. I retorikk- og filosofilitteraturen er det fleire forfattarar som peikar på at sofistane gjer krav på ein meir framtreddande rolle i talekunsten si lange historie, t.d. Andersen (1996) og Magee (2003).

Sanninga forstått på ein sokratiske måte

Les vi Platon sine tekstar vil vi snart oppdage at Sokrates er inderleg i mot sofistane sin talekunst og deira «Thinking shops». Som ein sanningssøkjande person opplevde Sokrates det som provoserande når sofistane stilte spørsmål om ikkje sanninga kunne vere både usikker og diskutabel, og ikkje så reinskoren og ulasteleg som han sjølv ville ha det til. For Sokrates var sanninga jamgodt med verbale formuleringar som fangar opp og dekkjer alle sidene ved ei sak på ein presis og eintydig måte. Berre gjennom slik tale kan ein kome fram til ein endeleg konklusjon og eit sannsynleg svar. I følge Sokrates kjem ikkje personar fram til sanninga gjennom å nytte kjøpt, instrumentell taleteknikk basert på gissing, slik han meinte sofistane forfekta, men gjennom forståing og kjennskap til eit emne i kombinasjon med ei sunn etisk grunnhaldning.

I dialogen «Protagoras» (Platon, 1999: 85) seier Sokrates ironisk at ein sofist er «en som har kunnskap om det som kan vites». Seinare i same dialogen stiller Sokrates spørsmålet om ikkje ein sofist er «en slags kjøpmann eller kremmer i fødemidler for sjelen?» (s. 86). Teksten «Gorgias» handlar om Sokrates sitt oppgjær med det han meinte var den tildekkjande og manipulerande talekunsten. Her vedgår Sokrates at talekunsten handlar om det talte ord, men han gjev klart uttrykk for at den sofistiske retorikken reknar han for å vere smiger. For å meistre den smigrande talekunsten, er det i følge Sokrates, tilstrekkeleg å vere «gløgg av natur og flink i sin omgang med folk» (Platon, 1971:38). Sokrates set eit skilje mellom det å overtyde med tanke på å få andre til å tru på noko utan at det er sant, og den talepåverknaden som skal føre til at ein får sann viten og innsikt. «Sanninga let seg aldri motprove», seier Sokrates til Polos når Gorgias er ute av dialogen (s. 53). For Sokrates er det viktig å få fram ein person som skal leggje fram budskapet sin gjennom munnlege ytringar, bør leggje vinn på å overtyde personar med gode og gjennomtenkte argument, og ikkje overtale andre gjennom tilsørande og omtrentleg tale der orda skjermar for sanninga. I teksten «Faidon» opplyser Sokrates at sofistane er i stand til å «røre i hop alt av berre visdom og attpåtill vere velnøgde med seg sjølve» (Platon, 1995:131–132). I følge Sokrates snur sofistane opp ned på alt (Platon, 1995:112). I dialogen «Faidros» held Sokrates fram med innvendingane sine mot sofistane. Mellom anna sier Sokrates at sofistane står for ein «motsigelseskunst» som kan vurderast som komisk og ufagmessig (Platon, 2001: 225). Likevel er det i «Faidros» at Sokrates opnar opp for at den sofistiske talekunsten kan ha positive sider. Spesielt interessant er det at Sokrates seier at ein talar skal utvise omtrentlege taleomsyn: «Talen sin kunst dreier seg om at ein verken skal tale for langt eller kort, men passeleg» (Platon, 2001:231). Som ei motvekt til dei sterke innvendingane mot sofistane frå Sokrates, kan det vere verdt å nemne at Aristofanis, som sjølv var sofist, er inne på at sofistane stod for ei meir nyansert oppfatning av talekunsten enn reindyrka påverknad og manipulerande overtaling. Aristofanis ville få fram at sanningssøking og overtaling ikkje er to åtskilte retoriske disiplinar, men utgjorde eit integrert og kontekstuell grunnlag for å få fram eit budskap på ein verknadsfull måte (Matthiesen, 2002).

Moderne mennesker må leve med at mykje av det me reknar for å vere sikker kunnskap i realiteten er noko tentativt, provisorisk og mellombels.

No kjo av den sterke kritikken som Sokrates retta mot sofistane kan i følge Plevris (1999), forklarast med at Sokrates var filosof og visdomselskar, og filosofien si oppgåve er å skaffe viten om sanninga. Sofistane på si side ville primært at kvart einskild individ skulle bli i stand til å meistre sitt eige liv i det samfunnet dei var ein del av. Difor konsentrerte Gorgias og Protagoras seg fyrst og fremst om det menneskelege tilvære, og ikkje den abstrakte og metafysiske verda. Sofiststikken, skriv Plevris vidare, «could therefore be called the philosophy of civilization» (Plevris, 1999:79). Gjennom sofistane og Sokrates får vi, strengt vurdert, to ytterleggåande standpunkt for bruken av tale som kryssar kvarande – ei polarisering av tenkjemåtar for påverknad som kan summerast opp på følgjande måte: Bør kommunikasjon og meningsutveksling alltid skje på eit objektivt og nøytralt grunnlag, gjerne uttrykt gjennom presis og eintydig tale? Eller kan talesekvensar gje rom for romslege og omtrentlege synspunkt basert på personlege tolkingar?

Gorgias

Skal vi forstå grunngevinga for kvifor det stundom kan vere gagneleg å vere rund i formuleringane sine, må vi sjå på noko at det grunnlaget som sofistane baserte talekunsten sin på. Sofistane var ikkje ei einsretta gruppe. Men dei hadde ein ting til felles, skriv Gurthie (1971). Dei var opptekne av om det går ei grense for menneska kan fatte, gripe og forstå med fornufta si. Gorgias nytta omgrepet «det tilsynelatande» for å forklare si skeptiske grunnhaldning til kva mennesket er i stand til å ta inn over seg av inntrykk og informasjon (Matthiesen, 2003:48). Gorgias meinte at personar ikkje oppfattar omverda direkte, men indirekte. Han tvilte på om det let seg gjere å kome fram til ei fullkommen sanning, fordi språket vårt set grenser for kva vi kan omslutte mentalt sett, og samstundes uttale oss om på ein presis måte. Mennesket har med andre ord avgrensa rasjonalitet (Strand, 2001). Det er ikkje i stand til å filtrere og sortere all den informasjonen det blir utsett for til ei kvar tid. I den grad det er noko som kan minna om ei altoppslukande sanning, er den i følge Gorgias utilgjengeleg for oss. Me greier ikkje å gripe den. For Gorgias eksisterer verda, erkjenninga og språket kvar for seg. Dette betyr at personar er avskorne frå den verkelege verda, men kan tilsynelatande ta del i den gjennom bruken av orda våre.

Dersom det er slik Gorgias forfekta, at den eigentlege verda er gåtefull og uhandgripeleg, så skulle ein vel tru at språket vårt spelar ein endå viktigare rolle for oss, når me ønskjer å forstå oss sjølve og den omverda me er ein del av. Det er gjennom språket vi danner oss meiningar om den verda vi tross alt har (Andersen, 1996). «Det tilsynelatande» er personar sin lagnad fordi vi må ta stilling til den verda me greier å fatte og setje ord på. I følge Gorgias var den menneskelege dommen over eit påstand, eller eit resonnement, avgjerande for om ein skulle tru på det som blei sagt eller ikkje (Mattiesen, 2003). Sofistane si store oppdaging var at dei forstod at relasjonelle forhold er påverkelege for tale. Dei innsåg at når personar er samla, smeltar dei verbale ytringane saman, og utgjer det filosofen Gadamar omtalar som språkkrensar. Slike språkkrensar kan føre folk tettare saman og fungere som konstruktive livsfaktorar for tette band, og gode relasjonar mellom personar (Gadamar, 2003). Dette betyr at personar som er språkmektige kan nytte tale for å manipulere og overtale andre, og på den måten få personar til gjere, tru og meine det som avsendaren ønskjer. Det er dette Sokrates kritiserar sofistane for. I moderne pedagogisk litteratur om læring finn me att konturane av Gorgias sitt syn på erkjenninga gjennom det sosiokulturelle synet på læring t.d. hjå Saljø (2001) og Dysthe (2001). Her møter me att dei mentale erkjenningsprosessane mellom menneska og omverda som medierande prosessar. Språket utgjer eit bindeledd mellom tilvære og menneska. Individet fortolkar og tyder omverda gjennom dei omgrepa det har tilgjengeleg.

Protagoras

Protagoras vert rekna for å vere grunnleggjaren av sofiststikken. Han var skeptikar på lik linje med Gorgias. Begge var kunnskaps- og verdirelativistar (Waterfield, 2000). I Protagoras sitt tankeunivers var viten om verda splitta opp i like mange einingar som det er individ. «All Truth, Goodness, and Beauty are relative and subjective», sa han (O'Sullivan, 200:84). For Protagoras betydde dette at kvart einskild individ har si eiga oppfatning og tolking av omverda. Forståinga av tilværet blir personleg fordi individet er inneslutta i sin eigen private sfære som skil seg frå andre menneske sine mentale røynsler. Gjennom sofiststikken fekk dermed individualismen endeleg si eiga stemme. For å understreke mennesket si individuelle

særstilling i verda, uttalte Protagoras at personar er målestokken for alle ting. Med denne utsegna meinte truleg Protagoras at det ikkje finst ein bastant storleik for kva som er sant uavhengig av menneskelege vurderingar. I ettertida er Protagoras sitt berømte utsegn er teke til inntekt for ein humanistisk tenkjemåte som ser på eit kvart menneskje sin absolute og ukrenkjelege verdi.

Både Gorgias og Protagoras, dei mest kjente sofistane, var dyktige og populære pedagogar. I vår samanheng er det særleg interessant at Protagoras, i dialogen med same namn, opplyser at han såg på si eiga undervisning som «veloverveid skjønn» (Platon, 1999:93). Protagoras var kjent for sin kunnskap om korleis eit svakare argument kunne gjerast til eit betre argument, altså ei dialektisk analyse av påstandar. Protagoras bygde mellom anna talekunsten sin på at ein påstand alltid har ein motpåstand. Ei sak har alltid minst to sider. Det er dømmekrafta hjå den einskilde som må avgjere kva argument som best tener den saka som er oppe til drøfting der og då (O'Sullivan, 2001). Sjølv om kunnskapen kan liggje føre som noko generelt og allment tilgjengeleg for alle, hevda Protagoras at kunnskapen ikkje blir personleg aktiv før den er blitt ein del av individet sjølv. I pedagogikken kjenner vi at dette synet på kunnskap hjå kognitivistane som legg vekt på at kvar einskild lærande person konstruerar sin eigen kunnskap, og bygger opp sin eigen personlege erfaringsbase på eiga hand. Ingen kan lære noko for andre personar. Det pedagogar kan gjere er å leggje til rette for at læring skal skje hjå andre.

I Protagoras sitt bilete av verda var det ikkje noko som varte til evig tid. For Protagoras var sanninga relativ fordi verda i seg sjølv er omskifteleg og forgjengeleg. Menneska som utfyller verda med human kapital er ein del av ein dynamisk syklus som er i stadig endring og utvikling, slik som naturen elles.

Naturen er full av brytningar, rørsle og forandring. Dag følgjer natt. Etter vinter og vår kjem sommar. Vær og vind vekslar ustanselig. Naturen stoppar aldri opp, men held fram i sitt eige tempo inn i ei uendeleg tidssone. I ein slik kontekst blir menneskelege idear fødte, medan andre tankar døyr. Synspunkt og resonnement kan modnast og utviklast. Av og til blir meiningar og oppfatningar berre justert. Somme gonger blir dei forkasta. Noko ein reknar for å vera sant og endeleg på eit gjeve tidspunkt kan få ei anna vurdering når ein ser på det same fenomenet eller standpunktet seinare. Protagoras sitt svar på det å fungere i ei omskifteleg og ustadig tid, er at personar bør vere varsame med å uttale seg skråsikkert om saker dei måtte meine noko bestemt om. For å illustrere kunnskapen sin skiftande og flyktige natur kan ein trekkje fram ein person i vår eiga samtid som synes å vere inspirert av Protagoras. Den amerikanske filosofen Richard Bernstein (1991) skriv at moderne mennesker må leve med at mykje av det me reknar for å vere sikker kunnskap i realiteten er noko tentativt, provisorisk og mellombels. Vi kan ikkje flykte frå mangfald og pluralitet, opplyser han. Personar må leve med konkurrerande og sidestilte oppfatningar både når det gjeld kunnskaps- og verdispørsmål. Bernstein skriv vidare at personar alltid må vere opne for at det kan kome nye perspektiv som vil erstatte etablerte og hevdvunne førestillingar om korleis saker og tilfeller kan vurderast. Difor må personar som arbeidar med kunnskapsspørsmål akseptere og leve med at dei av og til kan ta feil.

Det kan vere freistande å gje eit døme som viser at vi i dagens pedagogiske samfunn kanskje kan lære noko av Gorgias og Protagoras sin skeptisisme. Den 23. januar 2006 viser dagsavisa Verdens Gang til undersøkingar («Elevinspektørane») som blei gjennomført i 2005 om tilstanden i den norske grunnskulen. Eit av hovudfunna, melder VG, er at 80 %

Retorisk og pedagogisk utøving kan være er ein kunst som krev både talent, øving og erfaring for den som vil mestre både presis og rund tale.

av 236 000 elevar oppgjev at dei aldri, eller sjeldan følgjer med på det læraren seier. Vidare blir vi fortalt at 70 % av elevane oppgjev at dei ofte eller nokon gonger opplever plagsamt mykje uro i klasserommet. Korleis skal vi tolke denne undersøkinga? Kan hende vil nokon seie at funna i undersøkinga ikkje er overraskande. Dei vil kanskje peike på at me lever i tider prega av sterkt fokus på einskildindividet sin eigenverdi. Og som kjent kan det vere store utfordringar å skjotte eit pedagogisk leiaransvar for lærande individ som vil vere sin eigen autoritet. Men me kan og tolke denne undersøkinga på ein anna måte. Ein kan like godt hevde at det ikkje er dei lærande individ si skuld at dei tilsynelatande manglar motivasjon for å lære. Ei forklaring kan jo være at dei som er satt til å leggje til rette for meningsfulle læringsprosessar ikkje maktar å motivere elevane sine. I ein slik samanheng kan eit åpenbart motivasjonsproblem mellom elevane vere eit naturleg utslag av manglande medverknad over sin eigen læringsprosess. I tillegg kan det hevdast at pedagogar manglar dugleik til å oppretthalde disiplin og utøve klasseleiing når det trengs. Den relative verda som Protagoras rettar fokus mot er ikkje lett å halde fast på for den som søker etter eintydige svar og forklaringar. No viser det seg i ettertid at avdelingsdirektør Anne Berit Kavli i Utdanningsdirektoratet gjekk ut i tidsskiftet «Utdanning», og opplyste at tala som «VG» baserte artikkelen sin på var feil bruk av data, og skyldast ei mistyding mellom dataleverandøren Conexus og Oxford Research. Funna frå undersøkinga blei presentert opp ned og blei dermed ukorrekt framstilt (Tidsskriftet Utdanning nr. 3, 2006:5). Kan hende viser dette døme frå den praktiske pedagogiske verda at noko av Protagoras si skeptiske grunnhaldning kan vere verdt å ta omsyn til når informasjon blir presentert for oss. I nokre situasjonar er trongen for presis og eksakt språkbruk heilt nødvendig for at ei saksframstilling skal oppfattast som truverdig og påliteleg. Kan hende hadde Gorgias har eit godt poeng når han hevda at verda ikkje alltid trer fram for oss slik me trur.

«Kairos» og talekontekstualiteten

Den pedagogiske verda er både mangfaldig, lite forutsigeleg og på mange måtar vanskeleg å halde oversyn over til ei kvar tid. Pedagogisk verksemd stiller store krav til pedagogar si evne til å formulere seg munnleg på improvisert og planlagt basis. I

retorikkfaget vil levande og pulserande pedagogiske talekontekstar bli fanga opp av det greske omgrepet «Kairos» som Gorgias stod bak (Eide, 2004:84). «Kairos» betyr at orda si overtydingskraft ikkje nødvendigvis må basere seg på ei fast, veldefinert og statisk sanning. Fyrst og fremst må talaren ta omsyn til den spesielle situasjonen talekontekstane føregår i. Det betyr at talaren må tilpasse taleytringane sine til omstende, kven han talar med, og kva som er tenleg å seie ut i frå føreliggjande forhold. I tillegg må talaren kunne improvisere. Gorgias var sjølv flink til dette. Om me ønskjer meir utfyllande opplysningar om situasjonsretta tale kan vi sjå nærare på det latinske omgrepet «Aptum» som ligg tett opp til omgrepet «Kairos». Ordet «Aptum» står for kva som passar og sømer seg å seie i ein gjeven situasjon. Ein talar bør nytte eit språk som passar til innhaldet (Slaattelid, 1993:23). I den klassiske retorikken var «Aptum» eit overordna krav til ein kvar talar. Samstundes har omgrepet «Kairos» og det likesinna ordet «Aptum» ei vidare tyding i pedagogisk samanheng. På mange måtar utgjer begge desse omgrepa den retoriske grunngevinga for prinsippet om tilpassa opplæring som står så sterkt i den norske grunnskulen. Tilpassa opplæring i eit retorisk perspektiv dreier seg om at pedagogar som skal leggje til rette for andre sin læring, bør ta i bruk munnlege vendingar som kvar einskild lærande person er mottakeleg for, ut frå dei føresetnadane dei har for å forstå det som blir sagt. Dette betyr at pedagogar nokon gonger må ta i bruk runde formuleringar. Til andre tider må dei nytte presise og konkrete utsegn. Dersom me føyer til at pedagogar bør tale på ein måte som tek omsyn til aksepterte etiske og moralske normer, får me ein type tale som sjølv Sokrates ville ha støtta opp om. I avslutninga av dialogen «Faidros» gjev Sokrates faktisk uttrykk for ein positiv haldning til den sofistiske talekunsten ved å omtale situasjonsretorikaren Isokrates i positive ordelag. Han er ein begava person, seier Sokrates (Platon, 200:245). Isokrates hadde vore elev av Gorgias, og stod med det eine beinet i sofiststikken og det andre i filosofien. Sokrates seier at han har tru på at Isokrates i «fremskreden alder gjør sine forgjengere i den taleform som han forsøker seg på, til rene barn i sammenligning» (Platon, 200:245). Isokrates var ein framtrudande representant for kontekstuell og situasjonsretta tale med eit etisk og moralsk fundament. Han la vekt på at orda måtte stå i «god samklang med omgivelsene»

(Isokrates, 1986:104). I talen «Mod sofistene» seier Isokrates at ein talar som ønskjer å overtyde ei forsamling bør leggje vinn på å framstå som eit «godt og agtværdigt menneske, der har sine medborgeres agtelse». Han bør kombinere det «moralske med det nyttige» (Isokrates, 1986:191–192). Truleg var det Isokrates si etiske orientering Sokrates var mest begeistra for.

Kva Gorgias og Protagoras kunne sagt i ein tenkt dialog med Sokrates

Når ein les dialogane som Platon har skrive med Sokrates, kan ein undre seg over kva Gorgias og Protagoras kunne ha sagt, dersom dei begge var tilstades i eit ordskifte med Sokrates. Og då med ein forfattar som er meir velvillig innstilt mot taleverksemda til sofistane enn det Platon var. La oss sjå for oss ein tenkt talesituasjon der Protagoras, Gorgias og Sokrates er samla for å drøfte kva som er den mest tenlege forma for tale – den omtrentlege eller den presise. Me tenkjer oss at det er Sokrates som tek initiativet. Han seier at sanninga er ulasteleg og udiskutabel, og at ein kvar person som har noko å melde bør vere oppriktig og tale sant. Personar som vil verte flinke å snakke for seg, seier Sokrates, burde leggje vekt på å øve seg opp i punktleg tale slik at dei får fram poenga sine på ein tydeleg måte. Med eit vennleg drag over andletet ville Gorgias kanskje svara, at det som er sant for nokon, ikkje nødvendigvis er sant for alle andre. Sanninga vil alltid bli definert av den som har makt til å avgjere kva sanninga er. Og den som tek på seg rolla til å definere kva som er rett og kva som er feil, kan leggje sterke føringar for korleis ein samtale skal utarte seg, og kven som skal få det siste ordet. Definisjonsmakt har ofte vore ei sterk kjelde til sosial kontroll i talesituasjonar. Dessutan er det ikkje så sikkert at personar som diskuterer ei sak vil verte så mykje klokare, om det skulle vise seg at det som er korrekt er noko midt i mellom rett og galt. At noko er rett og sant er heller ikkje det einstyddande med at det er fornuftig å uttale det. Det skjer stadig vekk at folk feilbereknar konsekvensane av ytringane sine, og må bruke tid på å oppklare eller bortforklare formuleringar som er sagt i beste mening. Det vil alltid finnast ærlege menneske som vil kjenne seg misforstått på grunn av uforsiktig omgang med ord. På dette tidspunktet i samtalen ville kanskje Protagoras nikka samtykjande og påpeika at me alle har vår eiga sjølvstendige tolking

av tilværet der orda som blir oss til del har ulik mening for oss. Her ville Protagoras venteleg kremta og sagt at han ville kome med ei tilleggsopplysning. Han ville berre melde at det fordrar god kontekstuell kompetanse hjå den som vil innfri kravet om at berre ein klok person greier å omgjere uheldige taleomstende til gode (Gurthie, 1971). Det er ikkje urimeleg å tru at Gorgias ville uttalt at han sluttar opp om Protagoras sine utsegn om omtrentleg tale. Kanskje ville Gorgias understreka at det er sjølve talekonteksten som bør leggje føringar om kva, og korleis ein skal ytre seg gjennom tale. Nokon gonger presist og eintydig, andre gonger romsleg og rundt. Dette er avhengig av kva situasjonen innbyr til, kva emne som er framme, og kva føresetnadar deltakarane i talekontekstane har for å ta inn over seg det som blir sagt til dei. Kan hende ville Gorgias avslutta konversasjonen med Sokrates og Protagoras med å seie, at han fann det underleg at Sokrates retta så sterk kritikk mot den sofistiske talekunsten. For var det nokon som var flink til å vri og vrenge på orda, så var det nettopp Sokrates sjølv.

