

SPECIAL PEDAGOGIKK

Overgrep – eller bare en liten forsømmelse?

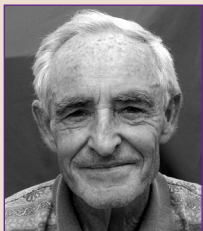
Såsom i
en spegel
side 20

Bruk av ART
side 24

ADDES-permen
for elever med
ADHD
side 34

Punktering
side 38





av ARNE ØSTLI

Mannen ville fra Nissen flytte...

Den nåværende regjeringen har – i likhet med tidligere regjeringer – prisverdig nok og med stor støtte, gått inn for å styrke «tilpasset opplæring». Målet har blant annet vært å redusere behovet for spesialundervisning. I den forbindelse har man også på forskjellige måter forsøkt å endre lovmessige sider ved spesialundervisningen. Søgnerutvalget foreslo sågar å fjerne hele begrepet spesialundervisning. Det har vist seg å være en hard nøtt å knekke. Det ene forslaget etter det andre har møtt mye motstand blant mange av dem som på en eller annen måte har en relasjon til elever som trenger ekstra oppmerksomhet og tilrettelegging. Nå har også Stortinget sagt at vi enn så lenge bør holde fast på de reglene som gjelder for spesialundervisning.

Slik vi ser det, er det bare gjennom bedre kvalitet i undervisning og opplæring generelt – både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen – at det kan bli skapt trygghet for at alle elever får den best mulig tilpassede opplæringen. Det innebærer kvalitetsutvikling på begge områder. Ikke minst tror vi det kan være mye å hente på det organisatoriske området. Mye av den spesialundervisningen som blir drevet foregår innenfor nokså rigide rammer. Med mer fleksibilitet tror vi at de ekstra ressursene som tilkommer spesialundervisningen kan utnyttes bedre. Det kommer også stadig mer kunnskap om undervisning av elever med særlige behov. Til sammen kan dette bidra til at behovet for spesialundervisning blir redusert. Det kan virke som et paradoks, men kraftigere satsing på spesialundervisning kan dermed være med å redusere behovet for den. Den linjen som har vært fulgt, har snarere bidratt til stigmatisering enn fremhevelse av det godet spesialundervisning faktisk bør være for dem som trenger det. Vi tror det er gjennom en slik «naturlig» utvikling at det også kan skapes et grunnlag for lovmessige forenklinger som vil bli akseptert av dem som er berørt av spesialundervisning.

Vi er kjent med at mange skoler har nærmet seg disse utfordringene på forskjellig vis. Det bør være en viktig oppgave for utdannings- og forskningsinstitusjonene å få tak i de erfaringer som er gjort så langt. Slik kan vi få et godt grunnlag for systematiske og evidensbaserte forsøk.

I tråd med ønsket om faglig utvikling vil vi henlede oppmerksomheten på Marit Hoem Kvams artikkel om «Overgrep – eller bare en liten forsømmelse». Faglighet består blant annet i å ha presise og gode begreper. Noe av det vanskeligste vi står overfor som medarbeidere i skole og hjelpeapparat er saker som har med overgrep å gjøre. Hoem Kvams artikkel kan være til hjelp når vi står overfor dilemmaet: Er det den ene, eller er det andre?

Godt skoleår!



- 4 Overgrep – eller bare en liten forsømmelse?
MARIT HOEM KVAM
- 10 Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte
KAMIL ØZERK
- 18 Prinsippvedtak om spesialpedagogikk
HELGE FAGERLIE NIELSEN
- 20 Såsom i en spegel
KARL GUSTAV STUKAT
- 24 Bruk av ART
ARNE BJØRNSETH MOE, MARIT BRUUN, PER SANDVIK OG JOHN H. STAMNES
- 34 ADDES-permen for elever med ADHD
ANETTE ANDERSEN, GRO ECKHOFF OG JAN ARNE HANDORFF
- 38 Punktering
BEATE HEIDE
- 39 Ærefull gave til Sørlandet kompetansesenter
ARNE ØSTLI
- 41 Bokmeldinger
- 47 Minneord
- 48 Kurs/konferanser
- 50 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
hilde@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

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

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

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

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

Årgang 70

ISSN 0332-8457

Overgrep – eller bare en liten forsømmelse?

En drøfting av begrepet «overgrep» relatert til funksjonshemmede



Marit Hoem Kvam er
cand. paed. spec.
med doktorgrad i spesi-
alpedagogikk.
Hun er seniorforsker ved
SINTEF, Helse.

I denne artikkelen vil jeg forsøke å foreta en kritisk gjennomgang av begrepsbruken, slik at man kanskje kan få et klarere bilde av hva slags handlinger et «overgrep» kan innebære. Det vil samtidig bli trukket fram forskning som kan aktualisere temaet. Ettersom jeg selv har arbeidet mye med seksuelle overgrep mot funksjonshemmede, vil referansene være preget av dette. Begrepet funksjonshemmet vil bli benyttet om mennesker som har behov for langvarig tilpasning eller hjelp grunnet nedsatte fysiske, sansemessige, psykiske eller mentale ferdigheter og evner.

Hva menes med «overgrep»?

Engelsk litteratur bruker ofte begrepet *abuse* om det vi kaller overgrep. Rapporten «No Secrets», utgitt av Helsedepartementet i Storbritannia i år 2000, definerer *abuse* som en krenkelse av et individs menneskerettigheter og/eller sivile rettigheter begått av en annen person. Europarådet (2003) har en noe videre definisjon:

... any act, or failure to act, which results in significant breach of a vulnerable person's human rights, civil liberties, bodily integrity, dignity or general well-being, whether intended or inadvertent, including sexual relationship or financial transactions to which the person has not or cannot validly consent, or which are deliberately exploitative (s. 45).

Europarådet omtaler altså også passivitet som et overgrep dersom det resulterer i at menneskerettighetene krenkes på ett eller flere områder. Uttrykket

validly consent er noe man må legge merke til, for det er svært mange funksjonshemmede som ikke kan gi et såkalt informert samtykke om noe som angår dem, dvs. at de kjenner ikke til eller kan ikke vurdere de forhold som ligger til grunn for en beslutning. Innen jussen vil man si at de mangler «rettsevne». Risikoen for overgrep er større når det foreligger en funksjonshemning. The Westat, Inc. (1993) undersøkte en stor gruppe barn som var kommet under barnevernets registre grunnet overgrep. De fant at blant de registrerte barna som var funksjonshemmet, hadde funksjonshemningen i 47 % av tilfellene bidratt til at overgrepet ble begått. De situasjoner et funksjonshemmet barn kommer opp i, fører altså til større risiko for overgrep. Enkelte funksjonshemninger kan også være resultatet av overgrep. Den samme undersøkelsen fant at blant de funksjonshemmede barna var det 37% som sannsynligvis hadde fått sin funksjonshemning helt eller delvis fordi de var utsatt for overgrep.

Overgrep kan bestå av en enkelt episode, eller det kan være gjentatte hendinger. Det er i dag vanlig å skille mellom seks ulike typer overgrep, nemlig *fysiske, seksuelle, psykiske, finansielle, omsorgsmessige og diskriminerende*.

FYSISKE OVERGREP

For eksempel: slag, spark, ørefik, risting, at personen holdes fast, at noen trenger seg inn på vedkommende, utilbørlige straffereaksjoner (inkludert korporlig straff) og misbruk av medikamenter.

Mange funksjonshemmede vil ha opplevd fysiske overgrep med vold og mishandling. Sullivan og Knutson (2000) undersøkte ulike registre med mer enn 50 000 skoleelever i USA. De fant 3,4 ganger større sannsynlighet for fysiske overgrep hvis barnet hadde en funksjonshemning.

Det er svært mange funksjonshemmede som ikke kan gi et såkalt informert samtykke om noe som angår dem.

Vi hører og leser ofte om «overgrep». Også innen gruppen funksjonshemmede skjer det mange hendinger som karakteriseres som overgrep. Et barn får ikke spesialpedagogikk, og foreldrene sier at det er overgrep. Et annet barn blir seksuelt misbrukt, og alle roper om overgrep. En eldre utviklingshemmet blir frastjålet noen penger uten at hun merker det. Er det et overgrep?

Barn og unge med utagerende ADHD vil sannsynligvis ofte være utsatt for voldelige reaksjoner. Det samme gjelder utviklingshemmede, som iblant kan utvise en provoserende atferd. Den ovennevnte studien fra Sullivan og Knutson slo også fast dette. Wilson og Brewer (1992) anslår at risikoen for fysisk vold er fire ganger større for utviklingshemmede enn for andre. En svensk undersøkelse (Strand, 2004) viste at 35 % av omsorgsarbeidere for utviklingshemmede hadde vært vitne til vold mot klienter det siste året, og 14 % innrømmet selv å ha deltatt i slike handlinger. I Norge ble det i 1998 vedtatt nye bestemmelser i lov om sosiale tjenester, som regulerer bruk av makt og tvang mot utviklingshemmede (Kap. 6 A). Tross denne reguleringen er det grunn til å anta at enkelte norske utviklingshemmede opplever at det benyttes ulike former for tvang og vold mot dem, men det finnes lite forskning på dette området.

Blant døde voksne var det flere enn i den vanlige befolkningen som rapporterte at mor og/eller far ga dem juling i barndommen (Kvam, 2001a). Man kan tenke seg at dette til en viss grad hadde sammenheng med manglende evne til kommunikasjon mellom foreldre og barn på en tid hvor tegnspråkopplæring var sjelden.

SEKSUELLE OVERGREP

For eksempel: Seksuell atferd, dvs. at overgriperen gjør noe seksuelt som krenker offeret, men uten å være i fysisk kontakt med vedkommende (slibrige bemerkninger, visning av pornografisk materiell, blottning), seksuell handling, dvs. en seksuell handling hvor det er fysisk kontakt mellom overgriper og offer, men ikke samleie, seksuell omgang, som innbefatter oralt, vaginalt eller analt samleie.

Seksuelle overgrep har trolig eksistert gjennom hele historien. Likevel har dette ikke vært identifisert som et problem som angår samfunnet før de siste 30–40 år. Seksuelle overgrep mot funksjonshemmede har som tema en enda kortere forskningsmessig historie (Kvam, 2001b).

Hvor sterkt truslene virker inn på et menneskes psyke, vil avhenge av hvor realistiske truslene virker.

De fleste internasjonale studier konkluderer med at funksjonshemmede er 2–3 ganger mer utsatt for seksuelle overgrep enn ikke-funksjonshemmede (Chamberlain et al., 1984; Sobsey & Mansell, 1994; Crosse, 1993; Sullivan et al., 1987).

Blant utviklingshemmede rapporteres det særdeles høye tall, både når det gjelder barn og voksne (Ryerson, 1984; Chamberlain et al., 1984; Badgley et al., 1984; Ammerman et al., 1989). Turk og Brown (1993) foretok en insidensundersøkelse i England. Ut fra deres funn kunne de beregne at det årlig vil være mer enn 830 nye rapporterte tilfeller av seksuelle overgrep mot voksne utviklingshemmede i England. Van Berlo et al. (1995) fant at 1,2 % av registrerte voksne utviklingshemmede hadde vært utsatt for seksuelle overgrep i løpet av de siste to årene. Ytterligere 1.3 % hadde *muligens* vært utsatt i samme tidsrom. Mange av ofrene oppga en annen utviklingshemmet person som overgriper.

Også blant døde er det funnet høye tall (Sullivan et al., 1987). Her i landet ble det foretatt en undersøkelse blant personer i alderen 18–64 år, som hadde vært døde i barndommen (Kvam 2001a). Av de 301

informantene rapporterte 46 % av kvinnene og 42 % av mennene at de hadde vært utsatt for uønsket sex før fylte 17 år. Sammenlignet med en studie blant et tilfeldig utvalg i den vanlige befolkningen (Tambs, 1994) viste det seg at de døve informantene var 2–3 ganger mer utsatt. I tillegg var de utsatt for langt alvorligere former for seksuelle overgrep. Også synshemmede var langt mer utsatt (Kvam, 2005).

FINANSIELLE OVERGREP

For eksempel: Tyveri, bedrageri, underslag eller ødeleggelse av personens eiendeler og penger, manglende rådgiving i forhold til personens midler, å unnlate å fremme en funksjonshemmet persons berettigede økonomiske krav, presse eller narre en person for selv å bli tilgodesett med gaver eller i et testament.

Små barn med funksjonshemming kan bli narret til å gi bort godsaker og ting til «venner». Selv om verdiene er små, er det traumatisk å oppdage at man blir utnyttet. I større skala vil problemet først og fremst gjelde voksne personer, og da særlig utviklingshemmede. Tyveri av andres eiendeler blir sett på som en kriminell handling, og anmeldelser blir foretatt dersom man avslører slike forhold. Kanskje har spesialpedagoger tenkt på dette rent økonomisk og ikke som en krenking av eierens integritet?

OMSORGSMESSIGE OVERGREP

For eksempel: Manglende tildeling av riktig kost, medisiner og nødvendig helsehjelp, manglende opplæring og utdanning, manglende fritidstilbud eller manglende hjelp til å dyrke vennskap.

Her dreier det seg om såkalte unnlattelssynder, dvs. at omsorgspersoner unnlater å gjøre noe de burde ha gjort. Det å gi en person kun søtsaker og senere «glemme» tannpuss og tannlegebesøk, kan komme inn under omsorgssvikt (vanskjøtsel). Funksjonshemmede har krav på opplæring og utdanning i samsvar med evner og anlegg, og det å unnlate å gi slike tilbud kan være et overgrep. Også manglende fritidstilbud eller manglende hjelp til å dyrke vennskap er et overgrep hvis det krenker den funksjonshemmedes menneskerettigheter.

Sullivan og Knutson (2000) fant i skoleprotokollene at vanskjøtsel og omsorgssvikt var den nest vanligste formen for overgrep uansett type funksjonshemming. Særlig var elever med atferdsvansker og/eller med språk- og talevansker utsatt. Her var risikoen for slike overgrep henholdsvis 6, 7 og 4, 7 ganger større enn for ikke-funksjonshemmede elever.

DISKRIMINERENDE OVERGREP

For eksempel: Manglende tilgjengelighet til tiltak, manglende spesialpedagogisk/tilpasset hjelp, manglende tilbud om utdanning og tilpasning, utestengning fra ønskede stillinger og eksklusjon på boligmarkedet grunnet funksjonshemmingen. Videre kan «eksperimenter» komme inn her.

Overgrep i form av diskriminering er noe mange funksjonshemmede har opplevd. Barn med funksjons-

Det er ikke uvanlig at når et funksjonshemmet menneske blir utsatt for overgrep på ett område, lider det overlast også på andre områder.

PSYKISKE OVERGREP

For eksempel: Isolasjon, forstyrrelser, tvang, uønsket flytting, tilbakeholdelse av ønskede kontakter, ydmykkelser, upassende verbale utsagn (kjøfting, sårende bemerkninger, urettmessige beskyldninger), verbal mobbing. Også trusler kommer inn her, som trusler om skade av personen eller familien, at hun/han skal bli latt igjen alene, må flytte, at fordeler skal inndras, eller at vennskap og kontakter skal brytes.

Sullivan og Knutson (2000) fant at psykiske og emosjonelle overgrep var den mest rapporterte formen for overgrep. Særlig var elever med atferdsvansker og/eller med språk- og talevansker utsatt. For denne gruppen var risikoen for slike overgrep henholdsvis 7,0 og 6,6 ganger større enn blant ikke-funksjonshemmede elever. Slike overgrep forekom praktisk talt aldri alene, men opptrådte i stedet sammen med andre former for overgrep som en del av et større kompleks.

Hvor sterkt truslene virker inn på et menneskes psyke, vil avhenge av hvor realistiske truslene virker. Her vil barn og unge med funksjonshemming stå i en særlig svak stilling. De er avhengige av voksne i mange av livets situasjoner, og de har lært seg å stole på sine omsorgspersoner. De kan ha problemer med å forstå realismen i en trussel, de har kanskje ingen jevnaldrende å diskutere med, og deres hjelpeløshet og manglende «fluktmuligheter» gjør truslene farlige, uansett om det som blir sagt er usannsynlig. Utviklingshemmede vil være i denne situasjonen kanskje hele livet.

hemning risikerer ikke å få være med på fritidsaktiviteter, eller de blir ikke invitert til fødselsdagsselskaper. Voksne med bevegelseshemning utestenges fordi bygget ikke tilpasses rullestolbrukere. Nyttige tekniske hjelpemidler blir kanskje av økonomiske årsaker ikke innvilget. Det blir snakket forbi den funksjonshemmede i stedet for *til* vedkommende, og de føler at ingen tror de vet eller kan noe. Noen føler at de blir stakkarsliggjort ved å være målgruppe for lotterier og innsamlinger (Sørheim, 1998).

Også når det gjelder samliv hvor en eller begge partene er funksjonshemmet, kan det være en form for vold å hindre dette. Særlig kan det gå ut over utviklingshemmede eller sterkt bevegelseshemmede, som i mange tilfeller ikke får et normalt kjærlighets- eller sex-liv grunnet manglende ordninger eller tillatelser.

Kanskje er det særlig når det gjelder økonomiske bevilgninger til tiltak at funksjonshemmede blir diskriminert. Mange foreldre har opplevd at deres barn ikke får spesialpedagogisk hjelp i barnehage og skole, tross anbefalinger fra fagfolk. Vernede bedrifter trues av nedleggelse fordi «de lønner seg ikke», men den funksjonshemmede arbeidstakeren vil føle dette som et overgrep. Andre ganger opphører arbeidsforholdet fordi den funksjonshemmede ikke «lønner seg» for bedriften. Det er større arbeidsløshet blant funksjonshemmede som ønsker arbeid enn blant ikke-funksjonshemmede. Stortingets såkalte arbeidslinje har som mål å få flere funksjonshemmede ut i arbeidslivet, men Norges Handikapforbund (2002) påpeker at det de siste årene har gått motsatt vei.

Å utsette en person for eksperiment kan være en diskriminerende handling som krenker integriteten. Det kan dreie seg om utdanningsmessige, terapeutiske og atferdsmodifiserende program, samt lobotomi og elektrosjokk, som i en del tilfelle føles som et overgrep for den det gjelder. Denne formen for overgrep er kanskje ikke så vanlig i Norge nå, med strenge regler for hva som er etisk forsvarlig. Men man behøver ikke gå lenger tilbake enn til 1935 for å se at 26 amerikanske stater hadde et lovverk som i utstrakt grad tillot tvungen sterilisering av bl.a. grupper som utviklingshemmede, og i 1934 fikk Norge en lov som på visse betingelser åpnet for å sterilisere «åndssvake» (Grue, 2004). Dermed kunne man få både et diskriminerende overgrep og et fysisk overgrep i samme beslutning.

Uklare grenser

Som man ser av ovennevnte, er det *aktive former* for overgrep så vel som *passive former*. Noen skader offeret først og fremst *fysisk*, andre skader det *psykisk*. Selv om

det ovenfor er skissert seks ulike typer overgrep, er det likevel vanskelig å skille disse formene fullt ut. Seksuelle overgrep vil vanligvis også inkludere fysisk vold og psykiske trusler så vel som krenking av integriteten (Kvam, 2004). Vanskjøtsel og omsorgssvikt kan også inkludere finansielle overgrep, psykiske trusler og innblanding som krenker integriteten. Det er med andre ord ikke uvanlig at når en funksjonshemmet blir utsatt for overgrep på ett område, lider det også overlast på andre områder (Sullivan & Knutson, 2000). Det er videre store gradforskjeller når det gjelder alvorlighet ved det enkelte overgrep.

Det fins neppe noen mennesker som aldri har opplevd noen form for overgrep. For enkelte blir det imidlertid så mange, så alvorlige og så hyppige overgrep at vedkommende ikke opplever en normal og god utvikling. Det er også ulike grader av sårbarhet hos hvert enkelt menneske. Det som en person kan ergre seg over og siden glemme, kan for en annen være dypt krenkende. Funksjonshemmede er i alle fall ikke mer robuste enn andre, snarere tvert imot.

For oss som arbeider med funksjonshemmede er det viktig å finne en balanse i vårt arbeid. Vi må vise den funksjonshemmede respekt ved å gå inn i mulige problem. Det er vår plikt å forsøke å hindre overgrep. Den som blir handlingslammet når et overgrep blir begått, risikerer selv å begå overgrep ved å unnlate å ta affære.

Den som blir handlingsrammet når et overgrep blir begått, risikerer selv å begå overgrep ved å unnlate å ta affære.

OPPDAGER VI OVERGREPENE?

Det er imidlertid ikke alltid enkelt å oppdage overgrep som begås mot funksjonshemmede. Funksjonshemmede kan være lite verbale og dermed la være å fortelle om overgrep, eller de kan la seg true til taushet. Videre regnes de ofte som lite troverdige vitner. De kan mangle de ordene som er nødvendige for å beskrive situasjonen, de kan glemme viktige detaljer, de kan ha uttalevansker, eller de kan ha så stor respekt eller frykt for de voksne at de ikke tør å fortelle om overgrep. Man skal heller ikke underslå at funksjonshemmede ikke blir sett på som så viktige som andre barn, – vår abortlov er et eksempel på det. The Westat, Inc. (1993) fant at i de tilfellene hvor det gjaldt seksuelle

overgrep mot barn generelt, kjente familien i ca. 10 % av tilfellene til det seksuelle overgrepet, mens det gjaldt mer en 40 % blant funksjonshemmede. Det ser dermed ut til at man ofte stilltiende godtar overgrepet når offeret er funksjonshemmet. Kvam (2000) fant at kun 1,7 % av 1300 barn som kom til sykehus for å bli undersøkt med tanke på seksuelle overgrep var funksjonshemmet. Hvis man anslår at 4–10 % norske barn har en funksjonshemning og at risikoen for seksuelle overgrep kan være 2–3 ganger større for denne gruppen, skulle man teoretisk forvente at minimum 8 % av de undersøkte barna var funksjonshemmet. Overgrep blir altså oversett, bevisst eller – mer sannsynlig – ubevisst.

KONSEKVENSER AV OVERGREP

Selvfølgerlig lider en funksjonshemmet person minst like mye ved et overgrep som en hver annen person. Cruz et al. (1988) fant at utviklingshemmede kvinner som hadde vært utsatt for seksuelle overgrep hadde samme negative følelser ved overgrepet som utsatte kvinner uten funksjonshemning. Men det var en forskjell: De følte seg i tillegg enda mer isolert og følte at de selv hadde skyld i overgrepet fordi de var funksjonshemmet. I Sverige fant Finndal (2001) at kvinner med funksjonshemning viste store negative konsekvenser av fysisk vold. Det samme er sannsynligvis tilfelle etter andre former for vold. I Kvams studie blant døve (2001a) var det sammenheng mellom grad av psykiske vansker og tre barndomsfaktorer, nemlig å ha voldelige foreldre, utsettes for seksuelle overgrep og det å bli mobbet i skolen.

Konsekvensen er at mennesker med funksjonshemning som gruppe vil – blant annet grunnet større forekomst av overgrep – oppvise større forekomst av psykiske vansker enn ikke-funksjonshemmede. Det gjelder utviklingshemmede (Lund, 1985; Crews, 1994; Skullerud, 2000), døve (Kvam, 2001a), og sannsynligvis andre typer funksjonshemning.

Avslutning

Ut fra ovennevnte risiko for psykiske problemer, er det av største betydning at nye overgrep forebygges og pågående overgrep stoppes. Det har heldigvis vist seg at terapi hjelper for utsatte funksjonshemmede (Cruz et al., 1988; Sullivan et al., 1992). Spesialpedagoger og andre innen fagfeltet må derfor holde et våkent øye med dem man har omsorg for, slik at overgrep kan hindres og hjelp kan tilbys.

Som artikkelen har vist, kan det være vanskelig å avgjøre om noe man gjør eller ikke gjør kan sies å være et overgrep. Egen toleranse vil kanskje spille inn her – man mener at andre må tåle det samme som man selv tåler. Det er imidlertid ikke vår egen toleranse som skal være avgjørende, men den funksjonshemmedes. Ved å tenke gjennom våre valg og utelukke egeninteresse, vil hver enkelt av oss kunne stå for handlinger som blir gjort med tanke på den funksjonshemmedes beste. Hvis man selv mener at en kollega eller andre har en handlingsmåte som kan grense mot overgrep mot en funksjonshemmet, kan dette taes opp med vedkommende, eller prinsipper for handling kan drøftes på personalmøter. Hvis man blir vitne til gjentatte og alvorlige former for overgrep, skal disse stoppes. Det vil da være naturlig å ta opp saken med en overordnet, slik at øverste ledelse blir den ansvarlige.

Det ser ut til at det er langt lettere for en lovbryster å komme seg unna straffeforfølgelse når overgrepet blir begått mot en funksjonshemmet person.

Når et funksjonshemmet barn opplever noe vondt, vil det vise dette gjennom endret atferd, men omsorgspersoner tolker gjerne den endrede atferden som et resultat av selve funksjonshemningen. Vi tenker at det skyldes redsel for operasjoner, sorg over å være annerledes, feil medisinbruk, mobbing, savn av foreldre, eller vanlig sykdom. I de to tidligere undersøkelsene om seksuelle overgrep mot henholdsvis døve og blinde, var det kun 6 % av overgrepene som var oppdaget og meldt til skole, barnevern eller politi. Det ser altså ut til at det er langt lettere for en lovbryster å komme seg unna straffeforfølgelse når overgrepet blir begått mot en funksjonshemmet person.

Funksjonshemmede er underlagt samme beskyttelse i lovverket som enhver annen borger. Hvis en kriminell handling begås, som fysisk vold, seksuelle overgrep eller finansielle overgrep, skal dette selvsagt anmeldes. Men i blant er det mer finurlige former for overgrep som blir begått, kanskje i form av unnlatelsessynder. Det kan være viktig å tenke gjennom hvordan man skal reagere hvis man mistenker slike forhold. For det er – ifølge straffelovens paragraf 139 – påbudt å sørge for å hindre at en forbrytelse skjer dersom man har kjennskap til slike planer.

I begynnelsen ble det spurt om det var et overgrep mot en eldre utviklingshemmet når vedkommende ble frastjålet noen penger som hun ikke engang selv merket. Etter denne gjennomgangen av begrepet må man kunne si at ja, den utviklingshemmede integritet ble krenket. Kanskje kunne hendingen svekke selvtiliten, eller ødelegge et godt tillitsforhold til kjente og fremmede?