Retorikk og pedagogikk

I samtalen mellom Gorgias og Sokrates slepper Gorgias til med eit vesentleg poeng om bruken av retorikk som fag som pedagogar gjerne kan leggje seg på minne. Gorgias seier at det ikkje er talekunsten i seg som sjølv som kan reknast for å vere klanderverdig. Talekunsten må brukast med vit og forstand. Det er den som misbrukar talekunsten ein kan rette kritikk mot, seier Gorgias (Platon, 1971:29–30). La oss undersøke Gorgias sine utsegn litt nærare.

I pedagogiske situasjonar er tale ofte eit avgjerande verktøy for den som har ansvar for å leggje til rette for andre si læring, enten den pedagogiske verksemda blir forstått som formidling, rettleiing eller samtale og dialog. Men det å kunne nytte stemma si er ikkje det same som det å tale godt. Dei fleste av oss vil kunne minnast pedagogar som gjennom uryddig ordbruk har kludra til budskapen sin, slik at dei læringsmessige poenga forvitra og blei borte. Slik munnleg framferd kan og tolkast som misbruk av talekunsten. Dermed kan pedagogar utan at dei er klår over det, risikere å setje talekunsten i eit dårlegare ljøs enn det den fortener. Pedagogar bør kunne formulere seg slik at dei ikkje gjer det vanskelegare for personar å ta til seg informasjon. Å forklare eit problem eller gjere

fagleg greie for ei sak ut i frå ulike innfallsvinklar kan høyrast lett, sjølvstøtt og tilforlateleg ut for den som er godt budd, og har herredøme over orda. Men for å bli ein dyktig pedagog er det ikkje tilstrekkeleg med berre gode faglege kunnskapar. For det er ikkje nødvendigvis samsvar mellom det å ha god fagkunnskap, og det å kunne meddele denne kunnskapen på ein måte som mottakarane forstår. Det er heller ikkje opplagt at det er likskap mellom det å ha god sakkunnskap, og det å inspirere lærande individ til å lære på eiga hand, slik Læringsplakaten legg opp til (Rundskriv F-13/04). Det er i slike samanhengar me vert minna om at retorisk og pedagogisk utøving kan være ein kunst som krev både talent, øving og erfaring for den som vil meistre både presis og rund tale. Gorgias og Protagoras sitt syn på påverknad bør ha store konsekvensar for pedagogar, fordi dei peikar på at det å meistre kunsten å formulere seg munnleg er noko som kan lærast, forbeistrast og stadig forbedrast. Gorgias og Protagoras gjorde ettertida merksame på at ein av bærebejelkane for ein kvar pedagog si verksemd, bør vere ei sterk tru på at lærande individ kan la seg påverke og engasjere av tale. Difor burde pedagogar aldri halde opp med å arbeide med språket sitt.

Oppsummering

Sofistane synleggjorde at tale er eit sterkt påverknadsmiddel for dei som har orda i si makt. Spenninga mellom det presise og eintydige, i kontrast til det runde og det omtrentlege, kan reknast for å vere retoriske omsyn som ser ut til å følge ein kvar person som har ansvar for relasjonelle språkrinsar i pedagogiske samanhengar. Det er viktig at pedagogar har dugleik til å meistre situasjonsretta taleaktivitetar, og evnar å oppfatte når det er trong for punktlege ytringar, og kor tid der er på sin plass med tale som er nokolunde nøyaktig. Pedagogar bør tilpasse dei munnlege ytringane sine etter kven dei talar med, kva dei snakkar om, og etter kva som er føremålet med talen. Ein anna viktig lærdom vi kan trekkje av talekunsten til sofistane, er at personar med ansvar for andre si læring bør ha toleranse og respekt for dei synspunkta som kjem fram i ein talekontekst. Saker, problemstillingar og situasjonar kan som kjent vurderast frå ulike perspektiv. Men ein skal ikkje sjå bort i frå at den beste læringa ligg i det å grunnngje synspunkta sine. Det var slike talekontekstar Sokrates var glad i.

LITTERATURLISTE

- ANDERSEN, Ø.** (1996). *I retoriikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ARISTOTELES** (2006). *Retorikk*, oversatt av Eide, T. Oslo: Vidarforlaget A/S.
- BERNSTEIN, J. R.** (1991). *The New Constellation The Ethical-Political Horizons of Modernity/Postmodernity* Polity Press Oxford. England.
- BOLLNOW, O. F.** (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers' Forlag, København/Oslo.
- DILLON, J. G. T.** (2003). *The Greek Sophists*. Penguin books. London, England.
- DYSTHE, O.** (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- EIDE, T.** (2004). *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus forlag.
- GADAMER, H. G.** (2003). *Forståelsens filosofi*. Utvalgte hermenutiske skrifter oversatt av Helge Jordheim. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GUTHRIE, W. K. C.** (1971). *The sophists*. Cambridge University Press, England.
- ISOKRATES** (1986). *Fire taler*. Oversatt av T. Hastrup. Innleiing av Ø. Andersen. Platonselskapet skriftserie, Museum Tusculanum Forlag Viborg, Danmark.
- MAGEE, B.** (1999). *Filosofi: Tenkningens og ideenes fascinerende historie - gjennom 2500 år - fra oldtidens grekere til den moderne tid*. Oslo: Teknologisk forlag.
- MATTHIESEN, J.** (2003). *Georgias' bedrag*. København: Museum Tusculanum Forlag.
- O'SULLIVAN, M.** (2001). *The Four seasons of Greek Philosophy*. Efstathiadis, Hellas.
- SLAATTELID, H.** (1993). *Romersk retorikk Cicero Quintilian Tacitu*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- STRAND, T.** (2001). *Ledelse, organsiasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SALJØ, R.** (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- PHILLIPS, D. C. OG F. J. SOLTIS** (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- PLATON** (1999). *Protagoras*. Oversatt av T. Frost. I Platon samlede verker 1: Protagoras, Euthyfron, Forsvarstalen, Kriton. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek.
- PLATON** (1999). *Faidros*. Oversatt av E. A. Wyller. I Platon samlede verker 4: Protagoras, Euthyfron., Forsvarstalen, Kriton. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek.
- PLATON** (1971). *Gorgias*. Norsk utgåve med A. Stigen. Oslo: Det norske samlaget.
- PLATON** (1995). *Kriton og Faidon*. Norsk utgåve med A. Stigen. Oslo: Det norske samlaget.
- PLEVRIS, C.** (1999). *GREEK PHILOSOPHERS*. Efstathiadis Group A. E., Hellas.
- VERDENS GANG.** 23. januar 2006. Oslo.
- WATERFIELD, R.** (2000). *The First Philosophers THE PRESOCRATES AND THE SOPHIST*. OXFORD UNIVERSITY PRESS. England.
- TIDSSKRIFTET «Utdanning»** nr. 3. 2006. Artikkel: *Spredde feil informasjon om uro i skolen*. Utgitt av Utdanningsforbundet.
- RUNDSKRIV F-13/04.** *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.

Psykisk helse i skolen – forebyggende psykisk helsearbeid

Dette er en fortsettelse av artikkelen i forrige nummer om Psykisk helse i skolen. Tre perspektiver på skolens forebyggende helsearbeid omtales, og elever med økt risiko for å utvikle psykiske lidelser beskrives spesielt.



Nina B. J. Berg arbeider som
pedagogisk-psykologisk rådgiver
ved PPT i Elverum.

Mange forhold spiller en viktig rolle for vår mentale helseutvikling. Det handler om:

- Individuelle forhold
- Familieforhold
- Generelle oppvekstbetingelser

I denne sammenhengen skal jeg ha fokus på *skolen som oppvekstarena*, og se spesielt på hvilken betydning det som skjer på denne arenaen har for barn og unges psykiske helseutvikling. Skolen er fremfor alt barn og unges arena for mestring og for sosial tilknytning og inkludering. Mestring og sosial tilhørighet er viktige bærebjelker for utvikling av god psykisk helse.

Utvikling av selvbilde, identitet, motstandskraft, mental elastisitet – eller resiliens som det ofte kalles – og utvikling av indre sammenheng (SOC – sense of coherence), er andre essensielle elementer i utviklingen av god psykisk helse. Den som opplever seg som kompetent, inkludert og bekreftet, utvikler motstandskraft mot de påkjenninger som livet byr på – kriser, motgang, ups and downs – altså en god psykisk helse – eller som opplæringsloven har formulert det:

«Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv».

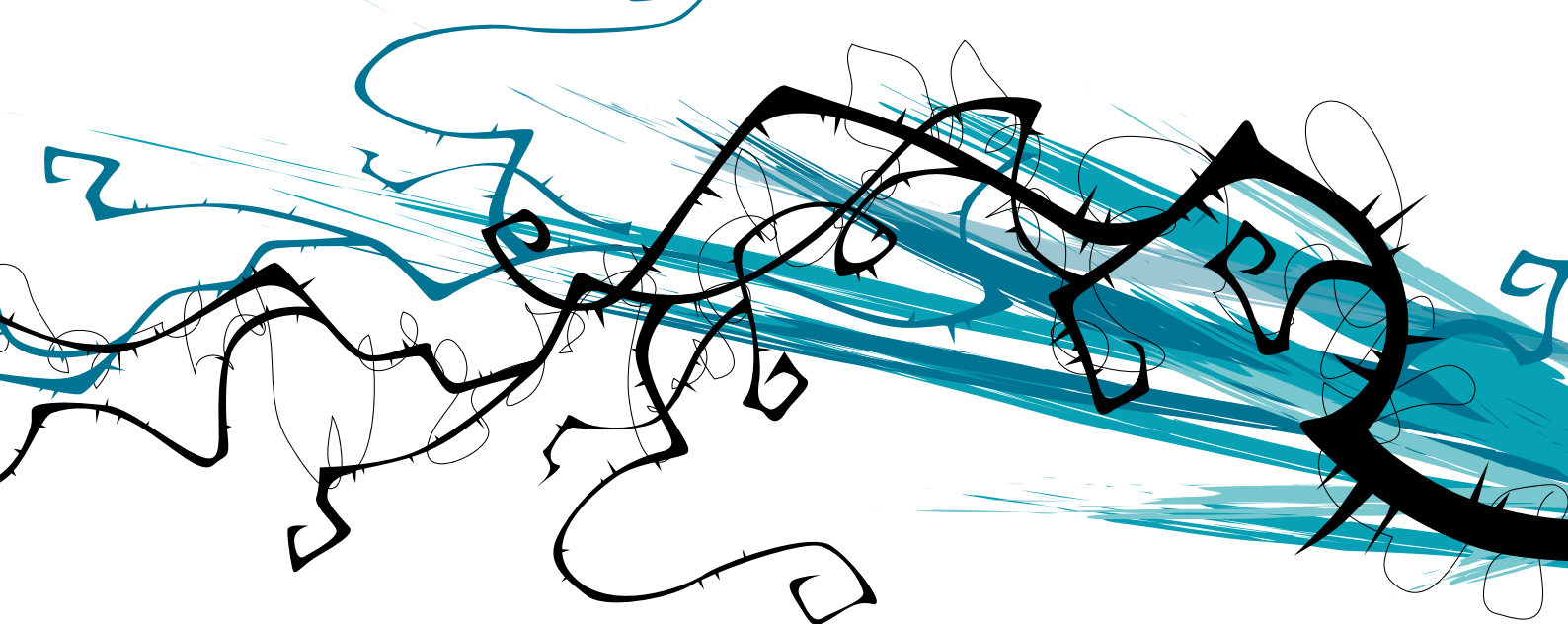
Elevenes psykiske helse har dårlige utviklingsforhold i en skole som ikke klarer å dekke elevenes grunnleggende behov for:

- Å oppleve seg sett og verdsatt som individ
- Å oppleve seg selv som et mestrende individ
- Å oppleve seg godtatt og inkludert i det sosiale fellesskapet

Forebyggende helsearbeid i skolen

Det forebyggende arbeidet i skolen må foregå på alle forebyggingsnivå:

- *Som generelle helsefremmende tiltak – gjennom styrking av generell livskvalitet.* Det innebærer at skolen gir god og tilpasset undervisning, skaper et godt psykososialt skolemiljø, og utvikler gode relasjoner mellom voksne – elever og mellom elevene
- *Som primær forebygging – ved å hindre at sykdom oppstår.* Det forutsetter kunnskap om risikofaktorer i skolemiljøet og i skolens arbeid med eleven, og forebyggende innsats overfor elever som er i risikogruppe
- *Som sekundær forebygging – ved å gripe inn på et tidlig tidspunkt i en sykdomsutvikling for å hindre alvorlig utvikling.* Det forutsetter kunnskap hos lærerne om tidlige tegn på sykdom slik at hjelp settes inn
- *Som tertiær forebygging – innsats for å hindre forverring eller tilbakefall av sykdom.* Det innebærer innsats i rehabiliteringsprosesser for elever som har/har hatt psykiske lidelser, bl.a. gjennom utforming av individuelle opplæringsplaner som møter elevens behov for tilrettelagt opplæring



Tre perspektiver på skolens forebyggende psykiske helsearbeid

«Skolen kan påvirke elevenes helse på to måter, dels som sosialt miljø, dels som pedagogisk institusjon.

Det er åpenbart at skolemiljøets påvirkning av forholdet mellom elevene, og mellom elevene og lærerne, er viktige både for trivsel og psykisk helse. Det er også klart at skolens evne til å lære elevene problemløsning og mestringsteknikker, ikke bare i forhold til det rent faglige, men også mer generelt, er viktig for personens videre utvikling og psykiske helse». Prof. dr. med. Odd Steffen Dalgard

Psykisk helseforebyggende arbeid i skolen handler ikke om at man skal innføre nye ansvarsområder i skolen, men at man skal se den virksomheten man driver i et psykisk helseperspektiv, og la dette perspektivet gjennomsyre virksomheten overfor elevene. Jeg har valgt å sortere dette i tre perspektiver som utgjør essensen i skolens forhold til og ansvar overfor elevene:

- Undervisningsperspektivet
- Det psykososiale perspektivet
- Relasjonsperspektivet

I det følgende vil jeg gå litt nærmere inn på disse perspektivene og se hvilke konsekvenser det får for skolens arbeid å se disse ulike virksomhetene som ledd i forebyggende psykisk helsearbeid. Jeg vil også se på noen risikofaktorer knyttet til de ulike perspektivene.

Undervisningsperspektivet handler om elevens opplevelse av mestring. God mestring for eleven er avhengig av at:

- skolen kjenner elevens forutsetninger, ressurser og vansker
- skolen gir tilpasset opplæring/evt. spesialundervisning som sikrer mestring for alle
- skolen skaper et læringsmiljø og et psykososialt miljø som inkluderer alle
- systemets og lærerens kompetanse tilsvarende elevens behov for tilrettelegging av undervisningen

Risikofaktorer knyttet til dette perspektivet Dersom skolen og lærerne ikke kjenner elevenes forutsetninger, vansker og ressurser godt nok, vil den heller ikke være i stand til å gi en godt nok tilpasset undervisning som sikrer mestring for den enkelte. Det er av stor betydning at skolen har ressurser nok til å møte den enkelte elevs behov for tilrettelegging av undervisningen; både økonomisk, faglig og menneskelig. At ressursene til spesialundervisning og tilrettelegging stadig skjæres ned, betyr med andre ord en stor risiko ikke bare for elevenes faglige mestring, men i lengden også for elevens psykiske helse. Å kjenne seg dum og utenfor fordi en ikke får den hjelpen en har behov for, er ødeleggende for selvfølelsen.

Et eksempel: Bare i løpet av det siste halvåret har jeg fått henvist 5–6 elever med massive lese- og skrivevansker fra en ungdomsskole. Deres dyslektiske vansker har forblitt uoppdaget og ubehandlet gjennom alle år på barnetrinnet. Det er lett å tenke seg hvilken innvirkning det har på mestring i alle fag når en leser 40–50 ord i minuttet, har en mengde skrivefeil i alle skriftlige arbeider – og hva dette gjør med ens selvbilde.

Mor til en av disse elevene fortalte at hun, da hun ønsket sønnen utredet for vanskene tidlig i barnetrinnet, hadde fått

Mestring og sosial tilhørighet er viktige bærebjelker for utvikling av god psykisk helse.

høre fra sønnens lærer at: «Du må da kunne innse at sønnen din har dårlige evner. Han får tegne, for det får han til.» Da vanskene hans endelig ble utredet i 8. klasse og diagnosen dysleksi ble satt, hadde verdifull tid gått tapt. Guttens mening om seg selv etter 8 års skolegang var at han var dum fordi han ikke klarte å lese og skrive som andre. Det tar tid å rette opp igjen slikt, hvis det i det hele tatt lar seg gjøre.

Systemets og lærernes fagkompetanse blir av avgjørende betydning for kvaliteten på den undervisningen som gis. Manglende kompetanse om hva som påvirker utviklingen av vår psykiske helse kan føre til at elevene ikke får den nødvendige bekreftelse av seg selv som et mestrende og kompetent individ, og utvikler et negativt selvbilde. Det kan igjen gi seg mange utslag i inn – eller utagerende atferd.

Det psykososiale perspektivet handler om skolen som sosialt miljø og som læringsmiljø, og om de mellommenneskelige forholdene i skolen.

Kap. 9a i Opplæringsloven er elevenes arbeidsmiljølov. Dette kapitlet handler om hvordan man skal ivareta elevenes fysiske og psykiske helse, både i inne- og utemiljøet, og om hva som skal prege de mellommenneskelige relasjonene, mellom elevene, og mellom elever og voksne.

Viktige kvaliteter i et godt psykososialt læringsmiljø er:

- Trygghet
- Inkludering
- Verdssetting og bekreftelse av den enkelte
- Toleranse for ulikhet

Elevene møter skolen med forskjellige personlighetsmessige og helsemessige forutsetninger, ulike opplevelser, ulik kultur, sosial og økonomisk bakgrunn, men med *like rettigheter* til å oppleve skolen som et trygt og inkluderende sted å være.

Et viktig punkt når det gjelder forebyggende psykisk helsearbeid i skolen handler om skolens bevisste arbeid for å gjøre det psykososiale læringsmiljøet så godt som mulig for den enkelte eleven. Det innebærer en stadig fokusering på hva som er med på å sikre elevens trivsel og trygghet. Det innebærer også en sterk grad av årvåkenhet og vilje til innsats når en oppdager forhold som representerer en trussel mot elevenes psy-

kiske helse, som for eksempel mobbing og sosial ekskludering.

Risikofaktorer knyttet til det psykososiale perspektivet er alt som truer den enkeltes opplevelse av trygghet og sosial inkludering, som:

- Ekskludering, sosial isolasjon
- Diskriminering, rasisme
- Mobbing
- Manglende sosial kompetanse og sosiale ferdigheter hos elevene

Kapitel 9a i Opplæringsloven slår fast at ingen enkeltpersoner eller grupper skal kunne få ta seg til rette overfor andre. Skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd. Det er først og fremst et voksenansvar å sørge for at ikke enkelte elever blir utsatt for opplevelser og krenkende atferd som gjør deres psykososiale miljø dårlig.

«Dersom nokon som er tilsett ved skolen får kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølve gripa direkte inn».

Likevel – vi hører stadig om elever som plages – og om voksne som «ikke har sett» hva som foregår, og følgelig heller ikke har grepet inn. Jeg kommer tilbake til hva mobbing og sosial isolering kan føre til når jeg tar for meg hvilke elever jeg opplever som risikoelever i forhold til å utvikle psykiske vansker.

Relasjonsperspektivet – relasjonskompetanse Skolen har behov for lærere som er faglig dyktige og flinke til å undervise. Men eleven er ikke bare en elev som skal lære fag og ferdigheter, han er også et menneske i utvikling, og lærerne har et medansvar for å bidra positivt til elevens personlighetsutvikling. Læreren har i følge loven plikt til å bidra til at eleven utvikler et selvbilde og en selvfølelse som gir motstandskraft til å tåle påkjenninger, altså god psykisk helse.

Da må læreren bry seg om dette mennesket! Læreren må gi trygghet og nærhet og bygge opp en relasjon som gir god næring til elevenes personlighetsutvikling, og ikke nøye seg med å bare være en dyktig undervisningsmaskin. Ikke



bare i terapi, men også i undervisning kommer relasjonen og bygging av en god allianse først.

Relasjonskompetanse er dessverre et begrep som har liten plass i dagens lærerutdanning. Det har måttet vike for ønsket om å utdanne lærere som er dyktige i fag, fagdidaktikk, undervisningsplanlegging og -gjennomføring. Kunnskap om eleven og om hvordan en bygger en god relasjon til eleven er blitt skjøvet ut på sidelinjen. Jeg mener det er på tide å gi dette begrepet, relasjonskompetanse, høyere status når det gjelder hvilken kompetanse som er betydningsfull for en lærer, ikke minst når en ser lærerens virksomhet i et forebyggende psykisk helseperspektiv.

Hva er relasjonskompetanse?

Kort kan en vel si at det er evne til å kunne bygge en god relasjon til eleven, i erkjennelse av at det er denne relasjonen som danner grunnlaget for god og autentisk læring. Autentisk læring skjer bare i gode og trygge mellommenneskelige relasjoner

Relasjonskompetanse forutsetter:

- Evne til empati, forståelse, overbærenhet
- Evne til ydmyk nysgjerrighet overfor eleven som unikt individ
- Evne til å se og bekrefte den enkelte
- Evne til å være en trygg og tydelig voksen
- Evne og vilje til å være en betydningsfull person for eleven, en god rollemodell
- Evne til å se den enkelte elev, med sine ressurser og sterke sider så vel som sine behov for hjelp og tilrettelegging

Lærere har en unik mulighet til å spille en positiv og betydningsfull rolle i elevenes liv og personlighetutvikling. Selvoppfatningen dannes i samspill med andre mennesker – jf. George Meads speilingsprosess. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Læreren samspiller med eleven flere timer per dag.

For at en persons reaksjoner på oss selv skal få noen positiv innvirkning for dannelsen av vårt selvbylde, må han være en person som betyr noe for oss – en signifikant annen. En lærer bør ha dette – å være en signifikant annen for sine elever – som sin fremste ambisjon. Det kan han oppnå ved å se og bekrefte eleven positivt, slik at eleven ikke opplever seg som usynlig, og sørge for at han får oppgaver og utfordringer som matcher ressursene.

Oppsummering

Skolens forebyggende psykiske helsearbeid skal først og fremst skje ved at man sørger for at elevene får:

- en godt tilrettelagt og tilpasset undervisning, som sikrer mestring ut fra egne forutsetninger
- et inkluderende og trygt psykososialt miljø som ikke setter noen på sidelinjen, støter noen ut i isolasjon eller utsetter noen for overgrep og mobbing
- lærere som kan bygge gode og trygge relasjoner til sine elever, som etablerer seg som betydningsfulle voksenpersoner for eleven, og som ser eleven som et helt menneske, ikke bare som elev

Elever med økt risiko for å utvikle psykiske problemer og lidelser

Jeg vil til slutt se nærmere på tre elevgrupper som jeg, både ut fra egen erfaring, og ut fra kjennskap til undersøkelser som er foretatt om dette, mener har økt risiko for å utvikle en dårlig

Læreren må gi trygghet og nærhet og bygge opp en relasjon som gir god næring til elevenes personlighetsutvikling, og ikke nøye seg med å bare være en dyktig undervisningsmaskin.

Å ha god sosial kompetanse betyr at man har de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner.

psykisk helse på grunn av forhold og opplevelser de har hatt i skolekonteksten, og som skolen derfor bør vie spesiell oppmerksomhet. Det gjelder:

- Elever som blir utsatt for langvarig mobbing
- Elever med lav sosial kompetanse – atferdsvansker
- Usynlige (innagerende) elever

Elever som blir mobbet På mange måter står fenomenet mobbing i en særstilling som risikofaktor når det gjelder elevenes psykiske helse, ikke minst på grunn av omfanget denne type destruktiv atferd har i skolemiljøene. På tross av landsomfattende kampanjer og prosjekter mot uvesenet, ser det ut til at fenomenet finner stadig nye metoder og midler å uttrykke seg på og gjennom. Det siste på området er mobbing via mobiltelefon og Internett. Det krever både årvåkenhet og kunnskap om barn og unges kommunikasjonsformer for å kunne avdekke den mobbingen som ofte foregår i det skjulte. Mobbing, enten den er av fysisk art eller skjer som psykisk trakassering, isolering og utfrysing, er et voldsomt angrep på et individs selvbilde og følelse av egenverd, og gir risiko for langvarige skadevirkninger.

Ved BUP i Vestfold fant man at 60 % av dem som ble henvist til poliklinikken hadde blitt mobbet i skolen, og hadde utviklet psykiske problemer på grunn av dette. Også i Voksenpsykiatrien hører en ofte om mobbehistorier fra oppveksten som har gitt varige skader på den psykiske helsen.

Det er lett å tenke seg at negative og vonde kontakter i møtet med andre mennesker skaper mindreverdsfølelse og sosial angst, og fører til at en lett havner i sosial isolasjon. Å bekjempe mobbing og sosial ekskludering er et uhyre viktig arbeid når det gjelder å forebygge psykiske helseproblemer. En viktig del av slikt forebyggende arbeid må være å gi elevene grundig informasjon om hvilke langvarige skadevirkninger mobbing kan ha for den psykiske helsen. Det må også legges mer vekt på å bygge opp igjen selvbildet til de elevene som har blitt utsatt for mobbingen – ikke bare være fornøyd med at mobbingen av eleven er stoppet. Det er like mye et ansvar for skolen som for behandlingsapparatet.

Elever med lav sosial kompetanse – atferdsvansker Elever har ulike forutsetninger, også når det gjelder evnen til å kunne

fungere i en sosial situasjon. Sosial kompetanse – populært snakker vi ofte om å ha sosiale antenner – består av ferdigheter som evne til empati, samarbeid, god selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet. Å ha god sosial kompetanse betyr at man har de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det er på mange måter inngangsporten til å bli akseptert og inkludert blant sine jevnaldrende, noe som igjen skaper gode betingelser for sosial læring, personlighetsutvikling og psykisk helseutvikling.

Elever med adferdsvansker av den utagerende typen opplever ofte som elever med lav sosial kompetanse. De klarer ikke å lese den sosiale situasjonen og oppføre seg akseptabelt. Dermed løper de en stor risiko for å bli sosialt isolerte på grunn av en adferd som stenger dem ute fra jevnaldringsfellesskapet. Utestengingen gjør selvfølgelig ikke situasjonen bedre – den fører som regel bare til enda mer uønsket adferd. Skolen er rask til å reagere på denne typen adferdsvansker med ulike disiplinære tiltak som har som mål å få slutt på bråk og uro, og tiltakene arter seg ofte som en behandling av symptomer uten at det spørres så mye om årsakene bak. Men adferden kan ofte forstås som en protest mot noe.

Nylig kunne vi lese i pressen at to PP-rådgivere i Kristiansand mente at barn og unge var mer sinte og frustrerte enn før, som en reaksjon på en mer teoretisk skole og mindre voksenkontakt. Uttalelsen hadde bakgrunn i at halvparten av dem som ble henvist til dette PPT-kontoret i 2006 hadde adferdsrelaterte problemer.

Spesielt ille ute er elever som har langvarige vansker med uro, hyperaktivitet, konsentrasjons- og adferdsvansker, uten at årsakene til dette blir utredet – for eksempel elever med hyperkinetiske forstyrrelser som ADHD, Tourette syndrom m.m. Manglende forståelse av årsaken til vanskene fører til manglende tilrettelegging i skolen, og elever med denne type diagnoser ender ikke sjelden i venneløs isolasjon fordi de ikke har fått hjelp til å få kontroll over adferden og hjelp for sine vansker i skolesammenheng.

Mange elever med adferdsvansker som skyldes hyperkinetiske forstyrrelser sliter med angst, ensomhetsfølelse og dårlig selvoppfatning og har derved stor risiko for å utvikle alvorlig psykiske problemer. Vi vet også at svært mange innsatte i fengslene får en ADHD-diagnose i voksen alder. Det må være

lov å spørre om de ville hatt en annen og mer positiv utvikling dersom noen hadde oppdaget årsaken til adferdsvanskene mens de ennå gikk på skolen.

De usynlige elevene Skolen har mye av sin oppmerksomhet rettet mot de utagerende elevene, ikke minst fordi de nærmest roper om å bli sett, og fordi de forstyrrer undervisningen. De stille og forsiktige og tilbaketrukne elevene blir ikke i samme grad opplevd som elever med problemadferd, det viser bl.a. Thomas Nordahls undersøkelse om problemadferd i skolen.

Elever som prøver å gjøre seg usynlige i klasserommet, lykkes ofte med det. Det er lett å overse elever som ikke lager bråk, som ikke maser om å bli sett og hørt, og som krever lite av sine omgivelser. De oppleves som «greie» elever siden de aldri plager eller forstyrrer noen.

Men hvordan har disse elevene det egentlig? Hvilken mulighet får de til å utvikle et positivt selvilde når de sjelden tør vise hva de kan? Usynlighetstilstanden har mange negative konsekvenser, i form av manglende opplevelse av bekreftelse på seg selv, manglende mestring og mangelfull sosial læring fordi de er på utsiden av det sosiale samspillet, både på skolen og i fritiden.

Vi har få undersøkelser om de usynlige elevene, men vi vet mye om at lav selvillit og dårlig selvilde gir økt sårbarhet for psykiske vansker. En av de få som har gjort en undersøkelse blant denne typen elever er høgskolelektor Ingrid Lund. Hun har publisert undersøkelsen i boka: «Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge.»

I de intervjuene hun har hatt med elevene går det klart frem at de ønsker at læreren skal vise at han ser dem, selv om de tilsynelatende gjør alt for å bli usynlige. Noen elevutsagn fra denne undersøkelsen er verd å ta seg tid til å lytte til:

«Noen ganger tenker jeg at ingen har sett meg. At jeg er gjennomsiktig. Det virker nesten sånn noen ganger. Det kan gå en hel dag uten at noen har snakket med meg.»
Jente, 10. klasse

«Det er ingen vits i å fortelle noe til læreren min om hvordan jeg har det. Jeg har faktisk prøvd en gang under en elevsamtale vi hadde, men før jeg hadde prata ferdig, avbrøt han meg og sa

at jeg bare måtte stå på, før han begynte å snakke om noe helt annet. Etter det har jeg ikke giddet å prøve en gang.»
Jente, 9. klasse

Og – noen lærerutsagn – som viser både hjelpeløshet, likegyldighet – og vilje til å se elevene:

«Jeg er redd for å presse meg på disse elevene, og derfor snakker jeg ikke så mye med dem. Jeg kan bli sittende der med en masse følelser, tanker og opplevelser som jeg ikke vil ha. Jeg innbiller meg noen ganger at det ligger noe forferdelig bak dette tause ytre. Noe jeg ikke vil vite. Jeg vet at det kan virke avvisende, men det er ikke egentlig det jeg ønsker å være. Jeg vil bare ikke for tett på.»
Lærer, 9. klasse

«...men noen ganger tenker jeg at de får bare sitte der til de en gang kjeder seg så mye at de kommer ut av skallet.»
Lærer, 10. klasse

«Jeg har funnet ut at det beste jeg kan gjøre i forhold til de innagerende elevene, er å ha jevnlig elevsamtaler med dem. Det er ikke alltid de sier så mye, men da vet de i alle fall at det betyr noe for meg å vite hvordan det går med dem.»
Lærer, 9. klasse

Denne siste læreren har i hvert fall forstått at det ikke skal så mye til for å gi eleven en opplevelse av å bli sett. Det å bli sett er av avgjørende betydning for å komme ut av usynlighetstilstanden.

Psykiateren Finn Skårderud uttrykker det slik:

«Hvor mange trengs det? Det trengs minst en. Enkelte ganger er det nok med den ene. Er det en som har vært der og sett, kan det være nok til å redde livet.»
Psykisk helse 6/2004

LITTERATUR:

BERG, NINA B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

LUND, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende adferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

SANDSLETH, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utfordringer for spesialundervisningen i videregående skole

FoU-teamet i Pedagogisk Psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten (PPOT) for Buskerud fylke gjennomførte i 2005–2006 en undersøkelse om spesialundervisning i alle fylkets videregående skoler. I artikkelen presenteres temaer og funn samt forslag til oppfølgingsområder.



Mie Høydal er cand. polit. og arbeider som rådgiver i FOU-teamet i PPOT i Buskerud fylkeskommune.



Aud Marie Bækken Larsen er cand.paed. og arbeider som rådgiver i FOU-teamet i PPOT i Buskerud fylkeskommune.

Mandatet for prosjektet var en henvendelse fra fylkesutdanningssjefen om å bruke PPOTs FOU-team i et prosjekt om feltet spesialundervisning i fylkets videregående skoler. Fylkesutdanningssjefen i Buskerud ser utfordringen med å legge til rette en tilpasset opplæring for et bredt spekter av elever. Med sin vektlegging av generell tilpasset opplæring skaper også Kunnskapsløftet et behov for å vite noe om sammenhengen mellom ordinær tilpasning og spesialundervisning.

Kunnskapen man ønsket fra en slik undersøkelse var:

- Overordnet å få en oversikt over sammenhengen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring

- En oversikt over hvordan den særskilt tilrettelagte opplæringen organiseres på skolene
- En vurdering av den faglige hensiktsmessigheten med særskilt tilrettelagt opplæring
- Samt kunnskap om hvordan ressursene til spesialundervisning utnyttes

For å besvare denne bestillingen gjennomførte vi en fylkesomfattende undersøkelse av spesialundervisningen i de videregående skolene. Resultatene fra undersøkelsen skulle føre til tilrådinger og veiledning til utdanningssjefen og skolene om nye og alternative måter å organisere spesialundervisningen på. Det var også ønskelig at vi skulle se på de administrative rutineene og på eventuelle nye rutiner for oppfølging, samt vurdere muligheten for å effektivisere ressursbruken.

Tolkninger og veivalg

Problemstillingene i bestillingen er svært omfattende. Spesialundervisning er et sammensatt område, og det er vanskelig å si noe entydig om emnet. Resultatene av spesialundervisningen varierer med hvilke vansker eleven har, og med

hvordan det generelle læringsmiljøet er på skolene (jf. St.meld. nr. 30). Derfor har vi ikke kunnet gi en fullstendig utredning om alle områdene i bestillingen, men har valgt ut det skolene selv ser som aktuelle temaer innenfor hvert område for å kunne beskrive praksis og foreslå endringer.

Vi har tolket «Særskilt tilrettelagt opplæring» som synonymt med spesialundervisning, og har brukt den juridiske definisjonen av begrepet spesialundervisning: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (§5–1 i Opplæringsloven).

«Faglig hensiktsmessighet» gjelder både organiseringen av og innholdet i spesialundervisningen. Innholdet er det undervisningsopplegget eleven får. Den faglige hensiktsmessigheten er avgjørende for hvilket utbytte eleven får. Med «utbytte» mener vi i denne sammenheng den læringen elevene har som følge av spesialundervisning, samt de sosiale erfaringene elevene får med seg som en del av skolegangen. Fylkesutdanningssjefen vil vite noe om hvordan skolene organiserer spesialundervisningen. Dette har vi forstått som organisering av selve undervisningen, og som de organiseringsprosessene som skal til for å skape gode overgangsordninger for elevene. «Ressursene» er i utgangspunktet de midlene fylkeskommunen stiller til rådighet for spesialpedagogiske tiltak.

På grunnlag av dette har vi delt undersøkelsen i fire hovedtemaer:

- Organisering
- Ressursbruk
- Innhold
- Utbytte

Vi formulerte følgende problemstillinger for undersøkelsen:

- Hva er skolenes fokusområde når det gjelder organisering, ressurser, innhold og utbytte?
- Hvordan stiller elever og lærere seg til de fokusområdene som de spesialpedagogisk ansvarlige presenterer?
- Hvordan er forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring?

Metode og utvalg

Det er benyttet en kvalitativ tilnærmingstype i undersøkelsen, for å oppdage noe nytt, få innsikt og forståelse. Den kvalitative skoleforskningen gjør det mulig å gå inn i mer komplekse sammenhenger, og den kan bidra til praktiske endringer (Imsen, 2003). Vår kvalitative tilnærming har gitt mulighet til å se hvilke områder skolene problematiserer. Med grunnlag i det store datamaterialet er det også trukket noen konklusjoner. Vi startet undersøkelsen med å gå åpent ut til skolene for å se hvor utfordringene ligger. Vi ønsket å finne ut hva som er skolenes fokus når det gjelder spesialundervisning. Hva er utfordringene nå, hva anser de som vellykkede ordninger? Hvordan er dette i forhold til hovedområdene i bestillingen? Dette mente vi ville gi et godt grunnlag for senere veiledning til skolene.

Vi intervjuet først de spes.ped.ansvarlige på alle de videregående skolene i Buskerud. Disse intervjuene dannet grunnlag for utvalg av informanter og temaer videre i undersøkelsen. Intervjuene med spes.ped.ansvarlige kan karakteriseres som tematisk strukturerte. Intervjuguiden ble bygd opp rundt utvalgte temaer, og de spesialpedagogiske utfordringene på den enkelte skole ble sett i forhold til fortid, nåtid og fremtid. Man kan si at intervjuerens logikk er styrende for utarbeidelsen av intervjuguiden, mens informantens logikk står i sentrum under selve intervjuet (Karseth, 1994).

Andre del av undersøkelsen ble derfor gjort ved at vi forfulgte enkelte temaer som de spes.ped.ansvarlige tok opp. Først intervjuet vi elever, og så hadde vi møte med lærerteamene til disse elevene. Vi forsøkte å velge elever med grunnlag i de vankegruppene som spes.ped.lederne så som den største utfordringen, nemlig elever med minoritetsspråklig bakgrunn, elever med manglende ferdigheter i basisfag og elever med sosiale og emosjonelle vansker.

Seks skoler deltok i undersøkelsen med til sammen 17 elever og 10 lærerteam. Utvalget av skoler var skjevt i forhold til studieretninger, ettersom vi bare har en gruppe lærere og to elever fra allmennfaglig studieretning. Yrkesfagene er sterkest representert da de har flest elever med behov for spesialundervisning. Slik sett forholder utvalget seg til fordelingen av spesialundervisning i fylkeskommunene.

Utvalget kan sies å være strategisk og kriterierelatert. Det vil si at vi ønsket å møte ledere, lærere og elever som er

berørt av området spesialundervisning på forskjellige måter og nivåer. Samtlige av utvalgsskolene, med unntak av en, stilte seg til disposisjon med lærerteam og elever. Ettersom elevene ble valgt av skolen, går vi ut i fra at dette ikke er noe representativt utvalg. Det var likevel ikke noen opplevelse av at vi fikk treffe en homogen elevgruppe med rett til spesialundervisning. Det var store ulikheter både i elevenes vansker, beskrivelser og erfaringer, og i lærerteamenes organiseringsmåter og erfaringer. Likevel vil vi i våre funn se at noen temaer har et felles fokus for alle skolene, og elevene har noen felles erfaringer på tross av tilhørighet til svært ulike skoler.

Intervjuene ble transkribert, og svarene anonymisert. I rapporten tar vi for oss intervjuene samlet, sett i lys av de fire hovedtemaene organisering, ressursbruk, innhold og utbytte. Kategoriseringene er gjort skjønnsmessig etter de fire hovedtemaene. Vi har også sett på hovedkonklusjonene i lys av sentrale undersøkelser, rapporter og styringsdokumenter for å kunne forklare funnene og dermed gi en retning til de praksisretta anbefalingene som er en del av bestillingen.

Funn

Vi fant naturlig nok et stort spekter av måter å forholde seg til spesialundervisning på de videregående skolene, men skolene hadde viktige felles temaer. Overordnet så vi at samtlige skoler gjør et skille mellom spesialundervisning til elever med store særlige behov og til elever med moderate behov. Skolene gav også et samlet uttrykk for at det er store utfordringer med å gi tilpasset tilbud til en elevmasse med tilsynelatende økende tilretteleggingsbehov, og at det er stadig nye grupper elever eller ny problematikk ved elevene. Skillet mellom elever med store særlige behov og elever med moderate behov kom spesielt tydelig frem i drøftinger av hva som skiller spesialundervisning fra ordinær tilpasset undervisning og i temaet inkludering.

Skille mellom elevgruppene som får spesialundervisning

Skillet mellom elever med store særlige behov og elever med moderate behov går både mellom praksis, rutiner og innhold. I gruppen «store særlige behov» finner man ofte elever med store fysiske og/eller psykiske funksjonshemninger. Disse blir i hovedsak tatt inn i særskilt prioritert inntak, noe som innebærer at de kommer inn på en forhåndsbestemt skole utenom

den ordinære søkermassen. Elever i gruppen «moderate behov» blir i hovedsak søkt inn i videregående skole i ordinært inntak. Begge disse gruppene kommer inn under det samme regelverket for spesialundervisning. Begrepet spesialundervisning skal med andre ord dekke et bredt elevspekter, noe skolene opplever som en utfordring:

Og når det gjelder spes.ped for de svakeste gruppene, som de psykisk utviklingshemma, så må jeg bare si at det er et annet fagfelt. Jeg synes det er litt for lett å si at der skal alle lærerne bli flinke for det er en annen tradisjon. Lærere er jo som andre; de kan ikke være flinke i alt og flertallet av elevene her har ikke bruk for den type pedagogikk. Så jeg synes heller det kan være eksperter på den gruppa (Spes.ped.ansvarlig, Rapport om spesialundervisning, 2006).