Denne artikkelen har tatt fram ulike former for overgrep mot funksjonshemmede. Man kunne imidlertid like gjerne ha brukt uttrykket *sårbare grupper*. Det meste av ovennevnte kan passe overfor små barn, mennesker uten norskkunnskaper som ikke kjenner sine rettigheter, eldre med behov for hjelp, og en del innvandrerkvinner. Her har jeg imidlertid vinklet det mot funksjonshemmede, som er spesialpedagogers ansvarsområde. Vi som fagpersoner må være vårt ansvar bevisst slik at vi forebygger, oppdager og stopper alle former for overgrep mot funksjonshemmede barn og voksne. Målet må samtidig være at vi også kan påvirke samfunnet til å bli mer inkluderende, slik at menneskerettighetene blir best mulig oppfylt for alle landets borgere.

Syse-utvalget har gitt et utkast til lov om forbud mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne (se for eksempel Nota bene 2–2005, s. 5). En slik antidiskrimineringslov vil kunne være et viktig steg på veien fram mot ytterligere styrking av rettssikkerheten for funksjonshemmede. ■

LITTERATUR

- AMMERMAN, R. T., M. HERSEN, V. B. VAN HASSELT, J. J. MCGONIGLE (1989). Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children. *Child abuse and Neglect*, 13: 335–343.
- BADGLEY, R. F., H. ALLARD, N. MCCORMICK, P. PROUDFOOT, D. FORTIN, D. OGILVIE, Q. RAEANT, P. GELINAS, L. PEPIL, S. SUTHERLAND (1984). *Sexual offenses against children and youth*, Vol. 1–2. Ottawa: Canadian Publishing Center.
- BERLO, VAN W (1995). *Sexual abuse among people with learning disabilities*. Amsterdam: Nederlands Institute of Social Sexological Research (NISSO).
- CHAMBERLAIN, A., J. RAUH, A. PASSER, M. MCGRATH, R. BURKET (1984). Issues in fertility control for mentally retarded female adolescents. *Pediatrics* 73, 445–450.
- CROSSE, SC. (1993). Incidence and prevalence. In: Plucker J. A. J., K. S. Keeney, J. F. Atallo (Eds): *Responding to sexual abuse of children with disabilities*. Alabama: The National Resource Center on Child Sexual Abuse.
- CREWS, W. D., S. BONAVENTURA, F. ROWE (1994). Dual diagnosis: prevalence of psychiatric disorders in large state residential facility for individuals with mental retardation. *Am J Ment Retard*, No 9: 724–231.
- CRUZ, V. K., D. PRICE-WILLIAMS, L. ANDRON (1988). Developmentally disabled women who were molested as children. *Social Casework: The J of contemporary Social Work*, 69: 411–19.
- EUROPARÅDET (2003). *Safeguarding Adults and Children with Disabilities against Abuse*. Strasbourg: Council of Europe.
- FINNDAHL, K. (2001). Våga se. En studie av forekomsten av våld mot kvinner med funksjonshinder. Stockholm: Forum Kvinner och Handikapp.
- GRUE, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- HELSEDEPARTEMENTET I STORBRITANNIA/DEPARTMENT OF HEALTH (2000). *No secrets: Guidance and developing and implementing multi-agency policies and procedures to protect vulnerable adults from abuse*. London: Department of Health.
- KVAM, M. H. (2000). Is sexual abuse of disabled children disclosed? *Child Abuse & Neglect*, 24, 8: 1073–1084.
- KVAM, M. H. (2001A). *Seksuelle overgrep mot døve barn*. Oslo: SINTEF rapport.
- KVAM, M. H. (2001b). *Seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KVAM, M. H. (2003). *Seksuelle overgrep mot synshemmede barn*. Oslo: SINTEF Helse.
- KVAM, M. H. (2004). *Sexual abuse of deaf children*. The prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults. *Child Abuse and Neglect*, 28: 241–251.
- KVAM, M. H. (2005). Experiences of Childhood Sexual Abuse among visually Impaired Adults in Norway. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 1:5–14.
- LUND, J. (1985). The prevalence of psychiatric morbidity in mentally retarded adults. *Acta Psychiat Scand*, No 52:563–570.
- NORGES HANDIKAPFORBUND (2002). *Funksjonshemmedes levekår 2002*. Oslo: Norges Handikapforbund.
- RYERSON, E. (1984). *Sexual abuse and self protection for developmentally disabled youth*. Seattle: SIECUS Report XIII.
- SKULLERUD, E., O. M. LINAKER, A. C. SVENNING, H. TORSKE (2000). Psykisk helse blant mennesker med psykisk utviklingshemning. *Tidsskr Nor Lægeforen*, nr. 27:246–248.
- SOBSEY, D. S. MANSELL (1994). Sexual abuse patterns of children with disabilities. *The International Journal of Children's Rights*, 2:96–100.
- STRAND, M., E. BENTZEIN, B. I. SAVEMAN (2004). Violence in the care of adult persons with intellectual disabilities. *J Clin Nurs*. No 13:506–514.
- SULLIVAN, P. M., MCC. VERNON, J. M. SCANLAN (1987). Sexual abuse of deaf youth. *American Annals of the Deaf*, Oct: 256–262.
- SULLIVAN, P. M., J. M. SCANLAND, P. E. BROOKHAUSER, L. E. SCHULTE, J. F. KNUTSON (1992). The effects of psychotherapy on Behaviour Problems of sexually abused deaf. *Child Abuse & Neglect*, 16:297–307.
- SULLIVAN, P. M., J. F. KNUTSON (2000). Maltreatment and disabilities: a populationbased epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24, No 10:1257–1273.
- SØRHEIM, T. A. (1998). *Vanlige kvinner – uvanlige utfordringer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- TAMBS, K. (1994). *Undersøkelse av seksuelle overgrep mot barn*. Oslo: Statens Institutt for Folkehelse.
- TURK, V., H. BROWN (1993). The Sexual Abuse of Adult with Learning Disabilities. Results of a 2 Year Survey. *Mental Handicap Research*, Vol 6, No 3:193–216.
- WESTAT, INC. (1993). *A report on the maltreatment of children with disabilities*. Washington DC: National Center on Child Abuse and Neglect.

Enten eller....

– Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte



av KAMIL ØZERK

Kamil Øzerk er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Det er få temaer som er så sentrale innenfor feltet opplæring av språklige minoritets elever som elevenes språklige og faglige utvikling. En betydelig del av vitsen for å ha fellesfinansierte skoler ligger her. Begge utviklingsområder er svært viktige. Elevene trenger egnede sosiale og pedagogiske forhold for å utvikle et sterkt språklig, kunnskapsmessig og begrepsmessig repertoar. En betydelig del av minoritetsspråklige elever fra akademisk sett ressurs svake hjem sliter i norsk skole. De sliter med skolens faglige språk, med lærebøkens kognitivt utfordrende akademiske språk og begreper. De sliter med deltagelse i læringsprosesser i klassen/ gruppen. De sliter med innholdsforståelse, meningskonstruksjon og meningsproduksjon muntlig og skriftlig.

Det å ha tilgang på hjelp i tide betyr mye for minoritets elever. Ikke alle som trenger en slik hjelp, har tilgang til den.

Skolebasert læring og utvikling er for alvorlig til å overlates til tilfeldigheter. Tilpassede tiltak innenfor hver skole må til for å gi skolens minoritetsspråklige elever lærings- og utviklingsmuligheter. I en omfattende undersøkelse om elevenes læringsutbytte, fant jeg at 55 % av språklige minoriteter (n=72) klarte seg veldig dårlig i fagprøver som baserte seg på deres gjennomgåtte temaer i natur- og miljøfag og samfunnsfag, 45 % av språklige minoriteter (n=59) klarte seg derimot veldig

bra. Det var nesten ingen som klarte seg middels bra. Denne tendensen ble karakterisert som en *polariseringstendens* (Øzerk, 2003). Grunnet det utdanningspolitiske paradigmeskiftet i minoritetsopplæringen på 1990-tallet (Øzerk, 1997, 1999) fikk alle elever i undersøkelsen fagopplæringen bare på norsk på skolen. Denne artikkelen tar sikte på å belyse noen av de sammenhenger som antas å ligge til grunn for de 55 % av de minoritetsspråklige elevenes svake og 45 % av de minoritetsspråklige elevenes gode læringsutbytte av skolens fagopplæring.

Hovedtrekk ved elevenes bakgrunn og skolesituasjon

Omtrent alle minoritetsspråklige elever i undersøkelsen bodde i bydeler hvor innvandrerfamilier tjente gjennomsnittlig mindre enn norske familier og hvor arbeidsledigheten blant innvandrerfamilier var høyere, samt utdanningsnivået lavere enn blant resten av befolkningen i de bydelene. Alle de 59 minoritetsspråklige som fikk godt læringsutbytte hadde to år eller mer barnehagebakgrunn. Nesten alle brukte morsmålet sitt hjemme, og rundt 50 % deltok også i skoler relevante aktiviteter (morsmålsopplæring og støtteopplæring i fag) i det jeg vil omtale som «suppleringskoler» i regi av innvandrerforeninger om ettermiddagen eller på lørdager. Av de 72 elevene som fikk dårlig læringsutbytte hadde bare 7 av dem to års eller mer langvarig barnehagebakgrunn. Resten



I en større undersøkelse om elevenes læringsutbytte kom det fram at 55 % av de minoritetsspråklige elevene klarte seg veldig dårlig på fagprøver. På den annen side var det 45 % som klarte seg veldig bra. Det var nesten ingen som klarte seg middels bra. Kamil Øzerk karakteriserer dette som en polariseringstendens. En tospråklighetspedagogisk forklaringsmodell brukes for å belyse noen mulige sammenhenger.



hadde maksimum et års (maks. 10 måneders) eller noen måneders erfaring fra barnehager. Rundt 85 % hadde morsmålet som hjemmespråk. Rundt 10 % gikk i «suppleringskoler». Når det gjaldt deres skolegang, fikk hele utvalget opplæring i natur- og miljøfag og samfunnsfag på norsk (også matematikk, men undersøkelsen fokuserte ikke på det). På det grunnlaget kan man si at både den «vellykkede gruppen» og den «mislykkede gruppen» ikke skilte seg ut med hensyn til det språket de fikk opplæring på i skolen. Det samme kan også sies om deres sosioøkonomiske bakgrunn. Forskjellen i deres bakgrunn med hensyn til de ovennevnte variablene var først og fremst å finne i deres barnehagebakgrunn, men også i betydelig grad i deltagelse i skolerelevante aktiviteter i «suppleringskoler».

Hva med pedagogikken de har møtt på skolen? Begge gruppene hadde også noe felles der: Alle fikk opplæringen sin på norsk. Vi kan også si det på en annen måte: Når det gjelder opplæringspråket, var det ingen forskjeller på deres klasser. Det var derimot en del forskjeller på den praktiske pedagogikken de møtte på opplæringsnivået i klassen. Hva ble det fokusert på, og hva ble det funnet i denne undersøkelsen når det gjelder den praktiske pedagogikken på opplæringsnivået i de klassene som var med i undersøkelsen? For ikke å spre rammen for denne artikkelen, vil jeg her ta opp bare de følgende fire variabler til drøfting.

- a) Vektleggingen på skolefaglig læringstid
- b) Vektleggingen på lærestofforientert opplæring
- c) Vektleggingen på sampedagogiske aktiviteter
- d) Muligheten for *tilgang på hjelp i tide* i deres opplæring i natur- og miljøfag og samfunnsfaglige læreremneforløp/temaområder og opp-læring.

Tydelige tendenser

Det viste seg at tiden som ble brukt til skolefaglig læring varierte i klassene. Timer med sterk skolefaglig læringstid kjennetegnes av direkte arbeid med det planlagte og/eller tidligere gjennomgåtte lærestoffet, emnet, temaområdet og/eller faglige problemstillinger eller oppgaver. Variasjonen kan strekke seg til middels grad og er i liten grad avhengig av tidsbruken. Undersøkelsen viser at andelen av de minoritetsspråklige som klarte seg veldig bra, var større i klasser der det var middels eller sterk skolefaglig læringstid. Andelen av minoritetsspråklige som klarte seg dårlig gikk i klasser med svak skolefaglig læringstid. En identisk tendens ble også funnet når det gjaldt forholdet mellom den andre variabelen, nemlig lærernes lærestofforientering og elevenes læringsutbytte. Dette kan tolkes dit hen at det å gå i klasser der opplæringsaktivitetene har en sterk lojalitet mot det aktuelle lærestoffets emne/tema, kan øke sannsynligheten for at de minoritetsspråklige elevene får læringsutbytte i de aktuelle emnene/temaene, men ingen av de to nevnte faktorene alene ser ut til å være en sterkt utslagsgivende variabel. Med andre ord: Det nytter ikke å ha en sterk lojalitet mot timens tema/lærestoff og målrettet bruke mye tid

på skolefaglig læring, *dersom* elevene ikke behersker opplæringspråket og *dersom* de ikke kan delta i læreprosesser og danne seg meninger. Læring er avhengig av forståelse og meningsdanning.

Den andre faktoren som det ble fokusert på, var omfanget og betydningen av sampedagogiske aktiviteter i timene. Det dreide seg om omfanget av gruppearbeid, samarbeid, samhandling og samvirke i timene, samt slike aktiviteters betydning for elevenes læringsutbytte. Fagprøvenes resultater har vist at en betydelig stor andel av minoritetstospråklige elever gjorde det dårlig på fagprøvene uansett klassenes aktivitetsmessige orientering. Samtidig kommer det fram at rundt halvparten (53 %) av minoritetstospråklige som gikk i klasser der det var en middels eller sterk grad av aktiviteter i form av *gruppearbeid*, *samarbeid*, *samhandling* og *samvirke*, fikk gode eller veldig gode resultater. Videre kom det fram at i klasser der læreren var *både lærestofforientert og aktivitetsorientert*, klarte en større andel elever å få gode eller veldig gode resultater enn i klasser hvor vektleggingen enten på lærestoffet eller aktivitetsorienteringen var svak.

Systematisk, strukturert, men forståelig opplæring er viktig for elevenes utvikling av skolefaglig akademisk språk og akademiske begreper.

Sammenfallet mellom *sampedagogikken* og gode eller veldig gode resultater på fagprøver, er signifikant. Isolert sett forklarer sampedagogikken alene en del av forskjellene mellom elevresultatene. Sammenfallet mellom sampedagogikken og læringsutbyttet og dermed sampedagogikkens forklaringskraft i forhold til gruppeforskjeller, ville ha vært større om alle klasser med sampedagogiske kvaliteter samtidig også hadde vært lærestofforienterte. Dette poenget synes å være viktig. Av den grunn vil jeg understreke følgende: Det nytter lite å satse på *aktivitetsorientert opplæring* dersom klassen er svak på *skolefaglig læringstid* og dersom læreren har svak *lærestofforientering*. *Sampedagogikken* har positive konsekvenser for minoritetstospråklige elevers skolefaglige læringsutbytte når opplæringen samtidig er sterkt lærestofforientert og når omfanget av den skolefaglige læringstiden i undervisningsaktivitetene er stort, forutsatt at elevene kan delta i læreprosesser som foregår på norsk og *har tilgang på hjelp når de trenger det* for å danne seg meninger. Dette forutsetter at de behersker så mye norsk at dersom de får litt hjelp i tide når de trenger dette, setter dette dem i stand til å

delta i fagrelaterte læreprosesser og danne seg meninger, og følgelig at de vil få tilfredsstillende læringsutbytte. Undersøkelsen har også vist at det å ha tilgang på hjelp i tide betyr mye for minoritets elever, og at ikke alle som trenger en slik hjelp, har tilgang på det. Mine observasjoner fra de 16 klassene som var med i undersøkelsen har også avdekket det forhold at i enkelte klasser er det så mange elever som trenger hjelp til å forstå norskspråklige oppgaver og norskspråklige læreboktekster at lærere ikke har mulighet til å nå alle.

Sammenfatningsvis kan man si at de nevnte opplæringsrelaterte variablene har mye å si for elevenes læringsutbytte, forutsatt at elevene kan så mye av opplæringspråket, nemlig norsk at de kan delta aktivt i læreprosesser og danne seg meninger. Hvis elevene ikke kan nok norsk til å kunne delta aktivt i læreprosesser, betyr dette at avstanden mellom det de allerede kan og det de møter av faglig lærestoff bestående av teorier, prinsipper, begreper, sammenhenger og lignende innvevd i det norske språket, er altfor stor. Da nytter det lite hva slags praktisk pedagogikk læreren bruker i opplæringen. Elevene er jo allerede ekskludert fra læreprosessene på grunn av opplæringspråket. Man kan også si det på en annen måte: En systematisk, målrettet og lærestofforientert opplæring med sterk lojalitet mot temaets lærestoff kombinert med samarbeidsbasert opplæring, er opplæringskvaliteter som bare de som behersker norsk i tilstrekkelig grad, kan dra nytte av. Altså: Det som teller er en kombinasjon av opplæringspråket som beherskes av eleven og de nevnte opplæringsvariablene. Fraværet av det ene er risikabelt. To forhold som styrker dette argumentet er for det første: De som har hatt godt læringsutbytte i slike klasser, hadde minst to års barnehagebakgrunn. For det andre: De syv elevene som hadde minst to års barnehagebakgrunn og som likevel fikk dårlig læringsutbytte, gikk i klasser hvor det var mye dødtid i timene, dvs. hvor det var liten skolefaglig læringstid (men mye utenomfaglige samtaler), og hvor opplæringen ikke var lærestofforientert og heller ikke hadde lærerne mulighet til å hjelpe elevene i timene. Overraskende nok var det likevel en god del samarbeidsorientert gruppearbeid i de klassene. Av den grunn kan man også hevde følgende: To år eller mer langvarig barnehagebakgrunn sikrer ikke automatisk faglig læringsutbytte uavhengig av gode kvaliteter i lærernes opplæringspraksis. Videre kan en hevde at det ikke nytter å satse på aktivitetsbasert opplæring dersom aktiviteter ikke på en systematisk måte er rettet mot det aktuelle lærestoffet i faget som foregår på elevens andrespråk.

Denne tilnærmingen aktualiserer flere spørsmål: Hva slags norsk er det snakk om i sammenheng med skolefaglig lærestoff? Kan vi forklare den sterke polariseringstendensen blant minoritetsspråklige når det gjelder deres læringsutbytte ved hjelp av en drøfting av ulike varianter av språket og forutsetninger for deltagelse i læreprosesser og meningsdanning? Resten av artikkelen har til hensikt å belyse slike spørsmål ut fra et tospråklighetspedagogisk perspektiv.

To varianter av norsk: Begge må beherskes ved hjelp av samfunnet og dets skole

Språk er en kode for å representere objekter, hendelser, handlinger, ideer, tanker og sammenhenger. Mennesker har medfødte evner til å tilegne seg språk. Barn er også i stand til å lære flere språk samtidig. For å kunne gjøre det er de avhengig av menneskene rundt seg. På skolen er de avhengig av egnede sosiale og pedagogiske forhold rundt seg. Språklig utvikling er en viktig del av menneskers kulturelle utvikling. Forutsatt at personen ikke har biologiske hindringer, kan de tilegne seg ett eller flere språk på høyt nivå. De kan til og med lære seg flere varianter av ett og samme språk. Vygotsky (1978) skiller mellom interpsykologiske prosesser og intrapsykologiske prosesser. Interpsykologiske prosesser danner grunnlaget for intrapsykologiske prosesser. Når språkutviklingen er et produkt av interpsykologiske prosesser, kan vi anse språket som et sosialt redskap. Språkutvikling som et produkt av intrapsykologiske prosesser gir oss grunnlag til å snakke om språket som et kognitivt redskap. Altså er språk både et sosialt og kognitivt redskap. Utviklingen av språket er derfor både et sosialt fenomen og et kognitivt fenomen.

Basisen for menneskes språklige utvikling finner vi i det sosiale, i den språklige interaksjonen. Med andre ord er språktilegnelse, språklæring og språklig utvikling avhengig av det jeg kaller *sam pedagogiske aktiviteter*: Samtale (dialog), samarbeid, samhandling, samvirke, samlek, samhold – men forståelse er forutsetningen (Øzerk, 2003). Det er også gjennom slike kvalitativt gode aktiviteter at personer styrker grunnlaget for sin læring og kognitive utvikling. Dette fordi slike prosesser bidrar til at barnet stadig bedre mestrer det kognitive områdets psykologiske middel, nemlig språket. I pedagogisk sammenheng går man enda et skritt videre og fremhever viktigheten av å utvikle begreper som viktige kognitive elementer og tankemessige prinsipper for hvordan saker og ting henger sammen. Utviklingen av begreper er en aktiv del av de meningsdannende prosessene som finner

sted i kommunikasjon, kooperasjon (samvirke) og problemløsning. Begrepsutviklingen er en aktiv prosess, nettopp fordi begreper utvikler seg når barna aktivt jobber med å finne løsninger på problemer. En funksjonell bruk av ordene i et slikt aktivt problemløsningsarbeid, der en retter sin oppmerksomhet mot tingenes karakteristiske kjennetegn, og der analysering, syntesedanning, generalisering og resonnering står sentralt, er viktig for utviklingen av begreper. Det betyr at bruk av ordene som funksjonelle redskaper er nødvendig så vel for meningsdanning og begrepsdanning som tenkning i begreper.

Vygotsky (1978, 1988) skiller mellom spontane begreper og akademiske begreper. Kategorien akademiske begreper omtales også med betegnelsene faglige begreper eller vitenskapelige begreper. Hos andre finner vi et skille mellom hverdagslivets samtalespråk og skolefagenes akademiske språk (se Øzerk, 1996). Hos Cummins (1984) finner vi flere beslektede dikotomier. I den ene opererer han med kontekstavhengig språk og kontekstuvhengig språk. Dikotomiene relateres til kommunikasjon og omtales også som kontekstavhengig kommunikasjon og kontekstuvhengig kommunikasjon. Videre finner vi kategoriene kognitivt ikke-utfordrende språk og kognitivt utfordrende språk. Den siste grupperingen hos Cummins består av kategoriene elementære mellommenneskelige kommunikasjonsferdigheter (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills) og kognitiv-akademisk språkbeherskelse (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency).

Man kan nevne flere slike dikotomier, men her vil jeg understreke at i virkeligheten er ikke skillet mellom de nevnte kategoriene så rigide. Derfor kan man snakke om gradsforskjeller når det gjelder *det preget* som en tekst eller en samtale eller en tale bærer. Noen deler av utsagnene til en lærer kan bære et sterkt preg av hverdagslivets språk og bare et svakt preg av akademisk språk. I andre sammenhenger kan det motsatte være tilfelle. Det samme kan vi også si om det karakteristiske trekket ved læreboktekster som for eksempel brukes i grunnskolen. Deler av tekstenes ordforråd og formuleringer kan være sterkt preget av hverdagslivets samtalespråk og ordforrådet som er kjent i hverdagslivet. Men en betydelig andel av ordene elevene møter i læreboktekster, er akademiske. De er fagspesifikke ord og begreper, og en god del av dem brukes én gang eller få ganger (Golden & Hvenekilde, 1983; Øzerk, 2002). Stort sett har lærebokteksternes faglige ordforråd, faglige begreper og formuleringer preg av å være avanserte, teoretiske og abstrakte, slike

som barna ikke møter i hverdagslivet. Dette gjør det vi kaller den kognitive akademiske språkbeherskelsen til en stor utfordring for elevene, spesielt for de som ikke kommer fra «boklig» hjem.

Det dagligdagse samtalepråket baserer seg hovedsakelig på en umiddelbar sosial og fysisk kontekst som samtalepartnere har til felles. Derfor er denne varianten av språket ikke så kognitivt utfordrende som det faglige, akademiske språket. Ifølge Vygotsky (1978, 1988) begynner spontane begreper sin utvikling med utgangspunkt i det konkrete og går mot det generelle. Varierte erfaringer, lekekontakter, språklig sosial interaksjon med venner og voksne og kontakt med konkrete gjenstander, danner grunnlaget for utviklingen av hverdagsspråket, de elementære mellommenneskelige kommunikasjonsferdighetene eller de spontane begrepene. Mot denne bakgrunn har jeg i flere sammenhenger understreket viktigheten av språklig samhandling, sosiale kontakter, lek, arbeid, samarbeid, fellesskapsaktiviteter i aksepterende og inkluderende miljøer (Øzerk, 1992, 1996 og 2003). Dette fordi de spontane begrepene barna utvikler gjennom slik interaksjon er viktige for dem i hverdagslivet, men også på skolen. Når det gjelder akademiske begreper, eller det som også kalles faglige eller vitenskapelige begreper, omtales de som bevisste begreper fordi det er systematisk i dem. Systematisk, strukturert, men forståelig opplæring er viktig for elevenes utvikling av skolefaglig akademisk språk og akademiske begreper. Vygotsky hevder at spontane begreper utvikler seg oppover. I denne utviklingsprosessen legges forholdene til rette for etableringen av faglige begreper. En av forutsetningene for utviklingen av kognitiv-akademiske begreper er at spontane begreper utvikles. Den andre er systematisk, strukturert og forståelig opplæring. Det er gjennom slike opplæringssituasjoner elevene kan gjøre *det språklige innputet* til *begrepsmessig inntak*. Det de blir konfrontert med i opplæringen (input), må forstås og gjøres til en del av deres tankestrukturer, semantiske kart og kunnskapsnettverk (inntak).

Det gjensidige påvirkningsforholdet mellom spontane begreper og akademiske begreper (på den ene side, og mellom S1 og S2 på den andre)

Hva betyr det ovennevnte forholdet mellom de ulike begrepsvariantene eller språkvariantene for oss pedagoger, spesialpedagoger og foreldre? Jo, det betyr at det er viktig at barna gis muligheter til å ha venner, til å ha lekemuligheter og til å ha sosiale kontakter og varierte erfaringer i deres hverdagsliv. Slike prosesser bidrar til at de utvikler *spontane begreper, et velfungerende hverdags-*

språk og kunnskaper om omverdenen. Og alt dette bidrar i sin tur til innlæringen og utviklingen av kognitiv utfordrende begreper på skolen, dvs. den delen av lærernes opplæringsspråk og den delen av lærebøkens opplæringsspråk som består av fagspesifikke vanskelige ord, uttrykk, begreper og formuleringer. Bidrag fra velutviklede spontane begreper er viktig, men ikke bestandig tilstrekkelig for å sikre forståelsen av og innlæringen av fagenes og lærebøkens kognitivt utfordrende innhold. Til det trengs det systematisk, strukturert opplæring kombinert med samarbeids- og samvirkebasert opplæring (cooperativ learning) og stillaspreget opplæring som sikrer forståelse, meningsdanning og læring av det faglige lærestoffet. Når de læres, bidrar de i sin tur til utviklingen av spontane begreper. Det er altså *et gjensidig påvirkningsforhold* mellom de to begrepskategoriene eller språkvariantene.

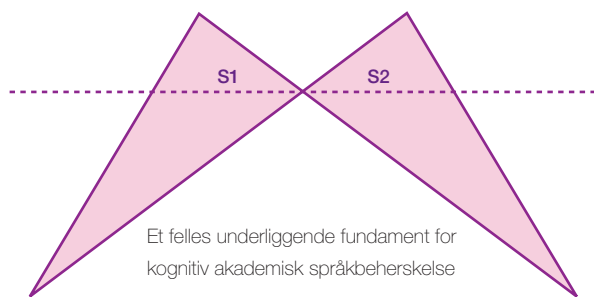
Hva med barnas tospråklighet?

En eller annen variant av tospråklighet er et viktig kjennetegn ved språklige minoriteter. Barnas tospråklighet er en viktig faktor i opplæringssammenheng. Denne faktoren må man ikke overse når en planlegger systematisk opplæring med tilsiktet læring som resultat. I sin studie av utviklingen av tospråklighet satte Vygotsky (1978, 1988) likhetstegn mellom elevenes førstespråk (S1) og spontane begreper. Videre anså han det nye språket som barna ble nødt til å lære (språk nummer to, S2 eller fremmedspråk Sf – betegnelsen S2 eksisterte ikke den gang), som noe som lignet på akademiske begreper. På det grunnlaget hevdet han at individets morsmål og andrespråk bidrar til hverandres utvikling. Barnets morsmålspråklige kjennskap til objekter, deres morsmålspråklige begrepsapparat, ferdigheter og ordforråd, er et repertoar av vesentlig betydning for innlæringen av et annet eller flere andre språk. Med andre ord: Barnas kunnskaper om omverdenen utviklet ved hjelp av morsmålet, som også kan omtales som forkunnskaper eller bakgrunnskunnskaper, spiller en vesentlig rolle. Med en analogi om forholdet mellom morsmålet og andrespråket/fremmedspråket, hevdet han at på samme måte som aritmetiske kunnskaper er viktig for algebra, er alt det vi har av morsmålspråklige kunnskaper, viktig for utviklingen av andrespråket.

Men han gikk enda mer i dybden av dette forholdet, og hevdet også, overraskende nok, det motsatte: at individets morsmålsferdigheter blir utviklet når man lærer et annet språk, forutsatt at det gis mulighet til å holde det aktivt. Altså: Det er snakk om et gjensidig påvirkningsforhold mellom individets morsmålspråklige utvikling og innlæringen av et annet språk. Når en får

mulighet til å utvikle sitt førstespråk/morsmål (S1), bidrar dette til utviklingen av andrespråket/fremmedspråket (S2), og andrespråket (S2)/fremmedspråket (Sf) hjelper i sin tur utviklingen av førstespråket/morsmålet (S1). Det var i denne sammenheng han hevdet at utviklingen av S1 og S2 har mye til felles, idet de prosessene som bidrar til utviklingen av de to språkene har en felles basis. De to språkene kan på overflaten se ut som usammenhengende, men i dybden har de mye felles. De er «...internally united» (Vygotsky, 1935:26). Vygotskys argumentasjon angående det gjensidige påvirkningsforholdet mellom S1 og Sf/S2, ble gjenaktualisert av Cummins (1979, 1981, 1984). Han satte fram en hypotese som han kaller *den gjensidige avhengighets-hypotesen*. Her argumenterer han med at tospråkliges akademiske språkferdigheter i S1 og S2 er avhengige av hverandre. Med uttrykket *akademiske språkferdigheter* mener han den varianten av språket som brukes i skolefaglige sammenhenger, i undervisningen og i lærebøker, der faglige begreper, ord og uttrykk står sentralt. Det er altså snakk om utviklingen av evnen til en mer formell, fagrettet, akademisk, analytisk, dekontekstualisert og abstrakt språkbruk, enn språkbruken i hverdagslivets spontane og uformelle samtaler. Denne dyptgående tilnærmingen til forholdet mellom førstespråk og andrespråk på den ene siden, og forholdet mellom utviklingen av hverdagslivets uformelle samtalspråk og utviklingen av skolens/skolefagenes akademiske formelle, dekontekstualiserte og abstrakte språk på den andre siden, resulterte i en teoretisk modell. Modellen ble lansert under betegnelsen *dual-isfjell-modellen* (Cummins, 1984; Cummins & McNeely, 1987). I denne modellen hevdes det at det er en felles underliggende kognitiv akademisk språkbeherskelse (Common underlying proficiency) som gjør det mulig for en lettere utvikling av to eller flere språk.

Figur 1: Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling



(Noe presisert variant av dual-isfjell-modellen etter Cummins 1984 s.143)

Tankegangen i modellen er følgende: Minoritets-språklige elevers tospråklige utvikling (dvs. elevens førstespråkutvikling og andrespråkutvikling) bygger på et felles fundament. Språkene er bare ulike på overflaten. Selv om de utvikler seg til to ulike koder i overflaten, bygger de på et felles fundament på det kognitive planet.

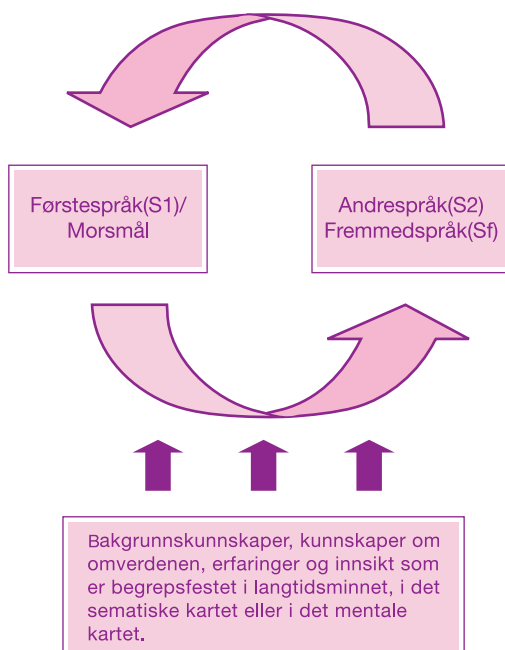
Systematisk hjelp til barnas kunnskapsmessige, begrepsmessige og erfaringsmessige utvikling er viktig

Et sentralt pedagogisk spørsmål i denne sammenhengen er følgende: Hva består det felles fundamentet av? Med andre ord: Hva finner vi i det felles fundamentet? Hvordan er det felles fundamentet konstruert? Verken Vygotsky eller Cummins har eksplisitt forsøkt på å belyse dette spørsmålet. Likevel finner vi noen synspunkter hos begge som antyder hva de mener ligger der. Hos Vygotsky (1978, 1988) er barnas sosiokulturelle erfaringer, spontane begreper og ordforråd elementer som finnes i det felles fundamentet. Cummins (1984) antyder begrepskunnskap og ordforråd (vocabulary-concept knowledge), metalingvistisk innsikt, evnen til kontekstredusert kommunikasjon (dvs. evnen til kommunikasjon med utvidet diskurs der eleven kan foreta dekontekstualisering og rekontekstualisering på kognitivt plan). Samtidig kommer han med en slik forklaring: «...experience with either language can promote development of the proficiency underlying both language» (1984:14). Understreking av begrepskunnskap og ordforråd er forståelig. Dette må man legge til grunn for de øvrige elementene. Man kan derimot ikke utvikle metalingvistisk innsikt eller bevissthet dersom eleven ikke har utviklet et kunnskapsnettverk, semantisk kart, mentalt kart og begrepsrepertoar med et tilsvarende sterkt ordforråd. Derfor vil jeg gå et skritt videre og med en pedagogisk innfallsvinkel hevde at bakgrunnskunnskaper, opplevelser, erfaringer, innsikt som er systematisert i begreper og som formidles ved hjelp av ord, står sentralt i det felles språklige fundamentet. Dessuten må vi kunne si at når det er snakk om et felles fundament, er det noe i det fundamentet som benyttes når man lærer nye språk eller utvikler videre det/de språk man allerede behersker.

Denne argumentasjonen leder oss til den konklusjonen at det felles fundamentet består av et semantisk kart, et mentalt kart, et kognitivt nettverk utformet av kunnskaper, begreper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser, og av meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom disse. Dette argumentet baserer seg på en oppfatning av

språket som en kode vi mennesker bruker til å representere objekter, mennesker, handlinger, hendelser, følelser, meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom disse (Bloom & Lahey, 1984; Øzerk, 1992). På bakgrunn av en slik tilnærming kan en forestille seg en relasjon mellom minoritetstospråkliges tospråklige utvikling og bakgrunnskunnskaper og erfaringer, slik følgende figur illustrerer:

Figur 2: Forholdet mellom begrepsfestede bakgrunnskunnskaper og erfaringer og førstespråkets og andrespråkets utvikling

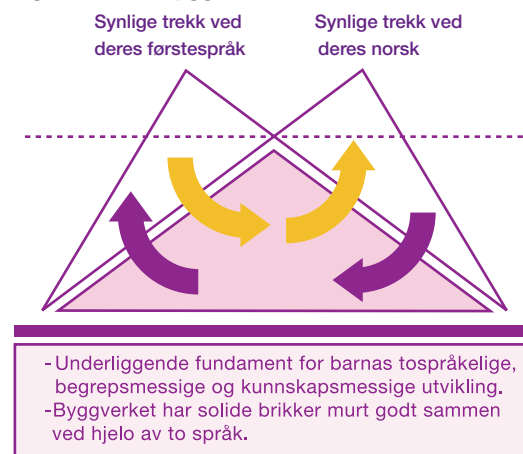


Forklaring av polariseringstendensene blant de språklige elevenes læringsutbytte

Kan vi bruke denne tilnærmingen til å forklare både det gode og det svake læringsutbyttet som minoritetsspråklige har hatt i den ovennevnte undersøkelsen (Øzerk, 2003) og som også begynner å bli en typisk tendens blant minoritetselvene i Norge? (se også IEA, 2003; Solheim & Tønnesen, 2003). Jeg vil hevde at polarisering hva skolefaglig læringsutbytte angår, betyr at elevgruppene har bygget opp forskjellige typer felles fundament for deres tospråklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling som en konsekvens av ulike oppvekstvilkår og skolegang. Det er grunn til å hevde at kombinasjonen av bl.a. *lærernes lærestoffmessige orientering* kombinert med *samopedagogiske aktiviteter, stillaspreget opplæring* og *forståelig hjelp i tide* bidro til at 45 % av de minoritetsspråklige elevene stadig styrket det felles fundamentet for sin

tospråklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling. Morsmålets bidrag på den ene siden, og norskens bidrag på den andre, bidro til å styrke det felles fundamentet. Det språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige fundamentet fikk solide brikker på rett plass til rett tid, slik den følgende figuren illustrerer:

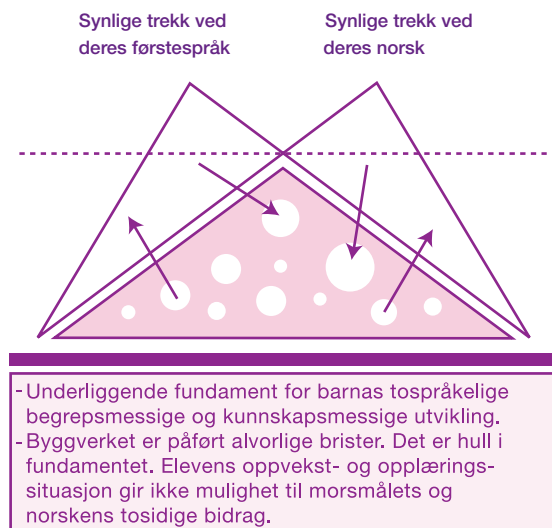
Figur 3: Solid-byggverk-metforen



Pilene i figuren viser den muligheten som de 59 minoritetsspråklige hadde på grunnlag av sin totale livssituasjon (både i og utenfor skolen) til å *styrke* og *benytte seg av* det solide byggverket de hele tiden konstruerte. Pilene viser morsmålets og andrespråkets gjensidige bidrag til utformingen av det kognitive byggverket. Et slikt semantisk byggverk gjorde dem funksjonelt tospråklige. Tospråklige elever som er i en slik heldig situasjon, drar kontinuerlig nytte av *både morsmålet og norsk*. Fundamentet blir stadig styrket av to tankeredsaker, to språk. Elevene kan fungere på to språk i faglige og sosiale sammenhenger. Så lenge *denne positive gjensidigheten* ikke blir sabotert av et eller annet ledd i deres livssituasjon i og utenfor skolen, har de tospråklige elevene store muligheter til å lykkes i møte med kognitiv-akademiske, faglige og sosiale utfordringer i årene som kommer.

Når det gjelder de 72 minoritetsspråklige som har hatt et meget svakt læringsutbytte, vil jeg si at de har havnet i en *negativ sirkel*. På den ene siden fikk de ikke mulighet til å bygge på det de allerede hadde. På den andre siden virket ikke opplæringen på skolen nok tilpasset til å styrke det felles fundamentet for deres språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling. Det oppsto stadig *flere hull* i det felles fundamentet. Fundamentet begynte å ligne på en *sveitserost*, slik den følgende figuren viser:

Figur 4: Sveitserost-metaforen



Avslutning

Solid-byggverk-metaforen med sine solide språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige brikker forklarer ikke bare de minoritetsspråklige elevenes, men også de fleste norskspråklige elevenes utviklingsmuligheter i den norske enhetsskolen. Modellen belyser viktigheten av tilpassede læringsbetingelser. *Sveitserost-metaforen* illustrerer bakgrunnsprosessene som førte til polariseringen blant minoriteter med hensyn til læringsutbytte. Videre illustrerer *Sveitserost-metaforen* også det at uten spesiell pedagogisk oppmerksomhet og systematisk satsing på tiltak som sikrer elevenes muligheter til forståelig kommunikasjon, deltagelse i læreprosesser, meningsdanning og innholdsforståelse, kan det oppstå store hull i fundamentet til deres språklige og faglige utvikling. En slik skolegang der fundamentet stadig får hull, skaper et økende læringsgap mellom den gruppen av minoritets elever og andre minoritetsspråklige og norsktalende elever. Det å eliminere et slikt læringsgap kan bli vanskelig dersom skolene og lærerne ikke er oppmerksomme på slike prosesser, og dersom de ikke setter i gang forebyggende tiltak på skolenivå, klassetrinnsnivå og basisgruppenivå. ■

Referanser:

- BLOOM, L. & M. LAHEY (1984). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. I: *Review of Educational Research*. Vol. 49:2. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting success for language minority students: Office of Bilingual Bicultural Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California: Californis State University.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & S. N. MCNEELY (1987). Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students. I: S. H. Frad & W. J. Tikunoff (ed.): *Bilingual Education and Bilingual Special Education*. Boston: A College-Hill Publication.
- IEA (2003). *PIRLS 2001 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- GOLDEN, A. & A. HVENEKILDE (1983). *Rapport fra Prosjektet Lærebokspråk*. Oslo: Universitetet i Oslo, Senter for språkpedagogikk.
- SOLHEIM, R. G. & F. E. TØNNESEN (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge i 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- VYGOTSKY, L. S. (1935). *The Question of Multilingualism in Childhood. Children's mental development in the instruction process*. Moscow-Leningrad: State Publishing House.
- VYGOTSKY, LEV. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, LEV. S. (1988). *Thought and Language*. Edited by Kozulin, Cambridge: Alex, MIT Press.
- ØZERK, KAMIL (1992). *Sirkulær Tenkning og Pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag
- ØZERK, KAMIL (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ØZERK, KAMIL (1997). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling I: T. Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ØZERK, KAMIL (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- ØZERK, KAMIL (2000). Tospråklighet i barndommen. I: R. Haugen (red.) *Barn og unges læringsmiljø*: Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ØZERK, KAMIL (2002). Skolereformenes barnebarn: Lærebøker og deres tekster – en spesiell utfordring for minoriteters skolebaserte læring. I: C. W. Beck & A. Hoëm (red.): *Samfunnsrettet Pedagogikk – Nå*. Valslett: Oplandske Bokforlag.
- ØZERK, KAMIL (2003). *Sampedagogikk*. Valslett: Oplandske Bokforlag.
- ØZERK, KAMIL (2004). Konstruksjonistisk perspektiv på skolefaglig læring. I: E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Prinsippvedtak om spesialpedagogikk

Like før fylket trappet ned på tempoet og tok ferie vedtok fylkespolitikere i Hordaland å gå inn for en prinsipiell omlegging av en lovregulert spesialpedagogisk tjeneste. Omleggingen kan få stor betydning for spesialpedagoger som nå er ansatt i fylkeskommunen, og for store grupper brukere som får spesialpedagogiske tiltak de har krav på etter opplæringsloven.

TEKST OG FOTO: HELGE FAGERLIE NILSEN

Hordaland fylkeskommune følger dermed opp lignende vedtak i Nordland og Hedmark fylkeskommuner. Vedtakene legger opp til at spesialpedagogiske tiltak og annen hjelp og bistand til personer med fysiske og psykiske vansker må overføres til helseforetakene. I praksis mener flertallet i Hordaland fylkesting at dette er behandling etter pasientlov, og ikke opplæring regulert av opplæringslov. Prosessen i Hordaland er en del av arbeidet med et «Program for økonomisk handlefridom», der målet er å redusere fylkeskommunens utgifter med 80 millioner kroner. Afasiforbundet i Norge går sterkt i rette med fylkespolitikerne, og arbeider videre med denne saken for å hindre en slik overføring.

– Fylkeskommunen fraskriver seg ansvaret med å gi opplæring til flere grupper ved å vri på begreper, for å spare penger. Fylkespolitikerne hevder at lovgrunnlaget er uklart når det gjelder spesialpedagogiske tjenester, men det er ikke riktig. Logoped er spesialpedagoger og ikke behandlingspersonell, slår Ingjerd Haukeland fast.

Klart ansvar

Hun er logoped, avdelingsleder ved den fylkeskommunale Logopedisk Klinikk ved Ulriken skolesenter i Bergen og leder for Afasiforbundet i Norge. Ingjerd Haukeland

understreker at i denne saken uttaler hun seg kun som leder av afasiforbundet. Til en hver tid er det rundt 30 000 personer på landsbasis med afasi, og det kommer til 6 000 nye tilfeller hvert år. En overføring av ansvaret til helseforetak vil gi brukerne et klart dårligere tilbud, og også innebære at spesialpedagoger i skolen i stedet vil bli ansatt i helseforetak. Til Spesialpedagogikk sier hun videre at på sikt kan dette føre til at kompetanse og kunnskap ikke vil bli tatt vare på. Forbundet har blant annet sendt et brev til Utdannings- og forskningsdepartementet. Her kritiseres de tre fylkeskommunene for å lage egne tolkninger av lovverket og egne definisjoner av tiltak som settes i gang i sykehus for målgruppene til forbundet.

– Opplæringsloven har ingen aldersgrense når det gjelder spesialpedagogiske tilbud eller -tjenester. Loven sier helt klart at fylkeskommunen har ansvar for opplæring i medisinske institusjoner som staten eier. Afasirammede har i følge opplæringsloven rett til ny opplæring av grunnleggende ferdigheter. Opplæringen må starte umiddelbart for å oppnå best mulig virkning, forklarer hun.

Pedagogene ved Vestlund habiliteringssenter, en annen avdeling i Ulriken skolesenter, har også uttalt seg sterkt kritisk til omleggingen. Denne avdelingen har

spesialkompetanse på pedagogiske tiltak vedrørende lærevansker hos barn fra ulike diagnosegrupper, alternativ kommunikasjon, data brukt i undervisning for funksjonshemmede og undervisningsopplegg for multifunksjonshemmede og barn med progredierende lidelser. Avdelingen er foreslått nedlagt. Når det gjelder tilbudet på Vestlund, peker fylkeskommunen på at lovgrunnlaget er uklart. Fylkeskommunen tolker dette slik at spesialpedagogiske tjenester er et ansvar for Helse Bergen, som hører inn under staten. I et innlegg i nettutgaven til Bergens Tidende skriver pedagogene ved senteret at rehabiliteringsopphold elever får her ikke er vanlig i andre habiliteringstjenester.

Hit kommer barn som har fått en nevrologisk skade etter hjerneblødning, trafikkskade, kreft eller drukning o.a. Intensive habiliterings- og ulike gruppeopphold er heller ikke utbredt i habiliteringstjenesten andre steder. For alle disse gruppene er undervisning, pedagogisk kartlegging og tiltaksutprøving viktig. De skriver videre at hvis de integreres i det totale habiliteringstilbudet og legges inn under Helse Bergen, tror de det pedagogiske tilbudet vil bli slukt opp av ressursbehovet i helsesektoren. Da er det fare for at antall stillinger reduseres og spisskompetanse forsvinner. Det fører til at barna

får et forringet tilbud. Et stort mindretall i fylkestinget har kommet med de samme kritiske innvendingene som pedagogene og Ingjerd Haukeland, og har varslet at vedtaket vil bli anket inn for Helse- og sosialdepartementet. Slik tilfellet er med et lignende vedtak i Nordland.

Anker vedtak

Vedtaket i fylkestinget gjelder ikke bare dette senteret, men alt ansvar for opplæring av funksjonshemmede. Det er derfor fattet enkeltvedtak for flere skoler eller avdelinger. I sitt vedtak forutsetter fylkestinget i Hordaland at brukerne etter omleggingen skal få et likeverdig tilbud. Fylkesvaraordfører Tom-Christer Nilsen (H) i Hordaland sier til Spesialpedagogikk at dette er mye opp til helseforetak og kommuner. Slik han ser det, er lovverket på plass allerede, men det er snakk om å gå opp grenseganger mellom hva som er opplæring og hva som kan defineres som behandling. Lovverket kan nok ikke sette absolutte grenser for dette uansett, da dette vil bli bestemt av hva den enkelte bruker får og har krav på.

– Du har et godt poeng i at det kanskje vil være riktig å arbeide sammen med andre fylkeskommuner for å få frem en felles forståelse av lovverket som alle fylkeskommunene da må følge. Men vi har

bestemt å gå i forhandlinger med Helse Vest i høst, og vi håper på en avklaring rundt årsskiftet.

Tom-Christer Nilsen sier videre at en omlegging kan gi en beregnet gevinst på mellom 10 og 15 millioner kroner årlig. En effekt vil kunne hentes ut allerede fra første år etter en eventuell omlegging, da nye brukere vil bli omfattet av ny ordning. En omlegging vil uansett ikke få noen praktiske konsekvenser for brukere som nå har spesielle opplegg, da disse vil få avslutte opplegg som allerede er i gang. Omlegging vil gjelde personer som i årene fremover har krav på et eget opplegg. Denne gruppen elever vil øke kraftig, forklarer fylkesvaraordføreren. Et annet poeng han trekker frem er at helseforetak og kommuner med dagens ordning slipper unna utgifter som egentlig er statens ansvar. Særlig når ikke staten bestemmer både fylkeskommunes inntekter og ansvarsområder. ■



– Det er nedverdiggende å kalle opplæring for behandling for å unndra seg ansvar og spare penger, mener Ingjerd Haukeland.

LESER SØKER BOK

TLF: 22 54 75 00 - POST@LESERSOKERBOK.NO
WWW.LESERSOKERBOK.NO - WWW.BOKSOK.NO

BOK TIL ALLE

I eit kulturelt demokrati må alle ha tilgang til litteratur. 1,2 millionar av oss har vanskar med å lese vanleg tekst.

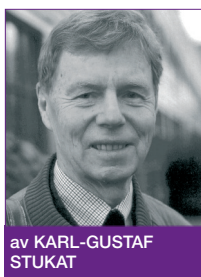
Vi sørgjer for at det finst bøker som er gjort meir tilgjengelege i tekst og formgiving. No kan du kjøpe bok til alle - også til uvande lesarar.

Søk etter den gode leseopplevinga på www.boksok.no eller ting katalogen vår med 100 titlar i sal frå ulike forlag.



Såsom i en spegel

Specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i et samnordisk tidskrift



Karl-Gustav Stukát er professor emeritus ved Gøteborgs universitet. Han arbeidet med og ledet omfattende spesialpedagogisk forskning.

Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk kom etter 80 år med jevnlig utgivelser med sin siste utgave i 2003. Professor emeritus ved Gøteborgs universitet, Karl-Gustav Stukát, viser ved en gjennomgang av de 80 årgangene at alle landene stort sett har hatt en lignende utvikling både når det gjelder visjoner og praksis. Den nordiske modellen er blitt godt kjent – også i utlandet.

1923 tog Nordiskt Hjälpkoleförbund initiativ till en gemensam tidskrift. Som mål angavs att verka fortbildande och att uppmärksamma myndigheterna på deras skyldighet att tillvarata de efterblivna barnens intressen. Under olika namn – senast: Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk – har den getts ut till 2003 då den blev nedlagd, åtminstone tills vidare.

Artikelbidrag har kommit från alla de nordiska länderna, under senare decennier även från Island, Färöarna och Grönland. En genomgång av de 80 årgångarna vittnar om att våra länder liknar varandra ifråga om den specialpedagogiska utvecklingen i stort. Det kan vara befogat att tala om en «nordisk profil». Internationellt sett har Norden varit tidigt ute att omsätta begreppet «en skola för alla» i lagar och läroplaner, delvis också i praktisk pedagogik. Detta har skapat ett märkbart intresse i omvärlden för att ta del av nordiska erfarenheter och att delta i samverkansprojekt.

I denna artikel vill jag lyfta fram några utvecklingsdrag som syns mig särskilt värda att beakta. Tidskriften kompletterar på olika sätt den information som kan hämtas ur utredningar och andra officiella dokument.

Från perifer till central angelägenhet för skolan

Den specialpedagogiska verksamhet som behandlas

under tidskriftens första årtionden var av begränsad omfattning. Från enstaka hjälpklasser i de större städerna under 20-talet växte antalet först sakt. Att gå om en eller flera klasser var en vanlig åtgärd under denna period av «primitiv inklusion». Den långsamma utvecklingen av specialundervisningen återspeglar ett ljumt intresse från skolans och samhällets sida. «Sinkernes»problem uppfattades som en fråga i utkanten av skolsystemet.