Lærerne ser elever med store funksjonshemminger som et eget fagfelt, mens de for elever med moderate vansker ofte ser spesialundervisning og tilpasset opplæring under ett. Dette illustrerer utfordringene med en slik bred forståelse av begrepet.

Behov for en ny debatt om inkludering

Samtlige skoler har tatt opp inkludering som tema under intervjuene. Flere skoler stiller spørsmål ved en rigid forståelse av begrepet inkludering, og dette gjelder spesielt inkludering for elever med store særlige behov. Forholdet mellom individuell tilpasning og inkludering i en felles skole presenteres som et dilemma av flere skoler. Man befinner seg klemt i mellom hensynet til kvalitet på opplæringen for eleven og muligheten for elevens kommunikasjon med resten av skolesamfunnet. En skole uttrykker den løpende avveiningen mellom disse to forholdene slik:

Problematikken rundt elever med sterke funksjonshemninger er nok vanskelig, for her er det nybrottsfelt, og jeg tror den er vanskelig for videregående skole. Vi har jo prøvd å omorganisere, noen ganger lykkes vi, andre ganger ikke (Spes.ped.ansvarlig, Rapport om spesialundervisning, 2006).

Det å skape reell inkludering i form av at de tyngste elevene får en likeverdig relasjon til de ordinære elevene er vanskelig. En annen skole forteller følgende om inkludering av to elever med store særlige behov i en ordinær klasse:

Elevene blir akseptert, men ikke egentlig inkludert i det sosiale fellesskapet.

Medelevene lærte mye av å ha dem i klassen. Selv om det var null kommunikasjon mellom klassen og disse elevene, for de kommuniserte jo ikke med andre enn assistenten. De trivdes og de utviklet seg faglig, men selvfølgelig i liten grad sosialt, for det hadde de jo ikke ressurser til. I etterkant tror jeg de har havnet i vernet bedrift. Det synes vi er veldig trist, at elever med stor intellektuell kapasitet blir satt til å gjøre rutinearbeid (Spes.ped. ansvarlig, Rapport om spesialundervisning, 2006).

For å sikre kvaliteten har de fleste skolene laget tiltak hvor de tyngste elevene får undervisning i egne grupper, men det er også en tendens at denne elevgruppen møtes med ad hoc løsninger, framfor langsiktige og kompetansebyggende løsninger.

En skole som har mange elever med store hjelpebehov har i stor grad klart utfordringen med å lage langsiktige løsninger. Sitatet under illustrerer hvordan dette har ført til en utvidelse av skolens definisjon av opplæring og undervisning:

Noen spør om vi driver pleie eller skole, vi driver skole, opplæring. Vårt mål er å få dem ut av rullestolene for å få til noe opplæring så de er i stand til å ta i mot noe som helst (Spes.ped. ansvarlig, Rapport om spesialundervisning, 2006).

Noen skoler har opprettet egne spesialavdelinger for elever med ulike store fysiske og/eller psykiske funksjonshemninger. Andre skoler har ikke opprettet egne avdelinger, men gjør likevel et skille mellom de elevene som har store særlige behov og de som har moderate behov.

Flere skoler har valgt å imøtekomme kravet om inkludering ved å differensiere undervisningen slik at elever med store lærevansker eller psykisk utviklingshemning er på egen gruppe i teorifagene, men er sammen med klassen sin i de praktiske fagene. En skole har startet opp et tilbud de kaller Praktisk Rettet Allmennfag. Elevene som får dette tilbudet er sammen med klassen sin i alle studieretningsfag, og på egen gruppe i allmenne fag.

Alle skolene er opptatt av *hvordan* det er å være elev med store lærevansker i en ordinær undervisningssituasjon. Flere opplever det som et tankekors at elever med store særlige behov blir alene i en klasse med ordinære elever. Det uttrykkes

at elevene blir akseptert, men ikke egentlig inkludert i det sosiale fellesskapet. De «svakeste» elevene har få sosiale relasjoner med de ordinære elevene. En skole drøfter inkludering knyttet opp til begrepet om likeverd:

[...] i forhold til eleven som jeg nevnte i sted, som var tilknyttet en klasse, var at hun aldri opplevde noe likeverdighet. Hun opplevde ingen likeverdige relasjoner. Det er en av de tingene jeg tenker ville være fint for henne, hvis hun hadde gått i en gruppe på fire for eksempel, hvor hun kunne etablere likeverdige relasjoner for det er klart at det blir det ikke, de tar seg av henne, men det blir ingen likeverdighet (Spes.ped. ansvarlig, Rapport om spesialundervisning, 2006).

En skole som har laget grupper eller egne tilbud til disse elevene, beskriver dette som et sted hvor elevene opplever tilhørighet:

[...] til tross for at det er et segregeringstiltak, så tar det elevene på alvor i forhold til de vanskene de har, og elevene finner like-sinnede der. De har en sosial tilhørighet og trivsel i gruppa der som var overraskende på meg, for jeg var engstelig i forhold til dette med segregering. Men, der senker de skuldrene og får lov til å være akkurat som de er. Å ikke måtte strekke seg for å være lik andre, og de opplever det som godt har vi sett (Spes.ped. ansvarlig, Rapport om spesialundervisning, 2006).

På den annen side påpeker en spes.ped.ansvarlig at skolen skal representere samfunnet, og det eksisterer ikke et samfunn hvor det er flere «spesial»-elever enn «ordinære» elever. Denne skolen forstår inkludering i relasjon til en samfunnsstruktur, hvor fordelingen av elever i en klasse skal speile samfunnet.

Flere av skolene har tanker om hva som skal til for å oppnå bedre inkludering. For å øke kontakten mellom de ordinære elevene og elevene med store særlige behov, er det noen som har valgt å *formalisere* kontakten. En skole gir tilbud til elevene om å være elevkontakt, det vil si kontakt for en elev med PU, som et eget valgfag. En annen har det å være støttekontakt som valgfag.

Det er med andre ord svært ulike måter å *tenke om* inkludering på i de forskjellige skolene, og dette påvirker også den *inkluderingspraksis* den enkelte skole har utviklet. Felles for skolene er at de gir uttrykk for å balansere mellom kravet om

inkludering og kravet om kvalitet på spesialundervisningen. Monica Dalen beskriver denne balansegangen:

Våre differensieringstiltak er i første rekke sprunget ut av en dyptgående respekt for enkeltindividets integritet, mens i inkluderingstanken kan det ligge implisitt en så dyptgående respekt for det «normale» samfunnet at den kan komme på tvers av individets egenart, særtrekk og identitet

(Monica Dalen, 2006, s. 34).

Dette dilemmaet kommer blant annet til syne i skolens organisering av elevens anledning til å være en del av det ordinære skolesamfunnet, og av elevens mulighet til å oppleve mestring sammen med elever som er på samme faglige nivå. Vi tenker at det vil være konstruktivt å løfte frem en dialog i fylket om hvordan skolene forholder seg til inkludering både i den teoretiske forståelsen av begrepet og i opplæringspraksisen. Når blir differensiering til ekskludering fra skolesamfunnet, og når blir inkludering manglende respekt for den enkelte elevens egenart?

Skillet i spesialundervisningen – forklaringsmåter

Det finnes få studier om hvordan spesialundervisning foregår i praksis. Man vet mye om hvordan spesialundervisning er organisert, men man vet lite om innholdet. Ser man bort fra den juridiske oppfatningen av spesialundervisning, kan det være diffust hva begrepet inneholder (Bachmann og Haug, 2006). Det har vært forsket på spesialpedagogers oppfatning av hva som skiller spesialundervisning fra vanlig undervisning. Dette skillet består av: Antall elever, tempo, redusert pensum, gjentakelse og struktur (Lillejord, 2000). Men det spesialpedagogene i Lillejords undersøkelse oppfattet som spesialundervisning, kan like gjerne være differensiering slik man bruker dette begrepet i skolene.

Tradisjonelt er målgruppen for spesialundervisning mennesker med definerte funksjonshemninger (utviklingshemming, autisme, hørselshemming osv.), og spesialpedagogikken handler i utgangspunktet om opplæring av disse elevene. Skolene i vår undersøkelse ser at de har nye grupper som de bør ha fokus på, og som de mener har behov for nye tilpasninger. Etter at vi fikk en skole der alle samfunnsgrupper skulle inn, har målgruppen for spesialundervisning blitt

utvidet betraktelig. Disse karakteriseres ved at de har behov for ekstra «støtte» fra samfunnet for å gjennomføre utdanningen sin (Befring og Tangen, 2001). Man har i dag mye kunnskap om forholdet mellom tidlig stimulering og skoleprestasjoner og hvordan skolen reproducerer sosial ulikhet (Jf. St.meld. nr. 16). Spørsmålet blir hvordan spesialundervisning fungerer som kompensasjon eller reparasjon i denne sammenhengen.

En av de gruppene man ser som «nye» i våre intervjuer, er de minoritetsspråklige elevene. Å kunne kompensere manglende ferdigheter i basisfag for etnisk norske elever er også en stor utfordring for de videregående skolene. Dette er dessuten et område som havner mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I disse tilfellene er grensene mer flytende, og det blir behov for skjønn i avgjørelsene om spesialpedagogiske tiltak. For skolen er det ofte et dilemma. Hvilke elever må man ha så sterkt fokus på at man sikrer retten til tilpasning «dobbel»?

Individuelle trekk ved eleven, eller elevbehov, utløser vedtak om spesialundervisning. De ytre faktorene er tatt mindre med i betraktningen. Systemfaktorene er vanskeligere å forholde seg til for dem som definerer behovet for enkeltvedtak. Dette kan illustreres ved følgende: En av informantene i vår undersøkelse gir navn til en gruppe elever som trives på skolen, men som ikke er motivert for læring. Informanten kaller gruppen for «surfere» og sier at dette er elever som trenger at oppmerksomheten rettes mot dem. Denne gruppen er også i fokus i Læringslabens undersøkelse i Buskerud (rapport fra Læringslaben, 2005). Det blir hevdet at fokuset på læring i denne gruppen ville øke dersom man tilpasset opplæringen bedre og økte det de kaller «trykket» på læringen i skolen. Dette «trykket» skaper man ved at lærerne bruker mer tid på refleksjon og fornyelse i et tett lærersamarbeid. På samme tid må også «trykket» på gjennomføring av undervisning økes, det vil si at man har forventning til at det gjøres en god jobb.

Vi har også sett at overgangene mellom grunnskole og videregående skole kan være en systemfaktor på en lignende måte. Ulikheten mellom skoleslagene utgjør en rammefaktor der behovene for spesialundervisning endrer seg. Det som er beskrevet som problemer for eleven i det ene skoleslaget er ikke lenger problem i det andre.

Andre systemfaktorer kan være ressursbehov. Eksempel på hvordan ressurstilgangen for skolene kan spille inn finner vi i Delrapport 2005 fra Modellprosjektet for tilpasset opplæring og spesialundervisning. I denne rapporten gjøres det rede for hvordan skoler som har fått redusert tildeling av ressurser ved å minske andelen enkeltvedtak, øker disse igjen fordi de trenger ressursene. Med de utfordringer skolene redegjør for, kan en tenke seg at dette er en mekanisme som er med å opprettholde tallet på elever som innvilges spesialundervisning.

Det er bare en av skolene vi har snakket med som har redusert tallet på enkeltvedtak i betydelig grad. I dette tilfellet har man unngått den utviklingen som rapporten fra Modellprosjektet redegjør for. Skolene sier at de i realiteten legger til rette for generell tilpasset opplæring ettersom de bruker ressursene slik at de spesialpedagogiske tiltakene omfatter så mange elever som mulig (for eksempel tolærersystem, pedagogisk verksted, inndeling i mindre grupper).

Ser en bort fra ressurser, hva er det så som kan påvirke behovet for spesialundervisning? Flere forskere har vurdert sammenhengen mellom ordinær undervisning og behovet for spesialundervisning. De ser at når kvaliteten på den ordinære undervisningen er god, er behovet for spesialundervisning mindre. Når skolene ikke differensierer, blir det mer spesialundervisning. Men, det å gi spesialundervisning til flere elever løser heller ikke problemene, for hovedproblemet er at skolene faktisk ikke klarer å forholde seg til at elevene er forskjellige. Tilstanden er en konsekvens av skolens «allmennpedagogiske tilstand» og mangel på generell tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006).

At lærerne ser dette, viser et av lærerteamene i vår undersøkelse. De var skeptiske til å tilsette egen spes.ped.koordinator i avdelingen. De var kommet langt med differensiering, og var redd en slik funksjon kunne forårsake at lærerne over-

førte eierskapet for elever med ekstra behov over til en definert rolle i systemet og bort fra seg selv. Lærerteamet mente at lærerne kunne få nødvendig kompetanse gjennom orientering om vanskegruppene, slik at de lettere kunne forstå elevene og deres utfordringer.

Bachmann og Haug (2006) har spurt lærere om hvordan de skiller mellom spesialundervisning og differensiering. Lærerne ser ingen skiller, men er mer opptatt av de allmennpedagogiske faktorene. De framhever at lærerens viktigste kvalifikasjoner for å kunne undervise et bredt spekter elever er å vise toleranse for avvik. Læreren skal være den som gir god fagkompetanse og den som har inkluderende holdninger. Med andre ord vektlegges personlig egnethet.

Behovet for tilpasset opplæring – kvalitetssikring av alle elev-ers opplæringstilbud

Tilpasset opplæring er et overordna begrep for all undervisning, også for spesialundervisning:

Opplæringa skal tilpassast evner og føresetnader hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (§1.2 i Opplæringsloven).

Begrepet relateres til en rekke målsettinger både for individ og samfunn. Individuelle faktorer som mestring og sjølstendighet, frihet og ansvar, myndighet og sjølrealisering skal balanseres med fellesskapets regler og kultur. Tilpasset opplæring kan oppfattes som en ensidig individualisering, kanskje med bidrag fra tradisjonene innenfor spesialundervisning (Larsen, 1996). Inkludering er et viktig tema i denne sammenheng, og kan som vist bli et dilemma i forhold til sosial tilhørighet, differensiering og individuell tilpasning. I vår undersøkelse har støttesystemene til undervisningen, og ikke kvaliteten på selve undervisningen, vært sentrale. De spesialpedagogisk

Hovedproblemet er at skolene faktisk ikke klarer å forholde seg til at elevene er forskjellige.

Skolene ønsker en mer fleksibel ressursbruk hvor det er situasjonen som bestemmer ressursbruken og ikke statiske ordninger som flere oppfatter at enkeltvedtaket er.

ansvarlige ser at kvaliteten i det spesialpedagogiske tilbudet er avhengig av det generelle undervisningstilbudet. Fokuset er likevel oppfølgingssystemene rundt aktiviteten i klasserommet, særlig knyttet til kontaktlærerfunksjonen.

I analysene i vår rapport har vi brukt modellen som Læringslaben har utviklet for det de kaller *differensiert opplæring*. Dette er en praksisrettet modell med beskrivelser av tiltak for differensiering som blant annet brukes som arbeidsredskap i forbindelse med tilpasset opplæring i Buskerud. Slik vi oppfatter modellen, gir den både et systemperspektiv og et individperspektiv på tilpasset opplæring. Systemperspektivet innebærer at skolene har innebygd en del tiltak som gjør det mulig for elevene å få differensierte, forskjellige opplæringsløp der fellesrammene er de samme. Men, de tiltakene som skolene bør utvikle, *differensieringskategoriene*, garanterer ikke at eleven får en tilpasset opplæring om ikke individperspektivet med ansvar og deltakelse er realisert, og det er en sammenheng i opplæringen til den enkelte. Vi tenker at uten et system for å kunne følge opp alle elevene, vil skolene neppe kunne realisere en tilpasset opplæring og kanskje særlig ikke hjelpe de sårbare gruppene.

Det er de allmenne tiltakene skolene i vår undersøkelse er opptatt av. Skolenes måte å løse utfordringene med tilpassning for elever med moderate behov viser seg blant annet i skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Hva som er rene differensieringstiltak og hva som er spesialundervisning er ikke alltid tydelig i skolehverdagen. Særlig når det gjelder elever med moderate vansker er dette svært uklart. Vedtak for enkeltelever utløser ofte generelle ordninger som for eksempel dublering av voksne i klassen. Det er vårt inntrykk at skolene ønsker opplegg som kan komme flest mulig til gode, og ikke kun elevene med tilkjent ressurs til spesialundervisning. Skolene tenker i beredskap og har, eller ønsker å ha, faste allmenne differensieringstiltak som stående tilbud de kan sluse elevene inn i. Begrunnelsen er at man vet fra år til år hva som vil være elevenes forutsetninger og behov selv om man ikke vet hvem disse elevene er.

Som nevnt tidligere, er det ønske om strategier som i utgangspunktet innbefatter alle elever. Dessuten mener skolene at det er mangler ved det å finne frem til de elevene som trenger ekstra ressurser. Noen bruker betegnelsen «grå-

sonelever» om elever som kanskje *burde* hatt noe ekstra hjelp i skolen, men som ikke har vedtak om dette. Samtidig ønsker skolene en mer fleksibel ressursbruk hvor det er situasjonen som bestemmer ressursbruken og ikke statiske ordninger som flere oppfatter at enkeltvedtaket er. Man styrker også de allmenne ordningene ved å styrke lærersamarbeidet. Dette er helt nødvendig for oppfølging av elever og for å løse vanskelige oppgaver i undervisningen. Lærersamarbeidet er viktig for elevenes utbytte, det gir kontinuitet og lærerne må gi hverandre støtte for å kunne «stå i det» når det gjelder krevende elever. Samtidig ser de behovet for å knytte dette arbeidet til systematisk vurdering.

Elevoppfølging og kartlegging av elevforutsetninger

For å kunne gi elevene tilpasset opplæring må man vite noe om elevenes læreforutsetninger. Forutsetning handler om å kunne forutsi noe om elevenes læring, og derfor er dette så viktig for lærerne å vite. Men forutsetninger er relativt i forhold til individuelle mål (utdanningsvalg) og felles målsettinger (læreplaner, skolens mål). For elever med spesialundervisning er forutsetningene beskrevet i sakkyndig vurdering og videreført i en individuell opplæringsplan.

De spesialpedagogisk ansvarlige og lærerne problematiserer dokumentasjon på hjelpebehov fra grunnskolen. De er delvis kritiske til dokumentasjonen, og ønsker å gjøre egne vurderinger. Elevene kan ha endret seg når de har kommet til i videregående skole enten fordi rammene endres, eller elevene har «modnet». Det vil si at elevenes forutsetninger som beskrevet i sakkyndig vurdering fra grunnskolen, ikke nødvendigvis stemmer med elevenes forutsetninger ved oppstart til videregående skole. Informasjonsflyten mellom skolene om elever som søkes inn ordinært *med* behov for spesialundervisning, og *ikke* kommer inn på sitt førstevalg er en utfordring. Det er en tendens til at det tar lang tid før informasjonen kommer dit hvor eleven faktisk får sitt skoletilbud.

Det er viktig å skape helhet i opplæringen. Med Kunnskapsløftet kommer det sterkere krav til dokumentasjon av oppnådd kompetanse. Ettersom læreplanene blir gjennomgående, må elevene ha med seg dokumentasjon som sier noe om hva som er gjennomgått og hva som er oppnådd. Dette gjelder også i tilfellene der elevene skal ha alternativ fagplan

og mål. En plan som er rettet inn mot det elevene skal prestere og som gir mulighet for vurdering, blir viktig for alle elever.

Flere ønsker at skolen kan vurdere det totale bildet av elevsammensetningen ved skolestart, basert på egen kjennskap til eleven i tillegg til overført dokumentasjon fra grunnskolen. Det er mye under utvikling på dette området. Mange skoler har egne skolestartprogrammer, og noen av lærerne i vår undersøkelse ønsker seg dette videreutviklet. Elevsamtalen er et viktig verktøy i denne sammenhengen sammen med faglige kartlegginger. Å kjenne elevenes forkunnskaper i fag har vært sentralt for lærerne vi har snakket med.

I Buskerud fylke er en kommet langt med å utvikle individuelle planer for tilpasset opplæring. Det er blant annet utviklet egne karriereplaner for eleven. I et prosjekt i Kongsberg/Numedalenregionen om overganger mellom skoleslagene («digitale overganger») har man en tid arbeidet med en allmenn ordning for elevportefølje som elevene har med seg fra grunnskole til videregående. Det har vært et samarbeid mellom lærere i videregående og i grunnskole om å utvikle en standard for innhold i «digitale mapper». Disse inneholder blant annet karriereplaner, samt beskrivelser av hva elevene faktisk kan i basisfagene. Slik kan lærerne bruke disse mappene som utgangspunkt i de første elevsamtalene om høsten (Delrapport, 2005). Da går informasjonen direkte uten for mange ledd. Eleven eier selv sin digitale mappe.

Det er ofte lett å glemme at den viktigste parten i opplæringen er eleven sjøl. Læreplanens generelle del (1994) tilkjenner et læringssyn der læringen skjer i eleven, og foreslår metoder som er elevsentrerte. Elevene skal gis ansvar og delta i utformingen av undervisningen.