Under de följande årtiondena skedde en successiv ökning, alltjämt i form av speciella klasser. Denna pedagogiska utveckling ingick i ett större socialt mönster: framväxten av ett välfärds- och solidaritets-samhälle. Hjälpklasserna, och efter hand andra typer av särklasser, avsåg att genom små och homogena grupper, tillrättalagda läroplaner och fortbildade lärare skapa gynnsamma betingelser för elever med svårigheter – och dessutom ha bieffekten att avlasta de vanliga klasserna. Till specialundervisningens alltmer etablerade ställning bidrog också att en väl fungerande organisation efter hand byggdes upp, mycket tack vare aktiva och lärarfackligt engagerade skolledare.

Detta efter hand fast konsoliderade – men inom skolväsendet perifer – system kan delvis förklara den skolorganisatoriska «eftersläpning» som tog sig uttryck i att antalet specialklasser fortsatte att växa under 50- och 60-talens omfattande skolreformer då en sammanhållen och odifferentierad enhetsskola förbereddes och infördes. Under det samlade inflytandet av olika omständigheter skedde därefter övergången till en på olika sätt integrerad specialundervisning ganska snabbt. Det särskilda stöd som elever kunde ha behov av skulle, så långt detta var möjligt, ges inom ramen för den vanliga undervisningen. En vanlig erfarenhet var att skolans beredskap för denna uppgift var bristfällig. I den livliga debatten om ideologi och praktisk görlighet rådde enighet om att radikala

förändringar av hela skolans arbetssätt och organisation var nödvändiga. Från att ha varit en separat och perifer angelägenhet inom utbildningssystemet kom specialpedagogiken sålunda att bli en väsentlig problematik för enhetsskolan i dess helhet och dessutom en prövosten på i vilken mån denna skola levde upp till sina principer.

Från hjälpskollärare med «kall» till förändrings-agent med spetskompetens

De tidiga specialpedagogerna var lärare med ansvar för att ge en liten grupp av «efterblivna» elever en trygg skoltillvaro med goda lärobetingelser. Yrkesrollen hade (och har nog alltså) ett starkt inslag av kallelse («kall») att slå vakt om hotade humana värden. Denna specialpedagogiska kvalitet kommer bl.a. till uttryck i en lärarröst vid ett nordiskt möte 1922: «Män och kvinnor har här varit samlade i endräkt och kärlek för dessa ringaktade. Det var inte bara några stackars hjälpskollärare - lärda män och kvinnor med ledande ställning voro också med i arbetet och kärleken. De läto vetenskapen säga sitt och i den belysningen krävde rätt för dem (barnen)».

Behovet av fortbildning var stort och drevs med kraft under de första årtiondena av hjälpskollärarnas lokala och nationella föreningar. De kurser som anordnades återspeglar vad som ansågs vara viktiga delar av specialpedagogisk kompetens. Hit hörde kunskap och färdigheter i «hjälp-skolemetodik», inhämtade genom auskultationer, kontakter med didaktiska pionjärer och föreläsningar om nordisk och internationell reformpedagogik. Även en ganska omfattande medicinsk orientering ingick, bl.a. om hjärnforskning, utvecklingsstörning, psykoanalys, talrubbingar och «ordblindhet» (som länge sågs som ett medicinskt fackområde). Från 40-talet blev psykologiska inslag framträdande, särskilt testpsyko-

logiska. Hjälp-skollärare anlätades i växande grad för urvalsprövningar och testningsfärdighet kom att ingå i den specialpedagogiska yrkesprofilen.

Specialpedagogikens ideologiska och organisatoriska «paradigmbyte» under 60- och 70-talen innebar en för många speciallärare abrupt förändring av yrkesrollen som kunde leda till en professionell identitetskris och som stötte på en hel del motstånd, på vissa håll t.o.m. bojkott av tjänster som krävde «bred specialpedagogisk kompetens». Från att ha varit lärare i egen klass ställdes specialläraren inför uppgiften att undervisa elever i behov av särskilt stöd inom ramen för «samordnad specialundervisning» i olika former, såsom klinik, smågrupper och kompanjonlärarskap. En annan väsentlig förändring i yrkesrollen var att ha en ledande, rådgivande och innovativ funktion inom de lärarlag som tillsammans ansvarade för att tillgodose elevers behov av särskilt stöd. Utvidgningen av kompetensområdet markerades genom att yrkesbeteckningen «speciallärare» ändrades till «specialpedagog».

Tidskriften kompletterar på olika sätt den information som kan hämtas ur utredningar och andra officiella dokument.

De nämnda förändringarna har givetvis inneburit radikala utmaningar för lärarutbildningen, såväl av klass- och ämneslärare (facklärare) som av specialpedagoger. Inom den vanliga lärarutbildningen har inslaget av specialpedagogik och fördjupat studium av intentionerna bakom «en skola för alla» fått en framträdande plats. Nyare utbildningsprogram för specialpedagoger har karaktären av professionsstudier, där utveckling av «didaktisk spetskompetens» och

förberedelse för att verka som hela skolverksamhetens «innovationsagent» ingår som huvudmål. Den senare uppgiften är av allt att döma mycket angelägen. Forskningsresultat och informella erfarenheter tyder på att en genuint inklusiv skola ännu är ofullständigt genomförd.

En utvidgning av specialpedagogens yrkeskompetens har övervägande bedömts positivt. Den breddade utbildningen till didaktisk specialist och allmän skolförnyare är dock inte helt oproblematisht. Den didaktiska forskningen har i ökande grad lett fram till teorier med relevans för i princip alla elever. Den pedagogiska uppgiften innebär väsentligen att «översätta» teorin till den enskilde elevens förutsättningar och behov vid lärandet. Didaktisk spetskompetens kräver därför betydande teoretisk fördjupning i flera ämnen, en kompetens som går utöver att tillämpa vissa «specialpedagogiska metoder» på «svaga elever». På liknande sätt är det rimligt att innovationer för att utveckla en inkluderande skola i utgång från en helhetssyn på den samlade skolverksamheten och inte begränsas till «avvikande elevers» problem. Detta kräver en professionell kompetens av delvis annat slag än didaktisk spetskompetens. I detta perspektiv kan kombinationen av specialpedagogisk spetskompetens och kvalifikationer som allmän skolinnovatör te sig som en väl heterogen hybridmodell. Även om den svarar mot behov i nuläget, kan på sikt alternativa lösningar aktualiseras.

Fackliga initiativ och reaktioner

Under den första delen av översiktsperioden (20–60-talen) var det lärarfackliga inflytandet på den specialpedagogiska utvecklingen påfallande. Lokala och nationella föreningar och deras företrädare tog initiativ till och utformade särskilda läroplaner, ordnade kurser och konferenser samt gav ut tidskrifter. Ledande specialpedagoger anlätades ofta vid utredningar på nationell nivå och kom också att som skolpsykologer, administratörer och forskare göra viktiga insatser.

De intentioner att reformera den allmänna skolan i integrativ riktning som började aktualiseras från 50-talet och framåt syns i ett inledande skede inte ha väckt några starkare reaktioner från specialpedagogiska fackkretsar. Ganska få bidrag i den nordiska tidskriften tog upp tänkbara konsekvenser av den planerade skolreformen. I den mån som förändringsbehov för specialundervisningens del diskuterades gällde det problem inom det existerande systemet, såsom betygsfrågor, återflyttning till normalklass och behov av nya läromedel. Den relativa fackliga pas-

siviteten beträffande specialundervisningens roll och organisation i en ny skola får ses mot bakgrund av det rådande specialpedagogiska systemets fasta ställning, som ju bl.a. tog sig uttryck i fortsatt och t.o.m. ökad etablering av nya specialklasser.

Mer aktiva responser blev märkbara under 60-talet. Uttalanden från flera kända nordiska specialpedagoger tydde på en försiktigt formulerad förståelse för ökad flexibilitet i systemet. Den kollektiva fackliga reaktionen var mer motsträvig. Ett huvudargument var att specialundervisning enbart genom åtgärder enbart inom skolans vanliga undervisning var orealistiska. Utöver denna pragmatiska invändning betonas att de didaktiska principer som nu lanserades för enhetsskolan alltid hade varit en ledstjärna för specialundervisningen och att det sålunda bara förelåg en skenbar ideologisk motsättning – ett argument som i viss mån kringgick den organisatoriska tvistefrågan.

De närmast följande årtiondenas livliga och mångfacetterade debatt rubbade knappast fackförbundens och enskilda specialpedagogers pragmatiska ståndpunkt att man inte borde gå för brådstörtat fram utan ta hänsyn till de praktiska förutsättningar som förelåg. Samtidigt syns en fortlöpande anslutning till den idémässiga kritiken mot segregeringar av specialundervisning ha skett. Kraftfullast formulerades denna kritik av presidenten för Nordiskt Förbund för Specialpedagogik. Utifrån en demokratisk jämlikhetsideologi manade han till kamp för en inklusiv skola, även om det kunde ta tid att förverkliga den. I vilken utsträckning denna övertygelse var representativ för speciallärarkåren kan inte bedömas på basis av det tillgängliga tidskriftsmaterialet. Av de senaste årgångarnas artiklar att döma gick diskussionen in i mindre polariserade och mer analyserande banor.

Didaktisk utveckling

En av den nordiska tidskriftens huvuduppgifter har varit att förmedla kunskaper om pedagogiska arbetssätt som kan underlätta skolsituationen för elever med lärandesvårigheter. I de första årgångarna, liksom också vid konferenser och studiedagar, skedde detta bl.a. genom redogörelser för hur reformpedagogiska metoder från olika länder kunde tillämpas i specialundervisningen. Stimulans kom också från specialpedagogiska pionjärer i Norden och från kolleger som beskrev sina praktiska erfarenheter av olika arbetssätt. Efterfrågan på sådant stoff var uppenbarligen större än tillgången. Redaktörerna uppmanade vid upprepade tillfällen sina läsare att bidra med artiklar av detta jordnära slag.

Under de senaste årtiondena har viktiga didaktiska framsteg gjorts, bl.a. genom nordiskt samarbete, särskilt inom områdena läs/skriv- och matematiksvårigheter. Samtidigt tyder kommentarer av typen «den förvirrade dyslexi-debatten» på att kunskapsläget är osäkert. De aktuella initiativ som tagits för att identifiera viktiga faktorer som visat sig verksamma hos olika metoder är därför väl motiverade.

En viktig aspekt som oftast blivit otillräckligt belyst vid utprövning av didaktiska metoder är vad man kan kalla «den pedagogiska logistiken», d.v.s. hur en ny metodik praktiskt ska kunna inlemmas i det dagliga skolarbetet. Pedagogiska metodförsök sker inte sällan under gynnsamma förhållanden som skiljer sig från realistiska betingelser. Inte minst stödundervisning som ett naturligt inslag i den vanliga undervisningen ställer stora logistiska anspråk som behöver uppmärksammas.

Retorik och praktik

När man tar del av utvecklingen under en längre period, kan man inte undgå att notera bristande överensstämmelser mellan uttalade intentioner och konkret verksamhet. Avvikelser mellan retorik och praktik kan iaktas både i tidigare och senare skeden av specialpedagogiken. Redan vid förra sekelskiftet framfördes förslag, ofta i högstämnda humanitära ordalag men också i skolpolitiska syften, om speciella klasser för elever som hade svårt att följa den vanliga undervisningen. «Inkubationstiden» var dock lång för att realisera dessa idéer. Det dröjde länge innan någon nämnvärd del av de elever som bedömdes vara «hjälpklassmässiga» hade tillgång till sådana klasser.

Relationerna mellan retorik och praktik under 1900-talets andra hälft uppvisar också ett fördröjningsmönster. Ideologisk diskussion, utredningar och principbeslut om en mer enhetlig skola för alla elever avsatte inga påtagliga förändringar i verksamheten under 50- och 60-talen. Först därefter, under trycket av mer bestämda statliga direktiv, skedde en snabb övergång till att inlemma specialundervisningen i det organisatoriskt sammanhållna skolsystemet. Uttalanden i tidskriften antyder att den inklusiva skolan ur politisk och centraladministrativ synvinkel på sina håll betraktades som genomförd redan vid slutet av 70-talet.

Mot denna bedömning talar flera forskningsbidrag i den nordiska tidskriften från de senaste årtiondena som belyser att inklusiv praxis i dagens pedagogik ofta är mer formell än reell. Bland icke-inklusive drag i verksamheten som lyfts fram kan nämnas att

normalklassplacerade elever i behov av extra hjälp får en väsentlig del av sin undervisning i former som motverkar integration i den större gemenskapen. Undervisnings- och organisationsmönster i de vanliga klasserna har också utgjort fokus för olika forskningsprojekt. Slutsatser från dessa är att behovet av specialundervisning i hög grad betingas av det allmänna skolsystemets otillräckliga beredskap att ta sig an den naturliga elevvariationen, liksom också av motsägande budskap inom läroplanerna och effekter av ekonomiska restriktioner.

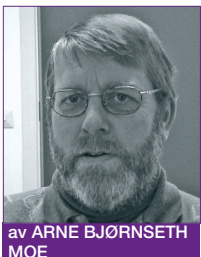
De här exemplifierade problemen har givetvis inte blivit obeaktade. I jämförelse med den relativt statiska situationen under specialundervisningens tidiga period utmärks de senaste decennierna av aktivt forsknings- och försöksarbete som går ut på att analysera och utveckla betingelserna på olika nivåer för en inklusiv skola.. Även nyare reformering av såväl den allmänna lärarutbildningen som utbildningen av specialpedagoger har haft detta syfte.

Relationen mellan retorik och praktik belyses på ett intressant sätt i den aktuella internationella diskussion som förs kring begreppet «dilemma» En huvudtes är här att många pedagogiska problem har sin grund i svåröfrenliga motsättningar inom utbildningssystemet. Ett problem av detta slag är hinder för att förverkliga det eftersträlvade inklusionsidealet. Här kan man identifiera dilemman på olika skolnivåer. På läroplansnivå är t.ex. de personlighetsutvecklande målen svåra att förena med ett konkurrensbetonat betygssystem, på kommunnivå konfronteras pedagogiska önskemål med ekonomiska realiteter och motstridande krav från olika särintressen, och på skolnivå ställs förväntningar om elevenpassad undervisning mot traditioner, attityder och alltför stora klasser.

Det kan ställa sig svårt för den enskilde pedagogen att påverka dessa dilemman men det ligger ändå ett värde för den yrkesmässiga självförståelsen att medvetandegöra dem. Det finns alltid utrymme för insatser som kan föra utvecklingen framåt -genom förändringar i egna undervisningsmönster, genom konstruktiva bidrag i arbetsgrupper och genom medverkan i kollektiva aktioner på olika nivåer. Ett bestående intryck från den tillbakablick som i korthet refererats i denna artikel är att pedagogiken behöver visioner för att göra framsteg men att den också är det möjligas konst! ■

Bruk av ART

- Aggresion Replacement Training i skolen



av ARNE BJØRNSETH MOE

Arne Bjørnseth Moe er spesialpedagog ved Namsos Opplærings-senter.



av MARIT BRUUN

Marit Bruun er lærer ved Sørenget skole.

Atferdsvansker hos barn i skolen har opp gjennom tidene vært mye fokusert i ulike land og kulturer. Goldstein (2000) hevder at i løpet av de siste 40 årene har det vært en markert økning i atferdsproblemer i amerikanske skoler. Mye tyder på at man vil finne samme tendens også her til lands. Atferdsproblemer utgjør i dag kanskje den største utfordringen for norsk skole.

Omfanget av atferdsproblemer er stort. Undersøkelser indikerer at omtrent 15 % av den samlede elevmassen har moderate atferdsvansker av en eller annen type og at to til tre prosent har alvorlige problemer. Blant elever som mottar spesialundervisning, er 40–50 % definert som elever med atferdsproblemer av læren (Utdanningsdirektoratet, 2004).

Hele spekteret av problemer viser seg i skolen, alt fra farlig utagerende atferd til tilbaketrekking og isolering (Sørli og Nordahl, 1998). Konsekvensene i skolen ved mye uro og utagering er først og fremst at mye energi bindes opp i forsøket på å holde kontroll. Uro og utagering skaper et dårligere læringsmiljø for resten av klassen, samt dårlige læringsbetingelser for den eleven det gjelder. Fra statsministerens kontor har det blitt gjentatt at mobbing skal bort.

Aggresjon ser man ofte som unngåelses eller oppmerksomhetskrevenne atferd. Altså når eleven opplever at kravene blir for store, eller når han ikke opplever å bli sett. Aggressivitet kan betraktes som et synlig tegn som anvendes av de som er «*svaga eller helt saknar sosialt konstruktiva alternativ*» (Goldstein, Glick og Gibbs, 2000). De samme forfatterne hevder at ofte fremkalles aggresjonen av kognitive misoppfatninger. Resultatet blir ofte at eleven blir betraktet som problematisk av lærere, kamerater, nær personer og nærmiljø. De som i utgangspunktet sto eleven nær, trekker seg unna. De orker ikke elevens bråk verken på skolen eller i fritiden. Konsekvensen blir lett at eleven blir sosialt isolert.

Sørli & Nordahl (1998) konkluderer med at når det gjelder pedagogiske tiltaksområder overfor problematferd i skolen, så ser det ut til at det er vesentlig å legge vekt på bevisst og eksplisitt opplæring i forhold til sosiale ferdigheter.

I de senere årene er det blitt utviklet flere metoder i forsøket på å redusere aggressiv atferd og bygge sosial kompetanse hos barn og unge. Det er blitt fokusert på å forstå og endre atferden ut i fra antakelsen om at atferden formes og opprettholdes av sammenheng mellom individ og kontekst.

I følge Goldstein, Glick og Gibbs (2000) er Aggression Replacement Training (ART) en aggresjonsreducerende tilnærming som har vist seg å være et godt pedagogisk redskap for å forebygge, redusere og erstatte aggressiv atferd hos elever i ulike aldre, både i skoler og institusjoner. Flere land bl.a. USA og Sverige har prøvd ut metoden med godt resultat. Her til lands har Glenne Autismesenter i Horten vært ledende i utprøvingen av programmet.

Kort fortalt er Aggression Replacement Training (ART) et tredelt gruppefokusert multisystemisk program, eller en metode forankret i en kognitiv atferdsteoretisk tradisjon som anvendes overfor en gruppe vanligvis bestående av 4–6 elever. ART som beskrevet av Arnold Goldstein (2000), består av tre deler:

Sosial ferdighetstrening

Her forsøker man å erstatte uønsket med ønsket atferd gjennom å trene på daglige ferdigheter både på skole, hjem og i fritid. Programmet inneholder et vidt spekter av ferdigheter som å hilse, gjennomføre et møte og en samtale med en venn, takle krav som å vente på tur og bli kritisert. Gjennom en slik tilnærming forsøker man å gi prososial atferd samme funksjon som den aggressive. Prososiale ferdigheter resulterer i en ny status med en annen respekt. Et

Mestring av følelser, gode klasseromsferdigheter og alternativer til aggresjon er blant det som er viktig for elever som står i fare for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. Artikkelen viser bl.a. gjennom elevenes, foreldrenes og lærernes vurdering hvordan en kan trene og utvikle slike ferdigheter.

viktig poeng er å bli god på å identifisere ferdigheter som vil gi eleven maksimal gevinst med å endre atferd, som er påkrevet og viktig i elevenes hverdag (Moynahan, 2002).

Aggresjonsreducerende tiltak

Målet med denne treningen er for det første å redusere frekvensen av aggressive utbrudd. For det andre å gi elevene et redskap for å lære seg selvkontroll når de blir sinte. Goldstein, et. al., 2000 hevder at mye av den aggressive atferden er styrt av elevens såkalte «indre» stemme, altså det eleven sier til seg selv. Mange aggressive elever viser en systematisk fiendtlig fortolkning av nøytrale eller uskyldige handlinger hos andre, og de befinner seg i en konstant alarmberedskap. Det blir derfor viktig å forsøke å endre på denne feiltolkningen. Sinnekontrolltreningen omfatter systematisk opplæring av sinneforsterkende kognitive prosesser, og erstatning av sinneforsterkende feiltolkninger og overfortolkninger (Moynahan, 2002). Det gjøres ved at elevene trenes i å gjenvinne selvkontroll gjennom å senke stemmen, telle inni seg, muskelavslapping og pusteteknikker. Dette er ferdigheter elevene lærer seg gjennom gruppediskusjoner, rollespill og hjemmetrening sammen med foreldrene. I tillegg får eleven mye oppmerksomhet og tilbakemelding fra trenerne og de andre i gruppen. Slik sett inneholder metoden både en kognitiv og en atferdsteoretisk komponent og inkluderer:

- opplæring i å identifisere interne og eksterne sinneutløsende stimuli
 - identifisering av egne kroppslige sinnesignaler
 - trening i sinnedempende teknikker og positiv selvinstruksjon
 - realistisk konsekvenstenkning
 - bruken av alternative sosiale ferdigheter
 - realistisk selvevaluering
- (Moynahan, 2002)

Moraltrening

Goldstein, et al., (2000, s. 111) hevder at for at behandlingsprogrammet skal være effektivt må det også inneholde en moralsk komponent eller verdikomponent. Mange av elevene har en tydelig egosentrisk tankefeil. «*Det beste forsvar er å slå først. Det er min rett å ta meg til rette på andres bekostning. Jeg først og bare jeg. Ikke noe er min feil.*» Selv om mange elever verdsetter ferdigheter som medmenneskelighet, hjelpsomhet og ærlighet, klarer de ikke å leve opp til disse ferdighetene. Har man ikke ferdigheten så kan den heller ikke nås. Målet er videre at man gjennom diskusjoner, rollespill og hjemmelekser skal erfare at det beste resultatet kommer ut i fra tankegangen: «*Gjør mot andre det du vil de skal gjøre mot deg!*» Moralsk ferdighetstrening baseres i følge Moynahan (2002) på to hovedmetoder. For det første diskusjon av moralske dilemmaer og sosial beslutningstaking (foreta valg). Elevene utfordres til å ta stilling til aldersadekvate moralske utfordringer. Responsen på resonnement og logikk kommer fra medelever og trenere. Moynahan (2002) beskriver også at det har vært gjort gode erfaringer med strukturerte gruppediskusjoner hvor gruppen deles i to for så etter finsliping av argumenter å møtes igjen i plenum. Her avgjøres så hva som skal være gruppens felles standpunkt.

Valg av prososial atferd som skal trenes inn, gjøres i samråd med foreldre, lærere og eleven selv. I utgangspunktet gjør man bruk av et skåringskjema som muliggjør å identifisere ferdigheter som eleven «*sliter*» med, eller har problemer med å beherske på en sosialt aksepterende måte.

Generalisering av ferdighetene forsøkes ivaretatt gjennom at man formulerer problemstillinger som elevene skal trene på sammen med foreldre eller nærpersoner hjemme og i fritid. Man sikrer seg dermed overføring til andre situasjoner og personer og ikke



av PER SANDVIK

Per Sandvik er lærer ved Sørenget skole.



av JOHN H. STAMNES

John H. Stamnes er førstelektor ved Namsos Opplæringsssenter/Høgskolen i Namsos.

bare i nærvær av skoletrener. I all ferdighetstrening er generalisering viktig. Dersom ART utprøves på en skole, gjerne med elever fra samme klasse, så har man stor mulighet til å dra med lærer(e) inn i ART-treningen med mulighet for å anvende hele eller deler av metodikken i klassen. Dersom man i tillegg arbeider aktivt opp mot elevenes nærpersoner, vil man ha gode muligheter til å ivareta generaliseringen og muligheten til å trene i nærvær av ulike personer og situasjoner. Et annet viktig moment for å oppnå atferdsendring er at elevene i tillegg til ekstern forsterkning trenes i selvforstekning.

Vanligvis gjennomføres programmet i løpet av 12–20 uker. Goldstein, et. al., (2000) refererer til at programmet har vært kjørt i opptil tre år. Han rapporterer om god effekt av gjenoppfriskningskurs en periode etter at hovedkurset har blitt avsluttet.

Det er også viktig å få fremhevet at metoden ikke bare egner seg i forhold til barn og ungdom med store atferdsvansker. Metoden er klart egnet i et forebyggingsperspektiv og den bærer i seg muligheten til å synliggjøre den stille og forsakte eleven nettopp gjennom det at elevene får trening i å stå frem og hevde sine meninger bl.a. gjennom rollespill.

Metode

Bakgrunn for studien:

I denne studien har vi anvendt ART-metodikken som beskrevet hos Goldstein, Glick, & Gibbs, (2000) overfor en gruppe på fem elever ved en barneskole i Midt-Norge. Dette var ikke elever med uttalte sosiale eller atferdsmessige problemer. Både skole og foreldre ønsket å gjøre bruk av ART i forsøket på å bedre de fem elevenes sosiale ferdigheter og evne til sinnekontroll. Både skole og foreldre «*ante*» konturene av noe som de ønsket å være i forkant av.

Gjennomføringen

Før studien startet gjennomførte vi en samtale med elevenes foreldre der bakgrunn for og innhold i studien ble forklart. Foreldrene fikk også grundig orientering om hvilke krav som ville bli stilt til dem. Vi synliggjorde tydelig at denne metoden ikke var noe «*Magic quick fix*», eller lettvindt løsning på vanskelige problemer. Endring ville bare oppnås gjennom målbevisst og kontinuerlig arbeid, både fra skolens og hjemmets side.

Mange foreldre som har barn med atferdsproblemer har over tid fått tilbakemelding om at noe «*skurrer*», eller hint om at de ikke klarer oppdragerrollen osv. Slike tilbakemeldinger resulterer lett i frus-

trasjoner og noe frynset selvfølelse. Mange havner også i en ond sirkel ved at de begynner å si negative ting om seg selv (negative self-talk). Det blir derfor viktig å bygge opp en tro hos foreldrene på at det er mulig å få til endring, nettopp ved å få frem det positive i deres styrke og erfaring. Albert Bandura (1977) kalte sin oppbyggingsstrategi for «*self efficacy*», hvor man forsøkte å bygge opp en forventning om at det er mulig for individet å endre sin atferd. Bandura (1976) hevder at individet gjennom selvforsterkende prosesser er i stand til å utøve kontroll over egen atferd. I forbindelse med ART-treningen blir foreldrene oppfordret til å prøve ut det samme som trenes i skolen. Gjennom hyppig kontakt har man mulighet til å gi foreldrene oppmerksomhet på det de mesterer bra. Møte med foreldre gir også mulighet til å bryte med, eller modifisere, at de tenker og omtaler seg negativt. At foreldre får møte andre foreldre med samme problemer vil bidra til grad av normalisering.