For elever med rett på spesialundervisningen skal elevens medvirkning blant annet sikres gjennom IOP, men elevene vi har snakket med kjenner ikke sin egen IOP. I «Eleven i fokus» (Grøgaard et al., 2004) rapporteres det samme, nemlig at elevene bare unntaksvis har vært med på å utarbeide sin egen IOP. Bare 12 % av elevene og 40 % av foreldrene har vært med på utformingen. Det er nærliggende å tro at de da heller ikke kjenner målene i fagene de har. «Elevinspektørene» (2006) viser en kjennskap til faglige mål som beskrives som «bekymringsverdig».

Dette er imidlertid et komplisert område fordi en ikke vet om elevene forstår den pedagogiske terminologien som brukes både i IOP og annet planarbeid. Vi vil hevde at det er eleven som har mest bruk for å være bevisst på sin IOP, slik at de kan ha en dialog med lærerne om egen opplæring. Det er et læreransvar å legge til rette for denne bevisstheten.

Elevoppfølging og betydningen av systematisk vurdering

Flere skoler uttrykker at vurdering av elevene i videregående skole kan være for relativ og lite rettet mot fagkompetanse. Målet må hele tiden være elevens kompetanseoppnåelse, sier en av våre informanter.

Vi har en tiltakende individbasert vurdering istedenfor en målrelatert vurdering (Dale og Wærness, 2003). Måltrettet vurdering gjøres på grunnlag av felles normer og krav, mens den individbaserte gjøres i forhold til elevforutsetningene. Tilpasset opplæring henger dermed sammen med en individrelatert uformell vurdering.

Elever har behov for en vurdering som gjør det mulig for dem å ta valg, prioritere innsats og medvirke til at vurderinger får reell innflytelse på deres læringsarbeid. Det samme gjelder lærerne. De trenger et vurderingssystem som gjør det mulig for dem å ta valg, prioritere innsats og medvirke til at de kan forbedre opplæringen i skolen (Dale og Wærness, 2006, s. 103).

Det er flere som påpeker mangelen på vurdering som verktøy i forhold til å takle de utfordringer skolen har. Flere av lærerteamene har tatt opp vurdering som en arbeidspraksis også for lærere i forbindelse med elever som trenger ekstra oppfølging av noen art. I St.meld. 30 står det at skoleeier skal ha et kvalitetssikringssystem som dokumenterer hvordan skolene iverksetter et inkluderende læringsmiljø som gir tilpasset opplæring til alle. Dale og Wærness understreker betydningen av kvalitetssikringssystemer for å få til differensiering og tilpasset opplæring.

Ikke alt kan planlegges og forutses fra skolestart av. Man lærer av erfaring og bygger beredskap for en elevsammensetning som ikke varierer så mye fra år til år. Men kanskje kan en nå enda lengre ved en samlet vurdering av elevbehovene og sette i gang tiltakene og tildele ressursene deretter.

Anbefalinger

Oppsummerende viser undersøkelsen at det er behov for å *styrke tilpasset opplæring* og *sikre kvaliteten på denne*, forut for en prosess hvor man reduserer antallet vedtak om spesialundervisning for elever med moderate vansker.

Vi mener at det er behov for en gjennomgang av hva man legger i de ulike begrepene inkludering, segregering og differensiering:

- Bør disse begrepene forstås i lys av hvorvidt *eleven opplever seg inkludert* i et fellesskap?
- Bør inkludering forstås i lys av om *skolen opplever at de har inkludert eleven*?

Skolenes fokus på inkludering, og hva dette innebærer for elever og skole, gjør at vi ønsker en fylkesdekkende konferanse om temaet. En konferanse bør ha som mål å operasjonalisere noen definisjoner av pedagogiske begreper knyttet til inkludering, integrering og segregering, slik at man sikrer en felles forståelsesplattform.

Vi ser nødvendigheten av å ha en gjennomgang av rutine for overgang for elevgruppen med moderate vansker. Dette bør knyttes til utviklingen av bedre overgangsordninger for *alle elever* fordi det her også er såkalte gråsoner. På grunn av endringer i tilretteleggingsbehov fra grunnskole til videregående skole er det viktig at de videregående skolene også selv vurderer tilretteleggingsbehov for elevene. Dette vil naturlig henge sammen med andre overgangsordninger. Det er derfor hensiktsmessig med en videreutvikling av skolestartprogrammer med den hensikt å få en systematisk kartlegging av alle elevene. Sammen med informasjon fra grunnskolene kan dette gi god oversikt over elevmassen og danne grunnlag for å etablere spesialpedagogiske tiltak og god tilpasset opplæring. Allerede ved prøveinntaket kan man se noen av utfordringene for neste år. Vi anbefaler å lage et prosjekt for videreutvikling av skolestartprogrammer. Vi anbefaler å lage et prosjekt for videreutvikling av skolestartprogrammer, erfaringer fra prosjekt «digitale mapper» bør integreres i dette.

Skolene bruker ikke felles kriterier for å utarbeide IOP. Det er usikkert hvorvidt denne anvendes som et praktisk verktøy i utforming og kvalitetssikring av spesialundervisningen. Vi

anbefaler at det utvikles en felles praksis for kvalitetssikring i fylket. Informasjonen fra elevene viser at de aller fleste har liten kunnskap om egen spesialundervisning og IOP. Dette indikerer at kommunikasjonen mellom lærernivå og elevnivå vedrørende innholdet i spesialundervisningen er for lite tilpasset elevenes forståelsesrammer. Kompetanse om elevsamtalen og kommunikasjon om elevens plan for opplæring bør styrkes for alle skolene i fylket. Dette bør sees i sammenheng med elevmedvirkning.

Allmenne ordninger som karriereplaner og studieplaner der eleven setter seg kompetansemål og yrkesmål kan være et godt instrument til samarbeid mellom elev, kontaktlærer og faglærer. Karriereplaner og studieplaner til bruk i samarbeid mellom elev, rådgiver og kontaktlærer anbefales utviklet som en allmenn ordning.

Ønsket om, og behovet for mer fleksibel bruk av ressurser til spesialundervisning og tilpasset opplæring går igjen i alle skolene. Effektiv ressursbruk bør knyttes til lærersamarbeid og løpende systematisk vurdering. Kompetansebehovet for kontaktlærere og faglærere i forhold til spesialundervisning må vurderes og styrkes. Tildeling av ressurser må settes i sammenheng med skolestartprogrammer der skolene vurderer det total bildet av hvilke elever som bør få særlig fokus.

Vi har sett at spesialundervisning skal dekke over et vidt spekter av vansker, alt fra de tyngste multifunksjonshemningene, lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykiske lidelser og i noen tilfeller også vansker som de minoritetsspråklige elevene møter i skolen. For elever med moderate vansker viser lærerne at de ikke ser klare skiller mellom differensiering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. På grunnlag av dette mener vi at man bør gjennomgå hvilke utfordringer spesialundervisning skal løse og hvilke utfordringer allmenne ordninger under tilpasset opplæring for alle skal dekke.

Oppfølgingsprosjektet

Rapporten fra denne undersøkelsen har blitt presentert i ulike fora i Buskerud høsten 2006, og planlegges presentert ved en nasjonal samling for videregående skole høsten 2007.

Fylkesutdanningsjefen leder oppfølgingsprosjektet for undersøkelsen. For å besvare bestillingen om veiledning til

skolene i tråd med funnene i undersøkelsen har følgende tiltak blitt iverksatt:

- Utprøving av LP – modellen. Dette settes inn i handlingsplan mot frafall for videregående skole, og det skal nedsettes en prosjektgruppe.
- Det er nedsatt en arbeidsgruppe som skal utarbeidet et forslag til mal og rutiner for IOP. Det legges føringer om at denne malen brukes av alle skolene i Buskerud. Prosjektgruppen vil også se på skolenes rutiner for arbeid med IOP.
- Temaet om kommunikasjon og elevmedvirkning henger tett sammen med skolens arbeid med IOP. Man vil i tillegg se dette i relasjon til fylkets tilbud om kompetanseheving til kontaktlærere. PPOT vil få en viktig rolle i dette arbeidet.
- PPOT forventes også å følge opp det å anvende rapporten som diskusjonsgrunnlag i dialog med skolene.

For å besvare bestillingen om råd til utdanningsavdelingen har man valgt ut disse tiltakene:

- Det er gjort et prosjekt i fylket om bruk av digitale mapper ved overgang fra grunnskole til videregående skole. Dette skal nå tas inn i handlingsplan og sees i sammenheng med elevoppfølging og skolestart.
- For å starte en prosess med drøfting og felles forståelse av inkludering planlegges det et arbeidsseminar høsten 2007. Dette skal sees i sammenheng med strategiplan for kompetanseheving i fylket.
- Rapporten gir en klar anbefaling om å plassere spes.ped. ansvarlig i den enkelte skoles lederteam. Dette vil utdanningsadministrasjonen følge opp med rektorene.

Ettersom FOU-teamet er knyttet til PPOT i fylket, er det lett for oss å se at funn og anbefalinger fra undersøkelsen bør få konsekvenser for det arbeidet PPOT gjør. Dette skal drøftes med lederne for PPOT og må sees i sammenheng med de tiltak som tas inn i Handlingsplanen.

LITTERATUR

- BACHMANN, K. OG P. HAUG** (2006). Forskning og tilpasset opplæring. Høgskolen i Volda.
- BEFRING, E. OG R. TANGEN** (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- DALE, E. L.** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnskoleopplæringen: et rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- DALE, E. L.** (2005). Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet. Læringslabben forskning og utvikling.
- DALE, E. L.** (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DALEN, M.** (1984). *Søkelys på tolærersystemet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DALEN, M.** (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig». Oslo: Gyldendal akademisk.
- GRØGAARD, J. B. OG I. HATLEVIK** (2004). Eleven i fokus? Rapport 9. En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. NIFU Step.
- HØYDAL, M. OG A. M. BÆKKEN** (2006). Rapport om spesialundervisning.
- MARKUSSEN, E.** (2001). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. En undersøkelse i Buskerud fylkeskommune.
- KUF** (2006). Opplæringslova og forskrifter.
- LARSEN, A. M. B.** (1996). Eleven i videregående skole, synlig deltaker eller forvirret tilskuer.
- LARSEN, A. M. B. ET AL.** (2005). «Digitale overganger» (IKT/SAMTAK). Delrapport.
- LILLEJORD, S.** (2000). Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning: en analyse av aktørperspektivet.
- NILSEN, S.** (2004). Spesialundervisning som ledd i tilpasset opplæring. Notat fra Institutt for spesialpedagogikk til Utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.
- TANGEN, R.** (2004). Skolekvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole. Universitetet i Oslo.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. Modellprosjektet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). Elevundersøkelsen/Elevinspektørene. En nettbasert spørreundersøkelse hvor elever kan gi sin vurdering av skolen.

Karakterer og kvalitet

Det er noen hendelser som brenner seg inn i hukommelsen, og som forblir der som et minne. Grunnene til at akkurat disse historiene har satt seg fast, har jeg reflektert mye over. Jeg har ikke funnet noe mønster eller noen forklaring som gjør at fenomenet står i et forklaringens lys. Tankene mine er derimot ofte innom historiene når jeg tenker på omkringliggende tema. Noen av mine historiske avtrykk er knyttet til sterke hendelser med lærere. Dette som jeg nå skal fortelle hendte i 9 klasse.

AV BEATE HEIDE

Det er selv i dag nesten litt flaut å si det. Jeg var en flink elev. Å være jente og pliktoppfyllende på 70-tallet var ensbetydende med slengord som «lærerens gullunge», «streber» og «skolelys». For ikke å snakke om sarkastiske bemerkninger når prøver og tentamener ble levert tilbake av karakteren: «Du fikk vel toppkarakter, du!», og «Det er ikke så farlig med deg som er så flink.» Selv om jeg utad holdt en tøff fasade, så gikk det inn på meg. Jeg kunne vel ikke for at jeg hadde lett for å lære? Jeg kunne vel heller ikke for at jeg likte meg på skolen, og at jeg likte å lære? Jeg følte meg ofte urettferdig behandlet av medelever, og det var ingen god følelse å hanskes med. Det var mange tanker som tumlet rundt i hodet mitt i de første tenårene, og jeg var på søken etter min egen identitet.

Jeg tok meg nær av slengbemerkningene fra medelever, men ikke nok til at jeg ønsket å slutte med å få gode resultater på skolen. Jeg kan enda huske hvor vondt det var. Jeg ville være sånn som de andre tøffe i klassen, samtidig som jeg ville vise at jeg hadde fått med meg det lærerne underviste i.

Flink, men streng

Vi hadde en engelsklærer som het Ole i 9. klasse. Han var flink, men streng. Det likte jeg, for da var det ro i klasserommet. Lærebøkene vi brukte var kjedelige og gamle, men Ole greide å gjøre lærestoffet levende. Jeg gledet meg til hver eneste engelsktime, og jeg slukte alt som kom ut av munnen på Ole. Når lærerne hadde en lærestil jeg likte, pleide jeg å anstrenge meg ekstra for å

gjøre det så bra som jeg kunne.

Vi hadde hatt innleveringsoppgave og skulle få oppgaven tilbake. Jeg hadde gjort meg flid med oppgaven, og gledet meg til å se resultatet. Bøkene ble delt ut, og ulike former for reaksjoner kom til uttrykk i klasserommet. Noen var glade for karakteren de hadde fått, og noen uttrykte misnøye. Jeg åpnet spent boka da turen kom til meg. Meget, men med et minus bak! Jeg kjente hjertet slå fort og redd i brystet. Hvorfor dette minus? Jeg lette fort med øynene over teksten. Tre røde streker stirret anklagende på meg. Hva var det for en feil da? Jeg kikket nøye på feilene. Det var samme feilen, jo. Det var bøyning av verb i tredje person entall. Jeg hadde glemt den ekle s-en tre ganger. Jeg kjente at jeg ble svett på ryggen. Skulle jeg virkelig



straffes med trekk på en halv karakter bare fordi jeg hadde gjort en feil? Ja, for det var en feil jeg hadde repetert tre ganger, ikke sant?

Det var mange som stod oppe hos Ole ved kateteret etter at han hadde bedt oss om å se på de feilene vi hadde gjort. Vi skulle ikke bare se på feilene, men rette dem opp ved å skrive feilen tre ganger. Mismodig gikk jeg i gang med oppgaven.

Etter hvert ble det tomt oppe ved katetret, og jeg gikk opp. Jeg sa at jeg syntes jeg var blitt hardt straffet for en feil. Mens jeg sa det, kjente jeg at jeg var redd for å klage på rettingen hans. På vurderingene til en autoritet. Ole tittet på meg mens han rynket panna. Lavt sa han, sånn at ingen andre skulle høre det. – Beate, jeg har trukket deg en halv

karakter fordi jeg vet at du kan bedre. Mens han sa det så han direkte på meg. Bare på meg.

Forventning

Det svei. Jeg kjente skamrødmen brenne i kinnene. Han hadde rett, Ole. Jeg kunne bedre.

Jeg hadde fått den karakteren jeg fortjente ut fra nettopp dette perspektivet: Han visste at jeg kunne bedre. Jeg trenger vel ikke si at det ikke forekom 3. person entall, presensfeil i mine innleveringer etter dette? Han, Ole, hadde statuert et eksempel for meg. Det var ikke bare i meg forventningen om gode karakterer lå. De lå i han også. Han forventet at jeg skjerpet meg med slurvefeil fordi jeg kunne bedre. Fra den dagen av visste jeg at han som lærer forlangte at

jeg skulle se gjennom det jeg skrev og lete etter feil. Han viste meg hva kvalitet betydde. Han viste meg hva karakteren Meget Godt stod for, nemlig mangel på slurvefeil.

Hvordan det gikk? Jo, jeg fikk Meget Godt i engelsk ved skoleårets slutt. Jeg var også brennsikker på at jeg fortjente akkurat den karakteren. Jeg hadde jobbet for den, og lyktes. For andre kan dette se ut som en bagatell. En dråpe i havet. For meg var det en viktig læring. En tydelig pedagog som ga meg individuell behandling fordi han visste i sitt lærerhjerne at jeg kunne bedre. Han hadde helt rett, Ole. Jeg kunne bedre, og jeg visste det jeg også, langt nede i det ubevisste.



Innsette og rett til vidaregåande opplæring

Ei undersøking av innsette i norske fengsel i 2006 viser at over ein fjerdepart har rett til vidaregåande opplæring, men tar eller får ikkje slik opplæring i fengslset. Inkluderer ein dei som er under opplæring, er det 37,8 prosent av dei innsette som kjem inn under den juridiske definisjonen av å ha rett til vidaregåande opplæring. Blant alle i Noreg i aldersgruppa 16 til 24 år er det 79,4 prosent som har fullført vidaregåande opplæring. Berre ein av seks innsette (16,3 prosent) i alderen 18 til 24 år har fullført vidaregåande opplæring.

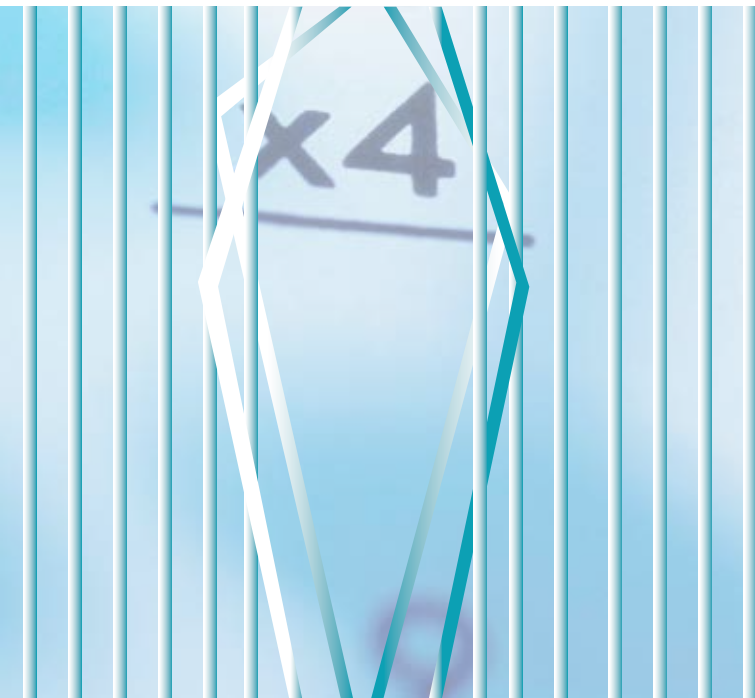
AV OLE-JOHAN EIKELAND, TERJE MANGER OG JON FJELSTAD

Noreg er det landet i Europa som fekk den første parlamentsmeldinga om fengselsundervisning. I Stortingsmelding nr. 27 (2004–2005) med påfølgjande innstilling til Stortinget, nr. 196 (2004–2005) frå Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen, vart det framheva som viktig å få kartlagt behovet for rettsbasert opplæring blant innsette i norske fengsel. Innstillinga var ein konsekvens av ei nasjonal evaluering av fengselsundervisning (t. d. Skaalvik, Finbak og Pettersen, 2003) og ei kartlegging av innsette sin utdanningsbakgrunn og sine utdanningsønske (Eikeland og Manger, 2004). For å kaste lys over rettssituasjonen blant innsette vart derfor ei ny og meir omfattande kartlegging gjort (Eikeland, Manger og Diseth, 2006; Manger, Eikeland, Diseth og Hetland, 2006; Diseth, Eikeland og Manger 2006). I denne artikkelen reiser vi spørsmålet: Kor stor del av dei innsette i norske fengsel har rett til vidaregåande opplæring?

Til ei kvar tid sit det i overkant av tre tusen innsette i norske fengsel. Retten til vidaregåande opplæring er gitt i opplæringslova. Dei innsette har same rett til utdanning og opplæring som innbyggjarane i landet elles. I tillegg finst det internasjonale konvensjonar og tilrådingar om rett til utdanning. Medlemsstatane i SN og Europarådet har plikta seg til å følge opp dei konvensjonane og tilrådingane som dei har vore med og vedta. Til dømes har dei nordiske landa inkorporert Den europeiske menneskerettskonvensjonen i lovverket sitt. Dette

lovverket skal også sikre personar som sonar i andre land sine fengsel rett til utdanning.

Ungdom som har fullført grunnskulen eller tilsvarande opplæring, har etter søknad rett til tre år fulltid vidaregåande opplæring (opplæringslova § 3–1). Ungdomsretten, som han blir kalla, skal normalt takast ut i løpet av ein samanhengande femårsperiode. I kraft av siste endringa (juni 2005) gjeld no denne retten til utgangen av det året ein fyller 24 år. Vaksne som er fødde før 1978 og som har fullført grunnskulen, har etter søknad også rett til vidaregåande opplæring (§ 4A-3). Har dei ikkje grunnskuleopplæring, har dei også rett til det. Det finst spesielle rettsordningar for elevar som dømesvis treng spesialundervisning, og som såleis kan komme til å bruke lenger tid på opplæringa enn andre. Opplæringa skal også tilpassast vaksne med slik rett. Dei som då ikkje har rett til vidaregåande opplæring er dei som er fødde etter 1977, men før 1982. Det kan vere at dei ikkje har tatt ut retten innanfor primærperioden eller dei kan ha brukt opp retten sin. I Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) om tidleg innsats for livslang læring, har regjeringa føreslått at ordninga med at *berre vaksne* fødde før 1978 skal ha rett til opplæring opphøyrer. Ei aldersgrense på 25 år for å ta ut retten til vidaregåande opplæring er føreslått innført. Dette gjeld dei som er fødde etter 1978, og som ikkje har tatt vidaregåande opplæring eller som har falt frå undervegs.