Før oppstart brukte vi en screeningtest («*Skillstreaming the Elementary School Child*» utarbeidet av Ellen McGinnis & Arnold P. Goldstein, 1997). Testen er designet for foreldre, lærere og elever for å utkrystallisere på hvilke områder elevene sto svakt eller manglet ferdigheter. Lav skåre dannet utgangspunktet for treningen. Treningen med gruppen ble basert på en «*treningsmal*» opprinnelig konstruert av Goldstein, Glick & Gibbs. Vi anvendte «*mal*» tilrettelagt for norske forhold av Luke Moynahan og Børge Strømgren ved Glenne Autismesenter i Horten. Ferdighetsmalen er utarbeidet med bakgrunn i lang erfaring i skole og institusjon. Ferdighetene er valgt ut fra at de er viktige for å bli anerkjent og respektert både på skole og i fritid.

Treningen

Følgende fremgangsmåte ble fulgt: Først demonstrerte (rollespilte) trenerne ferdigheten overfor elevgruppen. En slik ferdighet kunne f.eks. være å ta kontakt med en ny elev, presentere seg selv, vente på tur osv. Vi satte oss deretter sammen med elevene og diskuterte rollespillet. Elevenes forslag til endringer og forbedringer dannet grunnlag for nye rollespill der elevene var aktører. Alle elevene fikk prøve å rollespille ulike roller hver gang. Det er her viktig at trener og medelever får komme til med «*spesifikk ros*» og oppmerksomhet på det som utføres. Underveis og etter rollespillene diskuterte vi med elevene hvilke opplevelser og erfaringer de gjorde.

Programmet bygger på at generalisering ikke kommer av seg selv. Planleggingen av overføring

(generalisering) av ferdigheter til andre situasjoner, og overfor andre personer, starter etter første trening. Mellom treningene har elevene hjemmeoppgaver der de må trene sammen med betydningsfulle andre og skrive ned erfaringene. Trente elevene på å vente på tur eller akseptere et nei på skolen, fikk de hjemmeoppgaver knyttet til de samme ferdighetene. Hjemmearbeidet ble gjennomgått på skolen påfølgende treningsdag.

I tillegg til mye ros og oppmerksomhet fra medelever og trenere, ble elevene også trent opp til å gi seg selv positiv feedback. Mange av elevene hadde over tid gått på mange nederlag og hadde derfor noe «frynset» selvfølelse. Sentralt i metoden er å bygge opp en tro på at man er i stand til å få til og lykkes med noe. Det er derfor viktig at elevene trenes til å tenke og si positive ting om og til seg selv, altså gi seg selv positiv tilbakemelding og ros på det man lykkes med.

All trening ble tatt opp på video. Vi hadde dermed muligheten til å vise opptakene for elevene (og foreldre) med påfølgende diskusjon. Videoopptak gjorde det mulig for oss som trenere å gå kritisk gjennom utførelsen. I tillegg ble videoopptak brukt av vår eksterne veileder. Treningen foregikk over 15 uker à tre timer per uke. Underveis i treningen har to lærere fra vedkommende skole, i tillegg til de eksterne spesialpedagoger, aktivt deltatt i treningen. Det har også blitt gjort at hele eller deler av metodikken har blitt anvendt i klasserommet.

Avslutningen på treningsperioden ble tydelig markert ved at alle foreldrene ble innbudt og elevene fikk anledning til å vise fram deler av de ferdighetene de hadde trent inn for resten av skolen og foreldrene. Videre fikk alle elevene utdelt et vitnemål som dokumentasjon på at de hadde deltatt. Det hele ble avsluttet med en festlig tilstelning.

Reliabilitet

Reliabilitet avgjøres på bakgrunn av hvor pålitelige målingene som er foretatt er. Høy reliabilitet krever at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater. Dette krever at de ulike fasene eller ledd i måleprosessen, må være nøyaktige. Det er først når dette målet er nådd at data er egnet til å belyse det fenomenet man har sagt man vil belyse. Hovedproblemet innen eksperimentelle studier er å etablere nødvendig kontroll slik at endring i posttest kan bli tillagt bare til den eksperimentelle (uavhengige) variabelen(e) som ble manipulert. Dersom utenforstående variabler ikke kan kontrolleres kan man heller ikke med sikkerhet si noe om det er disse variablene eller den/de uavhengige

variabel (ene) som har hatt effekt. I en slik studie kan man ikke påberope seg slik kontroll. Eksperimentelle studier som gjennomføres over tid gir mange muligheter for at andre utenforstående variabler kan ha hatt effekt. I denne studien har foreldrene skåret både pre- og posttest på et skåringsskjema. En slik skåring kan inneholde mange feilkilder.

Validitet

Validitet deles grovt inn i to typer. Ved intern validitet i et eksperiment prøver man å avdekke om andre variabler enn behandlingsvariabelen(ene) kan ha virket inn. Altså om det er grunnlag for å hevde at det er en årsakssammenheng mellom to variabler i følge den måten variablene er målt på. I denne studien kan vi ikke med sikkerhet si at bare behandlingsvariabelen har hatt effekt. Man kan heller ikke si noe sikkert om hvordan en eller flere variabler har påvirket atferden, og heller ikke noe om retning. Ved ekstern validitet prøver man å si noe om at resultatene fra et eksperiment kan overføres til andre personer, situasjoner over tid. Altså om resultatene kan generaliseres utover denne studien.

Sosial validitet

Houten (1993) hevder at når det gjelder sosial validitet, så er det to aspekter ved situasjonen som influerer sannsynligheten av behandlingssuksess og det er: «(a) *effectiveness of recommended treatment* and (b) *the acceptability of the recommended procedures*.» Akseptering er basert på tett interaksjon mellom målatferd, anbefalt prosedyre og målperson og/eller nærpersoner.

I denne studien hadde vi nær og regelmessig kontakt med foreldrene til elevene. Foreldre og elev ble grundig informert om vår tilnærming overfor eleven. Grundig orientering før og underveis reduserte farene for at tilnærmingen ble forkastet. Samtlige foreldre var interesserte i at skolen satte i gang skisserte tiltak. Akseptering av et behandlingsopplegg vil også kunne bli satt på prøve dersom man har flere alternative tilnærminger. Dersom akseptering av et behandlingsopplegg ikke er på plass, vil det heller ikke være mulighet for å lykkes. I dette tilfelle hadde treningen som mål å øke den sosiale kompetansen, og få vil naturligvis sette spørsmål ved det.

Resultater

Resultatene som presenteres nedenfor er pre- og posttestskåringer foretatt av elevene selv, foreldre og lærere.

FIG.1

Fra fig. 1 ser man en bedring i elevens evne til å takle stress. Tydeligst er dette markert hos lærerne. Det ser ut til at eleven selv opplever at han har bedret sin evne til å si fra når han blir spurt om å være med på noe som kan føre med seg bråk i det at han er blitt flinkere til å si nei. Lærerne opplever at eleven er blitt flinkere til å takle nederlag, fremføre klager og avgjøre hva som har forårsaket et problem. Lærerne skårer også høyere posttest på elevens evne til å takle å bli holdt utenfor samt takle det å mislykkes og håndtere gruppepress.

Eleven opplever noe redusert evne til å skaffe seg venner, mens foreldre og lærere opplever en liten fremgang.

Man ser videre at eleven gjennomgående har bedret sine ferdigheter når det gjelder alternativer til aggresjon. Både eleven selv, foreldre og lærere hevder at eleven har blitt flinkere på dette området. Størst fremgang oppleves av lærerne.

Eleven opplever ikke at han har bedret sin evne til å skaffe seg venner. Lærerne derimot rapporterer en viss fremgang. Forståelig nok så er det lærerne som har registrert den største fremgangen når det gjelder klasseromsferdigheter.

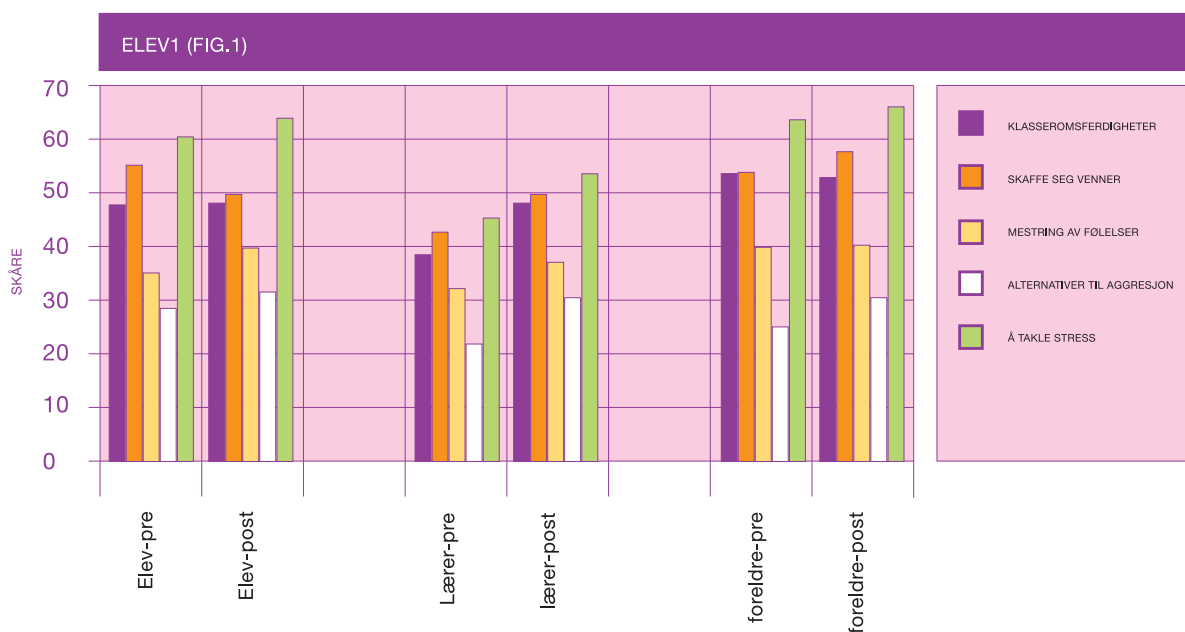


FIG. 2

Her ser man en tydelig fremgang i elevens ferdigheter når det gjelder alternativer til aggresjon. Både eleven selv, foreldre og lærere rapporterer fremgang. Eleven opplever at han har bedret sin evne til å roe seg ned når han blir sint, samt blitt bedre til å holde seg unna situasjoner som kan få han i trøbbel. Foreldrene rapporterer bl.a. at eleven har blitt flinkere til å utvise selvkontroll, takle erting, holde seg unna slagsmål og holde seg unna trøbbel. Samme tendens finner man også hos lærerne. De fremhever bedret evne til selvkontroll, takle erting, holde seg unna slagsmål, samt bedret evne til problem-løsning.

Eleven selv opplever ikke at han har bedret sine ferdigheter når det gjelder å skaffe seg venner. Imidlertid rapporterer både foreldre og lærere en liten fremgang i perioden. Eleven opplever ingen fremgang på områder som det å følge regler i spill, det å kunne motta ros og hyggelige kommentarer fra andre, det å kunne fortelle andre hvordan en har det.

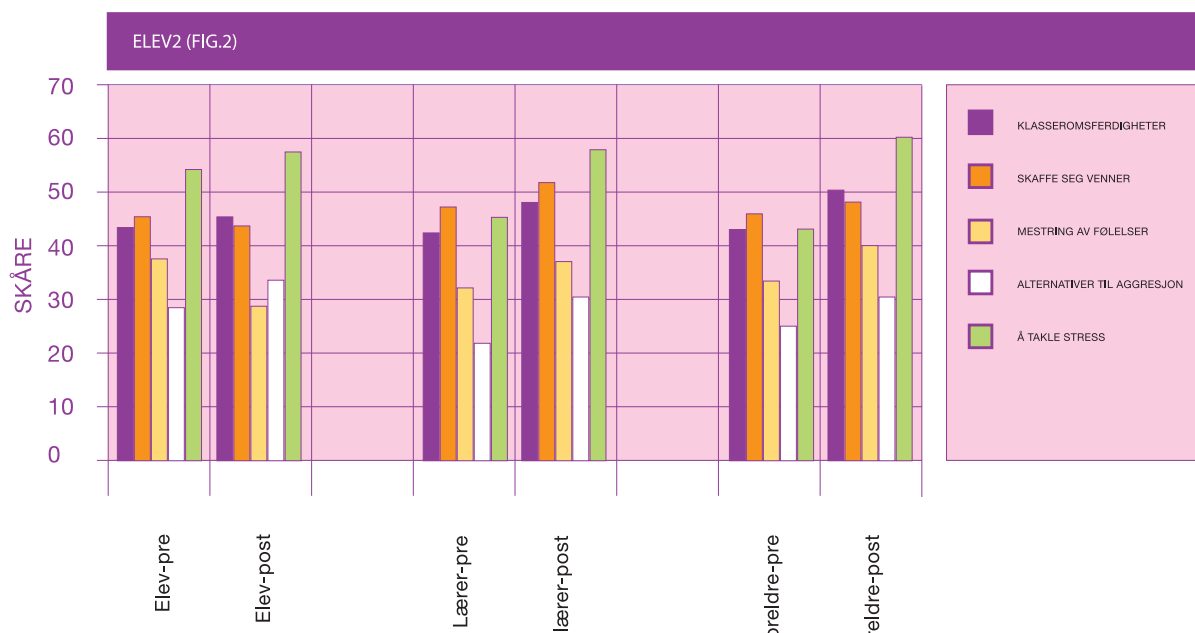
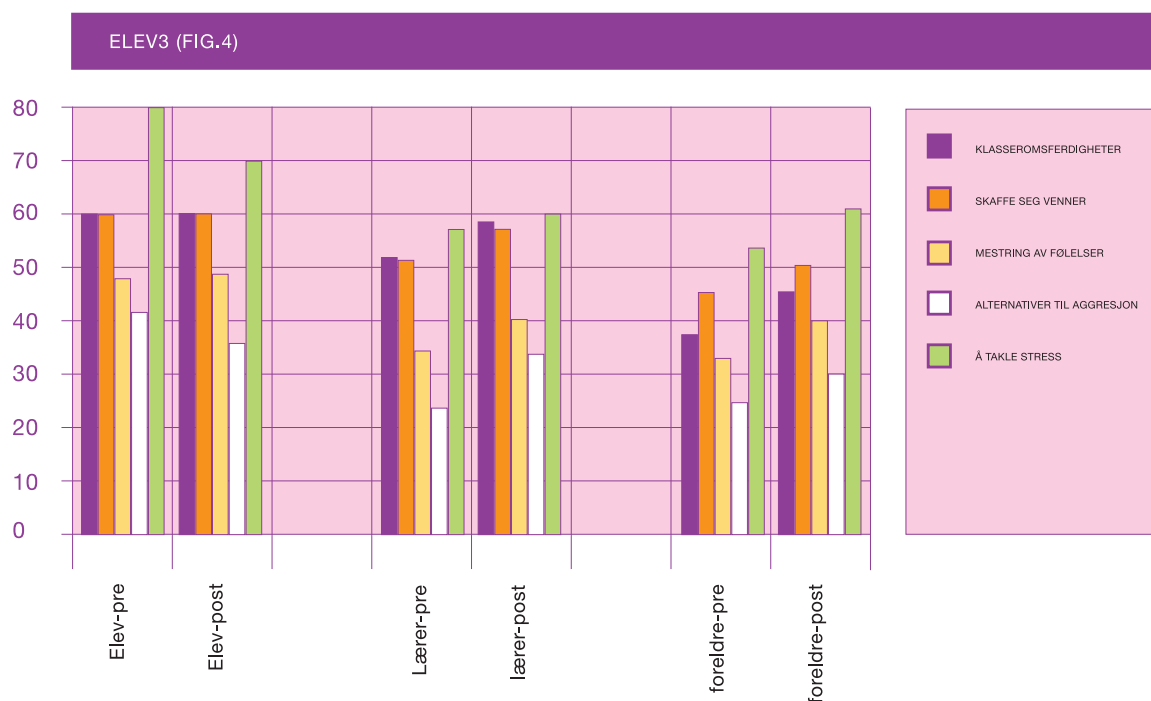


FIG. 3

Her rapporterer eleven tilbakegang både når det gjelder alternativ atferd til aggresjon og evne til å takle stress. Foreldre og lærere rapporterer imidlertid en liten fremgang. Foreldrene rapporterer også en liten fremgang når det gjelder å skaffe seg venner, mens lærere og elev rapporterer om minimal endring. Disse rapporteringene samsvarer også godt med hva andre

nærpersoner har observert. I motsetning til foreldre og lærere opplever ikke eleven særlig endring i det å mestre følelser.

Eleven opplever ikke at det har skjedd noe i forholdet til sine venner i perioden. Rapporteringene viser at eleven ikke opplever det å skaffe seg venner som noe problem.



ELEV4 (FIG.4)

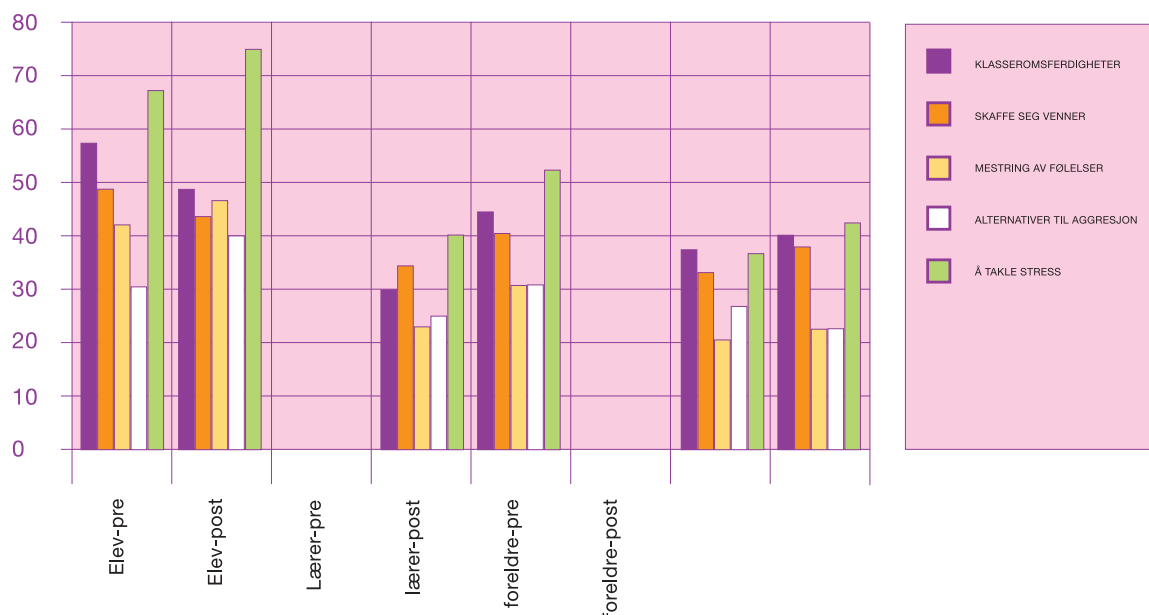


FIG. 4

Både elev og lærere rapporterer at eleven har bedret sine ferdigheter når det gjelder alternativer til aggresjon. Foreldre opplever her ikke samme tendens. Evnen til å takle stress går i samme retning hos elev, foreldre og lærere. Når det gjelder det å skaffe seg venner så rapporterer foreldre og lærere en liten fremgang,

mens eleven selv ikke har gjort samme erfaring. Eleven rapporterer selv at han er blitt flinkere til å følge regler i spill. Lærerne rapporter bedring i elevens klasseromferdigheter. Det gjelder ferdigheter som å lytte når andre snakker, å be om hjelp, følge instruksjoner, ignorere forstyrrelser og tilby voksne hjelp.

ELEV5 (FIG.5)

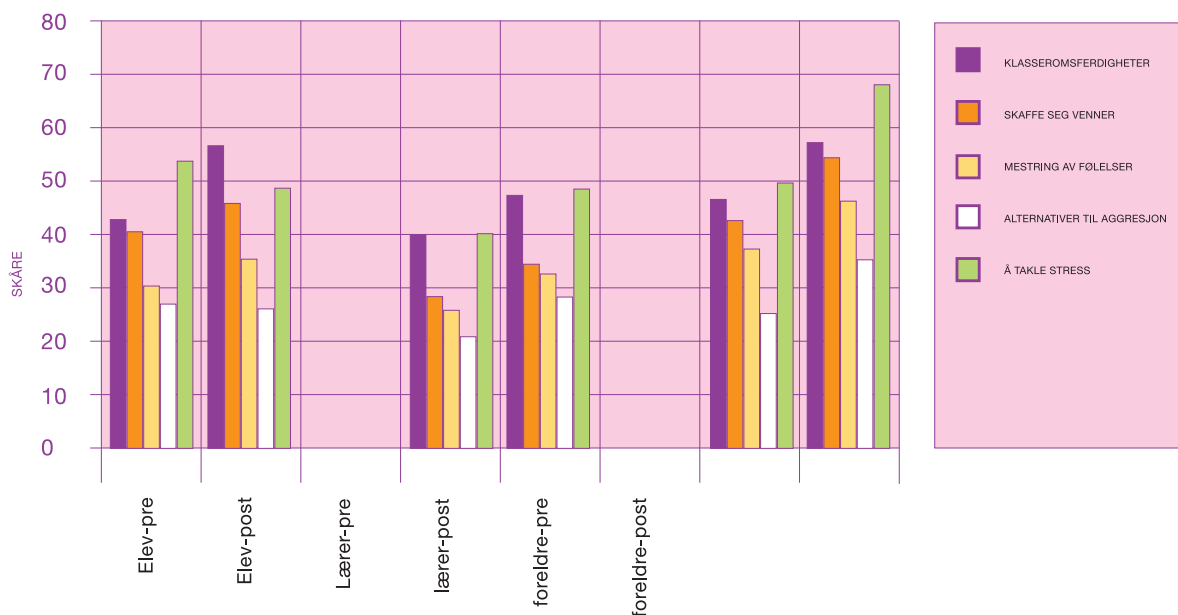


FIG. 5

Eleven opplever ikke å ha bedret sine ferdigheter når det gjelder alternativ atferd til aggresjon, heller ikke det å takle stress. Eleven rapporter nedgang i evnen til å roe seg ned når han blir stressa. Samme tendens finner man imidlertid ikke hos foreldre og lærere. De rapporterer en fremgang hos eleven både når det gjelder alternativ atferd til aggresjon og det å kunne takle stress. I følge foreldrene har eleven bedret sine ferdigheter på områder som å bruke selvkontroll, unngå trøbbel, holde seg unna slagsmål, takle erting og bedre problemløsningsferdigheter.

Eleven opplever at han har bedret sin evne til å skaffe seg venner. Han er blitt flinkere til å hjelpe til når andre trenger hjelp. Videre ser treningen ut til å ha gjort det lettere for eleven å ta kontakt med andre, starte en samtale, be andre om en tjeneste. Når det gjelder klasse-romferdigheter så rapporterer eleven bedret evne til å lytte når andre snakker, spørre om hjelp på en hyggelig måte, delta mer i klassesamtaler, overse når andre bråker. Foreldrene rapporterer også at eleven har blitt en bedre lytter, samt bedret sine ferdigheter når det gjelder å følge instruksjoner, rette opp feil uten å bli altfor frustrert. Rapporteringen viser at eleven har blitt flinkere til å be om og tilby venner en tjeneste, dele med andre, og motta komplimenter fra andre på en vennlig måte.

Diskusjon

Målet med denne studien var for det første å øke den sosiale kompetansen, samt trene inn alternative strategier til aggresjon, hos en gruppe på fem elever i grunnskolen. Studien som presenteres her bygger på pre og post rapporteringer fra fem elever, samt deres lærere og foreldre.

Studien viser gjennomgående at både elever, lærere og foreldre rapporterer en fremgang når det gjelder elevenes alternative atferd til aggresjon. Videre har de fleste bedret sine venneferdigheter. Forskjellene som rapporteres mellom elev, foreldre og lærere er så små at det ikke er grunnlag for å diskutere det. At lærerne opplever størst fremgang er forventet i og med at det er i skolesituasjon den mest intense treningen har foregått. For det andre har nok de vært mest fokusert på atferden. At man ikke kan vise til større fremgang har sin forklaring i at de elevene det her er snakk om ikke hadde store og utagerende problemer.

Elevene har fått økt sin kompetanse på en rekke områder, alt fra bedret sosiale ferdigheter til alternative strategier til aggresjon og utagerende atferd. Denne

rapporteringen sammenfaller med observasjoner og erfaringene til skolepersonalet.

Arbeidet bygger på den antakelse at det ikke er eleven det er noe feil med, men problemet oppstår i samspillrelasjoner. Her må det bygges høyere kompetanse både hos eleven, og i skolen. Det siste ble muliggjort ved at lærere fra skolen deltok. Det foregikk altså en opplæring av skolens ansatte. Dette er et viktig moment. Det er videre en forventning og et håp at elevene vil profitte på treningen på sikt, og at man derfor ikke kan ta ut full effekt før etter en tid.

Vi har gjennom dette prosjektet fått muligheten til å prøve ut ART metodikken og gjennom det ervervet oss nyttig erfaring. Vi har utviklet en systematisk arbeidsform hos oss selv på en strukturert og målrettet måte gjennom å kombinere teori og praksis på en unik måte. Konklusjonen vi ble sittende igjen med var udelte positiv. Metoden er spesiell i den forstand at man får muligheten til å ta utgangspunkt i ferdigheter elevene er svak i, noe som i neste omgang blir utgangspunktet for den praktiske treningen.

Mange aggressive elever viser en systematisk fiendtlig fortolkning av nøytrale og uskyldige handlinger hos andre.

Hvordan forklare effekten?

Det kan alltid diskuteres hvilke uavhengige variabler som har vært virkningsfulle og hatt effekt. Slik vi ser det har nok flere variabler dratt i positiv retning uten at man kan si spesifikt hvilke som har vært viktigst. Sentralt er det nok at metoden har blitt utprøvd over tid (15 uker) slik at elevene har fått tid og mulighet til å trene inn ferdighetene. Vi har også økt tettheten av foreldersamarbeid gjennom hyppige møter og samtaler der vi motiverte foreldrene til aktivt å delta i hjemmearbeidet. Hjemmearbeid med dagens tema har muliggjort trening på flere arenaer og har vært med på å øke generaliteten og dermed effekten. Nært samarbeid gir en god mulighet for å bevisstgjøre foreldrene i sentrale deler av metodikken som f.eks. det å holde et høyt rosnivå på det eleven mestrer bra. Videre har vi bevisstgjort foreldrene på at de er viktige samarbeidspartnere og at tid må avsettes til dette. Klarer skole og hjem å formidle felles verdier og interesse, vil det klart øke effekten av treningen. I tillegg gjorde dette det mulig å gi foreldrene positiv

feedback på det de mestret. Det er et kjent fenomen at foreldre med barn med såkalte atferdsvansker ofte føler seg mislykket.