I følge Statistisk sentralbyrå har fire av fem personar over 16 år (81 prosent – gammal nivåinndeling) i Noreg fullført vidaregåande opplæring eller det som tilsvarende (SSB, 2006); 56,7 prosent har vidaregåande opplæring som høgaste fullførte utdanning. I aldersgruppa 16 til 24 år er det i Noreg 79,4 prosent som har fullført vidaregåande opplæring eller tilsvarende. Avstanden til dei innsette er stor. Blant dei yngste innsette i 2006-kartlegginga (18 til 24 år) er det berre ein av seks (16,3 prosent) som har fullført vidaregåande opplæring (Eikeland m. fl., 2006).

For å kaste lys over rettssituasjonen når det gjeld vidaregåande opplæring er det såleis to omsyn som må takast: kva utdanning eller *vidaregåande opplæring* dei innsette har fullført og kva år dei er fødte. Datagrunnlaget i denne artikkelen baserer seg altså på kva dei innsette sjølve opplyste om kva utdanning eller opplæring dei hadde fullført, og kva opplæring dei heldt på med i fengslet.

Undersøkinga

Undersøkinga i 2006 vart gjennomført i perioden andre til niande februar i 2006 (Eikeland mfl., 2006). Alle innsette over 18 år som i denne tidsperioden sona dom, sat i varetekt eller var under forvaring, var i målpopulasjonen for undersøkinga. Nemninga innsett blir brukt om alle tre kategoriane. I praksis

var altså dette ei populasjonsundersøking (ni innsette var under 18 år og er såleis ikkje med her). I følge rapportering frå dei ein-skilde fengsla var det 3289 innsette på dette tidspunktet. Ein del var på permisjon eller var opptekne med andre ting, så som rettssaker. Dei var ikkje mogeleg å få fatt i. Det var 117 innsette som av slike ulike årsaker ikkje fekk skjemaet; 3172 fekk det.

Instrument

Data vart samla inn ved hjelp av spørjeskjema. Skjemaet vart laga i samråd med ei arbeidsgruppe, som etter oppdrag frå det dåverande Utdannings- og forskningsdepartement, skulle utarbeide ein plan for oppfølging av Stortingsmelding 27 (2004–2005). Arbeidsgruppa hadde medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justisdepartementet ved Kriminalomsorgens sentrale forvaltning og Vox. I tillegg hadde ein representant frå Kunnskapsdepartementet innspel til spørjeskjemaet.

Eit utkast av skjemaet vart prøvd ut på ti innsette i Bergen fengsel. Testen la grunnlag for ein del endringar i spørjemåte, svar kategoriar og utdanningstypar. Ikkje alle innsette i norske fengsel kan norsk. Ideelt sett burde vi ha utvikla skjema på alle aktuelle språk. Dette ville ha blitt for ressurskrevjande, og berre ein engelsk versjon av skjemaet vart laga i tillegg til den norske. Begge versjonane av skjemaet var med i denne utprøvinga.

Svarprosent og respondentar

Svarprosenten blant dei som skulle ha skjemaet (fangepopulasjonen) var 68,6; i prosent av dei som fekk det var han 71,1. Kvinnene utgjorde 4,7 prosent av fangepopulasjonen siste dagen i den aktuelle perioden; i undersøkinga utgjør dei seks prosent. Godt over åtti prosent (85,7 prosent) opplyste å ha norsk statsborgarskap; 84,1 prosent sa at Noreg har vore oppvekstlandet. (I følge Justisdepartement var det 83,2 prosent innsette med norsk statsborgarskap siste dagen i undersøkinga.) I undersøkinga fanst det innsette med 67 ulike statsborgarskap; gjennomsnittsalderen deira var 35 år (standardavvik 10,1).

Utdanningsbakgrunn

Over nitti prosent av dei innsette (92,8) hadde fullført grunnskulen (tabell 1); nesten ein av tre (30,6 prosent) opplyste at dei hadde fullført vidaregåande opplæring eller tilsvarende; ein av åtte (12,9 prosent) har høgare utdanning. Nesten tretti prosent

av dei innsette opplyste at dei hadde fullført yrkesopplæring.
Tabell 1. Prosent* innsette som har fullført grunnskule, vidaregåande opplæring, høgare utdanning og yrkesopplæring. N=2 255=100 prosent.

Grunnskule**	92,8
Fullført grunnkurs eller tilsvarande, ikkje meir	15,1
Fullført VK1 eller tilsvarande, ikkje meir	17,4
Fullført vidaregåande opplæring eller tilsvarande	30,6
Høgare utdanning ***	12,9
Fullført yrkesopplæring #	29,5

** Kvar celle i tabellen er sjølvstendig; 100 prosent minus celletalet er prosentdelen som ikkje har fullført. ** Inkluderer ungdomsskule, folkeskule, framhaldskule og realskule. *** Inkluderer både enkeltfag og lågare og høgare gradsutdanning ved universitet og høgskule. # Dette overlappar for ein del av dei innsette med fullført vidaregåande opplæring.*

Yrkesopplæring kan for nokon overlappe med fullført vidaregåande opplæring. Når det gjeld dei som er fødte før 1978, har som nemnt dette konsekvensar når vi skal rekne ut kor stor del som har rett til vidaregåande opplæring.

Innsette og rett til vidaregåande opplæring

Aldersspennet til dei innsette gjer at mangfaldet i det som er fullført utdanning og opplæring er stort. I tillegg er 14,3 prosent av dei som var med i undersøkinga ikkje-norske statsborgarar eller dei har hatt eit anna oppvekstland enn Noreg (det siste gjeld 15,9 prosent). For å kasta lys over rettssituasjonen når det gjeld *vidaregåande opplæring* er det som nemnt to omsyn som må takast: kva utdanning eller opplæring dei innsette har fullført og kor gamle dei er. Både aldersspennet og den internasjonale samansetjinga av fangepopulasjonen kompliserer desse utrekningane, i tillegg til dei validitetsproblema som elles måtte finnast med denne typen undersøkingar. Vi vektlegg også å få fram kven som faktisk held på med opplæring i fengslet.

Etter innføringa av den utvida ungdomsretten er det altså følgjande fire aldersgrupper som er aktuelle når opplæringsretten skal reknast ut: fødd før 1978, i 1978 til 1981, i 1982 til

1985 og etter 1985. Vi har spesifisert dei som fell inn under den utvida ungdomsretten (fødd i 1982 til 1985) som eiga gruppa, for å gjere volumet av eventuelle rettshavarar der synleg. Dei formelle definisjonane er gjort greie for tidlegare i artikkelen.

Utdanningsmangfaldet blant dei som er fødte før 1978 er ein god del større enn for dei som er fødte seinare. Blant dei førstnemnde finst det gamle utdanningar, som framhaldskule, realskule, gymnas og yrkesskule; andre av desse har vidaregåande opplæring eller kombinasjonar av utdanningar. Vi har i handsaminga av rettsspørsmålet måtte definere tidlegare utdanningar som det som tilsvarar vidaregåande opplæring av i dag. Derfor er innsette som har fullført yrkesskule, har fullverdig yrkesopplæring eller som har fag- eller sveinebrev også blitt lagt under det som tilsvarar vidaregåande opplæring (dei med gymnas er frå før av inkluderte der, jf. «fullført vidaregåande opplæring eller tilsvarande» i tabell 1). Det kan då vere at estimatet for prosentdelen som har fullført vidaregåande opplæring blir litt for høgt i denne gruppa. Dømesvis blir innsette med toårig yrkesskule frå før 1976 her definert som «fullført vidaregåande opplæring». Vi har vurdert det som feil i denne samanhengen å ikkje inkludere desse utdanningane som fullførde. I den tida desse utdanningane vart tatt, var dei nemleg å sjå på som fullførde.

Utvalsundersøkinga gav totalt 2255 svar. Ved å bruke pro-sentsatsane som framkjem i tabell 2 (dvs. som er baserte på dei som svarde), på det som er populasjonstala for den aktuelle perioden, får ein eit totalt uttrykk for kva som gjeld i heile populasjonen av innsette. Dette blir presentert i tabell 3.

Tabellane 2 og 3 har tre hovuddelar: I første kolonnen med prosenttal finn ein kor stor del innsette som opplyste at dei ikkje har fullført noko form for utdanning, heller ikkje grunnskulen. Den andre delen gjev opplysningar om innsette som ikkje har rett til vidaregåande opplæring. Her spesifiserer vi om dei har fullført vidaregåande opplæring eller ikkje. Dei som er fødte i perioden 1978 til 1985 er todelt: Innsette som ikkje har fullført vidaregåande opplæring og som er fødte før 1982, er spesifisert under dei som ikkje har rett til det. Dei andre er kategoriserte under dei som har rett til det i kraft av ungdomsretten. Den tredje delen av tabellane viser dei som har rett til vidaregåande opplæring, spesifisert etter den individuelle opplæringssituasjonen i fengslet, dvs. om dei tek vida-

Dei innsette sine ønske om yrkesretta opplæring er langt større enn kva som finst av yrkesretta vidaregåande opplæringstilbod samanlikna med allmennfaglege tilbod.

regåande opplæring på det nivået dei har eller over det nivået dei har, eventuelt at dei ikkje tek vidaregåande opplæring i det heile. Alle prosentane i tabell 2 summerer seg til 100 for kvar aldersgruppe og for totalen.

Ein del innsette opplyser at dei tek vidaregåande opplæring utover det nivået dei allereie har gjennomført; ein del tek det på same nivået. I det siste tilfellet er det truleg innsette som tek enkeltfag opp att. Som nemnt er retten til vidaregåande opplæring først og fremst knytt til dei som er fødte før 1978 og dei som er fødte etter 1981.

Ein del innsette, fødte i perioden 1978 til 1981, og som ikkje fell inn under den utvida ungdomsretten, held som nemnt på med vidaregåande opplæring i fengslet. Forklaringane på dette kan vere fleire. Det kan vere at dei driv på med sjølvstudium. Det kan også vere at ein del fylke har ledig opplæringskapasitet, og derfor slepp til nokon som formelt sett ikkje skulle halde på med vidaregåande opplæring. Uansett så er dette ei gruppe innsette som ikkje skal reknast inn under dei som har rett til opplæring, og desse er derfor lagt til den ruta i tabellen som inneheld dei utan rett, og som ikkje har fullført vidaregåande opplæring (54,5 prosent av innsette i fødselsårgruppa

1978-1981).

Totalt sett er det 47,2 prosent av dei innsette som har fullført vidaregåande opplæring eller det som *her* er definert som tilsvarende, og som såleis ikkje har rett til det. Ei anna gruppe som enno ikkje har denne retten (i formell forstand) er dei som ikkje har fullført grunnskulen. Desse utgjør her sju prosent og vil kunne utløyse rett til vidaregåande opplæring dersom dei fullfører grunnskulen. Opplæringslova gir også personar eldre enn opplæringspliktig alder rett til grunnskuleopplæring (§4A-1).

Vidare framkjem det i tabell 2 at 27,5 prosent av innsette fødte før 1978 har rett til opplæring, men dei er ikkje i ein opplæringsssituasjon i fengslet. Tilsvarende prosent for dei som er fødte etter 1985 er 46 (prosentuert av 57 innsette). Med andre ord er annakvar innsett av dei yngste utan opplæring i fengslet. Totalrekka i tabell 2 viser at 37,8 prosent av dei innsette har rett til vidaregåande opplæring (25,8 prosent har rett og tar ikkje opplæring i fengsel; 8,4 prosent har rett og tek vidaregåande opplæring på same nivået dei allereie har eller lågare; 3,6 prosent har rett og tek vidaregåande opplæring i fengslet over det nivået dei allereie har). Inkluderer vi også dei som ikkje har grunnskule (sju prosent), er det altså 44,8 prosent av dei inn-

Tabell 2. Prosent innsette (som svarde på undersøkinga) med og utan rett til vidaregåande opplæring (vgo) prosentuert etter fødselsperiode og opplæringsssituasjonen i fengslet.

Fødd	Har inga utdanning	Har ikkje rett til vidaregåande opplæring		Har rett til vidaregåande opplæring og tar ..		
		Fullført vgo*** eller tilsvarende	Ikkje fullført vgo eller tilsv.	.. vgo over nivået ein allereie har	.. vgo på same nivå ein har eller lågare	.. ikkje utdanning/opplæring i fengslet
.. før 1978 (N=1 490)	6,2	55,2	-	2,6	8,4	27,5
..1978-81 (N=312)	9,3	36,2	54,5	-	-	-
..1982-85 (N=281)	8,9	23,8	-	10,3	15,3	41,6
.. etter 1985 (N=57) **	5	14	-	14	21	46
Totalt (N=2 140)	7,0	47,2	7,9	3,6	8,4	25,8

* Desse får rett til vidaregåande opplæring om grunnskuleopplæringa blir fullført. ** For få personar til å kunne ha desimaltal. *** Utdanningar som tidlegare vart rekna for å vera fullførde, er inkludert her (sjå drøfting i teksten).

Skule og utdanning er den ressursen som legg det beste grunnlaget for at innsette skal klare seg i arbeid og samfunn.

sette som har eller kan få rett til vidaregåande opplæring.

Kor mange gjeld dette?

Totalpopulasjonen innsette i den aktuelle perioden var 3289. Ved å nytte prosenttal frå totalkolonnen i tabell 2, har vi estimert kor mange innsette som har rett og ikkje rett til vidaregåande opplæring (tabell 3). Blant dei som til ei kvar tid sit i fengsel er det såleis estimert at 1245 innsette har rett til vidaregåande opplæring. Av desse igjen er det 850 som av ulike grunnar ikkje tar eller får vidaregåande opplæring i fengslet. I tillegg er det 230 innsette som kan få rett til vidaregåande opplæring om dei fullfører grunnskulen.

Drøfting

Innsette i fengsel har same rett til opplæring som innbyggjarane i landet elles. Undersøkinga vår omfatta innsette i alle norske fengsel. Føremålet med artikkelen var å gje svar på kor mange innsette som har rett til vidaregåande opplæring. Blant innsette på undersøkingstidspunktet i 2006 vart det estimert at 850 som hadde rett til vidaregåande opplæring i fengslet, ikkje tok det eller fekk det. I tillegg vart det estimert at 230 innsette ikkje hadde fullført grunnskuleopplæringa. Desse innsette vil kunne få rett til vidaregåande opplæring om dei fullfører grunnskuleopplæringa. Med andre ord er det ein stor del innsette som av ulike grunnar ikkje utnyttar eller får utnytta og brukt den retten dei har til opplæring.

Rettnok er det slik at ikkje alle utanfor fengsla heller nyttar den retten dei har til vidaregåande opplæring. Likevel skulle ein tru at å bruke den tida ein sit i fengsel til å skaffe seg ei utdanning, burde vere svært så fornuftig og rasjonelt for dei fleste innsette, og særleg for dei som ikkje har fullført eller starta ei utdanning. Både individuelle og strukturelle grunnar

kan vere årsaka til at dei innsette ikkje tek utdanning. Ein strukturell grunn er at fengslet ikkje har opplæringstilbod å gje i det heile tatt. Ifølgje resultat frå 2006-undersøkinga var dette situasjonen for 20,7 prosent av dei innsette som ikkje tok noko form for opplæring eller utdanning medan dei sat inne (Eikeland mfl., 2006). Den andre strukturelle grunnen er at fengslet ikkje har opplæringstilbod som passar den enkelte (gjaldt 17,1 prosent av dei som ikkje tok utdanning), eller at skule- og studieforholda i fengslet er for dårlege (9,4 prosent av dei same innsette gav uttrykk for det). Av individuelle grunnar kan det vere at den innsette ikkje ønskjer å ta utdanning i fengslet (gjaldt 11,4 prosent av dei som ikkje tok utdanning i fengslet). Generell mangel på motivasjon hos den enkelte innsette kan ha sin bakgrunn i dårleg røynsle med skulen og at ein vegrar seg for å møte han att. Ein stor del innsette sit også på så korte dommar at dei ikkje finn bryet verdt med å starte på utdanning i fengslet, og heller ventar med det til dei har avslutta soninga. Av innsette som ikkje tek utdanning er det også ein del (17,7 prosent) som hevdar at dei ikkje får informasjon om utdanningstilbod.

Størst er problemet, sett frå dei innsette si side, når dei ønskjer seg opplæring, men ikkje får det fordi tilbodet som blir gitt ikkje passar den enkelte, ikkje har interesse hos dei innsette eller at tilboda manglar heilt. Det siste gjaldt tretten fengsel i Noreg då undersøkinga vart gjennomført. I løpet av 2006 og 2007 er det blitt etablert opplæringstilbod i tre nye fengsel, og i ni fengsel som tidlegare ikkje har hatt skuletilbod for dei innsette. Det at tilbodet som blir gitt er skeivt, viste også rapporteringa frå 2006. Dei innsette sine ønske om yrkesretta opplæring er langt større enn kva som finst av yrkesretta vidaregåande opplæringstilbod samanlikna med allmennfaglege tilbod.

Tabell 3. Estimerte *absoluttal* for heile populasjonen innsette på det aktuelle tidspunktet i 2006, basert på prosentsatsane i utvalet (sjå tabell 2).

Alle	Har inga utdanning	Har ikkje rett til vidaregåande opplæring		Har rett til vidaregåande opplæring og tar ..		
		Fullført vgo eller tilsvarande	Ikkje fullført vgo eller tilsv.	.. vgo over nivået ein allereie har	.. vgo på same nivå ein har eller lågare	.. ikkje utdanning/opp-læring i fengslet
3 289	230	1 554	260	118	277	850

Utnyttinga av opplæringskapasiteten i fengsla må kunne seiast å vere stor. I 2005 vart 77,93 prosent av kapasiteten utnytta. Dette talet har vore nokså stabilt dei siste ti åra (Fylkesmannen i Hordaland, 2006). Med tanke på den mangfaldige gruppa menneske som sit i eit fengsel og den labile situasjonen som dei innsette er i med omsyn til soningstid, overflytting mellom fengsel, diverse fengselsrutinar og anna, er dette å rekne for eit svært høgt tal. Det er truleg lite å vinne på å styrkje dei innsette sin situasjon når det gjeld rett til opplæring med å auke utnyttinga av kapasiteten. Ei utviding av opplæringstilbodet ved at fleire fengsel gir tilbodet, vil vere med på å redusere dei strukturelle hindra. Det å utvide dei eksisterande tilboda slik at dei i større grad passar og samsvarar med ønska til dei innsette, er også ein måte å fjerne strukturelle hinder på, samstundes som ein kjem individuelle motivasjonsgrunnar i møte.

Skule og utdanning er den ressursen som legg det beste grunnlaget for at innsette skal klare seg i arbeid og samfunn. Derfor har det svært mykje å seie at dei som sonar blir sikra rett til opplæring. For at denne retten skal bli reell er det heilt naudsynt det blir gitt utdanningstilbod i alle fengsla og at fagtilboda blir langt meir varierte enn i dag. Under slike forhold vil det truleg bli lettare å få den enkelt innsette til å sjå verdien av å nyttiggjere seg eit opplæringstilbod, som til sist er heilt avgjerande i denne prosessen.

REFERANSAR

DEN EUROPEISKE MENNESKERETTSSKONVENSJONEN I LOV 1999-05-21 NR. 30: *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven).*

EIKELAND, O.-J. OG T. MANGER (2004). *Innsette i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

EIKELAND, O.-J., T. MANGER OG Å. DISETH (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

FYLKESMANNEN I HORDALAND (2006). *Rapport om opplæringa innanfor kriminalomsorga.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

MANGER, T., O.-J. EIKELAND, Å. DISETH OG H. HETLAND (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

DISETH, Å., O.-J. EIKELAND OG T. MANGER (2006). *Innsatte i norske fengsel: Utdanningskvalitet, læringsstrategier og motivasjon.* Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

INNST. S. NR. 196 (2004–2005). Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.

PETTERSEN, T., E. M. SKAALVIK OG L. FINBAK (2003). *Løslatelse til hva? Elevers forberedelser til løslatelsen og tiden etter endt soning.* Rapport nr. 4.

Pedagogisk institutt, NTNU, og Vox (Voksenopplæringsinstituttet). Fylkesmannen i Hordaland.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2006). Utdanningsnivå i befolkningen <http://www.ssb.no/utniv/tab-2006-09-14-07.html>

ST.MELD. NR. 27 (2004–2005). *Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen «Enda en vår».* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007). *... og ingen stod igjen. Tidleg innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.



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



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



Jon Fjelstad er seniorrådgiver ved Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland.

Tom

Et sansestimulerende utviklingshjelpemiddel

Hjelpemiddelspesialisten AS ønsker å invitere deg til et seminar om hjelpemiddelet Tom.

Seminaret blir holdt på Quality Hotell Mastemyr den 10. oktober fra kl. 10-15

Kl. 10-12: Teoretisk del

Kl. 12-13: Lunsj

Kl. 13-15: Praktisk del



For å melde deg på ringer du telefon: 66 81 60 70, eller sender en E-post til info@hm-spes.no. Påmeldingsfristen er den 17. september, men det er bare 20 plasser ledige så her gjelder det å være rask. Ta kontakt for ytterligere informasjon.



[Info@hm-spes.no](mailto:info@hm-spes.no)

tlf: 66 81 60 70

Kommuner **bryter** Opplæringsloven

MED PENN OG KAMERA PÅ MØTE I UTDANNINGSDIREKTORATETS BRUKERFORUM:

BITTEN MUNTHE-KAAS

- Bortimot ni av ti kommuner bryter opplæringsloven
- Elever får ikke den spesialpedagogiske oppfølgingen de har krav på
- Kommunene gjør ikke nok for å kontrollere om skolene gjør jobben sin
- Utredninger av sakkyndige utsettes til andre metoder er forsøkt
- Verken ansatte i PP-tjenesten, skoleledere eller lærere kan opplæringsloven godt nok
- Ansatte mangler kunnskap om forskjellen på spesialundervisning og tilpasset opplæring

Dette var bare et knippe av konklusjonene som utdanningsdirektør Bjørg Ølstad hos Fylkesmannen i Oslo og Akershus formidlet i sitt foredrag «Nasjonalt tilsyn 2007 – Tilpasset opplæring og spesialundervisning» på siste møte i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring nylig. Årets tilsyn har handlet om kommunenes plikt til å sikre tilpasset opplæring og spesialundervisning og hvorvidt kommunen som skoleeier har et forsvarlig system for å følge opp lovens § 13.10.

Selv om Ølstad mente at flere av kommunenes forvaltningskunnskap på dette området står til stryk, understreket hun samtidig at mange skoler er opptatt av å gjøre en god jobb. – Det skjer mye bra spesialpedagogisk arbeid. I forbindelse med denne type tilsyn er det imidlertid kun det negative som blir påpekt.

Utdanningsdirektøren minnet samtidig om fjorårets tilsyn på det samme forvaltningsområdet (fortsett § 13.10, red.) som viste at kontrollsystemene av egen virksomhet ikke var gode nok i syv

av ti kommuner. – Årets nasjonale tilsyn omfatter i tillegg samtlige fylkeskommuner. Selv om det kun er noen få av rapportene derfra som er ferdige ennå, tyder mye på at situasjonen i videregående skole er like nedslående som i grunnskolen.

Oppfølging Ølstad opplyste at kommunene som har fått avvik, vil bli fulgt opp. – De får i første omgang frist til å utarbeide en plan for hvordan avvikene skal lukkes. Hvis de planlagte tiltakene

er gode nok, blir saken lukket. Hvis ikke, blir det gitt pålegg om å utbedre forholdene. Pålegg kan påklages. Etter at alle tilsynene er gjennomført lager fylkesmennene en oppsummerende rapport som skal være oversendt Utdanningsdirektoratet innen 1. juli i år.



Bjørg Ølstad.

Modellutvikling eller idedugnad?

– Forutsetningen om at økt tilpasning av den ordinære opplæringen skaper reduksjon i behovet for spesialundervisning, er en antagelse som både forskere og statlige politiske myndigheter gjennom mange år har støttet opp om og gjentatt i ulike sammenhenger og dokumenter. Det er imidlertid grunn til å stille spørsmål om denne forutsetningen holder.

Dette spørsmålet er blitt reist, men står fortsatt ubesvart i kjølvannet av arbeidet med «Følgeforskning av Modellprosjekt tilpasset opplæring og spesialundervisning» med forsker Ingrid Fylling ved Nordlandsforskning som prosjektansvarlig. Ine Kjølstad Sander fra Utdanningsdirektoratets dokumentasjonsavdeling orienterte om dette prosjektet på siste møte i Brukerforum for likeverdig opplæring.

Sander viste innledningsvis til at ti kommuner i Finnmark, Møre og Romsdal, Rogaland og Akershus deltok i prosjektet – som nå er avsluttet. – Prosjektet handlet om å prøve ut nye modeller for bruk og fordeling av ressurser som kan redusere omfanget av spesialundervisning. Modellen skulle samtidig sikre at alle elevene fikk et kvalitativt godt opplæringstilbud innen skolens ramme.

Resultater Prosjektet resulterte i at fem av kommunene reduserte omfanget av sin spesialpedagogiske virksomhet i løpet av perioden. Disse kommunene var stort sett de samme som har satset mye på utvikling av nye ressursmodeller. Fire av kommunene økte derimot omfanget i løpet av samme tidsrom, mens den siste ga spesialpedagogisk oppfølging på samme nivå som i 2003. Det er imidlertid uklart hvorvidt skolene reduserte sitt omfang av denne virksomheten som et resultat av prosjektet. Flere av kommunenes arbeid med å redusere sin spesialpedagogiske virksomhet gikk delvis forut for og dels parallelt med prosjektaktivitetene.

Stor entusiasme Ine Kjølstad Sander påpekte i sin presentasjon av evalueringen at prosjektet resulterte i stor aktivitet og entusiasme. – Arbeidet har vært viktig for å rette søkelyset mot å etablere ny praksis på området spesialundervisning og tilpasset opplæring. En årsak til entusiasmen blant prosjektskolene var nok blant annet at det i prosjektet ble lagt stor vekt på lokal frihet til å konkretisere lokale målsetninger som ble opplevd å være i tråd med lokale utfordringer.

Dette skapte imidlertid sprik både i graden av gjennomføring og når det gjaldt forholdet mellom målsettinger og aktiviteter. Dette handler etter forskernes mening blant annet om manglende styring av prosessen i tillegg til at det ble gitt lite ekstern veiledning underveis. Grad av styring er for øvrig alltid et dilemma når det settes i gang prosjekter på nasjonalt hold, presiserte Ine Kjølstad Sander.

Hele prosjektrapporten «Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet Tilpasset opplæring og spesialundervisning» er lagt ut på Utdanningsdirektoratets nettsider.



Ine Kjølstad Sander.

Psykisk helse på dagsorden

– Mellom 10 og 20 prosent av skole-elevene har så store psykiske plager at de sliter med å fungere i det daglige. Årlig har mellom fire og syv prosent behov for behandlingstiltak. Vi som jobber med dette mener derfor at psykisk helse burde være et like viktig tema i skolen som fysisk aktivitet og trafikkopplæring.

På siste møte i Brukerforum for likeverdig opplæring orienterte seniorrådgiver Peder Stokke i Utdanningsdirektoratet om prosjekt «Psykisk helse i skolen – et nasjonalt satsingsområde». Det ble startet i 2004 og skal gå fram til 2008. Stokke viste til Regjeringens Strategiplan for barns og unges psykiske helse som økte fokuset på behovet for systematisk helsefremmende og forebyggende arbeid blant barn og unge – på de arenaene der de befinner seg.

– Denne planen inneholdt hundre forskjellige tiltak – utarbeidet av syv departementer. Flere av disse oppleggene konkurrerte imidlertid med hverandre. Vi så derfor behov for å samle alt under en «paraply». Dette var bakgrunnen for at det nasjonale samarbeidsprosjektet «Psykisk helse i skolen» ble startet. Satsingen på skolen handler om at den er en god arena – nettopp for forebyggende arbeid. Vi vet at elevene selv ønsker informasjon om dette temaet på skolen.

Feil og mangler Stokke minnet om tilsyn fra Riksrevisjonen som ble levert Stortinget i mai i år som har påvist flere feil og mangler i tilbudet til barn og unge med psykiske lidelser. – Mindre enn tre prosent av klientene i barne- og ungdomspsykiatrien har for eksempel individuell

plan. I snitt er ventetiden i BUP nå på 82 dager – som i tillegg er økende. Det er dessuten stort sprik i både kapasitet og kompetansen kommunene kan tilby i denne sammenheng. Forskjellen på kommuner som satser mest og minst på dette området er på hele 59 prosent. Det ble i tillegg avdekket store svakheter i internkontrollsystemene.

Målsettingen for de mange undervisningsoppleggene i denne skolesatsingen handler om hvordan elevene selv kan ivareta egen psykisk helse, være en venn for en som strever og hvor de kan søke hjelp. Venner setter ofte standarder for hvordan barn og ungdom føler at de skal være. Mange blir imidlertid handlingslammet når de opplever at en venn sliter. De trenger kunnskap om hvordan de skal oppføre seg og hva de skal gjøre.

Mange aktører Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet leder denne nasjonale satsingen. Fylkesmennene er imidlertid en av de mest sentrale aktørene i implementeringen av «Psykisk helse i skolen». Andre samarbeidspartnere er helsestasjonen/skolehelsetjenesten, PPT og 1.- og 2. linjetjenesten innen psykisk helsearbeid. Det satses på å få med fem nye innsatsfylker hvert år. Nå gjenstår Oslo, Akershus, Hordaland, Møre og Romsdal, Troms og Finnmark. Her settes prosjektet i gang i 2008. Vi bruker en toårsperiode på hvert fylke – der fylkesmannen får stimuleringsmidler for å være behjelpelige med å implementere programmene der.

Peder Stokke kom deretter inn på de mange og ulike undervisningsprogrammene som er utarbeidet for elever på

ulike klassetrinn gjennom hele skoleløpet – fra første klasse til de går ut av videregående skole. – Vi startet i 2004 med satsingen på Psykisk helse i skolen. Hittil har vi nådd fram til 56 000 elever ved 180 videregående skoler og 365 ungdomsskoler, ca. 15 000 lærere og andre fagfolk i tillegg til 2500 elever på grunnskolen.

Videreutdanning Stokke orienterte også om den tverrfaglige toårige videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge som tilbys ved 10 studiesteder fra januar 2007/ januar 2008. – Den vil gi 15 studiepoeng og retter seg mot fagpersoner i barnehage, skole, sosial- og helsetjeneste, barnevern, politikk, kultur og fritid. Hensikten med dette tiltaket er å utvikle studentenes kunnskap og kompetanse omkring denne problematikken med fokus på mestring i dagliglivet.

Vi håper at ansatte i ulike etater fra samme region og kommuner tar dette studiet som vil gjøre dem bedre i stand til å samarbeide, presiserte Peder Stokke.

Evaluerings Prosjekt «Psykisk helse i skolen» er evaluert og blir vurdert positivt av både elever og lærere. Elevene har lært mer om psykisk helse og psykiske lidelser. Ungdommene har fått informasjon om hvor de kan søke hjelp. Lærerne gir uttrykk for at de har fått et verktøy i hverdagen som har skapt et bedre klassemiljø.

Det er i tillegg satt i gang en effekt-evaluering som skal være ferdig innen 2010. Interesserte kan lese mer om denne nasjonale satsingen og de ulike undervisningsprogrammene på www.psykiskhelseiskolen.no



Peder Stokke.

Utfordringen er å ta aksjon!

– Utfordringen for skolen er å oppdage, ta aksjon og ikke miste elever med psykiske problemer av syne. Samtidig må hjelpe- og støtteapparatet inn på skolens arena for å bistå skolene i arbeidet med å gjøre en enda bedre jobb for disse elevene.

Gunn-Elin Ågren i Utdanningsetaten i Oslo leder prosjektet «Psykisk helse i Oslo-skolen». Hovedstaden består av ca. 70 000 elever ved 167 skoler. Kjernen i målgruppen for denne satsingen er elever mellom femten og nitten år – med spesiell fokus på ungdom med flyktningstraumer, rus og psykososiale problemer som ikke er fanget opp av helsetjenesten eller andre ikke-koordinerte hjelpe-tjenester.

Det var ikke uten grunn at foredragsholderen innledningsvis minnet om at en lærers oppgave også er å lære barn og unge med psykiske problemer å lære. – Dette krever imidlertid et tverrfaglig samarbeid. I dag er de aktuelle støtte-tiltakene skremmende lite koordinert mellom skolehelsetjenesten, PPT, spesialisthelsetjenesten og barnevernet. Målet med prosjektet er derfor å lage en hel-

hetlig plan som skal bidra til at elevenes psykiske helse blir ivaretatt på en bedre måte. Forebyggende arbeid med hele skolemiljøet må til for å nå både elever som står i fare for å utvikle psykiske problemer og lidelser – og de som allerede sliter med det.

Krever samordning Ågren minnet om undersøkelser som viser at 20 prosent av elevene har psykiske vansker på et eller annet nivå uten at de har en diagnose. – Åtte prosent av alle barn har så store problemer at de trenger hjelp fra spesialisthelsetjenesten. I enkelte bydeler i hovedstaden er elevprosenten enda høyere. I denne situasjonen blir antallet døgninstitusjoner innen psykiatrien gradvis redusert og polikliniske tjenester på bydelsnivå bygget opp. Stadig flere henviser til ambulante team i sine respektive bydeler i stedet. Det forventes at disse elevene skal gå på sine respektive skoler. Førstelinjetjenesten må derfor samordne sine tjenester i samarbeid med skolene for å klare utfordringene.

Gode tjenester til barn og unge krever at tjenestene er samordnet på de arenaene der de befinner seg, at alle jobber sammen og samtidig, fortsatte Gunn-Elin Ågren. – Gode lærere og en god skoleledelse er i tillegg svært viktige forutsetninger for et godt læringsmiljø. Pedagogisk-psykologisk tjeneste har en viktig oppgave i denne sammenheng – i tett samarbeid med skolehelsetjenesten. Her er det imidlertid stort fokus på sakkyndigutredninger. Dermed må systemarbeid som kan forebygge en opphopning av elever med store problemer ofte nedprioriteres.

Vi skal derfor lage arbeidsmetoder innenfor et tverrfaglig perspektiv i tillegg til kartleggingsverktøy som skal brukes til å oppdage elever som sliter så tidlig som mulig. I tillegg ser vi på behovet for kompetanseheving både på skoler og innen ulike tjenester.

Pilotprosjekt Det er satt i gang et pilotprosjekt ved en barneskole, en ungdomsskole og en videregående skole. Disse skolene avgir elever til hverandre – slik at det også blir mulig for prosjektmedarbeiderne å se nærmere på overgangsproblematikken. I skrivende stund arbeides det med prosjektets fase I om hva skolen og nettverket rundt den enkelte har å bidra med, hva slags erfaringer som er gjort i tillegg til å avdekke «hull» og flaskehalser. I fase II settes det så i gang tiltak ved de enkelte skolene.

Interesserte kan lese mer om prosjektet på www.ude.oslo.kommune.no/psykisk-helse Prosjektleder Gunn-Elin Ågren kan kontaktes på e-postadressen gunn-elin.asgren@ude.oslo.kommune.no



Gunn-Elin Ågren.

Ungdom opptatt av psykisk helse

– Vi får entydige tilbakemeldinger fra elevene om at de ønsker et bedre helse-tilbud på skolen med flere elevsamtaler. Ungdom flest er mer opptatt av psykisk helse enn folk flest tror. Mange lærere vurderer imidlertid sine elever ut fra et for snevert faglig perspektiv. Det gjør det vanskelig for en sekstenåring som har angst å be om hjelp.

I tilknytning til den landsomfattende undervisningspakken venn1.no reiser Ragnhild Angell Wennberg i Mental Helse Ungdom rundt på skoler over hele landet. I et tre timer langt møte forteller hun skoleelever med utgangspunkt i egne erfaringer om hva psykiske problemer er, hvor de som har det vanskelig kan søke hjelp og hvordan de selv kan håndtere dette i venneflokken. Wennbergs og andre ungdomskontakters bidrag utgjør «basispakken» i dette opplegget – som i tillegg består av to påbygningsmoduler. Hensikten med dette opplegget er å bevisstgjøre ungdom mellom 15 og 20 år om at det å ha det vanskelig i perioder av livet sitt ikke er uvanlig, og at presset på dagens ungdom om å være «perfekt, frisk og vellykket» ikke nødvendigvis harmonerer med det virkelige livet eller er ensbetydende med å være lykkelig.

Egenerfaring Wennberg vet hva hun snakker om. Hun når fram med sitt budskap når hun formidler sin egen historie om da hun «møtte veggene». Hennes liv kunne blitt annerledes hvis voksne på skolen der hun gikk, hadde tatt initiativ til at hun skulle få hjelp. I stedet fikk hun beskjed om å ta seg sammen. På møtet

i Brukerforum for likeverdig opplæring understreket 27-åringen at det er grenser for hvor mye og hvor lenge et barn kan ta seg sammen. – Det som kan skape store skadevirkninger er nettopp når et barn må ta seg sammen for mye, presiserte Wennberg.

I tillegg til å holde foredrag basert på egne erfaringer, bidrar hun til å kartlegges elevenes kunnskaper om psykiske problemer gjennom enkle og ufarlige praktiske øvelser. Til slutt får de en generell orientering om hva hjelpeapparatet har å tilby.

Være venn Wennberg er også opptatt av å formidle noe om hvordan elevene kan være venn for en som har det vanskelig. Hun påpekte at det blant annet kan handle om å få dem til å forstå forskjellen på taushets- og venneplikt. – Ungdom flest vet for eksempel ikke hva de skal gjøre hvis de får vite at en venn vurderer å ta sitt eget liv. Vi forteller dem at det verken handler om sladring og brudd på taushetsplikt hvis de spør en voksen om hvordan og hva de kan gjøre for å hjelpe. Helsesøster på skolen kan spille en viktig hjelperrolle i denne sammenheng. Det er sjokkerende at noen skoler ikke har en eneste slik stilling – mens det er fem-seks rådgivere på andre – samtidig som ventetiden både i psykiatrien generelt og BUP spesielt bare øker, mente Ragnhild Angell Wennberg.

Nettverk I tilknytning til venn1.no er det etablert et landsomfattende nettverk – som består av ungdomskontakter og voksne såkalte prosessledere som lærere og helsesøstre. Dette opplegget inngår i

prosjekt «Psykisk helse i skolen» som er en felles satsing av Sosial- og helsedirektoratet, Barne- og familiedepartementet, Læringscenteret, Rådet for psykisk helse, Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning, Voksne for Barn, Sykehuset Asker og Bærum og Mental Helse Norge.

Interesserte kan lese mer om venn1.no på www.mental.helse.no



Ragnhild Angell Wennberg.

Aksjonslæring

AV ÅSE A. SAGEDAL

I boka «Rom for aksjonslæring» viser Halvor Bjørnsrud hvordan aksjonslæring kan benyttes i arbeidet med skoleutvikling. Han gjør det ved å vise til en studie han ledet der aksjonsforskning og aksjonslæring ble brukt i et forskende partnerskap med en grunnskole (case-skole.) Temaet for studiet var tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid. Boka har bakgrunn i Bjørnsruds doktorgradsarbeid «Forskermøte med en fortellende skole». Hovedtematikken er å forstå læreplanens ideer og idealer om en inkluderende skole. Slik sett er nærværende bok på mange måter en videreføring av forfatterens bok fra 1999, «Den inkluderende skole».

Forskende partnerskap

Det er mange måter å få til god skoleutvikling på. Bjørnsrud vil med denne boken vise at aksjonslæring er en måte å gjøre det på. Forskende partnerskap betyr i denne sammenheng at skolens folk og forskere går sammen for å utvikle skolen. Det forutsetter at deltakerne er likeverdige, selv om de har ulike roller og oppgaver i arbeidsfellesskapet. Skoleledelsen må prioritere arbeidet med aksjonslæringen, sette av tid til det og synliggjøre det som en viktig del av skolens totale utviklingsarbeid. Bjørnsrud legger også vekt på at det pedagogiske personalet har innsikt i læreplanen slik at de kan lese og tolke den. Forskeren har medansvar i den aksjonslæring som skoleledelse og lærere arbeider med, men problemstillingen og designet i aksjonsforskningen har forskeren et spesielt ansvar for. I tillegg skal han

ha ansvaret for å studere selve prosessen i skoleutviklingsprosjektet.

Boken drøfter mange dilemmaer ved denne måten å drive skoleutvikling på. Flere teorier innenfor mange berørte områder legges frem, og utdanningspolitiske begrep diskuteres og fremsettes. Det er derfor et konglomerat av støtteperspektiver, teoretiske perspektiv på både aksjonsforskning som sådan, læreplanteoretiske perspektiv, dimensjoner og dilemmaer om tilpasset opplæring og inkluderingsbegrepet i alle kapitler. Også til beskrivelsen av den mest sentrale gjennomføringen av aksjonslæringsprosjektet i en grunnskole, kap. 6 og 7 i boka, er det tatt med teorier og drøftinger om hvordan fortellingen kan brukes i aksjonslæring på skoler. Her viser Bjørnsrud til studier fra Aalborg i Danmark og finner støtte hos Flyvberg (1991) og Hermansen (2001). Bruk av logg og bruk av brevmetoden er interessant lesning i denne sammenheng. Forfatterens valg av validitet som et samlebegrep for pålitelighet og gyldighet er verd å merke seg. (s.156)

Bokens innholdskjerne

Det er en utfordring å finne selve bokens innholdskjerne, om en kan uttrykke det slik, gjennom alle lag av teorier og drøftinger. Jeg tror ikke jeg gjør boken urett når jeg sier at det dreier seg om et nytte- og bytteforhold mellom forskning og skoleutvikling med basis i skolebasert vurdering. Bjørnsrud hevder at skolebasert vurdering må utfylle den nasjonale vurdering som er innført gjennom nasjonale prøver og skoleporten.no Gjennom aksjonslæring

og via samarbeid med eksterne veiledere tilføres skoler og kommuner kompetanse til lokalt utviklingsarbeid. Forskeren på sin side får nyttig og «fersk» kunnskap til sitt forskningsarbeid og sin studie gjennom nærheten til levende kildemateriale ute i felten.

Ideelt sett er vel derfor aksjonslæring en form for skoleutvikling som skulle legge til rette for en optimal vinn-vinn situasjon for impliserte samarbeidspartnere. Bokens målgruppe er studenter i lærerutdanning, pedagogikk og spesialpedagogikk, skoleledere og alle skolens folk som er interessert i skoleutvikling. Best utbytte av lesningen av boken, vil nok de ha som planlegger skoleutviklingsarbeid i samarbeid med en høyskole eller annen ekstern instans. Kanskje for å gjennomføre og implementere deler av Kunnskapsløftet i kommuner og enkeltskoler.



HALVOR BJØRNSRUD

Rom for aksjonslæring

Om tilpasset opplæring,
inkludering og læreplanarbeid

Gyldendal Akademisk

ISBN 82-05-34237-7

198 sider

Fagtorget 2007 er en nasjonal konferanse som setter fokus på praksis, utviklingsarbeid og forskning innen førskole og skole. Utdanningsdirektoratet har gitt Statped Nord i oppdrag å arrangere konferansen.

Læring i fellesskap

Hovedtema er Læring i fellesskap. Det fokuseres på evaluering etter et år med Kunnskapsløftet og det 18-årige utdanningsløpet med vekt på tilpasset opplæring, inkludering og utjevning av sosiale forskjeller i førskole og skole.

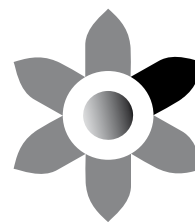
Tema presenteres gjennom plenumsforedrag, parallelle sesjoner og utstillinger. Erling Lars Dale, Ingrid Fylling, Peter Mortimore og Kristin Solberg er noen av foredragsholderne.

Konferansen er aktuell for alle som har interesse for dette temaet og vil gi gode muligheter for refleksjon over egne løsninger og bidra til nye ideer og utvikling av egen praksis.

Fagtorget 2007 arrangeres 20. – 21. november på Radisson SAS hotell i Tromsø og påmeldingsfristen er 15. september. Se www.statped.no/fagtorget2007



Statped Nord
Statlig spesialpedagogisk støttesystem



FRAMBU

Senter for sjeldne
funksjonshemninger

Hjelp, hva gjør jeg?

Et kurs for deg som har eller skal ha en elev med sjelden diagnose i første klasse

Tid: 13.-14. september 2007

Målgruppe:

Kurset retter seg mot fagpersoner fra skole, PPT, barnehabilitering, skolehelsetjeneste og andre interesserte som har skolestartere med Noonans, DiGeorges, Williams, Turners eller Prader-Willis syndrom eller nevrofibromatose type 1.

Innhold:

Forelesninger og veiledning i mindre grupper, samt drøfting og erfaringsutveksling rundt:

- diagnoseinformasjon og rettigheter
- kartlegging, IOP og IP
- sosial inkludering
- opplæring til hva?
- hvordan møte foreldre med barn med spesielle behov
- søsken

Kurssted: Sandbakkveien 18, 1404 Siggerud

Pris: Fagpersoner kr 300,-

Mer informasjon finnes på www.frambu.no



HELSE FINNMARK
FINNMÁRKKU DEARVVAŠVUOHTA



Klinikk Kirkenes har ledig følgende stillinger

Førstekonsulenter

til Habiliteringstjenesten for Voksne i Finnmark.

- 1 vikariat og 1 fast stilling fra snarest.

Nærmere opplysninger om stillingene kan fås ved henvendelse til avdelingsleder ved tjenesten, Stig Nytun, tel. 78 97 31 60 eller avdelingssjef Inger Nordhus, tel. 78 97 31 58.

Fullstendig annonse ligger på www.jobbnorge.no og nav.no

Søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no

Søknadsfrist: 6. september 2007.

CICERO Jn



HELGELANDSSYKEHUSET
HELGELAANTEN SKIEMTJE-GÆTIE
P/O-avdelingen, Boks 568, 8651 Mosjøen.



Helgelandssykehuset Sandnessjøen søker medarbeider til flg. stillinger:

Helgelandssykehuset HF er et helseforetak som består av sykehusenheter i Mo i Rana, Mosjøen og Sandnessjøen med hovedkontor i Mo i Rana. Gjennom pasientfokus og samhandling skal helseforetaket sikre et trygt og framtidig tjenestetilbud basert på verdier som kvalitet, omsorg og respekt.

Voksenpsykiatrisk poliklinikk – Sandnessjøen

Avdelingsleder

Barne- ungdomspsykiatrisk poliklinikk - Brønnøysund

Avdelingsleder

Ved Vop-Sandnessjøen er det ledig stilling som avdelingsleder fra 01.10.07, og Bup-Brønnøysund fra 24.09.07.

Begge stillingene er faste 100% stillinger. Det krever minimum 3-årig utdanning innen helse/sosial, og videreutdanning i psykisk helsearbeid eller tilsvarende.

Nærmere opplysninger ved henvendelse til avd.sjef Sidsel Forbergskog, tlf. 75 06 54 60 /419 32 500.

Vi ber om at du søker elektronisk via www.jobbnorge.no, eller www.Helgelandssykehuset.no, hvor du også finner fullstendig utlysningstekst. Søknadsfrist: 13. september 2007.

Helgelandssykehusets stillinger ligger også på TV2 tekst TV side 774.

CICERO Ias



RØYKEN KOMMUNE

- til for deg

Pedagogisk- psykologisk tjeneste

Røyken er en moderne kommune i vekst og utvikling. Med ca 17.000 innbyggere er kommunen i positiv utvikling på områder som kultur, næringsutvikling, service, undervisning og bokvalitet.

Kommunen er et attraktivt boområde for store grupper sentralt plassert ca 15 km fra Drammen og 30 km fra Oslo.

Stikkord for kommunen er brukerorientering, service, tidsmessig ledelse og god arbeidsgiverpolitikk.

PP-rådgiver – 100% fast stilling

(saksnr.07/01885)

Pedagogisk psykologisk tjeneste i Røyken har ledig 100% fast stilling som pedagogisk-psykologisk rådgiver med tiltredelse så raskt som mulig.

Tjenesten er organisert som egen resultat enhet, og består av 8 årsverk fordelt på fagstillinger og leder. Tjenesten er lokalisert i Rådhuset i Røyken.

Arbeidet vil omfatte sakkyndig vurdering og systemrettet arbeid etter Opplæringsloven for barn i førskole- og grunnskolealder. Oppgavene er knyttet til utredning, veiledning på individ og systemnivå og organisasjonsutvikling innbefattet kompetanseheving. Noen oppgaver er også knyttet til intern utvikling av tjenesten.

Søknadsfrist 07.09.07

Det er ønskelig at søknaden fylles ut elektronisk. Utfyllende utlysningstekst og søknadsskjema finner du på www.royken.kommune.no

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til Mari Homme, enhetsleder PPT Røyken, tlf: 31 29 60 71.

Røyken Kommune, Rådhuset, 3440 Røyken - Tlf 31 29 60 00



Tinn kommune

EKSTERN UTLYSNING

Ledig fagstilling ved PP-tjenesten

Det søkes etter :

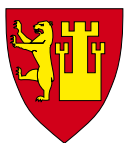
Logoped/PP-rådgiver med særskilt utredningskompetanse innen språk- og lese/skrivevansker. Primært kreves hovedfag/mastergrad, men søkere med 2.avd. spes.ped. og andre med særskilt kompetanse oppfordres også til å søke. Det er en fordel med grunnutdanning som førskolelærer.

Stillingen ønskes besatt snarest mulig.

Søknad med attester og vitnemål sendes:
Personalkontoret, Torget 1, 3660 Rjukan

SØKNADSFRIST 07.09.07

For nærmere opplysninger, kontakt: enhetsleder Solveig Grimsrud, eller fagleder Liv Jenny Ørnes.
Tlf. 35 08 15 50 Barnevern, sosial- og PP-tjenesten.



Fredrikstad kommune

Cicignon barne- og ungdomsskole

LÆRERSTILLING

Ved Cicignon barne- og ungdomsskole er det f.o.m. snarest ledig hel fast stilling for lærer med tilleggsutdanning innenfor område sosiale/emosjonelle vansker.

Fullstendig utlysning, se
www.fredrikstad.kommune.no

SØKNADSFRIST: 10.09.2007



Holmestrand kommune PP-tjenesten

Holmestrand kommune Holmestrand kommune, med sine 9600 innbyggere, ligger idyllisk til på Vestfoldkysten. Byen har flotte bolig- og rekreasjonsområder og et rikt kultur- og aktivitetstilbud. Kommunen har gode skoler og full barnehagedekning. Det er svært gode kommunikasjoner til de andre Vestfoldbyene og til Oslo-området.

Årsvikariat som Spesialpedagog fra 01.09.2007

I PP-tjenesten i Holmestrand er det ledig 100% års-vikariat for spesialpedagog med tiltredelse snarest. Fast tilsetting vil senere bli vurdert. Tjenesten har 3 fagstillinger fordelt på 4 personer. Arbeidsprofilen er utadrettet med vekt på systemarbeid i forhold til skolene og barnehage-ene. Foruten relevant utdanning og erfaring blir det lagt vekt på personlig egnethet og hensyn til tjenestens fagsammenstilling. Lønn etter avtale. Tilsetting skjer for øvrig i henhold til lov, forskrifter og avtaleverk.

Søknad med CV sendes innen 01.09.2007 til
**Holmestrand kommune, PPT v/Bjørn Langfjæran,
Næskildsgate 2, 3080 Holmestrand**

www.holmestrand.kommune.no

Eikholt, nasjonalt ressurscenter for døvblinde

I det statlige kompetansesystemet for døvblinde som er en del av spesialisthelsetjenesten har Eikholt et nasjonalt ansvar for rehabiliteringskurs for døvblinde. Senteret har 22 ansatte hvorav en mobilitet- og synspedagog.



Mobilitet- og Synspedagog

Da vår mobilitet- og synspedagog skal ut i ett års permisjon søker vi ny medarbeider. Stillingen er et vikariat med mulighet for forlengelse.

Stillingens arbeidsområder:

- Utvikling og gjennomføring av tilpasningskurs innen syn og mobilitet
- Undervisning og oppfølging av våre brukere i punktskrift, mobilitet og bruk av synshjelpemidler
- Delta ved kartlegging av rehabiliteringsbehov

Vi kan tilby:

- Meningsfullt og utfordrende arbeid i et tverrfaglig team
- Utviklingsmuligheter
- Internasjonalt fagmiljø
- Gode kurs- konferansefasiliteter
- Lønn etter avtale
- Gode pensjons- og forsikringsordninger
- Det vil bli gitt opplæring i døvblindes kommunikasjonsformer.

Vi søker etter en fleksibel person med evne til kreativitet i møte med en variert brukergruppe.

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til synspedagog Line Gundersen, tlf 32 88 90 58. Søknad med CV sendes elektronisk eller pr. post innen 14. september 2007. Merk søknaden "mobilitets- og synspedagog".

Eikholt

Helen Kellers vei 3
3031 Drammen
post@eikholt.no
www.eikholt.no



Kapellveien habiliteringssenter

Kapellveien habiliteringssenter utfører sine tjenester i nært samarbeid med Seksjon for barnenevrologi/habilitering ved Ullevål universitetssykehus. Vårt ansvarsområde er å yte tjenester til barn/unge med autisme, uspesifiserte og eller sammensatte utviklingsforstyrrelser, spesifikke språkvansker/utviklingsfasi og psykisk utviklingshemming med omfattende lærevansker og problematferd. Habiliteringssenteret gir tilbud om pedagogisk og diagnostisk utredning og testing, ambulant veiledning til 1. linjen, intensiv trening/opplæring på dag og døgn basis.

Kapellveien habiliteringssenter skal i løpet av 2007/2008 øke kapasiteten. Og søker derfor

Fagkonsulenter

Fagkonsulents ansvarsområde omfatter pedagogisk utredning og testing, videreutvikling av metodikk, undervisning, oppfølging og direkte veiledning til barnehager, skoler, foreldre m.m.

Den som søker må ha:

- 3-årig høgskoleutdanning, som vernepleier, førskolelærer, barnevernspedagog eller lignende
- Relevant videreutdanning som veiledning, spesialpedagogikk eller lignende
- Bred erfaring med vår målgruppe
- Erfaring med å overføre kompetanse til andre på en profesjonell måte
- God muntlig og skriftlig formuleringsevne
- Evne til å jobbe selvstendig, målretta og systematisk

Vi legger stor vekt på egenskaper som evne til samarbeid, kreativitet, godt humør, stor arbeidskapasitet og personlig egnethet for stillingen

Vi kan tilby:

- Et godt arbeidsmiljø med høy faglig kompetanse
- Faglig oppfølging og veiledning av psykologer
- Varierte og spennende faglige utfordringer
- Internundervisning hvor alle må delta
- Gode kolleger som har det gøy på jobben!
- Lønn etter overenskomst for spesialisthelsetjenesten, kategori D
- Pensjonsordning i KLP

For nærmere opplysninger kontakt Turid Ommundsen på tlf. 22 79 73 00

SØKNADSFRIST 15. SEPTEMBER 2007



Hole kommune

Hole kommune ligger idyllisk til under Krokskogen, ved Steinsfjorden og Tyrifjorden, rett vest for Oslo, midt mellom Bærum og Ringerike. Kommunen har ca 5300 innbyggere og et godt utbygd tjenestetilbud, samt gode kommunikasjons- og friluftsmuligheter. Kommunesenteret ligger på Vik, ca 40 minutters kjøring fra Oslo sentrum.

Stilling med saksnr. 07/1325 innenfor Helse, KPPT

Det er ledig 80 - 100% fast stilling som **logoped/spesialpedagog fra 15.09.2007.** Stillingen kan evt. kombineres med **privat praksis.**

Hovedarbeidsoppgaver for stillingen:

Sakkyndighetsarbeid (utredning, veiledning og konsultasjon) og direkte logoped-behandling i tett og nært samarbeid med foreldre, barnehage og skole. Det legges stor vekt på tverrfaglig samarbeid.

Kvalifikasjoner for stillingen:

Utdanning som logoped/spesialpedagog (gjærne master). Personlig egnethet og erfaring fra lignende arbeid blir tillagt stor vekt.

Hole kommune kan tilby:

- Variert arbeid i et positivt arbeidsmiljø
- Konkurransedyktig individuell lønn
- Norges beste pensjonsordning i KLP
- Hjelp til å skaffe bolig
- Barnehageplass kan vurderes

Lønn etter avtale

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til Marianne Rasmussen, tlf. 32 16 11 91.
Epost: Marianne.Rasmussen@hole.kommune.no

SØKNADSFRIST: 01.09.2007

Hole kommune ber søkere å sende søknaden elektronisk via vårt digitale søknadssenter:
<http://min.e-kommune.no/hole>

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) i Vestfold består av poliklinikker i Tønsberg, Larvik og Holmestrand, fylkesdekkende tjenester i form av eget nevropsykiatrisk team, dagenheter for barn i alderen 0-12 år, to døgnenheter for ungdom med tilsammen 12 senger og Familieenhet i Tønsberg. Alle enhetene har eget fagteam. BUPA har eget fagråd. BUPA er organisert sammen med voksenpsykiatrisk spesialisthelsetjeneste i Psykiatrien i Vestfold HF.

BUPAs poliklinikk for Tønsberg søker etter:

Klinisk pedagog

1 fast stilling 100 %. (B19/07)

Det søkes etter klinisk pedagog med videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening samt arbeidserfaring fra BUP. Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP er også ønsket. Ved tilsetting av person uten spesialistkompetanse forutsettes deltakelse i et 3-årig deltidsutdanningsprogram. Det legges til rette for dette.

Søknadsfrist: 13. september 2007.

Se fullstendig utlysningstekst på www.piv.no

HELSE SØR-ØST

CICERO IS

www.piv.no

Pedagogisk-psykologisk teneste for Stord og Fitjar



100% stilling for pedagogisk-psykologisk rådgjevar, sosionom eller barnevernspedagog (stilling 2007/93)

Spørsmål kan rettast til einingsleiar Else Berit Helle tlf. 53 49 66 61 eller leiar for PPT Torill Blokhuis, tlf. 53 49 69 40.

SØKNADSFRIST: 04.09.07

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



Hol kommune

- et godt sted å leve, arbeide og bo

www.hol.kommune.no

Hol kommune ligger øverst i Hallingdal og har 4500 innbyggere. Kommunens største tettsted og handelssentrum er Geilo. Vi kan tilby et trygt og godt oppvekstmiljø med god barnehagedekning og et godt skoletilbud. Kommunens beliggenhet ved foten av Hallingskarvet og Hardangervidda nasjonalparker gjør mulighetene for jakt og friluftsliv svært gode. I nærområdene er det godt tilrettelagt med preparerte skiløyper og turstier, samt sykkeltraseer. Vi har gode tog- og bussforbindelser til både Oslo og Bergen. Hol kommune har store inntekter fra kraftutbygging. Det gjør at kommunen har et svært godt utbygd tjenestetilbud som du nyter godt av både som innbygger og som ansatt i kommunen.

KOMMUNAL LOGOPED/SPESIALPEDAGOG

Fra 01.08.07 er det ledig stilling for logoped/spesialpedagog med arbeidsoppgaver

- med førskolebarn med enkeltvedtak, inkl. veiledning til barnehagene/foreldre, event. kontakt med 2. og 3. linjetjenestene.
- med ungdom/voksne med behov innen språk, tale, stemme, taleflyt, afasi m.m.

Kvalifikasjoner:

- godkjent logopediutdanning
- evne til selvstendig arbeid
- god samarbeidsevne og -vilje
- må disponere bil

Vi tilbyr:

- godt tverrfaglig miljø
- fornøyde brukere
- kontorsted Geilo
- 100% stilling

Ansettelse i Hol kommune med lønns- og arbeidsvilkår i samsvar med gjeldende lov, forskrift og avtaleverk. Aktuelle søkere kalles inn til intervju.

Søknad med CV sendes Hol kommune, Personalkontoret, 3576 Hol eller postmottak@hol.kommune.no

SØKNADSFRIST: 06. SEPTEMBER 2007



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Hanne Jahnsen og Svein Nergaard** er henholdsvis cand.polit. (pedagogikk) og cand.paed.spec. Begge har gjennom en årrekke arbeidet med alternative skoler og smågruppetiltak. **Narve Dolve** er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Han er særlig opptatt av forholdet mellom pedagogikk og retorikk og har skrevet flere fagartikler om dette. I forskning er han spesielt engasjert i spørsmål om hva som gjør pedagoger troverdige. **Nina B. J. Berg** er cand. paed. og spesialist i ped.psyk. rådgivning ved PPT i Elverum. Har tidligere arbeidet i almennlærerutdanningen i 25 år. Forfatter av bøkene: «Blåmann. Ung psykisk lidelse – familiens smerte». «Elev og menneske. Psykisk helse i skolen». **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, bokmeldinger og «Innstikk» i Spesialpedagogikk. **Ole-Johan Eikeland** og **Terje Manger** har gjennom mange år drevet med forskning innenfor fengslessystemet. Det har bl.a. resultert i bøker og artikler både i nasjonale og internasjonale tidsskrifter. **Jon Fjelstad** er cand.philol med hovedfag i Nordisk fra Universitetet i Bergen. Han har arbeidet 15 år i videregående skole og han har vært tilsatt på Statens utdanningskontor som ble en del av Fylkesmannen i Hordaland (fra 2003) siden 1994. **Mie Høydal** er cand.polit. og arbeider som rådgiver i FOU-teamet i PPOT i Buskerud fylkeskommune. **Aud Marie Bækken Larsen** er cand.paed. og arbeider som rådgiver i FOU-teamet i PPOT i Buskerud fylkeskommune.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Opplæring uten vafler: Jens Petter Gitlesen beskriver hvordan videregående skole kan arte seg for en elev med utviklingshemning. **Skolen – sett med elevenes øyne:** Tove Bodil Lindblad Skjølsvik gjengir et utsnitt av barn- og unges livsverden og hva slags minn bilder de har fra skoledagen. **Nasses Taxi** – Om design, formidling og bruk af tekniske hjelpemidler: Flemming Ask Larsen er fagkonsulent ved Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale. I artikkelen tar han utgangspunkt i en bok om Ole Brums taxi for å trekke fram noen kriterier for tilpasning av tekniske hjelpemidler. **Mellom Barken og Verden:** Trond Evenstad ved Gjerpen barneskole skriver om barn og unge med diagnosen Asperger Syndrom. **Hvem skal hjelpe skolevegreren?** Richard Korizinsky beskriver et opplegg for dem som ikke tør gå på skolen. **Opplevd stress av barn til psykisk syke:** John H. Stamnes og Britt Helen Haukø tar for seg hva som kan prege barn til psykisk syke foreldre og hva som kan gjøres for dem.