Underveis i treningen deltok to lærere fra elevenes klasse. Slik sett fikk vi anledning til å «lære opp» skolens personale og dermed øke skolens kompetanse. På sikt håper vi dette skal ha smitteeffekt gjennom at stadig nye lærere og assistenter trenes opp til å bruke hele eller deler av innholdet i metoden. Vi mener å ha økt nysgjerrigheten ved å stå frem og vise hvordan vi har trent. Til tross for noe usikre og mangelfulle data mener vi å ha økt elevenes kompetanse i samspillrelasjoner.

Både skole og foreldre ante konturene av noe de ønsket å være i forkant av.

Elevene som har deltatt i denne studien har alle blitt sett, hørt og bekreftet gjennom at de har fått stå fram, mestret og fått mye oppmerksomhet på det. Dette har produsert mye ros og oppmerksomhet både fra medelevene i gruppen, lærere og foreldre. Dette er allmennpsykologi vi alle kjenner betydningen av. Carlson (2001) viser til at både primærforsterkere og generaliserte betingede forsterkere stimulerer frigjøring av dopamin i nucleus accumbens området i hjernen. (dopamin har også andre viktige funksjoner i organismen). Frigjøring av dopamin vil resultere i

Det er ikke eleven det er noe feil med, men problemet oppstår i samspillsrelasjoner.

en «god opplevelse», altså at personen vil føle seg litt «high». Rimeligvis vil man da ha en tendens til å gjenta responsen eller handlingen for å oppnå det samme igjen. Sosial oppmerksomhet representerer å bli sett, hørt og bekreftet. Denne oppmerksomheten vil da produsere en god opplevelse hos eleven og sannsynligheten for at han vil gjenta den er økt. Det er også på sin plass å poengtere her at dopaminfrigjøring også synes å ha positiv effekt på læringsevnen.

Betydningen av sosial oppmerksomhet tar

utgangspunkt i et positivt menneskesyn og bygger på ideen om at vi alle er opptatt av å bli akseptert og verdsatt i våre omgivelser. «Det er et allmennmenneskelig behov å finne en plass i tilværelsen som gir tilstrekkelig tilbakemelding på oss selv som velfungerende mennesker» (Spurkeland, 2004). Allerede på begynnelsen av 1930 tallet gjennomførte Bernhof Ribsskog en studie her til lands, der han påviste at ros brukt i skolen har større effekt enn klander.

Variasjon i begrepsbruk når det gjelder atferdsproblematikk tyder på at man ikke har en felles ramme eller begrepsbruk som kan avgrense hva som hører inn under, og hva som ikke gjør det. Et viktig moment er at elever med såkalte atferdsproblemer nesten konsekvent blir negativt omtalt som problembarn med mange negative «merkellapper» som at de er utagerende, umoralske og mangler empati. Negative benevelser legger behandlingsspor. Slik bruk resulterer lett i at man er på utkikk etter det negative som eleven ikke mestrer. Dersom dette er fokus ser man heller ikke etter noe annet, og da blir resultatet selvoppyllende profetier. Resultatet kan da bli at det negative fokuset man har, blir et «stengsel» for effektiv behandling. Behandling legges opp i forhold til problemene. Man finner alltid noe å ta han for. I dette ligger mye makt og kontroll. Dess mer dette blir fokusert på, dess vanskeligere blir det for eleven å komme ut av denne trenden. Med ART treningen mener vi derfor å ha snudd denne tendensen. Gjennom trening, samarbeid med lærere og foreldre har vi gjennom treningen lagt vekt på å synliggjøre det eleven mestrer og deres fremgang med rikelig positiv feedback. Dette er et sentralt element i ART metoden.

Til tross for feilkilder og svakheter så mener vi at vi gjennom denne studien har klart å frembringe ny kunnskap. Resultatene har beriket praksis gjennom at vi har:

1. Økt elevenes kompetanse innen sosiale ferdigheter og alternative strategier til aggresjon.
2. Bevisstgjort foreldrene på at de er viktige samarbeidspartnere for å lykkes, og at tid må avsettes til dette.
3. «Lært opp» to lærere ved skolen slik at metoden kan videreføres.
4. Økt nysgjerrigheten i skolen ved å stå frem og vise treningen.

Det vil alltid bli diskusjoner om hvor man skal ta timer. Hvilke fag skal «blø», og er ikke skolen pålagt nok oppgaver fra før? Mye uro og utagering forbruker

uforholdsmessig mye av skoletiden. Dersom ART treningen er effektiv, vil det raskt tjenes inn.

Det må her anføres at resultatene fra de skåringene som er foretatt ikke må betraktes som eksakte i den forstand at de er korrekte. Slike rapporteringer er befyngt med mange feilkilder. Det er derfor viktig å betrakte disse som en tendens i stedet for eksakte størrelser. Vi har her presentert subjektive rapporteringer på et gitt tidspunkt.

Kritiske betraktninger avslutningsvis

Målet med denne studien var for det første å trene inn alternative strategier til aggresjon, samt øke den sosiale kompetansen hos en gruppe på fem elever i grunnskolen.

Vi er klar over at observasjon er en vanskelig sak. Litteraturen viser også at en rekke faktorer kan produsere feilobservasjoner og rapporteringer. Bak fenomenet «observer drift» (A point at which indexes of agreement between observers begin to diverge) ligger faren for en gradvis endring av definisjonen som observatør bruker som grunnlag for skåringene. (Gelfand & Hartmann, 1984). Observer drift refererer til en rekke faktorer som kan forårsake systematiske unøyaktigheter som kan skyldes observatørs forventninger, fordommer, sympatier eller antisympatier, mangelfull informasjon. Misforståelser eller spesielle forventninger om hvordan eleven skal oppføre seg, kan lett produsere feilkodinger.

I ettertid ser vi at vi kunne ha forberedt og gjennomført rollespillene på en bedre måte. Rollespillene bør ha kort varighet og diskusjonene mellom rollespillene bør være korte. Ideelt sett bør 80 % av treningen være rollespill og resten gruppediskusjoner. Vi ser klart at forelderengasjementet kunne vært økt ved bl.a. økt tilstedeværelse under treningene. Gjennomføringen av slike prosjekter krever at prosjektleder(e) må være pådrivere også i dette arbeidet. For å holde foreldre «varme» kreves hyppig kontakt. Det er en viktig motivasjonsfaktor for elevene å få vise fram hvilke ferdigheter de har trent på både overfor foreldre, klassen og skolen totalt. I ettertid ser vi at det hadde vært en fordel med flere fremsyninger. Det er viktig å fremstå som en eksklusiv gruppe som kan vise noe andre ikke kjenner til.

Målpopulasjonen her er en gruppe på 5 elever. I beste fall kan vi si noe om effekten på disse elevenes atferd. Man bør vokte seg for å generalisere disse funn til å gjelde en større populasjon. Utvelgingen var ikke tilfeldig. Skolenes ledelse ba om at det ble satt i verk tiltak overfor gruppen i denne studien.

Vi er klar over at vi med dette arbeidet bare har avdekket deler av fenomenet, og enhver fortolkningsprosess er utført av en person, og dermed vil resultatet bli mer eller mindre subjektivt. Det må lesere ta med i betraktningen. ■

LITTERATUR:

- BANDURA, A.** (1976). Self reinforcement: A theoretical and methodological consideration. *Behaviorism*, Vol. 4, s. 135–155.
- BANDURA, A.** (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change? *Psychological Review*, 84, s. 191–215.
- CARLSON, N.** (2001). *Physiology of behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- GELFAND, D., D. HARTMANN** (1984). *Child behavior analysis and therapy*. Oxford: Pergamon Press.
- GOLDSTEIN, A., B. GLICK, J. GIBBS** (2000). *ART. AggressionReplacement Training. En multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Malmö: Team Offset & Media.
- HOUTEN, R., S. AXELROD** (1993). *Behavior analysis and Treatment*. New York: Plenum Press.
- MOYNAHAN, L.** (2001). *Mal for sosial ferdighetstrening*. Utarbeidet ved Glenne Autismesenter i Horten.
- MOYNAHAN, L.** (2002). Aggresjon i skolen. Noe kan gjøres, og noen gjør det. *Spesialpedagogikk*, 6, 24–31.
- RIBSKOG, B.** (1934). Virkning av ros og klander i skolen. En eksperimentell undersøkelse. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SPURKELAND, J.** (2004). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SØRLIE, M., T. NORDAHL,** (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA Rapport nr. 12A/98. Utdanningsdirektoratet. Opplysninger gitt ved kursinvitasjon til seminar om forebygging og mestring av problematferd i skolen på Gardermoen den 26.08.04. Brev datert 25.06.04.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2000). *How to promote childrens social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

ADDES-permen for elever med ADHD

ADHD er et utbredt problem blant elever både på barne- og ungdomstrinnet. Flere og flere lærere etterspør kompetanse i å takle denne målgruppen. I vårhalvåret 2004 gjennomførte Torshov kompetansesenter i samarbeid med Fredrikstad PPT et prosjekt med undervisningsopplegget ADDES (Attention Deficit Disorder Evaluation Scale).



av ANETTE ANDERSEN

Annette Andersen er cand. psychol. og arbeider som spesialpsykolog ved Torshov kompetansesenter.

Fra Torshov deltok pedagogisk rådgiver Gro Eckhoff og spesialpsykolog Jan Arne Handorff. I tillegg til flere representanter fra PPT i Fredrikstad var ca. 15 lærere i barneskolen, som hadde elever med (eller mulig) ADHD, med i prosjektet. Fredrikstad BUP hadde med en representant for nevroteamet.

ADDES er et amerikansk pedagogisk materiell utviklet med tanke på arbeid med barn og unge med ADHD i alderen 4 ½ år til og med 20 år. I tillegg til ADDES-programmet beregnet for skolen, er det også laget et tilsvarende program for bruk i hjemmesituasjonen. Begge versjonene er bygd opp med vurderings-/diagnostiseringsdel og en tiltaks-/intervensjonsveiledning. Som et tillegg er det lagt ved en rekke forslag til kontrakter, dagsplaner, belønningsoversikter og liknende.

Dette prosjektet tok utgangspunkt i skoleversjonen av ADDES fra 1989 (første utgave) ettersom det er denne som er oversatt til norsk. Sørlandet kompetansesenter fikk rettigheter til ADDES-materiellet i 1994 og var ansvarlig for den norske oversettelsen. Den amerikanske originalutgaven ble imidlertid revidert samme år. Ideen bak ADDES var, i følge forfatterne Stephen B. McCarney og Angela Marie Bauer, at lærere lenge hadde savnet en «strategihåndbok» for bedre å kunne møte behovene til elever med ADHD. ADDES er et resultat av et omfattende arbeid med å finne tiltak som kan være til hjelp for de vanligste vanskene som er forbundet med ADHD. I følge McCarney og Bauer ble ideen om å finne fram til de vanligste tiltakene for ADHD elever utviklet etter flere år med trening og opplæring der lærere gang på gang stilte spørsmålet: «Hva gjør en med en elev som...?». Tiltakene er laget med tanke på både å forebygge vansker og avhjelpe

vansker som allerede har oppstått. Noen av tiltakene passer for de fleste elevene og bør først og fremst tas i bruk for å gi en mer generell hjelp med ADHD-vanskene. Andre tiltak er mer spesifikke og bør velges for den enkelte elev, basert på hvor passende metoden er for det spesielle problemet eleven har. Tiltakene kan også være relevante for elever med atferds vansker generelt, ikke nødvendigvis bare ADHD.

McCarney og Bauer presiserer nødvendigheten av å vurdere andre forhold som kan påvirke elevers atferd, for eksempel organisatoriske, og de minner om at også andre former for hjelp kan være nødvendig. Til bruk for vurdering/diagnostisering av eleven er det utarbeidet et eget evalueringsskjema, som læreren (eller lærerne) fyller ut. Det samme skjema kan også brukes til vurdering av tiltakseffekt. Dette skjemaet er konstruert på grunnlag av forskning omkring barn og unge med atferdsvansker, lærevansker og ADHD, med og uten hyperaktivitet. Skoleversjonen inneholder til sammen 60 påstander som er valgt ut etter studier av aktuell litteratur og kriteriene i det amerikanske diagnosesystemet DSM. I tråd med DSM er påstandene delt inn i tre hovedgrupper: uoppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet.

Evalueringsskjemaene er standardisert i USA på grunnlag av utprøving på nærmere 5000 elever i aldersgruppen 4 ½ til og med 20 år. Undersøkelser viser at den nye utgaven, ADDES II (foreløpig ikke oversatt til norsk), har et av de beste evalueringss-



av GRO ECKHOFF

Gro Eckhoff er cand. paed. spec. og arbeider som pedagogisk rådgiver ved Torshov kompetansesenter.



skjemaene både i forhold til normering, reliabilitet og validitet. Antall påstander i evalueringsskjemaet er også større enn i andre tilsvarende skjema som omhandler uoppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet.

I Fredrikstad-prosjektet er evalueringsskjemaet ikke brukt til diagnostisering av ADHD, men som et hjelpemiddel til å kartlegge elevens funksjon, med den hensikt å bruke de fremkomne data i planleggingen av tiltak.

I ADDES-permen er det laget en trinnvis instruksjon for hvordan programmet skal brukes. Først vurderes eleven ut fra evalueringsskjemaet, så beregnes resultatet for å finne ut hva som er den største bekymringen i læringsmiljøet. På bakgrunn av dette velger en mål med påfølgende tiltak fra tiltaksprogrammet. Instruksjonen fokuserer videre på at det hele tiden må evalueres sammen med eleven, foreldre og andre lærere i forhold til fremgang.

Prosjektdesign og gjennomføring av prosjektet

Kompetansesenteret og Fredrikstad PPT drøftet seg fram til en samarbeidsavtale – et prosjektdesign. Prosjektdesignet la opp til kompetansebygging hos interesserte barneskolelærere som hadde elever med ADHD eller liknende vansker. Målet var også kompetansebygging i PPT med henblikk på at de selv kunne skolere framtidige grupper lærere i bruk av skolelever sjonen av ADDES. Det ble lagt opp til 3 samlinger á tre og en halv time med en måneds mellomrom. Sam-

arbeidsavtalen ble senere forlenget og programmet gjentatt med 3 nye PPT-representanter og drøyt 15 nye lærere (barneskoler) tilstede.

Kompetansesenteret hadde den faglige hovedregien i samlingene. Overordnet tema var «Tilrettelagt undervisning for elever med ADHD». Innledningsvis ble det presentert generell informasjon om ADHD og generelle pedagogiske tiltaksprinsipper for å sikre at alle deltakerne hadde en grunnleggende og forent forståelse av hva ADHD er, og hva som er forskningsbaserte gode hjelpetiltak for denne målgruppen. Teoretisk innføring ble supplert med sosial kompetansekartlegging, og det ble presentert eksempler på gode kartleggingsverktøy for dette. Hovedfokus var imidlertid ADDES-permen – et konkret arbeidsredskap som skolene/lærerne kan bruke når både individuelle opplæringsmål og praktiske tiltaksvalg og utprøving skal skreddersys for den enkelte elev. Permens oppbygning og bestanddeler ble presentert. Det ble demonstrert hvordan evalueringsskjemaet skåres og tolkes, med utgangspunkt i tre eksempler fra lærernes utfylte skjemaer. Det ble gitt rikelig anledning til å ta opp kasuseksempler, med utgangspunkt i de ADDES evalueringsskjemaer hver lærer fylte ut for sin elev. For hvert kasuseksempel ble profilen fra evalueringsskjemaet presentert, og i samarbeid med den aktuelle lærer ble mulige tiltak for utprøving valgt.

Temaer og innhold i de tre samlingene var som følger:

Samling 1:

I første halvdel var temaet en generell, teoretisk innføring i av hva ADHD er: Kjennetegn, diagnostiske kriterier, hvordan vanskene i praksis kan arte seg.



av JAN HANDORFF

Jan Arne Handorff er cand. psychol. og arbeider som spesialpsykolog ved Torshov kompetansesenter.

Andre halvdel var fokusert om ADDES-permen: En innføring av hvordan den er oppbygd, bestanddeler og generell veiledning i fornuftig bruk av den. Deltakerne (lærerne) fikk til neste gang en «hjemmelekse»: Å fylle ut ett ADDES evalueringsskjema hver (vurdering av sin elev). Kompetansesenteret skulle dernest skåre tre av disse og vise dem fram som kasuseksempler i neste samling.

En får hjelp til å formulere mer eksplisitte læringsmål og dermed skreddersydde tiltaksprogram for eleven.

Samling 2:

Første halvdel gikk ut på en generell innføring i overordnede tiltaksprinsipper som kan være gode for elever med ADHD. Andre halvdel fokuserte på de tre kasuseksemplene som var ferdig skåret. Med utgangspunkt i disse ble skåringssystemet presentert, og dernest trinnene videre i forhold til hvordan velge ut gode praktiske hjelpetiltak og eventuelle opplæringsmål.

Samling 3:

Denne samlingen var helt og holdent viet praktisk bruk av ADDES med utgangspunkt i lærernes egne elever og de evalueringsskjemaer som lærerne hadde fylt ut og selv skåret. Det ble sjekket og forsikret at alle lærerne hadde lært seg skåringssystemet. Lærerne ble også utfordret til å prioritere aktuell målatferd, og til å vurdere alternative forslag til praktiske tiltak fra ADDES-permen. De skulle videre overveie opplæringsmål – som grunnlag for systematisk utprøving av håndterbare individuelt tilrettelagte opplegg. Den siste delen av samlingen, fra en halvtime til tre kvarter, var satt av til evaluering: Hvorvidt ble ADDES vurdert til å kunne være et nyttig verktøy for videre anvendelse, og hvorvidt følte lærerne sin generelle realkompetanse styrket i forhold til å gi elever med ADHD og liknende vansker et godt opplæringstilbud.

I tillegg til disse tre samlingene ble det arrangert en ekstra samling for alle deltakerne fra vår- og høsthalvåret: Temaet var her «Jenter og ADHD». Denne samlingen gav anledning til å utdype og nyansere innsikten generelt om ADHD. I tillegg ble det fokusert på hvordan vanskene konkret kan arte seg hos jenter.

Umiddelbar evaluering

Generelt var deltakerne svært fornøyd med tilbudet fra PPT og kompetansesenteret. De var fornøyde med prosjektets rammer og innhold, og syntes undervisningen gav et godt teorigrunnlag og en god innføring i pedagogisk tenkning rundt tiltak for elever med ADHD. De mente de ble godt kjent med permen for å kunne anvende den i praktisk arbeid med elever. Deltakerne opplevde at det var godt endelig å ha tid til å sitte sammen med andre lærere; å lytte, reflektere og ikke minst gjenkjenne andre læreres erfaringer. På denne måten fikk de satt seg inn i elevens vansker for så å kunne tenke systematisk gjennom tiltak. Dette gav dem ny bevisstgjøring og motivasjon til å jobbe med eleven. I forhold til innholdet i permen syntes de den hadde mange gode tips til tiltak og utforming av individuell plan. Lærerne var svært fornøyd med den praktisk baserte arbeidsformen som ADDES-materiellet legger opp til. Videre kom det fram at permen kunne være et nyttig verktøy i kollegaveiledning, men også som grunnlag for foreldresamtaler, slik at foreldrene kan bli delaktige i tiltaksprosessen.

Langsiktig evaluering

I etterkant av samlingene har det vært jevnlig nettverksgrupper med lærerne, ledet av PPT, for drøfting og erfaringsdeling om bruk av ADDES. De langsiktige evalueringene fra lærerne gikk ut på at ADDES-permen fortsatt ble vurdert som et nyttig verktøy. ADDES gav mulighet for at lærerne selv kunne arbeide mer systematisk med ADHD-relaterte atferdsvansker, så vel som direkte evaluering av hvorvidt de tiltakene som ble utprøvd hadde effekt på elevatferden. Rammene i skolen ble imidlertid vurdert som for dårlige med tanke på praktisk gjennomføring av en del av forslagene til systematisk tiltak i ADDES-permen. Lærerne gav klart uttrykk for at struktur og forutsigbarhet er vanskelig å få til i skolehverdagen, bl.a. når lærerressursene plutselig må omrokkers ved akutte behov, det skjer uheldige lærerskifter ved sykdom, det begynner plutselig en ny ADHD-elev i skolen uten å ha tilleggsressurser med seg eller den enkelte elevens dagsform varierer så mye og så uforutsigbart (som er typisk ved ADHD).

På den annen side innses behovet for utradisjonelle løsninger, som at elever med ADHD i perioder kan ha behov for en alternativ aktivitet utenom klassens plan, f.eks. retrettmulighet på datarommet eller i bibliotek. Samlingene og innsikten i ADDES-permen har ikke gjort det vanskeligere å være lærer for elever med ADHD, snarere tvert i mot. Læreren ser nå

bl.a. klarere for seg realistiske muligheter og begrensninger i egen praksis. Dette har også vært til hjelp i samarbeidet med elevenes foresatte.

Egne refleksjoner i forhold til ADDES-permen

Som tidligere nevnt ble ADDES-permen utviklet etter flere år med trening og opplæring der lærere gang på gang stilte spørsmålet «Hva gjør en med en elev som...?» Tiltakene som er foreslått i ADDES-permen er med andre ord ikke nye, men her er de satt inn i et system. Gjennom en slik systematisk og målrettet tilnærming kan ADDES-permen være et nyttig arbeidsredskap i arbeidet med elever med ADHD. Mange av tiltakene i permen kan også anvendes i forhold til elever med atferdsvansker generelt. For elever med store sammensatte vansker er imidlertid vårt inntrykk at ADDES-permen ikke er egnet som primærtiltak. På grunn av problemenes omfang og kompleksitet bør det settes inn tiltak på mange plan og områder hvor ADDES i tilfelle kan brukes som en avgrenset del av tiltaksplanen.

Systematisk jobbing medfører ofte bedre struktur og bedre grunnlag for å evaluere utvikling. Ved å bruke evalueringskjemaene får en bevisstgjort bekymringsfull atferd, og således hva en trenger hjelp til. En får hjelp til å formulere mer eksplisitte læringsmål, og dermed skreddersydde tiltaksprogram for eleven. I elevens individuelle opplæringsplan kan en på denne måten styrke fokus på sosiale og atferdsmessige mål. Evalueringskjemaet vil også kunne brukes til vurdering av elevens fremgang over en lengre periode.

Vi har tidligere påpekt at evalueringskjemaet egner seg godt som et diagnostiseringsverktøy, og det kan være fristende for lærere å bruke evalueringskjemaet diagnostisk. Utredning av elever i forhold til ADHD skal imidlertid gjøres i samarbeid med PPT og videre i spesialisthelsetjenesten. Det er derfor viktig å poengtere at evalueringskjema som et utredningsverktøy kun skal benyttes av lærere i samarbeid med PPT eller BUP. Lærere kan imidlertid i samarbeid med foreldre bruke evalueringskjemaet som en del av henvisningen til PPT.

En forutsetning for alle tiltak er at det eksisterer gode relasjoner mellom lærer og elev.

Det ser ut som om forfatterne av ADDES legger opp til at det er læreren som skal bruke materialet og finne frem til aktuelle mål og tiltak. Eleven kan imidlertid være en verdifull samarbeidspartner når deres egen skolesituasjon skal planlegges. Eleven selv kan gi gode beskrivelser av egne vansker og tiltak som kan være til hjelp for at skolehverdagen skal bli

bedre. Eleven kan ved selvrefleksjon og drøftinger få økt selvinnsikt. Eleven bør med andre ord trekkes inn i arbeidet med å tilrettelegge for en positiv utvikling, også i forhold til betydningen av samarbeidet og god relasjon mellom elev og lærer. En lærer som bryr seg er kanskje det som betyr aller mest for disse elevene. ADDES-permen kan brukes som utgangspunkt for elevsamtalen med felles fokus på å finne løsninger.

ADDES kan fort misbrukes som en «kokebok» i forhold til ADHD-elever. Materialet kan virke overveldende i starten, og det kan også være en fare for at lærere griper over for mye av mål og tiltak som er omtalt i materialet. De som skal bruke programmet bør derfor på forhånd ha fått en grunnleggende innføring i ADDES-programmet og hvordan det skal brukes. Dette også fordi noen av tiltakene kan være noe generelle. Videre er vår erfaring at det er viktig å ikke ta tak i det vanskeligste, men det en tror en vil klare å lykkes med. Hver enkelt elev må bli gjenstand for individuell vurdering når et behandlingsprogram eller pedagogisk tiltak skal iverksettes. Det er vesentlig å finne fram til detaljerte fremgangsmåter som er tilpasset den enkelte elev. Videre synes vi at permen mangler noe på tiltak i forhold til styrking av sosiale ferdigheter, som ofte er et stort problem for denne gruppen. Dette ble derfor bedre integrert i den teoretiske innføringen i samlingene på høsthalvåret. Noen av lærerne pekte også på at de savnet enkelte kategorier, for eksempel «Håndtering av sinneutbrudd?», selvhevdelsesteknikker og problemløsningsstrategier. Samtidig er det viktig å huske på at noe av ADDES-permens begrensning ligger nettopp i dette at den er spesifikt myntet på ADHD-problematikk.

■

PUNKTERING

Følelser og reaksjoner fra to ulike ståsteder

AV BEATE HEIDE



Barn har ofte en radar for å forstå hvordan de skal få de voksne til å reagere på deres utspill, selv om de ikke har ord på sine handlinger og motiver. Jeg har lyst til å fortelle en liten historie om lille Per.

Det var tidlig vår. Snøen hadde akkurat smeltet såpass at det var bart på marka. Ungene hadde fått på seg joggesko, selv om det ennå lå en og annen snøflekk igjen i hagene. Det var en av disse lyse vårkveldene som ennå hadde en undertone av frost. Ishinnen på sølepyttene vitnet om at kong vinter ikke hadde sluppet taket. Ungene i gata hadde fått ut syklene sine. Gjensynet med kjøredoneringene var kjær. Ungene hadde syklet og syklet. Legger og lår hadde gledet seg over å trå pedalene rundt og rundt. Utrente muskler hadde protestert de første timene. Nå var guttene varme. Bremses og gir var prøvd ut, og alle guttene hadde konstatert at de hadde vokst litt fra i fjor høst, og derfor trengte de å få seter og styrer justert opp. I den berusende følelsen av endelig å kunne sykle igjen hadde sanne småting måttet vike. Det var tidnok senere.

Guttene syklet bakker opp og bakker ned. Det var så deilig å sykle igjen. De freste gjennom vannpyttene så issørpa skvatt. Plutselig stoppet Per. «Gutter, jeg har punktert!» ropte han med fortvilelse i stemmen. I ren solidaritet gikk guttene i samlet flokk opp til Pers hus. Per luntet inn. Akkurat da han gikk inn i stua, hørte han den umiskjennelige kjenningsmelodien til Dagsrevyen. Å nei! Nå var nok alt håp ute! Han fortalte faren om den store ulykken som hadde vederfart han. Med snørdråpe under nesen, og uten lue og røde ører, stod han der i en dam av sølevann. Faren så på Per og gryntet

fra borti sofaen. «Jeg lapper ikke sykkelen din nå, Per! Nå ser jeg på Dagsrevyen!» . Pappa så på han med det blikket som sa at det minst lure nå var å mase. Hva skulle han vel gjøre? Han hadde fryktelig lyst til å sykle videre sammen med kameratene, og det kunne han slett ikke gjøre når sykkelen hadde punktert!

Gode råd var sannelig dyre.

Per luntet ut igjen. Kameratene hadde samlet seg ved garasjen. De ropte nesten over seg for å få vite når faren til Per kom ut. Per var lut i skuldrene. Han hadde tårer i øynene. Det var urettferdig at akkurat hans sykkel skulle punktere. Han hadde egentlig visst det. Det var fåfengt å spørre faren om hjelp til noe som helst når den hellige Dagsrevyen gikk på TV. Det brant bak øyenlokkene hans.

Langsamt fikk han en ide. Det kunne kanskje gå? Det var i alle fall verd å prøve! «Gutter,» sa han. «Kan dere sykle forbi huset vårt og lage mye skral og se ut som dere har det veldig morsomt? Så setter jeg meg på søppelkassen her foran stuevinduet. Pappa må se meg da!»

Det var ikke langt fra tanke til handling. Guttene tok fart oppe i bakken og syklet gjentatte ganger med mye ståk og leven foran Pers hus. Per selv satt sammen-sunket på søppelboksen og så langt etter de andre. Han hadde ryggen mot vinduet, og visste at faren hans ikke kunne unngå å se han, om han bare kastet noen blikk ut av vinduet i ny og ne! Han visste at ryggen hans så lei seg ut. Mon tro om det virket? Han torde ikke snu seg for å se på farens reaksjon. Det ville ødelegge alt. Her hadde han satset alt på et kort!

Etter at de andre guttene hadde syklet forbi huset fem ganger, skjedde underet

han nesten ikke hadde turt håpe på. Det kneppet i ytterdøra. Faren hadde tatt på seg sko og hadde lappesaker og verktøy i hånden.

Det virket!

Per beholdt den triste masken. «Neimen, Per, sitter du her og er lei deg?» sa faren. Per nikket og sa at han så gjerne ville sykle med de andre guttene. Faren sa at det kunne han skjønn, så de fikk forte seg å reparere sykkelen. På et øyeblikk var dekket av og synderen funnet. Det var et bittelite glasskår som hadde forårsaket punkteringen. Pappa jobbet med flinke og vante fingrer. De andre guttene stod beundrende i en halvsirkel rundt dem. Pappa og Per. Og pappa.

Snart kunne Per kaste seg på sykkelen igjen. Med et lykkelig smil syklet han ut porten, kastet et blikk tilbake på faren som så etter han, og ropte: «Tusen takk, snille pappa!» Og det med en stemme tykk av varme følelser. Pappa kjente hvor glad han var i gutten sin, og tenkte på hvor lite som skulle til for å gjøre Per lykkelig.

Og pappa, hva gjorde han? Jo, han ruslet inn igjen og ventet på neste nyhets-sending. Vel nede i godstolen tenkte han på den ensomme ryggen til sønnen der han satt på søppelkassen og så etter de andre ungene som syklet. I et glimt så han seg selv 30 år tidligere med punktert sykkel, og han smilte for seg selv og tenkte at en Dagsrevy fra eller til egentlig ikke spilte noen stor rolle. Mens han sank lengre ned i godstolen så han for seg Pers lykkelige smil da han syklet ut av porten, sammen med de andre ungene. Dette øyeblikket ville han bevare!

Ærefull gave til Sørlandet kompetansesenter

Matematikkvanskenes nestor, Olof Magne, har donert mer enn 30 hyllemeter pedagogisk og psykologisk litteratur til Nasjonellt Centrum för Matematikutbildning ved Göteborgs Universitet. Fra denne enorme samlingen fikk Sørlandet kompetansesenter, i forståelse med Magne, velge ut spesialpedagogisk orientert litteratur. Senterets utvalg omfatter ca. 200 titler.

AV ARNE ØSTLI

Olav Lunde som er rådgiver ved Sørlandet kompetansesenter og en sentral person i Statped's «Forum for matematikkvansker» sier at de er svært stolte over å få stilt en slik spesialsamling til rådighet. Han var den som fikk velge ut bøker på vegne av senteret.

– Det gode samarbeidet med Olof Magne har vært utrolig givende. Denne unike samlingen er ufattelig, sier han og legger til at den totale samlingen var enorm. Det dreide seg i tillegg til bøker om et hav av kassetter og en svært omfattende korrespondanse.

– Olof Magne har også betydd mye for «Forum for Matematikkvansker». Hans støtte har vært avgjørende for utviklingen av forumet. Vi er stolte over at han er en sentral samarbeidspartner, fortsetter Lunde.

Hvorfor Sørlandet kompetansesenter?

På spørsmål fra Spesialpedagogikk om hvorfor nettopp Sørlandet kompetansesenter fikk overta den verdifulle litteraturen sier Olof Magne at det er flere grunner til det. Han trekker fram et langvarig samarbeid og vennskap med Jarl Formo og «hans» kompetansesenter og peker på at det etter hvert er kommet flere til som gjør «ett gott arbeid», bl.a. Olav Lunde og Tone Dalvang.

Det er for øvrig verdt å legge merke til at Olof Magne fremdeles er svært så aktiv. Han viser for eksempel til at han har et prosjekt gående sammen med nettopp Olav Lunde.



Jarl Formo (t.h.) takker Olof Magne for ærefull gave under en markering i forbindelse med Landskonferansen om matematikkvansker 23. – 25. mai 2005. (Foto: Hanne Graver Møvig)

OM «FORUM FOR MATEMATIKKVANSKER»:

MÅL: EN MATEMATIKK FOR ALLE I EN SKOLE FOR ALLE

FORUMET SKAL:

- bidra til utvikling av fagområdet matematikkvansker
- spre kunnskap gjennom kurs, seminarer, konferanser og dokumentasjonsarbeid
- arbeide gjennom nettverk på nordisk og internasjonalt plan

FORUMET SAMARBEIDER MED:

- Nasjonalt Senter for Matematikk i Opplæringen
- Høgskolen i Agder
- Nasjonellt Centrum för Matematikutbildning, Göteborg
- Professor Olof Magne
- Aalborg Universitet, Institut for læring
- In-Clues, A European Network Project, Supported by European Commission

MER INFORMASJON:

Forumet:
www.statped.no/sorlandet/matematikk

Nordisk forskernettverk:
www.matematikkvansker.net

Språklige minoriteter i klassen

AV ÅSE A. SAGEDAL

Boka «Med språklige minoriteter i klassen» er en fagbok som handler om hvordan undervisningen kan tilrettelegges for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Den omtaler også hvordan opplæringen kan fremme utvikling av ulike språkferdigheter på ulike nivå. Boka er en artikkelsamling med 13 ulike bidragsytere. Alle forfatterne har erfaring fra arbeid med språklige minoriteter, via forskning eller opplæring innenfor feltet. De er lærere og forskere med tilknytning til grunnskole, pedagogiske høyskoler og ulike fakulteter ved universitetene.

Målgruppen er studenter som tar studiefag norsk som andrespråk eller flerkulturell pedagogikk, eller som studerer andre fag der perspektivet berører temaer som gjelder opplæring i andrespråk. Boka er selvsagt også særdeles aktuell for lærere som har elever fra språklige minoriteter i klassen og for andre som ønsker økt kunnskap om flerspråklighet i skolen. PP-tjenesten, både i kommunene og på fylkesplan bør være i lesergruppen rundt denne boka.

Norsk forskning

Som en helhet kan en si at boka viser til et bredt spekter av norsk forskning om språklige minoriteter. Forfatterne viser også til læreplanen og det syn på språk som kommer frem i denne. Autentiske elevsam-

taler, elevtekster og klasseromsituasjoner presenteres og kommenteres i de ulike artikler.

Som temaer drøftes læreplanen, mangfoldet i skolen, lytte- og taleferdigheter, ordforrådet, grunnleggende lese- og skriveopplæring, tekstlesing og skrivingens betydning for andrespråksfaget, uttalens betydning i norsk som andrespråk samt vektlegging av morsmålsopplæring. Men ikke alle artiklene har temaer knyttet til språk og språkutvikling spesifikt. I to av artiklene er fokus rettet mot organiseringen av opplæringen. I disse artiklene gis det en presentasjon og en drøfting av ulike organisasjonsmåter. Forfatterne tar i disse kapitlene utgangspunkt i opplæringsloven og læreplanverket og gjør rede for hva som forstås med tospråklig opplæring. I tillegg til emnene om språk/språkutvikling og organisering av opplæringen, rommer boken også kapitler der samarbeidet mellom lærere og mellom skole og hjem tas opp. I en egen artikkel presenteres vi for en mottaksskole for elever som kommer i løpet av skolegangen. I bokas sluttkapittel skriver Kamil Øzerk at det er et kjernepunkt i all opplæring at elevers forkunnskaper anerkjennes. Det er individet selv som konstruerer sin egen kunnskap på sosiale relasjoner og tidligere kunnskaper og erfaringer.

Konkrete tips og råd

Boka gir mange gode og konkrete tips og råd både til innholdet og organiseringen av opplæringen av språklige minoriteter. Hver artikkel viser til både teori og praksis. Ikke minst verdifull er den drøftingen som gjøres av hvordan de ulike læringsteorier har sin anvendelse også for temaet opplæring for fremmedspråklige.

I en bok som i en slik grad tar opp mangfoldet og kompleksiteten i opplæringen av språklige minoriteter, savner man et kapittel om de rammevilkår som opplæring etter § 2–8 lever under. De tilgjengelige ressurser som staten stiller til disposisjon for opplæringen nevnes så vidt i kapitlet skrevet av Berit Crisan. Hun sier at ressursproblemet bør løses ved full statsrefusjon. Uten å si at alt kan løses med større ressurser, er rammevilkårene for denne opplæring svært viktig for et fullverdig tilbud. Kvalitet trenger kvantitet for å få gode vekstvilkår.

Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (red.)

MED SPRÅKLIGE MINORITETER I KLASSEN

Andrespråkslæring og andrespråksundervisning

Cappelen Akademisk forlag

ISBN 82-02-21772-5

328 sider

Pris kr. 348,-

Med språklige minoriteter i klassen

*Andrespråksbering og
andrespråksundervisning*



CAPPELEN
AKADEMISK FORLAG

NÅR LÆREBOKA ER TUNG Å FORDØYE

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

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

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

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



Etnisk mangfold

Det sakkyndige blikket

AV ESPEN EGEBERG

Det har lenge vært kjent at barn, unge og voksne med minoritetsspråklig bakgrunn oftere blir vurdert å ha lærevansker, språkvansker, eller blir plassert i spesialskoler enn ettspråklig norske barn. Skyldes dette at minoritetsspråklige oftere har lærevansker enn den øvrige befolkningen, eller har hjelpeapparatet for dårlige kunnskaper og utredningsmetoder i forhold til denne gruppen? Med utgangspunkt i en undersøkelse av sakkyndige vurderinger av minoritetsspråklige i Oslo har Joron Pihl skrevet en utfordrende bok som går inn i debatten omkring utredninger av, og tiltak for denne gruppen.

Kritisk blick på offentlig omsorg

Innledningsvis tar Pihl for seg et kritisk blick på nyere historie når det gjelder offentlig omsorg for barn i Norge. Hun viser at det har vært gode intensjoner om å hjelpe barn fra dårlige eller utsatte hjem, men også moralisering, redsel for dem som er annerledes, og ønsker om å skjerme seg fra nedbrytende moral og atferd hos «de andre». Pihl trekker paralleller fra dette over til vår tids behandling av innvandrere og minoritetsspråklige i hjelpeapparatet. Når jeg leser dette tenker jeg at ideer om sosial hygiene, ønske om å skille ut uønskede elementer med dårlig påvirkning, og fagpersoners behov for å lage enkle kategorier kan ha medvirket til tragiske konsekvenser for mange minoritetsspråklige som blir henvist til sakkyndig vurdering av PP-tjenesten. Fremstillingen vil nok provosere mange. Den kan tolkes dit hen at primær oppgaven for PP-tjenesten har vært, og dels er, å sortere ut

elever fra undervisningen.

Jeg er enig med Pihl i at det kan være en beklagelig tendens enkelte steder til å ta elevene ut av en klasse eller gruppe for spesialpedagogiske tiltak, også når dette ikke er sosialt og pedagogisk hensiktsmessig. Dette er likevel noe annet enn sortering. Pihl kobler sammen en historisk argumentasjon om at utsortering skulle skille ut skadelige elementer, eller elementer som kan ha negativ innvirkning på andre elever. Slik får jeg inntrykk av at eksperter og fagpersoner har en tradisjon for, eller nærmest ønsker å skille ut minoritetsspråklige. Slike tendenser i boken kan lett føre til at mange pp-rådgivere vil legge den fra seg. Men klarer man å bli kun *passe* provosert, og lese med et rimelig åpent sinn, gir boken mulighet for å sette utredning og vurdering av barn med minoritetsspråklig bakgrunn inn i et interessant historisk lys. Boken gav meg en provoserende, men interessant bakgrunn for refleksjon rundt egne tankemåter, og tankemåter som *kan* ligge bak et system med sakkyndige vurderinger.

Faglig debattbok

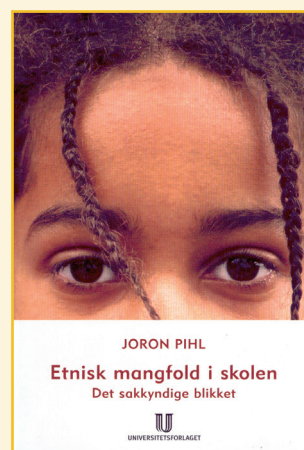
Boken er en faglig debattbok, men Pihl har brutt opp et ellers akademisk innhold med dikt og bildemateriale. Dette er en annerledes måte å bygge opp tekst og diskusjon, en annerledeshet som gjør meg nysgjerrig, men også noen ganger litt usikker på hva hun vil ha frem.

Gode intensjoner som kan ligge bak vurderinger og sakkyndighet blir i mindre grad diskutert i boken. Fremstillingen legger mindre vekt på at historiske inten-

sjoner bak undersøkelser og omplassering i stor grad har vært å fremme sosiale og helsemessige forhold for fattige og utsatte barn. Jeg mener det er interessant at selv om intensjonene blir ofte resultatet ikke så bra i praksis. Noen barn i skolen har spesielle behov, har annen bakgrunn enn norsk middelklasse, eller passer på andre måter ikke inn i forutsetningene skolen setter til barna. Fremstillingen i boken viser at enkelte krefter ville løse dette gjennom ekskludering, eller kanskje prøve å endre barna i urimelig grad. Pihl ser ut til å mene at minoritetsspråklige nå gjennom spesialpedagogisk tilrådning også blir ekskludert fra undervisningen. Dette er en interessant tanke, men det at sakkyndige vurderinger og spesialpedagogiske tiltak kan ha ført til mer opplæring på tomannshånd med lærer eller i egen gruppe betyr ikke nødvendigvis at *intensjonen* med sakkyndighetsvurderinger har vært å segregere, slik jeg får inntrykk av ved å lese boken.

Sakkyndighetsvurderinger

Pihl tar i boken først og fremst for seg sakkyndighetsvurderinger fra PP-tjenesten i Oslo, og hva disse bygger på. Et hovedtema i boken er PP-tjenestens bruk av tester, og ikke minst hvordan resultater brukes og tolkes. Phil ser ut til å finne at PP-tjenesten bruker tester og testresultater på ensidige eller snevre måter. Informasjon fra foreldre, skole og barnehage blir heller ikke tatt med i tilstrekkelig grad i de sakkyndige vurderingene hun analyserer. Jeg tenker da at hvis man mener opplæringsmetoder og miljø påvirker barnas læring (hvilket vel skulle være et poeng i barnehage og



skole), burde det vel være rimelig å ta med slike faktorer i vurderinger av læreforutsetninger og utvikling. Gjennom egne lesninger av sakkyndige vurderinger gjennom noen år vet jeg at tester altfor ofte brukes på en snever måte, og at konklusjoner altfor ofte blir trukket for ensidig på grunnlag av slike tester. I standardiserte tester ligger det også implisitt en rekke kulturelle forutsetninger, både når det gjelder verbalprøver og ikke-verbale prøver. Jeg mener slike forutsetninger må tas med i vurdering av resultater. Beskrivelser av språklig og kunnskapsmessig erfaringsbakgrunn, ikke minst vurderinger av hvordan dette kan innvirke på testresultater og hvordan barnet drar nytte av opplæringen, trekkes i alt for liten grad inn i vurderingene. Det trengs så avgjort en diskusjon i fagmiljøene omkring dette, og det gjelder ikke bare PP-tjenesten. Samtidig treffer jeg stadig oftere PP-rådgivere som bruker tester på andre og bedre måter. Trolig ligger hovedutfordringen i mangelfulle kunnskaper om måter å bruke og tolke testresultater, og alternativer til for ensidig å basere seg på slike testresultater. Ikke minst er det en stor mangel på redskaper og metoder for å vurdere miljøfaktorer.

Systemarbeid i PP-tjenesten

I boken har Pihl viktig og interessant diskusjon om PP-tjenestens fremtid. Her kommer hun blant annet inn på at en del av løsningen vil ligge i mer systemarbeid i PP-tjenesten, men uten at jeg blir helt klar over hva hun legger i dette. Bedre organisering og mer kunnskap i skole og barnehage vil helt sikkert være positivt

for læringsutbyttet til minoritetsspråklige barn. Det er ingen tvil om at vi trenger en diskusjon om hvordan PP-tjeneten kan bruke mer av sin tid til dette. Samtidig tror jeg ikke dette nødvendigvis senker behovet for utredninger og vurderinger. Tilpasning av læringsopplegg vil alltid måtte bygge på gode kunnskaper om behov og muligheter, og det synes ikke rimelig at systemarbeid skal kompensere for spesialisert vurdering. Begrepet systemarbeid brukes mye i diskusjoner rundt spesialpedagogiske problemstillinger, men det er oftest uklart hva som skal ligge i dette, og hvordan det skal gjennomføres. At løsningen er systemarbeid kan derfor lett bli en tom frase.

Spesialundervisning negativt?

Pihl diskuterer i boken bruken av spesialpedagogiske timer og individuelle opplæringsplaner. Hun argumenterer blant annet for at individuelle planer har ekskluderende dimensjoner. Dette er en svært viktig diskusjon, men etter min mening en diskusjon som til nå har lidd av uklarheter, blant annet med en sammenblanding av spesialpedagogikk som juridisk og innholdsmessig term. Gjennom lesing av boken får jeg et inntrykk av at tildeling av spesialpedagogiske timer og spesialundervisning hovedsakelig er noe negativt, og som betyr at eleven regnes som svak kognitivt, eller kanskje dum. En nærmere drøfting av slike måter å betrakte spesialpedagogikk på kunne vært interessant. Et eventuelt problem med spesialundervisning eller individuelle opplæringsplaner måtte være at barnet får feil tiltak i forhold til behovet. Pihl argumenterer for at man i

stedet for å gi spesialpedagogiske ressurser til elever som ikke trenger det, heller skal satse på å bygge på elevenes tospråklige ressurser, hvilket de etter både faglige begrunnelser, fornuft og anstendighet burde få. Pihl mener skoler og PP-tjenester satser for lite på å bruke elevenes kompetanser gjennom morsmålet i undervisningen, blant annet gjennom tospråklig fagopplæring. Hadde skolene satset mer på dette er jeg ikke i tvil om at feilhenvisninger til PP-tjenesten for denne gruppen ville reduseres betraktelig. Det er ingen forskning jeg vet om som understøtter at et barn vil få utbytte av opplæring på et språk de ikke forstår.

Tross en stor kunnskapsøkning innen pedagogikk og psykologi de senere år mener jeg svært mye av psykologiske og spesialpedagogiske vurderinger bygger på tro og subjektive vurderinger, og ikke alltid sakelig og reell kunnskap. Pihl vil skape debatt om dette fagfeltet, og har i stor grad skrevet en bok som kan lykkes med dette. Vi trenger en debatt om hvordan dette gjøres i dag, og en økt bevissthet om, og kompetanse når det gjelder utredning og vurdering av minoritetsspråklige.

Jorón Pihl
ETNISK MANGFOLD I SKOLEN
Det sakkyndige blikket
Universitetsforlaget 2005
ISBN: 82-15-00709-0
260 sider

Inkluderende eller ekskluderende klasserom

Døveundervisningen – et case å lære av?

AV MARIT HOEM KVAM

Denne «boka» er i det vesentlige på norsk, men inngår i Skådalen Publication Series, et serienavn som kanskje synes noe preten-siøst i forhold til leserkrets og innhold. Når jeg setter «boka» i gåseøyne, skyldes det at produktet er en konferanserapport med 11 bidrag fra foreleserne på en nordisk konferanse høsten 2003. Bidragene er stort sett omtaler av egen forskningsprosjekt innen fagfeltet. Med så mange bidrag er det vanskelig å skrive om hver enkelt artikkel. Videre vil det være urettferdig å ta for seg enkelte uklarheter og dårlig språk, ettersom bidragene var laget for å framføres. Det krever andre kvaliteter å holde foredrag, med lysark, videofilm eller annen illustrasjon og med mulighet for å besvare spørsmål, enn å skrive et vitenskapelig bidrag. I denne boka ser noen ut til å ha levert sitt foredrag uten vesentlig bearbeiding.

Av ovennevnte grunner har jeg her valgt særlig å fokusere på de største foredragene som omhandler forskning fra hørselshemmedes opplæringsarenaer, som i tillegg både har nyhetens interesse og virker gjennomarbeidet som artikkel i en publikasjon. Det betyr ikke at de andre temaene ikke kan være minst like interessante for enkelte lesere.

Erfaringer fra Danmark

Palle Vestberg skriver at i nabolandet Danmark har flere kommuner opprettet basisgrupper for døve/tunghørte i vanlige

barnehager. Bestemte pedagoger og tale-hørepedagoger er knyttet til disse basis-gruppene, og personalet bruker tegn i den utstrekning de har lært det. De døve/tunghørte barna har sitt eget lokale, men har felles lekeplass med hørende, og det er ikke planlagte felles samværsformer. Det viser seg da at de døve/tunghørte barna leker sammen på lekeplassen, og de hørende på samme måte. Når det ble uoverensstemmelser mellom de to gruppene, var det voksne som måtte løse konflikten. Vestberg mener at kulturgrensene dermed ble etablert allerede i førskolealder. Vestberg viser videre til en annen dansk barnehage, hvor det bevisst var arbeidet med inklusjon av de døve barna. Her ble de tegnspråkkyndige pedagogene brukt som tolk ved de felles emne-ukene. Dette krevde ekstra mye planleggingstid – kanskje like mye tid som selve gjennomføringen. Til gjengjeld ble resultatet likeverdighet og inklusjon av alle barna.

Vestberg skriver også om den nye situasjonen med cochleaimplantat (CI) og foreldrenes krav om tale med støtte av tegn. Han skriver at «CI som skulle være et middel til at gjøre inklusjon av døve småbørn med hørende barn mulig i større utstrekning ser ud til at true døve og svært hørehemmede børns indbyrdes samvær og udbytte af tidligt at lære at beherske tegn-sprog.» Og ettersom det tar kortere tid for en döv å lære tegnspråk i et tegnspråkmiljø enn for et CI-operert barn å lære vanlig talt

norsk, hevder han at «CI truer døve børns inklusjon på to fronter, såvel med hørende som med andre døve børn.» (s. 29–30).

Tegn med eller uten tale?

Oddvar Hjulstad og Anne-Elise Kristof-fersen har en lengre artikkel kalt *Kom-munikasjon og deltakelse i barnehager med barn med cochleaimplantat – CI* (s. 32–51). Selv om artikkelen er klart og godt skrevet, blir innledning vel lang for en vanlig leser. Resultatene er imidlertid interessante. Et funn er at pedagogen selv ofte oppga en annen kommunikasjonsform enn det for-skerne selv observerte. De fant videre at der hvor det var flere hørselshemmede barn sammen, veksler barnas kommunikasjon mellom *tegn alene* og *tegn og tale samtidig*. Hos de eldre barna observerte de også dialogsekvenser med *tale alene* mellom barn med CI og andre barn med hørsels-rester. De fant at også i barnehager med flere hørselshemmede barn deltok de fleste CI-opererte barna i naturlig samspill med sine jevnaldrende og med flere pedagoger. Den kommunikative aktiviteten syntes å være tilnærmet den man finner i vanlige barnehager, altså noe mer positivt enn Palle Vestbergs erfaringer fra Danmark. Forskerne fant imidlertid at denne fine utviklingen i langt mindre grad gjaldt i barnehager med bare ett til to CI-barn.

Lesing og skriving hos døve barn

Grete Høie og Arnfinn Muruvik Vonen



har skrevet «Bruk av språk i skolen: Funn fra forskningsprosjektet *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn.*» Prosjektet ble gjennomført i 1997/98 og har dermed ikke lenger den store nyhetens interesse. Det blir også svært mange tall og tabeller å forholde seg til, selv om også disse kan være av interesse for mange. Det er således ikke sikkert at svarene *på hvilket språk elevene liker best å bruke* ville blitt det samme i dag som for snart 10 år siden. Det kan forresten være til ettertanke at barna i større grad svarer at de foretrekker *tegn og tale*, mens foreldrene i større grad tror de foretrekker *tegn uten tale*. Kanskje er vi de pedagoger som påvirker foreldrene ved å tro for mye på vegne av barna? Man kan samtidig legge merke til at ca 50 % av de «integrerte» elevene har problemer med å forstå læreren *av og til/ofte/alltid* når klassen er samlet, mens det bare gjelder 26 % i døveskolen. Likevel – man må undres at det i det hele tatt fantes elever som hadde problemer med å forstå læreren sin i en norsk døveskole i 1996!

Fungerer læreplaner for døve etter hensikten?

Stein Erik Ohna skriver om elever som følger læreplaner for døve. Ohna har vært med i Norges Forskningsråds gruppe som skulle evaluere Reform 97. Fokus har vært *hvilke forutsetninger som må være tilstede for at språklig utvikling, delaktighet og samhandling skal finne sted*. I Opplærings-

loven betraktes ikke lenger opplæring av døve som spesialundervisning. Døvhets og opplæring av døve kan sees ut fra to forståelsesmåter, nemlig den *kompensatoriske* (opplæringens formål er å kompensere for konsekvenser av hørselsproblemet) og den *kulturelt-språklige* (døve mennesker er medlemmer av en språklig minoritet). Ohna viser til behovet for en tredje forståelsesmåte, som vil bli en *pedagogisk forankret relasjonell* forståelsesmåte. Ohna viser til resultater fra prosjektet, hvor konklusjonen er at det ikke er organiseringsmåten i seg selv (bostedsskole versus egen skole/klasse for døve) som er avgjørende for inkludering. Mulighetene og begrensningene er til stede innen begge organiseringsmåtene. Han bruker begrepet *sosiokulturelt perspektiv* som en måte å beskrive læring på, hvor interaksjonelle prosesser står i fokus. Dette ser han i sammenheng med en interessant diskusjon om hvorvidt læreplanene for døve fungerer etter hensikten.

Selv om Tor Ola Engens artikkel «Inkludering og tilpasset opplæring: To perspektiv.» ikke er knyttet til forskning om døve, vil jeg nevne hans bidrag til slutt. Engen tar for seg hvordan den norske enhetsskolen er blitt til etter 1889. På den tiden hadde man «den lærde skole» og «allmueskolen». Der ble den norske over- og middelklasse invitert til å delta i underklassens allmueskole – folkeskolen, noe som Engen kaller en «omvendt

inkludering». Fattigfolk skulle ikke lenger segregeres når det gjaldt utdanning. Men – hvis denne folkeskolen skulle kunne bli en god grunnmur for all videre utdanning, måtte noen barn skilles ut. Det gjaldt da særlig de som ble regnet som «ikke opplæringsdyktige». Dermed ble listen lagt så høyt at individuelle læreforutsetninger ble nødvendig og funksjonshemmede falt utenom. Etter hvert ønsket man å reversere denne segregeringen av barn med fysiske eller psykiske vansker, og i 1975 vedtok Stortinget at grunnskoleloven og spesialskoleloven skulle slås sammen.

Nå er problemet og moteordet *inklusion*, og det er prisverdig at det arrangeres konferanser med dette som tema. Konferanserapporten inneholder, som sagt, flere artikler enn de omtalte. Selv om ikke alle artiklene er like interessante for alle, vil de fleste som arbeider med døve kunne finne noe som passer for egen arbeidssituasjon.

Grete Høie og Ann-Elise Kristoffersen (red.)
DØVEUNDERVISNINGEN – ET CASE Å LÆRE AV
Skådalen kompetansesenter 2004
ISBN 82-91655-23-5
225 sider

Solid grunnbok om miljøterapi

AV VIGDIS HEGG



Erik Larsen har tidligere utgitt boka «Fra avvik til ansvar». Nå har den verdige arvtageren kommet på markedet! Miljøterapi er å organisere og legge til rette for forandring og utvikling. Erik Larsen skriver i forordet: «Det psykodynamiske og det systemorienterte perspektivet er valgt fordi disse perspektivene ivaretar en dynamisk forståelse av utvikling og forandring. Hvordan utvikling og forandring kan muliggjøres, eller umuliggjøres, er et av bokens hovedtemaer. Hvordan forandring muliggjøres, eller umuliggjøres, er blant annet et organisatorisk spørsmål. Hvordan organiseres det for å skape muligheter for forandring og utvikling? Hvordan kan selve organiseringen vanskeliggjøre eller forhindre at forandring og utvikling finner sted?» Dette relateres videre til organisasjonens faglige oppgave, hensiktsmessige strukturer og at ivaretagende ledelse må være på plass.

Kontakt og grenser

Gjennom teori, ny forskning og praktisk erfaring viser forfatteren hvordan organisering kan føre til endring. Her defineres miljøterapi, barn og unge som vil profitte på opphold i miljøterapeutisk institusjon beskrives og den miljøterapeutiske organisasjonen samt det miljøterapeutiske

arbeidet fokuseres. Videre belyses miljøterapi som et tilbud om å arbeide med kontakt og grenser, miljøterapeuten blir fokusert som en syntese av en rolle og en person. Avslutningsvis blir miljøterapi sett i forhold til familie, nettverk og samfunn.

Dette arbeidet må være basert på at forandring og utvikling bare kan stimuleres, aldri forseres.

Boka framstår som grundig dokumentasjon av forfatterens bidrag til helhet og forståelse av kompleksitet i det miljøterapeutiske arbeidet, ved kontakt med institusjoner på ulikt vis gjennom mange år. Jeg likte best de ulike fokus på miljøterapeutrollen, dette var praksisnært med mange bidrag jeg kjente meg igjen i. Det er nyttig å bli bevisstgjort hva som «skaper» en dyktig miljøterapeut, samt hva som nytter i møter med utsatte barn og unge på ulike arenaer.

Sammenheng og integrasjon

Dette er ei viktig bok som bør bli obligatorisk for alle som er opptatt av å tilrettelegge for endring og utvikling gjennom *sammenheng, begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. Forfatteren tydeliggjør at måten å organisere hjelpetilbudene på kan bidra til fragmentering og forvirring, heller enn en opplevelse av sammenheng og inte-

grasjon. Dette er svært nyttige perspektiv både for studenter og yrkesutøvere, og som gir gyldighet også i arbeidet med utsatte barn og unge i skole og på øvrige arenaer.

Miljøterapi med barn og unge konkretiserer tilrettelegging for en positiv utvikling, gjennom helhetlige perspektiv på jegsvake og dårlig integrerte barn og unge som utsatte og sårbare. Erkjennelsen av kompleksitet er nødvendig for å ivareta deres sårbarhet og spesielle situasjon, og dette må sees som en kontinuerlig utfordring både etisk, politisk og faglig.

Erik Larsen
MILJØTERAPI MED BARN OG UNGE
 Organisasjonen som miljøterapeut
 Universitetsforlaget 2004
 ISBN 82-15-00510-1
 181 sider

Minneord Arvid Karlsen

Det var et rikt liv i spesialpedagogikkens tjeneste som tok slutt da Arvid Karlsen sovnet stille inn på Gjøvik sykehus 4. mai. Vi visste at han hadde kjempet mot livstruende sykdom, men da meldingen kom, føltes det likevel uvirkelig. En aktiv, inspirerende og søkende fagperson, som ville så mye – og som oppnådde så mye – hadde lagt ned vandringsstaven. Oppvekst på Spangereid, i Brooklyn og et par års erfaring i utenriksfart, ga god ballast for lærerskolen la grunnlaget for den videre livsveien.

Spesialpedagogen Arvid Karlsen lærte faget fra grunnen. Etter lærerskole, og som landets yngste styrer av skole og skolehjem i Kiberg, gikk han via grunnskolearbeid på Sørlandet og videreutdanning i spesialpedagogikk, til stilling som førstekonsulent i Spesialskolerådet. Tiden i rådet, og de to periodene på Ulvsnesøy skole for barn og unge med tilpassingsvansker, nørte godt opp under gløden for de vanskeligstilte i samfunnet. Solidaritet, likeverd og rettferd var internalisert i livsførsel og yrke.

Arvid ga alt i arbeidet sitt – det nest beste var aldri godt nok. Når skole- og oppveksttiltak for barn som hadde fått en vanskeligere start enn de fleste ble diskutert, viste han en glødende tro på at det beste ved den praktiske spesialpedagogikken var porten til bedre oppvekst- og livsforhold for denne gruppen medmennnesker. Spesialpedagogen Arvid ville stadig videre, likte ikke å stå i ro, og det er ikke overraskende at han var blant de første som tok hovedfag ved Statens spesiallæreøgskole.

På slutten av 70-tallet ble han valgt inn i styret i Norsk Spesiallærerlag. Vi som kom nær ham gjennom organisasjonsmessig- og spesialpedagogisk arbeid fikk fort erfare hvilke kvaliteter som bodde i denne replikkraske og livsbejaende sørlendingen. Arvid viste tidlig at han hadde talent for ledelse og organisasjonsarbeid. Og han ville videre. Etter et par år som organisasjonssekretær overtok han i 1984

formannsklubba i organisasjonen.

Lederen Arvid tok ansvar, men var også flink til å gi ansvar. Han stolte på sine medarbeidere. Skapte et team som forbedret og videreutviklet alle sider ved organisasjonen og tidsskriftet Spesialpedagogikk. Han forvaltet alltid vervet til det beste for medlemmene. I de vanskelige forhandlingsrundene mellom fire impliserte lærerorganisasjoner, som skulle komme til å danne Lærerforbundet, fikk han til fulle vist sine strategiske forhandlingsevner. Mot mange odds førte han organisasjonen inn i Lærerforbundet med full innfrielse av to bastante hovedkrav: Tidsskriftet Spesialpedagogikk skulle bestå, og det nye Lærerforbundet skulle ha spesialpedagogiske utvalg på alle nivåer.

I Norsk Spesiallærerlag ble han hedret med æresmedlemskap. Lærerforbundet viste ham den samme heder, og i det nye Utdanningsforbundet var han også æresmedlem.

Lederen Arvid ble aldri med inn i Lærerforbundet. Han ville videre. I 1992 ble han daglig leder ved Øverby kompetansesenter på Gjøvik. I denne nye posisjonen fikk han også vist sine strategiske evner. Nye lokaliteter var nødvendige for framtidig drift. Han fant penger til et nytt tidsmessig senter. Penger som Statsbygg ikke visste de hadde til rådighet. Etter en virvelvind av møteaktivitet mellom stat, kommune og senterledelse, ble det nye lokaler. Som den første personalgruppa i landet fikk det pedagogiske personalet avtaler om oppgradering til hovedfagsnivå. Kun det beste var godt nok!

Arvid hadde lenge hatt visjoner om et norsk og nordisk samarbeid med estiske og latviske utdanningsmiljøer. Når dette endelig ble en realitet i 2001, gjennom det felles nordisk-baltiske prosjektet «A School for All», var det begynnelsen på et samarbeid, og også på utvikling av kontakter og vennskap som har vist seg å ha betydd mye – både for dem dette angikk, og for

utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet i disse landene. Arvid var en glødende entusiast i arbeidet med utvikling av skoleverket i Estland og Latvia. Han hvilte aldri i sine anstrengelser når det gjaldt å synliggjøre behovet for norsk og nordisk innsats på dette området.

Prosjektet «A School for All» ble avsluttet våren 2004, men vi som arbeidet tett med ham hadde lenge kjent til hans drøm om en videreføring. Han snakket ustoppelig om behovet for å bistå baltiske lærere med å forbedre oppvekst- og læringsforholdene for barn og unge med særskilte behov. Og – akkurat nå når han er gått bort, står vi foran realisering av Arvids drøm om videreføring, forhåpentligvis gjennom nye finansieringsordninger innenfor EØS.

Arvid ble gjennom sin innsats høyt respektert i fagmiljøene i de to landene. I Latvia ble han hedret med et æresdiplom for sitt arbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet.

Barn og barnebarn har mistet en god, varm og oppfølgende far og bestefar. Anne har måttet slippe taket i en ektefelle og venn som hun skulle ha delt mange gode år videre med. Nå er det de gode minnene som må være brobygger videre.

Vi har mistet en god kollega og fagperson, en flott og inspirerende leder og en trofast venn.

Vi hedrer hans minne og takker for det han var for oss alle.

Victor Carlsen jr.
Einar Christiansen
Dagny Liaklev
Steinar Sandstad
Jørgen Sorkmo
Arne Østli



NORSK SENTER FOR STUDIER AV PROBLEM-ATFERD OG INNOVATIV PRAKSIS

IMPLEMENTERING – HVORDAN FÅ TILTAK TIL Å VIRKE? 1-2. NOVEMBER

Sted: Oslo Kongressenter
Youngsgate 11, 0181 Oslo

NASJONAL FAGKONFERANSE 2005:
MST PMTO De utrolige årene

HOVEDFORELESERE:

- Thomas J. Dishion, Professor, University of Oregon, USA: An Ecological Approach to Child and Family Mental Health Interventions.
- Daniel S. Shaw, Professor, University of Pittsburgh, USA: A Family Based Prevention for Early Conduct Problems: A Model and Its Effectiveness over Time.
- Elisabeth Askeland, Bernadette Christensen og Terje Ogden,

Atferdssenteret:

Implementering; strategi og erfaringer fra Atferdssenteret.
I tillegg vil det være 15 parallellseminarer. For mer informasjon om dette, se programmet på våre nettsider.

Påmelding: innen 1.oktober 2005

Seminaravgift: 1200,-. Lunsj er inkludert

Mer informasjon om konferansen, program og elektronisk påmelding finner du på våre hjemmesider www.atferd.unirand.no
Påmelding og praktiske spørsmål rettes til Ane Kristine Kure, a.k.kure@atferd.unirand.no eller på telefon 24 14 79 36/00
Atferdssenteret, Postboks 1565 Vika, 0118 Oslo

ATFERDSSENTERET ER ORGANISERT SOM EN DEL AV UNIRAND AS. SENTERETS FORSKNING SKAL VÆRE HANDLINGSRETTET OG BLANT ANNET KNYTTES TIL IMPLEMENTERING OG EVALUERING AV METODER I ARBEIDET MED ATFERDSPROBLEMER. SENTERET ER ORGANISERT SOM ET AKSJESKAP OG ER HELEID AV UNIVERSITETET I OSLO



NORSK SENTER FOR STUDIER AV PROBLEM-ATFERD OG INNOVATIV PRAKSIS

PALS-PROGRAMMET

«Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen»

Introduksjonskonferanse

27.oktober 2005
kl. 09.00 – 16.30 (registrering fra kl. 08.15)
Felix konferansesenter, Aker Brygge, Oslo

MÅLGRUPPE:

Ansatte og skoleledere i barneskolen, skoleeiere, ansatte i pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste, de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for atferdsvansker, m.fl.

FOREDRAG:

- Anne Arnesen og Elisabeth Askeland: PALS - skoleomfattende tiltaksprogram og PMTO – behandlingsmetode. En helhetlig innsats for å styrke sosial kompetanse, forebygge og mestre barns atferdsproblemer. Presentasjon av erfaringer fra skolene som deltok i utprøvingen av PALS.
 - Mari-Anne Sørli: Hva har evalueringen av PALS vist oss?
 - Terje Ogden: Implementering av evidensbasert praksis: Hvordan få program til å virke?
 - Anne Arnesen og Mari-Anne Sørli: Opplegg for videreføring av PALS-programmet
- Rekruttering og utdanning av PALS-veiledere, Rekruttering og oppfølging av PALS-skoler, Opplæringsprogrammets struktur og innhold, Forskningsbasert evaluering av PALS

Påmelding: Innen 26.september 2005

Mer informasjon finner du på våre hjemmesider www.atferd.unirand.no
Påmelding og spørsmål rettes til helle.sandvik@atferd.unirand.no eller på telefon 24 14 79 00/36
Atferdssenteret, Postboks 1565 Vika, 0118 Oslo

ATFERDSSENTERET ER ORGANISERT SOM EN DEL AV UNIRAND AS. SENTERETS FORSKNING SKAL VÆRE HANDLINGSRETTET OG BLANT ANNET KNYTTES TIL IMPLEMENTERING OG EVALUERING AV METODER I ARBEIDET MED ATFERDSPROBLEMER. SENTERET ER ORGANISERT SOM ET AKSJESKAP OG ER HELEID AV UNIVERSITETET I OSLO



Øverby kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

ØVERBYDAGENE 2005

Vi ønsker velkommen til Øverbydagene 2005 som finner sted
tirsdag 20. – onsdag 21. september på Øverby kompetansesenter.

I løpet av disse dagene tar vi for oss ulike tema i kurs/seminarer av halv-dags eller hel-dags varighet. En kan velge mellom følgende tema:

- AD/HD; innsikt – holdninger – tiltak
- Språkvansker hos barn
- Minoritetsspråklige barn, unge og voksne.
- Eleven med ervervet hjerneskade
- Innføring i Karlstad-modellen
- IKT som redskap i læreprosessen
- Matematikk- og lese-/skrivevansker hos voksne i videregående opplæring

Målgruppe er i første rekke PPT og spesialpedagogisk personell i barnehage og skole, men andre faggrupper og samarbeidspartnere er selvfølgelig også hjertelig velkomne.

Tirsdag kveld 20. sept. Kl. 17.00 – 20.00 arrangeres «åpen kveld» der det er anledning til å gjøre seg mer kjent med senteret gjennom omvisning og orientering og til uformell faglig drøfting med mange av senterets ansatte.

Påmeldingsfrist er 2. september

Ytterligere informasjon og påmeldingsskjema på senterets nettside:
www.statped.no/overby



Dagseminar

Autisme og Asperger syndrom

Seksualitet og relasjoner

Exben DA inviterer til seminar med Gunilla Gerland i Oslo Kongressenter Folkets Hus onsdag 21. september 2005.

Gunilla Gerland har selv Asperger syndrom, hun kommer fra og bor i Sverige hvor hun er en svært ettertraktet og kjent foreleser. Hun har også skrevet flere bøker i emnet autisme, hvor den mest kjente er den selvbiografiske «En riktig mániska» som kom ut i 1998. I 2004 ga hun ut «Autism, relationer och sexualitet» som dette seminaret bygger på.

Seminaret handler om hvilke problemer og utfordringer man kan oppleve. Hva kan problemer med seksuelle uttrykk skyldes. Hvordan beskriver personale, foreldre og personer som selv har diagnosen sin situasjon.

Seminaret passer for studenter, pårørende og ansatte som kommer i kontakt med ungdommer og voksne med funksjonsproblemer innen autismespekteret.

Påmelding 1395,-

Avbest.forsikring: kr. 175,-
(hele beløpet refunderes mot legeattest)

Påmelding til begge kursene:
e-post: kurs@exben.no
telefon: 93 20 94 91

Exben DA - Pb 9320 - 7424 Trondheim

www.exben.no

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling

Ved BUPA er det ledig 100%stilling som

Klinisk pedagog eller Spesialpedagog

til nevroteam

Full utlysningstekst:

www.piv.no

- se under *Personal* og deretter *Ledige stillinger!*

For nærmere opplysninger kan poliklinikkleder Per Bolstad eller overlege Birgit Sussmann kontaktes på tlf. 33 34 23 10 (resepsjonen)

Søknad med CV, og kopi av attester og vitnemål (som ikke vil bli returnert) sendes Psykiatrien i Vestfold HF, BUPA, Christian Fredriksgt. 6, 3116 Tønsberg.

Søknadsfrist:

30. september 2005

HELSE SØR



HELSE FINNMARK
FINNMARKKU DEARVAŠVUOHTA



DPS Øst-Finnmark har ledig følgende stilling

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

Klinisk pedagog

BUP Kirkenes

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

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

Vi oppfordrer søkere til å sende søknad elektronisk via www.jobbnor.no - og her finner du også den fulle utlysningsteksten. For de som ikke har web-tilgang kan skriftlig søknad med CV og 2 referanser sendes til Helse Finnmark HF, Personalavdelingen, Personalkontoret, 9700 Lakselv. **Søknadsfrist: 15. september 2005.**

Se også vår hjemmeside www.helse-finnmark.no

CICERO BY



HAMAR KOMMUNE

AVDELING FOR BARN OG FAMILIE PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE

LEDIG STILLING SOM PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVER

Ved pedagogisk-psykologisk tjeneste er det ledig 100% fast stilling som pedagogisk-psykologisk rådgiver f.o.m. 01.10.05.

PPT i Hamar har 8 stillinger og er en gjennomgående tjeneste for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. PPT i Hamar kommune er organisert i et spennende fagmiljø i Avdeling for barn og familie. Viktige arbeidsområder for stillingen er systemarbeid i skolene, sakkyndig vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning samt veiledning til skoler og barnehager. PPT starter fra høsten et OU-prosjekt med fokus på å videreutvikle vår tjenesteprofil mot mer systemrettet arbeid. Hamar kommune har samarbeidsavtaler med Stange kommune og Hedmark fylkeskommune. Samarbeidsavtalene er for tiden under revurdering.

Stillingen ønskes besatt av en person med utdanning på hovedfags- / mastergradsnivå innen psykologi, pedagogikk, spesialpedagogikk eller lignende. Fagpersoner med lavere utdanning kan søke og vil bli vurdert. Personlige egenskaper tillegges stor vekt.

Utover formelle kvalifikasjonskrav er det ønskelig med erfaring fra arbeid i PPT, kjennskap til skoleverket, sakkyndighetsarbeid samt rådgivning og veiledning. PPT er involvert i ulike utviklingsprosjekter, og det er ønskelig med erfaring fra prosjektarbeid.

PPT holder til i lyse og moderne lokaler i byens nye rådhus, og PPT disponerer parkeringsplasser i kjelleren. Arbeidstiden organiseres med fleksitid.

Arbeidsvilkår i samsvar med gjeldende lov, reglement og avtaler.

Den som tilsettes må disponere bil.

Lønn etter avtale. PPT i Hamar kommune har som målsetting å tilby konkurransedyktige betingelser.

Nærmere opplysninger om stillingen kan fås ved henvendelse til leder for PPT Lars Arild Myhr tlf 62 51 05 00 / 93 09 59 88 eller avdelingssjef for Barn og familie Rigmor Måntrøen tlf. 62 51 03 69 / 48 12 26 85.

Søknad med CV og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes innen 15.09.05 til:

Hamar kommune

Avdeling for barn og familie
Postboks 4063
2306 Hamar



ULLEVÅL universitetssykehus

Kvinne/Barn divisjon

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

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

Seksjon for barnehabilitering

Spesialpedagog

UUS nr. 203736. Vikariat heltid 37,5 t/uke fom 01.10.05 – 30.06.06. Lønn etter avtale.

Internt ved Barnehabiliteringsseksjon: Pedagogisk utredning av henviste barn, alene eller sammen med andre fagpersoner i det tverrfaglige teamet. Poliklinisk oppfølging av barn i samarbeid med andre fagpersoner, og koordinering av utredning og oppfølging av enkeltbarn. I samarbeid med tverrfaglig teamet gi aktuell informasjon til bydel.nitiere og delta i prosjekter/utviklingsarbeid som krever spesiell pedagogisk kompetanse.

Samarbeid med bydelene.

Gi veiledning til 1.linjetjenesten etter utredning av henviste barn. I samarbeid med PPT, pedagogisk fagsenter og barnehagen diskutere pedagogisk metode og tiltak i forhold til henviste barn.

I samarbeid med andre faggrupper i habiliteringsseksjonen utvikle undervisningstilbud for foreldre/faggrupper/samarbeidspartnere. Tett samarbeid med psykolog i utredning og testing av barn.

Kval.: Min 1. Avdeling (gammel 2. avd.) spesialpedagogikk. Erfaring fra utredning og veiledning av funksjonshemmede barn.

Kontaktperson: Ragnhild S. Leite, tlf. 22 11 86 06.

Søknad sendes: Personalavdelingen, Ullevål universitetssykehus, 0407 OSLO, innen 13.09.05.

www.ullevaal.no

HELSE ØST



Universitetssykehuset Nord-Norge har ledig følgende stilling:

Klinisk pedagog

Senter for Psykisk Helse Midt-Troms - Poliklinikk for barn og ungdom

Senter for Psykisk helse Midt-Troms består av Barne- og ungdomspsykiatriske og voksen-psykiatriske poliklinikker på Silsand og Sjøvegan (34 fagstillinger) og dag- og døgnhet på Gibostad (32 fagstillinger). Senteret er i en spennende utvikling med dyktige medarbeidere i et trivelig og utfordrende miljø.

To faste 100% stillinger med

- arbeidssted Silsand:

Den som tilsettes vil få spennende oppgaver i teamet som jobber i forhold til utredning og behandling av små barn, skolebarn og ungdommer.

- arbeidssted Sjøvegan:

Vi søker primært etter klinisk pedagog eller kandidat for dette. Andre med relevant grunn- og videreutdanning samt erfaring fra psykisk helsevern for barn- og ungdom oppfordres også til å søke.

Ved tilsetting av person uten spesialistkompetanse vil det legges til rette for deltagelse i utdanningsprogram. Det kreves 2 års praksis fra barnehage/skole og mastergrad/hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk eller pedagogikk for å komme inn på spesialiseringen.

Ta gjerne kontakt med overlege Randi Nesje Myhr (Silsand), tlf. 77 85 24 00, e-post randi.nesje.myhr@unn.no eller sjefpsykolog Dag Bjørstad (Sjøvegan) tlf. 77 17 25 00, e-post dag.bjorstad@unn.no for nærmere opplysninger.

Søknad sendes Senter for psykisk helse Midt-Troms, Hallveien 3, 9303 Silsand. Søknad merkes 270/2005. **Søknadsfrist: 15.09.2005.**

Fullstendig annonsetekst finnes på www.unn.no/jobb. Se også www.jobbnor.no. Annonse er tilrettelagt for elektroniske søknader. Søknadspapirer returneres ikke.

© CERO ab



STORD KOMMUNE

Arbeidslag for førebygging/PPT (PPT for Stord og Fitjar) har følgende ledige stilling:

PP-rådgjevar (stilling 2005/44)
100% fast stilling, ledig frå snarast.

Søknadsfrist 25.09.05.

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

NYTTIG PÅ INTERNETT:

SPECIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

- Du kan bestille enkeltblader
- Du kan bruke søkerfunksjonen og finne ut hva som har stått om bestemte temaer og hva ulike forfattere har skrevet om
- Du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- Du kan finne stillingsannonser
- Du kan abonnere på bladet

Adressen er: www.spesialpedagogikk.no

LYST TIL Å SKRIVE I SPESIALPEDAGOGIKK?

Vi har for tiden god tilgang på artikler, men tar gjerne mot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- En refleksjon
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål

Ta gjerne kontakt via e-post: arne.ostli@spesialpedagogikk.no eller telefon 915 83 614

SPESIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser 2005

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

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.



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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning