

SPECIALPEDAGOGIKK

Vi lærer ikke bare på skolen

side 4

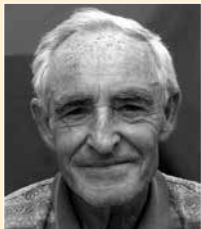


Tilpasset opplæring i
aldersblandet organisering
side 10

Selvskading øker
side 29

Sorg og sorgarbeid
side 34

Barnehage for
utvikling og aktivitet
side 38



av ARNE ØSTLI

Det handler om å lære

Ved skolestart kan det passe å dvele litt ved hva som skal til for at barn og unge skal utvikle seg til «gangs menneske i heim og samfunn» som det heter i Opplæringslova. Skolen har selvsagt sin naturlige og viktige plass når det gjelder å lære det som trengs for å nå dette målet, men det kan være at skolen i for liten grad har tatt inn over seg den læring som faktisk foregår andre steder og i andre sammenhenger enn i organiserte opplæringssituasjoner.

Det er derfor betimelig at det nå er kommet i gang et forskningsprosjekt som «fokuserer på ulike sider ved læringsbegrepet og har som hovedmål å beskrive og kategorisere ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer». Den første artikkelen fra prosjektet skrevet av Peer Møller Sørensen og Nils Breilid ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, samt Nils Karsten Pedersen som er fagleder ved Jessheim videregående skole, innleder dette nummeret av Spesialpedagogikk. I artikkelen reises det flere viktige spørsmål, og vi tror at gode svar på hvordan skolen kan utnytte viten om læring på andre arenaer vil være av stor betydning for i hvilken grad barn og unge vil la seg motivere av skolens tilbud. Slik det er nå, er for eksempel frafallsprosenten i videregående skole et stort problem. Vi vil følge prosjektet med interesse og ser fram til kommende artikler.

Et aspekt ved det å lære er *gleden ved å lære*. Vi hører stadig at folk i alle aldre sier at «dette lærte jeg noe av», og det er helt tydelig at selv om «dette» ikke nødvendigvis er noe positivt, så gleder man seg over at uansett så har man lært noe. Det å lære er en generell faktor som ikke nødvendigvis er knyttet til noen bestemt arena. Vi håper at prosjektet om ungdom og læringserfaringer også får tak i ungdommens bevissthet om egen læring og i den forbindelse noe om gleden eller det positive ved det å lære. Det er mye som tyder på at vi er for opptatt av resultater og produkter. Greier vi å gi elever bevissthet om og glede over det å lære har vi trolig gitt dem godt grunnlag for å bli «gangs menneske» – både for seg selv, sine nærmeste og for samfunnet.

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Vi lærer ikke bare på skolen
PEER MØLLER SØRENSEN, NILS BREILID OG NILS KARSTEN PEDERSEN
- 10 Muligheter for tilpasset opplæring i aldersblandet organisering
INGA KLEVÅS
- 18 Utviklingshemming: betegnelser i endring i Norden?
CARL CHR. BACHKE
- 29 Selvskading øker
ARNE ØSTLI
- 31 Ekspert på smerte
ARNE ØSTLI
- 33 Child an Adolescent Self Harm in Europe (CASE)
- 34 Sorg og sorgarbeid hos mennesker med utviklingshemming
ANNE GRETHE M. LAURIZEN
- 38 Barnehage for utvikling og aktivitet
TURID Horgen
- 46 Flere veier til mål
BITTEN MUNTHE-KAAS
- 52 Mellom to kanaler
BEATE HEIDE
- 54 Kurs og annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

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

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

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

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

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

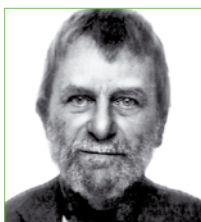
Copyright Det må ikke kopieres fra
dette nummeret ut over det som er
tillatt etter bestemmelsene i «Lov om
opphavsrett til åndsverk», «Lov om
rett til fotografi» og «Avtale mellom
staten og rettighetshaverens organi-
sasjoner om kopiering av opphavs-
rettslig beskyttet verk i undervisnings-
virksomhet».

Årgang 71

ISSN 0332-8457

Vi lærer ikke bare på skolen

I artikkelen presenteres et større forskningsprosjekt om ungdom og lærings-erfaringer. Prosjektet fokuserer på ulike sider ved læringsbegrepet og har som hovedmål å beskrive og kategorisere ungdoms læringserfaringer på ulike livsarenaer. Foreløpige resultater viser at andre arenaer enn skolen får stigende betydning med økende alder.



av PEER MØLLER
SØRENSEN

Peer Møller Sørensen er dr. scient. og førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.



av NILS BREILID

Nils Breilid er cand. paed. spec. og doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.



av NILS KARSTEN
PEDERSEN

Nils Karsten Pedersen er cand. paed. spec. Han arbeider som fagleder ved Jessheim videregående skole.

De fleste er vel enige om at læringsbegrepet er helt sentralt når vi skal prøve å beskrive eller forklare den prosess som barn og unge går igjennom for å ende opp som det vi så poetisk kaller «gagns menneske». Vår forståelse av læringsprosesser og læringsresultat har vært under stadig utvikling de siste 100 årene, fra en heller primitiv «stimulus – respons» forklaring og fram til våre dagers mange forsøk på å se læring for eksempel som at «kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser» (Dysthe, 2001:42).

Selv om skolen vel er den mest sentrale læringsarena i vårt samfunn, vet vi at vi også lærer på andre arenaer, og vi vet at vi i skolen også lærer noe annet og mer enn det som er oppsatt som læringsmål i ulike lære- og fagplaner. Ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, pågår et forskningsprosjekt innenfor forskningsprogrammet «Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering» (se hjemmeside på www.isp.uio.no/oppvekt/), som prøver å belyse dette. Prosjektet «Ungdom og læringserfaringer» fokuserer på ulike sider ved læringsbegrepet og har som hovedmål å beskrive og kategorisere ungdoms læringserfaringer på ulike livsarenaer.

Læringsbegrepet

Fordi skolen har vært og er en sentral læringsarena, er vår forståelse av fenomenet læring ofte knyttet til den læring som foregår i en opplæringsammenheng. Når det gjelder utdanning, vil de fleste derfor koble læringskontekst og læringsvirksomhet til skolen. De planlagte læringsprosessene som foregår her, er av Enerstvedt (1986:192) betegnet som motivert læring, altså virksomhet som har læring som motiv – vi gjør det for å lære noe. En mer allmenn form for læring, den som foregår uten at den lærende egentlig har noe

læringsmotiv, det som skjer mens vi så å si holder på med helt andre ting – driver idrett, diskuterer med venner, jobber som avisbud, krangler med foreldrene osv. – har det ikke vært tilsvarende fokus mot. Bruner (1996:71) sier at «utfordringen er alltid å situere kunnskapen i den levende konteksten som stiller det «foreliggende problem»».

Endrede roller som lærende unge?

Så lenge skolen var et sted hvor det befant seg elever som skulle lære noe bestemt, og hvor læreren bare skulle forholde seg til de aspekter ved barn og unge som lå i elevrollen, kunne det kanskje være tilstrekkelig å fokusere på motivert læring. Etter en kort omgang med «livets skole», i perioden fra fødsel til tidspunktet for institusjonalisering i barnehage/skole, hvor «småtassen» skulle ha lært å te seg, skulle elevrollen delvis venne ham av med dette, og «Samfunnet sørger gjennom lærerrollen for at eleven forsynes med undervisning og forventer at eleven retter seg etter læreren» (Edvardsen, 2004:35).

Allmenn læring var noe som foregikk når eleven trådte ut av elevrollen etter skoletid og inn i barne- eller ungdomsrollen i privatsfæren, en overgang til en sfære hvor skolekulturen ikke hadde særlig innflytelse. Samfunnsutviklingen har imidlertid ført til at et klart skille mellom institusjonalisert (motivert) læring og privat (allmenn) læring ikke kan opprettholdes. Som Edvardsen uttrykker det: «Skolen har ... mistet grepet på det den tidligere lyktes med, nemlig å gjøre elever av barn. Resultatet er at eleven har blitt person – og klasseromsliv har blitt familieliv – i løpet av det siste halve hundreåret.» (Edvardsen, 2004:154).

Populært sagt sitter det i skolen ikke lenger bare elever som skal lære «noe». «Noe» kan for eksempel være det Illeris (2000, s. 14) forstår som «resultatene



af de læreprosesser der finder sted hos den enkelte. Læring betegner således det der er lært ... indlæring...», som motoriske ferdigheter, kunnskapstilegnelse, innlæring av ord og andre symboler og lignende kan stå som eksempler på produkter av slike innlærte eller motiverte læringsaktiviteter. Dagens barn og unge krever heller å bli anerkjent som personer med personlighet, som skal utvikle seg/lære seg å bli «*gagns menneske i heim og samfunn*» (§1–2 i Opplæringslova).

Det er ikke til å undervurdere at skolen også i dag preges av innlæringsaktiviteter. Nasjonale prøver er trolig også med på å opprettholde denne læringsformens hegemoni. Prøvene tester ut hvor mye kunnskap elevene har tilegnet seg i løpet av et skoleår. Sannsynligvis innebærer «toppscore» prestisje for elev, men også for lærer. Dilemmaet er imidlertid om fokus mot slike læringsmål overskygger en videre målsetting – om å gjøre barn og unge rede til å møte samfunnet som «gagns mennesker». Er det skolen alene som danner disse personlighetene, eller må vi også betrakte læringsarenaer og andre opplæringsagenter som sentrale i disse prosessene? Hvis vi mener det siste, melder behovet for å sprengte både læringsbegrepets og skolearenaens rammer, og dette gjelder ikke minst når vi som i spesialpedagogikken fokuserer på de som av en eller annen grunn faller utenfor skolens vanlige rammer og ikke er i stand til å være i en tradisjonell elevrolle.

Det kan dessverre se ut som om skolen som læringsarena ikke makter å ivareta utdanningsansvaret like godt for alle, til tross for stadige reformer og endringer i undervisningsmetoder. En indikasjon på dette kan bl.a. frafallsprosenten i videregående opplæring være. Markussen (2005:65) sier om frafall at «*Mellom første og andre trinn i videregående opplæring er andelen 4,2 prosent, og mellom andre og tredje trinn*

5,3 prosent». Nasjonale undersøkelser viser også at elevenes faglige nivå i skolen er synkende.

Det å sette læringsbegrepet inn i en videre kontekst vil derfor måtte innebære en forståelse av læringsbegrepet, som også omfatter læringsaktiviteter i andre kontekster, enn det skolen kan tilby. Et godt eksempel på dette finner vi i E. Wengers bok «*Communities of practice*» (1998). Her presenteres en sammenhengende sosial læringsteori som bygger på følgende fire premisser:

- a) Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sentralt aspekt ved læring
- b) Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder som blir verdsatt
- c) Kunnskap har med deltakelse og aktivt engasjement å gjøre
- d) Læring skal produsere mening, det vil si evnen til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt

Wengers hovedfokus i denne læringsteorien er at læring forutsetter sosial deltakelse. Han identifiserer fire komponenter som karakteriserer sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess. Disse komponentene er: Mening, praksis, fellesskap og identitet.

Spesialpedagogisk virksomhet har lang tradisjon i å utnytte alternativ tilnærming til læringsprosesser. Fra norsk og internasjonal praksis finner vi mange gode eksempler på at meningsfull læring knyttes til situerte aktiviteter. Dette er aktiviteter som forutsetter at jeg «*sporer opp*» kunnskap jeg enda ikke besitter. Utfordringer i kontekst gjør det nødvendig å hente opp fremmed kunnskap og bringe denne til den aktuelle oppgaven. Dette er fenomen vi kjenner godt fra bl.a. fritidsaktiviteter: «*fisken biter ikke – hvilke tiltak*

må iverksettes for å få mat til middag?». Edvardsen (2004:61) sier at «*noe lignende skjer for sjelden innenfor ramma av det didaktiske skoletilbudet. Hvis og når det skjer der, er det ofte på slump*». Vår tanke er at vi har mye å lære av ungdoms læringserfaringer. Dette vil både knytte seg til deres læringserfaringer fra skolen, men også til læringserfaringer fra andre kontekster. Slik kunnskap kan også bidra til mer presis forståelse av fenomen som frafall og faglig nivåsenkning i skolen.

I prosjektet «*Ungdom og læringserfaringer*» arbeider en gruppe fagpersoner som bl.a. innbefatter doktorgrads- og masterstudenter med ulike problemstillinger knyttet til unges læring på ulike arenaer.

Læring på ulike arenaer

Arenabegrepet blir ofte benyttet innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, ofte assosiert til en sosialøkonomisk tankegang inspirert av Bronfenbrenner (1979). For å få en dypere – og bredere – forståelse av de fenomener vi studerer i humanvitenskapene, er det

Vår tanke er at vi har mye å lære av ungdoms læringserfaringer.

behov for mer holistiske perspektiver enn de enkelte fagdisipliner tidligere har hatt. Når vi skal fokusere på de lærings- og utviklingsbetingelser som fører fram til det vi kaller et gagns menneske, er det et «menneske» som skal være «gagns» og ikke en «elev». Det betyr at alle potensielt betydningsfulle livsarenaer bør inndras, og i dette prosjektet har vi følgende sju livsarenaer inkludert:

- skolen
- organisert idrett
- andre fritidsaktiviteter
- jobb
- uformelt samvær med venner
- når man er alene
- familien

En større kvantitativ databank er under oppbygging hvor unge på 9. og 10. klassetrinn i ungdomsskolen og ungdom på alle trinn i videregående skole gir uttrykk for hvor mye de synes de lærer på disse sju arenaer og hvor mye dette betyr for dem. Læringsopplevelsene på hver arena blir knyttet til fire ulike innholdsaspekter: faglig, sosialt, personlig og fremtidsorientert.

I tillegg til kartleggingen av de unges læringserfaringer inneholder databanken blant annet også

en kartlegging av de unges «Sense of Coherence» (Antonovsky, 2003).

Foreløpige resultater viser at skolen får minkende betydning som læringsarena for de unge med stigende klassetrinn, mens «venner» har en stabil posisjon som den læringsarena de unge oppfatter som viktigst på alle klassetrinn og «jobb» – for de som har det ved siden av skolen – får stigende betydning med stigende alder. Skolen står sentralt på det innholdsaspektet som går på det faglige, mens andre aspekter (sosialt, personlig og fremtidsorientert) ser ut til å bli bedre ivarettatt på de andre arenaene.

De enkelte prosjektdeltakere går inn med mer spesifikke problemstillinger om lærings- og utviklingsbetingelser innen for en eller flere av arenaene. Spørsmål om hvordan læringen blir motivert og hvordan læringen blir mediert vil her stå sentralt. Vi har som utgangspunkt at all læring er mediert – hva enten det dreier seg om fysiske verktøy som for eksempel en PC eller mentale verktøy som for eksempel språk – og at læring og mediering inngår i et dialektisk forhold: de betinger hverandre gjensidig slik at den ene dimensjon ikke kan forstås uten den annen. Det skjer kontinuerlig endringer og utvikling av medieringsverktøy (det er nok å nevne PC og internett) og dermed utvikles også nye måter å lære på. Hvis våre «elever» skal bli gagns mennesker i det samfunn som finnes om 20 år, må vi forholde oss bevisst til disse endringene og prøve å søke mest mulig kunnskap om dette.

Gagns menneske

Hvilke kompetanser vil kreves for å være et gagns menneske i framtidens samfunn? Hvilke lærings- og utviklingsbetingelser vil være optimale for å få dette til? Dette er naturligvis meget store spørsmål som et enkelt prosjekt ikke kan finne endelige svar på. Befring beskriver fire viktige kompetanseaspekter som bør inngå i en slik kjernekompetanse: utføringskompetanse, kulturkompetanse, sosioemosjonell kompetanse og personlig kompetanse. I tillegg til å fokusere på utvikling av delkompetanser kan man også anlegge et mer generelt syn og fokusere på det som karakteriserer en helhetlig personlighet som «klar seg bra». Antonovskys (2003) salutogenetiske teorier vil i dette prosjekt bli trukket inn for å se om det kan hjelpe oss. Antonovsky vil rette oppmerksomheten mot det som fremmer helse, på tross av de belastningene som hører menneskelivet til. Hvordan folk mestrer sin tilværelse mener Antonovsky er avhengig av deres «Sense of Coherence» (SOC). Dette begrepet deler han i tre underbegreper:

FORSTÅELIGHET

Som refererer seg til hvorvidt en finner indre og ytre stimuli som kognitivt meningsfulle. Sanseopplevelsene er informative, strukturerte og klare og verden er til å forstå. Samtidig innebærer det også en forventning om at framtidige stimuli vil oppleves som forutsigbare og forståelige.

HÅNDBARHET

At tilværelsen oppleves håndterbar, og at de indre og ytre ressurser man har til disposisjon er tilstrekkelige til å møte de forventede stimuli. Dette kan være egne ressurser, men også ressurser som er tilgjengelige fra nære andre. En høy grad av evne til å håndtere ulike situasjoner vil føre til at en ikke vil føle seg som offer for ulike omstendigheter.

MENINGSFULLHET

Begrepet meningsfullhet dreier seg om i hvilken grad man synes livet gir mening, finner det verdt å investere energi, forpliktelser og engasjement. Det motsatte av mening i denne sammenheng vil kunne beskrives som fremmedgjøring.

Selv om teorien primært er utviklet og brukes innenfor det medisinske området har den de senere år også funnet anvendelse innenfor det spesialpedagogiske området (bl.a. Lassen, 2004). I dette prosjektet kan den sies å få funksjon som en alternativ «outcomevariabel» for de unge som gjennomgår ungdomsskolen og videregående skole. Hvilken utvikling finner vi i «Sense of Coherence» opp gjennom ungdomsalderen, og er det forskjell på de ulike studieretninger i videregående skole? Likeledes vil vi undersøke eventuelle sammenhenger mellom læring på de ulike arenaer og «Sense of Coherence». I den forbindelse ser vi allerede klare resultater i forhold til arenadel-takelse: De som ikke deltar på noen av de tre «fri-villige» arenaene – idrett, andre fritidsaktiviteter og jobb – kommer alt annet likt betydelig dårligere ut på «Sense of Coherence».

Spesialpedagogikkens utfordringer

En ny og mer kompleks læringsforståelse og en utvidelse av horisonten ut over skolens rammer reiser noen vesentlige spørsmål for spesialpedagogikken både for praksisfeltet og for forskningen:

HVORDAN KLARER VI Å FÅ TIL ET PERSONFOKUS FREM FOR ET ELEVFOKUS?

Elevfokuset er så etablert i skolen at det gjennomsyrrer mange didaktiske modeller og tankeganger. Undervisningen blir lett orientert mot oppmuntringer i

forhold til kognitiv kapasitet som kan gi seg utslag i at eleven «overlates til seg selv» i sin utforskning av verden – med tanke på å løse «gåter» som egentlig er nedfelt i vedkommendes kognitive struktur. Et annet – og kanskje mer vanlig – utslag er at eleven blir gjenstand for et subjekt-objekt regime, hvor læreplanen (representert gjennom læreren) er subjekt og eleven er objekt – noe som kan minne veldig om et behavioristisk/empiristisk læringssyn (Østerud, 2004).

Et personfokus vil først og fremst innebære anerkjennelse i videre betydning. Se for eksempel Løvlie Scibby, 2002. Begrepet «anerkjennelse» impliserer et helt menneske – en person eller en personlighet – og ikke (bare) en elev. En annen måte å si det på er at det er helt grunnleggende at det etableres et subjekt-subjekt forhold.

HVORDAN KAN VI VURDERE/EVALUERE OM DET VI GJØR FØRER FRAM TIL ET «GAGNS MENNESKE»?

Diskusjonen om «outcome»-variabler har pågått i mange år innen for skoleforskningen. Det tradisjonelle karakterbaserte evalueringssystem er rotfestet i det tradisjonelle elevsyn og er ikke umiddelbart velegnet som «verktøy» når vi skal vurdere om vi er på rett vei mot det store målet som «gagns menneske». Dette gjelder

Foreløpige resultater viser at skolen får minkende betydning som læringsarena for de unge med stigende klassetrinn.

Jo som alle vet i særlig grad de mange barn og unge som «faller utenom» det tradisjonelle skolesystem. Hvis vi endrer fokus fra «elev» til «person» tvinger det oss til å tenke «nytt» om evalueringsspørsmålet. Det synes nytteløst å prøve å tilpasse et tradisjonelt evalueringssystem til å omfatte «personer» isteden for «elever». Vi trenger altså alternativer – nye måter – som kan begrepsfeste «gagns menneske» på en slik måte at det dels er gjeldende for det samfunn de unge skal virke i de neste mange årene og som vil være relevant for ALLE barn og unge. Dette er naturligvis en meget stor utfordring som nok alltid vil være «underveis» fordi samfunnet jo endrer seg hele tiden.

HVORDAN KAN VI UTNYTTE VITEN OM LÆRING PÅ ANDRE ARENAER?

Jo mer vi vet om læringsprosesser på ulike arenaer – i ulike situasjoner – jo bedre kan vi videreutvikle en praksis som innebærer at læringsprosessene er situerte,

grunnleggende sosiale, medierte og ikke minst at læring er tuftet på deltakelse i et praksisfellesskap.

Prosjektet «Ungdom og læringserfaringer» fokuserer på ulike sider ved disse spørsmål og som nevnt er flere masteroppgaver og et doktorgradsarbeid under utarbeidelse. En første foreløpig prosjektrapport og flere masteroppgaver vil foreligge i løpet av høsten 2006. Nye masterstudenter vil bli tilknyttet prosjektet til høsten, og det knyttes bånd til andre interesserte – stipendiater og enkeltforskere – som viser interesse for prosjektet.



REFERANSER

ANTONOVSKY, A. (2003). *Helbredets mysterium*. At tåle stress og forbli rask. København: Hans Reitzels Forlag.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA : Harvard University Press.

DYSTHE, O. (RED.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

EDVARDSEN, E. (2004). *Samfunnsaktiv skole*. Oplandske Bokforlag.

ENERSTVEDT, R. (1986). *Hva er læring? læring - opplæring - informasjon*. Oslo: A/S Falken Forlag.

ILLERIS, K. (2000). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

LASSEN, L. M. (2004): «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: E.

BEFRING OG R. TANGEN (RED.): Spesialpedagogikk, s. 115–129, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

LØVLIE SCHIBBYE, A.-L. (2004). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

MARCUSSEN, E. & N. SANDBERG (2005). Stayere, sluttere og returnerte. NIFU STEP, Skriftserie, 6, Oslo.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice, Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

ØSTERUD, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordisk spesialpedagogisk konferanse i København, 4. – 6. oktober 2007

Inkludering og/eller spesialundervisning er hovedtema for den kommende nordiske spesialpedagogiske konferansen. Konferansen er et samarbeidsprosjekt mellom Nordisk forbund for spesialpedagogikk og undervisningsministeriene i de nordiske landene. Slike konferanser har vært arrangert fra sent på 1800-tallet og har hatt stor betydning for utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet og for spesialundervisningen.

Denne gangen er Danmark vertskap for konferansen som har arbeidstittelen: *«Inklusjon/rummelighet i Europa med særlig oppmerksomhet på Norden»*. Inklusjon eller inkludering har gjennom flere år har vært et mål i de nordiske landene, men også mange andre europeiske land har tilsvarende målsetning.

Elever med særlige opplæringsbehov

Inkludering blir ofte diskutert på nokså generelt grunnlag. Et hovedmål for denne konferansen vil være å belyse forskjellige aspekter og konsekvenser for elever med særlige opplæringsbehov eller handikap. Videre ønsker man å se på likheter og forskjeller mellom de nordiske landene og forskjellige europeiske land. Dette vil gi gode muligheter for refleksjon over egne løsninger og samtidig tjene til å få fram idéer som kan inspirere egen praksis. Det er ellers en kjent erfaring at konferanser er egnede arrangementer for å få nye kontakter med tanke på fremtidig samarbeid og erfaringsutveksling. Det er således gode grunner til å reservere datoene allerede nå selv om det er et drøyt år til konferansen finner sted.

Tradisjonsrikt arrangement

Spesialpedagogiske konferanser på nordisk nivå har lange tradisjoner. Undervisningsministeriene i de nordiske landene arrangerte den første konferansen allerede i 1872. Denne første konferansen har senere blitt fulgt opp ca. hvert femte år inntil den 20. og siste ble avholdt i Stavanger i 1999.

Nordisk forbund for spesialpedagogikk (NFSP) kom i gang med tilsvarende konferanser i 1922. Med konferanser stort sett hvert tredje år ble hele 25. arrangementer gjennomført før punktum ble satt i Finland i 2000.

Men tanken om nordiske konferanser var ikke død. Både undervisningsministeriene og NFSP hadde ønske om å holde tradisjonen i hevd, og under konferansen i Stavanger i 1999 ble de nordiske undervisningsministerienes samarbeidsgruppe for spesialpedagogikk og styret i NFSP enige om å arrangere en spesialpedagogisk konferanse i fellesskap. Den første «fellesskapskonferansen» ble holdt i Sverige i 2003. Når det nå skal arrangeres en ny konferanse i 2007, står vi overfor den andre i den nye rekken som altså fortsetter et svært så tradisjonsrikt nordisk samarbeid.

Vid målgruppe

Konferansen henvender seg bredt til alle i de nordiske landene som på en eller annen måte har tilknytning til eller interesse for det spesialpedagogiske området. Det vil bl.a. gjelde:

Lærere, skoleledere, forskere, personer som arbeider i forvaltning og politikere.

Vi vil bringe mer informasjon om konferansen etter hvert som programmet finner sin endelige form.

Planleggingsgruppen for konferansen

- Pedagogisk konsulent Poul Erik Pagaard, undervisningsministeriet
- Konsulent Nils Jørgensen, Kommunenes Landsforening
- Konsulent Thomas Seeberg, Danmarks Lærerforening
- Formand Ole Stoffregen, Danmarks Specialpædagogiske Forening (NFSP)
- Pædagogisk udvalgsformand Elna Ølegaard Jensen, Speciallærerforeningen (NFSP)
- Sekretariatschef Ib Dyrby Hermansen, Speciallærerforeningen (NFSP)
- Formand Leif Sort, Speciallærerforeningen (NFSP)

Muligheter for tilpasset opplæring i aldersblandet organisering

Denne artikkelen bygger på en hovedfagsoppgave fra 2005. Gjennom en kvalitativ undersøkelse er det stilt spørsmål om hvorvidt aldersblanding kan være en vei å gå for å nå tilpasset opplæring. Synet på hvordan vi ønsker å organisere skolen har sammenheng med om vi ser på læring som individuell eller sosial. Vygotskij og sosiokulturelt perspektiv er valgt som teorigrunnlag. Artikkelen innledes med en oversikt over nyere norsk og svensk forskning om aldersblanding.



av INGA KLEVÅS

Inga Klevås har hovedfag i spesialpedagogikk og er rektor ved Seiersborg videregående skole i Fredrikstad.

Aldersblanding kan defineres som «barnegruppe eller skoleklasse sammensatt av barn fra to eller flere årskull» (KUF, 2000). I Norge har vi erfaring fra fådelte skoler, noe som har sammenheng med landets spredte bosetting og langstrakte geografi. Fådelte skoler er aldersblandede fordi antall barn per trinn ikke er høyt nok til at hvert trinn skal ha sin klasse. Fådelte skoler er således et bygdefenomen. Vår skolehistorie viser i korte trekk en utvikling fra aldersblandet undervisning i omgangsskoler og fådelte skoler i «gamle dager», til fulldelte og aldershomogene klasser på 50- og 60-tallet, for så å åpne for aldersblanding igjen mot «vår» tid. Aldershomogenisering ble sett på som et udiskutabelt prinsipp for heving av utdanningskvaliteten i grunnskolen helt frem til 1960-tallet, og bygde på en tanke om at elever med samme læreforutsetninger lærte best sammen. Med aldershomogenisering kunne etter hvert

udelte og fådelte skoler vike plassen for fulldelte 7-årige og senere 9-årige skoler. Den skolepolitiske praksis som ble ført på 1950- og 60-tallet var i stor grad preget av ønsket om å komme så nær fulldeling som mulig, og skolesentralisering var en konsekvens av denne praksisen (Solerød, 1997).

Etter hvert som man på 1960- og 70-tallet ble klar over elevenes ulike læreforutsetninger også innad på samme årstrinn, blant annet som resultat av erfaringer med intelligenstaget og diagnostiske prøver, ble troen på aldershomogenisering svekket. Denne nye trenden på 1960- og 70-tallet «representerte et brudd på en hovedtrend i 100 års pedagogisk tenkning» (Solerød, 1997:239).





Reform 97 ga rom for mer fleksible løsninger, og både sentralt og lokalt initierte utviklingstiltak ble forsøkt.

Økt antall forsøk i skolene rundt om i landet bidro til at Utdannings- og forskningsdepartementet foreslo en forenkling av bestemmelsene i Opplæringsloven om organisering av opplæringen i skolen (Opplæringsloven, 2003).

Vi har altså sett et ønske om mer fleksibilitet i forhold til organisering, og dette er fulgt opp med lovendringer. I 2002 anslo

Befring at ca. 40 % av skolene i Norge var fådelte (Befring, 2002).

Forskningsstatus

Det finnes lite forskning og sparsommelig med litteratur om aldersblanding i Norge (Lie og Solli, 1996/1997 & Solerød, 1997), og mye av forskningen vi har er av eldre dato. Noe nyere forskning finnes imidlertid, både fra Norge og Sverige.

Forskning fra Norge

Alfred Lie og Kjell-Arne Solli ved Høgskolen i Østfold evaluerte i 1996 og 1997 to skoler som begge gjennomførte forsøk med aldersblanding (Kambo skole i 1996 og Steinberg skole i 1997).

Resultatene fra evalueringene gir gjennomgående positive resultater med hensyn til aldersblanding. Det er spesielt tre forhold det blir satt søkelys på i undersøkelsene, nemlig lærernes muligheter for å gi tilpasset opplæring, innovasjonsprosessen rundt igangsettingen

og elevenes utbytte av aldersblanding faglig og sosialt. Ønsket om å nå målet om tilpasset opplæring var ved begge skolene en motivasjon for igangsetting, i tillegg til ønsket om å utnytte ressursene på skolene best mulig. En lærer på Kambo skole uttaler: «Vi hadde så forskjellige ressurser på klassene...og vi hadde behov for å finne måter å samarbeide på» (Lie & Solli, 1997:2).

Lærerne på skolene var i stor grad positive til aldersblandingen, og mente at det både hadde vært enklere å få til tilpasset undervisning og at aldersblandingen hadde gjort at undervisningsmetodene var mer varierte enn før. De mente videre at det kunne være vanskelig å ivareta de flinke elevenes behov så godt som ønskelig (Lie og Solli, 1996/1997). Noen lærere mente at aldersblandingen var best for de faglig eller sosialt «svake» elevene.

Når det gjelder faglig utbytte, mente lærerne i undersøkelsene at denne måten å organisere undervisningen på hadde positiv innvirkning på faglig utbytte. Det sosiale utbyttet ble likevel trukket frem som det viktigste resultatet av aldersblandingen. «Det er blitt et tryggere og roligere miljø enn tidligere både ute og inne med lite konflikter». Økt trivsel blir også trukket frem (Lie & Solli, 1997:72).

Edvard Befring gjennomførte i 2001 en vurdering av prosjektet «Aldersblanding i Vest», etter oppdrag fra utdanningsdirektøren i Sogn og Fjordane. Skolene som ble undersøkt hadde lang erfaring med det å ha

ringsansvar» for de yngste. Dette var i følge undersøkelsen lærerikt for begge parter (Befring, 2002).

Det sosiale utbyttet ble, på samme måte som i Lie og Sollis forskning, også i Befrings undersøkelse framhevet som det viktigste. Fordelene for de små elevene var at de ble trygge på de store elevene. De små lærte også faglig stoff, i følge undersøkelsen, lettere av eldre elever enn av jevngamle. De store, på sin side, ble avhengige av de små for å få gjennomført lek, for eksempel fotball. Begrepet omsorg ble også nevnt blant fordelene med aldersblanding. De store lærte å ta hensyn til de små, de lærte å respektere hverandre og de utviklet sosial kompetanse (Befring, 2002).

Befring hevder at fordelene med aldersblanding er så store at «i røynda kan ein ut fra dette seie at ein sterkt alderssegregerande skule vil fråskrive seg viktige sosialisierende krefter» (Befring, 2002:13). Videre hevder han at «aldersblanding fremstår etter dette som eit personleg utviklande og holdningsskapande pedagogisk bidrag for dei eldste, og som ein tryggleiksskapande og identifiserande ressurs for dei yngste» (Befring, 2002:14).

Befrings undersøkelse viste likevel at det også var noen ulemper knyttet til aldersblandingen. I følge informantene var det vanskelig å få til god fellesundervisning. De yngste elevene ble frustrerte dersom stoffet var for vanskelig, og de eldste kjedet seg om det ble for lett. Mange årskull samlet er krevende både for elevene som må tilpasse seg til hverandre, og for lærerne som må planlegge og organisere skoledagen på en annen måte. Fagplanenes «streng» klasseinndeling og krav om gjennomgått pensum på ulike trinn vanskeliggjør aldersblanding i følge undersøkelsen (Befring, 2002).

Ordningen med «Fleksibel skolestart» i Oslo er ment å skulle videreføres av aldersblanding, og erfaringene fra prosjektet er derfor aktuelle i denne forbindelse. Oslo-skolene har fått et vedtak fra Oslo bystyre om at «Fleksibel skolestart» skal innføres fra 2007. Rapporten «Fleksibel skolestart – muligheter og dilemmaer» (Germeten & Gaarder, 2004) beskriver erfaringene fra de skolene som allerede er i gang med ordningen.

Også i dette prosjektet står ønsket om å nå målet om tilpasset opplæring sentralt. «Formålet og hensikten med «Fleksibel skolestart for 6-åringer», er at elevene skal få en myk overgang fra hjemmet, eller barnehagen, til skolen, og at skolene skal individualisere og tilpasse skolestarten til det enkelte barn» (Germeten & Gaarder, 2004:5). Evalueringen av skolene som har startet med denne ordningen har mange og varierte resultater. Et interessant resultat er at skolene oppfattet begrepet tilpasset opplæring forskjellig, allerede på formuleringsplanet. På den ene siden så forskerne skoler med hele

At elevene hjalp hverandre ble også brukt som forklaring på hvorfor man oppnådde bedre tilpasset opplæring.

elever med ulike aldre sammen i opplæringa. Resultatene fra undersøkelsen er interessante. Personalet ved skolene fremhevet det som positivt at aldersblandingen påvirket fellesskapet og læringsmiljøet. «Fellesskap mellom elevene på tvers av alder, har stor tiltru som ein tryggleiks- og læringsfaktor» (Befring, 2002:8).

Videre ble økt fleksibilitet ved at flere lærere var knyttet til en gruppe elever trukket frem som en fordel, fordi lærerne fikk bedre mulighet til å hjelpe elever som trengte det. At elevene hjalp hverandre ble også brukt som forklaring på hvorfor man oppnådde bedre tilpasset opplæring.

Elevenes faglige utbytte var i følge undersøkelsen knyttet til bedre hjelp fra læreren og elevenes rolle overfor hverandre. Elevene ble bedre kjent med hverandre og de eldste elevene tok ofte på seg et «opplæ-

skoledagen, med alle dens gjøremål, som var inkludert i en tilpasset skolestart for elevene. Stor grad av samarbeid elevene i mellom og deltakelse ut fra elevenes forutsetninger preget disse skolene. På den annen side observerte forskerne skoler hvor «tilpasning til pulten», eller elevenes modenhet for å delta på lik linje med andre elever, var fokusert. Disse skolene var preget av lite samarbeid mellom elevene og lite utveksling av kunnskap dem imellom (Germeten & Gaarder, 2004).

Noen skoler kalte det aldersblanding om elevene var sammen på tvers av alder en gang iblant, og andre skoler hadde en gjennomgående aldersblandet organisering. Forskerne valgte å kalle disse formene for henholdsvis sporadisk og gjennomgående aldersblanding. Det viste seg at det var slitsomt for lærerne å ha sporadisk aldersblanding, da de måtte holde «to systemer» i gang samtidig. Samarbeidet med ulike klasser og lærere opplevdes krevende og vanskelig, og det skolefaglige utbyttet av aldersblandingen ble begrenset. Skoler som gjennomgående organiserte skolehverdagen aldersblandet fikk til en bedre tilpasset opplæring for sine elever, og den permanente ordningen ga mer fleksibilitet og ulike former for fordeling av lærerressurser (Germeten & Gaarder, 2004).

Foreldrene i undersøkelsen i Oslo syntes at aldersblandingen hadde hatt positiv effekt for deres barn. De hevdet at barna følte seg trygge, at overgangen fra barnehagen hadde gått fint, og de ville anbefale ordningen for andre foreldre. Hovedinntrykket var at «foreldrene var tilfredse med hvordan skolestarten og den tilpassede opplæringen hadde fungert for deres barn» (Germeten & Gaarder, 2004:15).

Rektorenes syn på ordningen var ikke entydig. Det er viktig i denne sammenhengen å huske at skolene løste ordningen på ulikt vis, noe som ga rektorene ulik erfaring. Noen rektorer hevdet at aldersblandingen førte til uro og problemer med planlegging og logistikk av lærerressurser, mens andre hevdet at aldersblandingen ga bedre muligheter for ulike fordelinger av lærerressurser og mer fleksible løsninger. Germeten og Gaarder oppsummerer mulighetene i «Fleksibel skolestart» til at «elevers forskjellighet i kjønn, språkferdigheter, forståelse, bakgrunnserfaringer m.m., er med på å skape bedre forutsetninger for brytninger i gruppen, og gjennom det en bedre kunnskapskonstruksjon for den enkelte» (Germeten og Gaarder, 2004:130).

Forskning fra Sverige

Sverige har på samme måte som Norge en historie hvor ønsket om aldershomogenisering har stått sterkt. Dette har blant annet sammenheng med at utgangs-

punktet for skoleplikt i Sverige var læren om kristendommen, og syvårsalderen ble ansett som riktig tid for klokkeren å starte leseopplæringen for barna. Likevel har aldersblanding blitt viet mer oppmerksomhet i Sverige enn i Norge. Et «riksdagsbeslut» fra 1991 gir foreldrene rett til å velge selv, om barnet deres skal

Fordelene for de små elevene var at de ble trygge på de store elevene.

begynne på skolen i sitt 6. eller 7. leveår, og således har aldersblanding vært en mer naturlig del av skolehverdagen i vårt naboland (Vinterek, 2003). I Sverige har man i stor grad fortsatt aldersblandingen til tross for at elevgrunnlaget ikke tilsa denne fordelingen, og to pedagogiske føringer ligger, i følge Vinterek (2003) til grunn for dette. For det første dreier det seg om å skape bedre muligheter for å stimulere barns sosiale og følelsesmessige utvikling, og for det andre om å bedre barnas kunnskapsmessige innlæring.

Svensk forskning har vært opptatt av om aldersblanding har gitt fordeler for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Monika Vinterek (2003) er en av de nyeste forskerne som har interessert seg for aldersblanding i Sverige. Hun har samlet og gjennomgått både populærvitenskapelige og fagskriftmessige artikler om emnet, og hun hevder at de samme argumentene for og mot aldersblanding brukes av så vel forkjempere som motstandere av denne måten å organisere skolen på. Skolestarten og overganger, konkurransenivå og konflikter, trygghet, gruppetilhørighet, selvtilitt, ansvarsfølelse og selvstendighet og hvordan svake elever klarer seg, blir trukket frem fra begge «sider». Som eksempel kan nevnes selvtilitt og gruppetilhørighet. Forkjempere for aldersblanding hevder at selvtilitten øker av at ingen i klassen «ligger» sist. Alle elever vil kunne bidra med sin kunnskap og føle mestring, fordi det stadig kommer nye til i klassen. Kritikerne hevder at selvtilitten kan svekkes ved at noen opplever at yngre barn «går forbi» dem kunnskapsmessig (Vinterek, 2003). Den tidlige forskningen fra Sverige, det vil si forskning fra før 1990, er i stor grad positiv til aldersblanding. Sosiale og emosjonelle gevinster, og at aldersblanding fremhever læreres muligheter for å nå læreplanens prinsipper om elevmedvirkning og samarbeid blir trukket frem som positivt. Videre hevdes det at aldersblanding gir større muligheter for økt individualisering og fleksibilitet i bruk av skolens ressurser (Vinterek, 2003).

Etter 1990 kom imidlertid flere undersøkelser som ikke kunne vise til udelte positive effekter av aldersblanding. Erling Solerød hevder i artikkelen «Aldershomo-genisering som prinsipp i grunnskolen», som også omhandler svensk forskning, at «det ser ikke ut til at aldersintegrert gruppering bidrar noe særlig til å løse sosiale problemer som mobbing» (Solerød, 1997:245).

Vinterek utførte selv en undersøkelse i forbindelse med sin doktorgradsavhandling i 2001. I denne undersøkelsen valgte hun ut skoler som hadde erfaring fra aldersblanding over tid, og rettet fokus mot elever som hadde erfaring både fra aldershomogene og alders-

Den bringer inn det sosiale aspektet ved læring og er dermed interessant i forbindelse med aldersblanding. «Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspill mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgiv-naden i vid forstand å gjere» (Dysthe, 2003:33).

Sosiokulturelt perspektiv representerer et alternativ til behaviorisme og kognitivism. Kanskje kan man si at en slik forflytning av fokus fra individ til lærings-felleskap vil representere et paradigmeskifte innen pedagogisk tenkning? I sammenheng med alders-blanding er Vygotskijs tenkning interessant nettopp på grunn av hans fokus på læringsfelleskapet og elevers betydning for hverandre. Sosial samhandling utgjør selve utgangspunktet for læring og utvikling i hans teorier, samtidig som den sosiale samhandlingen alltid er gitt den kultur og historiske ramme samhandlingen skjer i. Mest interessant i hans teorier er i min sam-menheng hvordan han skilte mellom høyere og lavere psykologiske prosesser, og hans fokus på barn som sosiale i sin læring. Alt vi har lært og kan, har vi ifølge Vygotskij først lært sammen med andre (Vygotskij, 2001). Til høyere psykologiske prosesser regnet han språk, skriving, telling og tegning, logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning. «Og det *kvalitativt* nye ved en høyere psykologisk prosess er ifølge Vygotskij at den er sosialt determinert; den er et resultat av sosial aktivitet og dermed også sosial i sin karakter» (Bråten 1996:22).

Det at barn er sosiale, vil altså ifølge Vygotskij være en forutsetning for høyere psykologiske prosesser, altså for læring. Det er fristende å ta Vygotskij til inntekt for aldersblanding i skolen i denne sammenhengen, da han mente at «barn fungerer etter hvert på egen hånd slik de tidligere gjorde det i samhandling med andre» (Bråten, 1996:22).

Læringens sosiale natur er slått fast gjennom Vygotskijs teorier. «Vygotskij etablerte med dette en ofte oversett forbindelse mellom barnets kognitive utvikling og dets sosiale og kulturelle utvikling» (Bråten 1996:24).

VGOTSKIJS NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE

Vygotskij så på undervisning i skolen som avgjørende i barns kognitive utvikling. Han var opptatt av under-visningens sosiale organisering, og spesielt i denne sammenheng er hans lansering av uttrykket «den nær-meste utviklingssone». Dette nøkkelbegrepet ser jeg

De yngste elevene ble frustrerte dersom stoffet var for vanskelig, og de eldste kjedet seg om det ble for lett.

blandede klasser. Hun var også opptatt av de faglige resultatene av aldersblanding, blant annet i fagene svensk og matematikk. Vinterek (2003) hevder at alders-blanding gir muligheter for individualitet i undervis-ningen, og at dette bidrar til at elevene kan arbeide i sitt eget tempo. Aldersblanding gir derfor ulike pedagogiske konsekvenser for elevene (Vinterek, 2003).

Læringsteoretisk tilnærming til aldersblanding

Synet på læring har utviklet seg gjennom tidene og har blitt påvirket av ulike filosofiske og psykologiske ideer som har «rådd grunnen» til ulik tid. Sosiokulturelt perspektiv representerer mitt valg av læringsteori som grunnlag for aldersblandet opplæring. Vygotskijs teorier står sentralt i dette perspektivet.

SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV

Sosiokulturelt perspektiv har først de siste femten årene fremstått som en samlet retning innen psyko-logisk og pedagogisk forskning og har sitt utspring i en kobling av innsikter fra de amerikanske tenkerne Mead og Dewey på den ene siden og de russiske teoretikerne Vygotskij og Baktun på den andre (Dysthe, 2001).

Behaviorsimen og kognitivismen kan ses som for-løpere til sosiokulturell retning, og begge disse retningene representerer et syn på læring som individuell. Behavio-rismens konsekvens i forhold til læring er at kunnskapen må deles opp og lærers bit for bit, mens i følge kognitive teorier er ved læring det som skjer i de indre prosesser fra sansing finner sted til en reaksjon viser seg (Ogden, 1992). Sosiokulturell retning representerer et skille med den tidligere tenkningen disse retningene representerer.

som viktig i drøftingen av barns betydning for hverandre, og særlig i sammenheng med aldersblanding.

Vygotskij var opptatt av å forstå den intellektuelle utviklingens dynamikk. Han hevdet at de fleste psykologiske undersøkelser søkte å måle barnets intellektuelle utviklingsnivå ved å løse standardiserte problemer. Vygotskij forsøkte en annen fremgangsmåte som gikk ut på å presentere vanskeligere problemer enn barna klarte å løse selv, og tilbød dem så litt hjelp. Det Vygotskij oppdaget med dette var at et barn klarte å løse problemer beregnet på større barn når de fikk hjelp. Videre beviste han at læring ikke er identisk med imitasjon, slik mange psykologer hevdet på hans tid. Vygotskij argumenterte mot dette med å bevise at barn er «flinkest til å løse problemer som står nærmest dem det har løst på egen hånd; så blir det stadig vanskeligere helt til barnet ikke klarer mer på et visst kompleksnivå, samme hvor mye hjelp det måtte få» (Vygotskij, 2001:166). Dette «spennet» mellom det barnet kan mestre på egen hånd og det barnet kan mestre ved hjelp av andre, kalte Vygotskij barnets «nærmeste utviklingssone».

I aldersblandet opplæring, for eksempel som ved Bygda skole (hvor min undersøkelse er gjennomført) hvor 1. og 2. klassinger får opplæring sammen, kan man tenke seg at en eldre eller mer kunnskapsrik elev kan representere en voksen i samarbeid med et yngre barn eller et barn som trenger hjelp for å forstå en oppgave. På den måten strekker barnet seg i sin utvikling, og medelever representerer en viktig funksjon for hverandre. Aldersblanding vil være en situasjon hvor barn kan være en ressurs for andre barn. Vygotskijs fokus på elever som viktige bidragsyttere i pedagogisk sammenheng blir med denne teorien fremhevet. «En viktig side ved denne vektleggingen av dialog og intersubjektivitet er at den erkjenner at eleven selv er en aktiv agent i den pedagogiske prosessen» (Bråten 1996:33).

Sentralt for aldersblanding er Vygotskijs sterke fokus på undervisning og kommunikasjon. For å vise at undervisning er avgjørende for barns læring pekte Vygotskij på forholdet mellom utviklingsprosesser og læringsprosesser. Han hevdet at læringsprosessen kommer etter utviklingsprosessene, og ikke omvendt som man kanskje skulle tro (Vygotskij, 2001). Undervisningen får dermed en sentral rolle i barns psykologiske utvikling (Bråten, 1996). Vygotskij var videre opptatt av kommunikasjonen i læringsprosessen. Samarbeid mellom barn med ulik kompetanse kan med dette bidra til læring. «Slike didaktiske teorier fremhever dermed den rollen «sosiale andre», spesielt lærer og mer kompetente elever, spiller for barnets

utvikling gjennom sin pedagogiske inngripen i forkant av dets nåværende, aktuelle utvikling» (Bråten 1996:36). Med dette slår Vygotskij fast sammenhengen mellom pedagogikkens sosiale kontekst og hvert enkelt barns kognitive utvikling. Vi kan si at barnets kognitive utvikling er et sosialt produkt av den undervisningen barnet får.

Dagens skole er som tidligere påpekt i hovedsak aldersdelt. Kanskje kan aldersblanding være et bidrag til å gi barn en sosial kontekst som stimulerer til kognitiv utvikling gjennom samarbeid mellom mer og

Kritikerne hevder at selvtiliten kan svekkes ved at noen opplever at yngre barn går forbi dem kunnskapsmessig.

mindre kompetente barn. Erling Lars Dale hevder, ut fra Vygotskijs perspektiver, at man i den «den tradisjonelle reformpedagogikken ikke klart nok har sett barne-/elevaktivitetens sosiale forutsetning» (Dale, 1996:44).

Teoriene om den nærmeste utviklingssone peker på barns etterlikning av andres atferd i lek og læring som sentrale i utviklingen av forståelse. Pedagogisk vil dette lede oss til å mene at læring kan og bør skje i samhandling med voksne eller andre barn. En pedagogisk konsekvens av Vygotskijs nøkkelbegrep «nærmeste utviklingssone» er såkalt holistisk undervisning. «I følge Vygotskij kunne ikke kunnskapen tas ut av sin naturlige sammenheng og overføres isolert; den kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som en helhet» (Bråten, 1996:126).

Aldersblanding i bygda skole

«Bygda skole» (anonymisert), som har vært gjenstand for forskning i forbindelse med min hovedfagsoppgave, fikk godkjent aldersblandet opplæring som forsøk for første og andre klasse skoleåret 2001/2002. Bakgrunnen for organiseringen var på den ene siden en «urettferdig» situasjon med få elever i første klasse og to pedagoger og mange elever i andre klasse med én pedagog, og på den andre siden skolens ønske om bedre tilpasset opplæring.

Målet med min undersøkelse har vært å få innsikt i hvilke erfaringer Bygda skole har gjort seg i forhold til mulighetene for tilpasset opplæring i aldersblandet organisering.

I Bygda skole ble 130 første- og andreklassinger slått sammen for så å bli delt i grupper på 15 elever med både seks- og syvåringer.

Jeg har gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse med et fenomenologisk perspektiv og en hermeneutisk tilnærming ved Bygda skole. Mitt materiale består av tre hovedområder. Det første er en samling dokumenter skolen lot meg få tilgang til. Dette var blant annet brev fra skolen tilhørende kommune til Statens utdanningskontor, samt svar på dette, virksomhetsplaner, spørreundersøkelse til foreldrene i forbindelse med prosjektet og skolens egen evaluering av aldersblandingen.

For det andre består mitt materiale av forskningsnotater jeg gjorde underveis i prosessen, blant annet ved deltakelse (som tilhører) ved skolens interne evaluering av prosjektet.

For det tredje består mitt materiale av syv transkriberte intervjuer. Jeg intervjuet rektor, inspektør / sosiallærer, pedagogisk-psykologisk rådgiver, samt fire lærere som var knyttet til aldersblandingsprosjektet.

Gjennom analyseprosessen har jeg forsøkt å strukturere mine data slik at de fremstår lettere å tolke, og resultatene fra analysen har jeg valgt å presentere under følgende kategorier:

- Aldersblanding
- Sosialt utbytte
- Faglig utbytte
- Tilpasset opplæring
- Innovasjon

Her presenteres et kort sammendrag av de fire første kategoriene, for å vise hva skolen har erfart på disse områdene. Mulighetene, eller fordelene, ved aldersblandingen blir her fremhevet. For å få et nyansert bilde av resultatene av undersøkelsen, har jeg tatt med et avsnitt om utfordringer, eller problemer, til slutt i presentasjonen.

Resultater

ALDERSBLANDING

Aldersblandingen ved Bygda skole ble igangsatt etter langt tids arbeid med tilpasset opplæring. Etter ett år rapporterte skolen om positive erfaringer, noe som førte til videreføring av prosjektet. Foreldrene til elevene i den aldersblandede opplæringen ble i en spørreundersøkelse spurt om ulike forhold ved prosjektet, og resultatene var at foreldrene generelt sett var positive til prosjektet. Organiseringen ble løst på klasseromsnivå, og det viste seg i min undersøkelse at lærerne i noen grad delte «tilbake», blant annet i fagene norsk og matematikk. Begrunnelsen for det var at lærerne følte et behov for å sikre seg at alle elevene faglig sett fikk den opplæringen fagplanen beskriver. En felles enighet om hvordan organiseringen skulle være, ser ut til å mangle ved Bygda skole.

Et fag skilte seg ut i forhold til de andre, nemlig engelsk. Dette faget ble fremhevet som et suksessfag fordi førsteklassingene lærte ikke bare ved å få lov til å delta i undervisningen, men også ved bare å være tilstede i rommet hvor andreklassingene fikk sin engelskopplæring.

Mitt materiale viser også at aldersblandingen har hatt innflytelse på lærernes arbeid. Både skolens ledelse og lærerne selv mener at de ble mer fleksible og samarbeidet mer enn før. De er blitt flinkere til å be om og til å yte hjelp til hverandre. Den aldersblandede organiseringen har også ført til økt refleksjon over egen praksis.

SOSIALT UTBYTTE

Trygghet for førsteklassingene er et viktig moment i det sosiale utbyttet for førsteklassingene. Innskolingen går lettere og de lærer seg skolens forventninger og rutiner raskere enn før. Andreklassingene opplever sosial mestring og «vokser» på det. Det er enighet om at mulighetene for å få og gi omsorg er større i aldersblandet enn i tradisjonell organisering. Vennskap knyttes på tvers av alder, noe som gir ringvirkninger i framtiden. Elevene kan være ressurspersoner for hverandre i aldersblandet opplæring. Rollen andreklassingene får og velvillig tar, som hjelpere for førsteklassinger, blir fremhevet som positivt for begge parter. Elevene får samarbeidskompetanse, og samarbeidet mellom elevene er avlastende for læreren, som kan bruke den «vunne» tiden på å gi bedre tilpasset opplæring. Foreldrene mener at barna trives i aldersblandede grupper og at de føler at de blir «sett» av lærerne.

FAGLIG UTBYTTE

Skolen mener faglig sett at det er en fordel med aldersblanding, først og fremst for førsteklassinger. De blir motiverte av å se andreklassinger arbeide, og de «strekker» seg mer enn de ville gjort ellers. Aldersblandingen er mest gunstig for de «svake» elevene. Noen av informantene mener at elevene generelt sett får bedre faglig utbytte i den aldersblandede organiseringen. De muntlige fagene, KRL, engelsk og samfunnsfag, samt praktiske fag, passer best til aldersblanding. Foreldrene er fornøyd med læringsutbyttet for både første og andre klasse.

TILPASSET OPPLÆRING

Bygda skole har over lang tid vært opptatt av tilpasset opplæring, noe som kommer til syne i skolens virksomhetsplaner. Bedre tilpasset opplæring var en viktig motivasjonsfaktor for igangsetting av aldersblandingsprosjektet. Flere forhold ble trukket frem i vurderingen av om aldersblandingen har gitt bedre tilpasset opplæring. Undersøkelsen viser at lærer-elev kontakten ble bedre i den aldersblandede organiseringen fordi

lærerne ble «tvunget» til å vite hvor hver enkelt elev befant seg kunnskapsmessig. Videre hevder lærerne at de ble mer bevisste på tilpasset opplæring, og at de har fått mer erfaring i å tilrettelegge for hvert enkelt barn. Lærerne mener også at de ser at de elevene som hjelper andre barn selv lærer mer. Svake elever får mer hjelp av lærerne fordi elevene i større grad hjelper hverandre. Flinke elever profiterer spesielt på at lærerne lager materiell selv. Det er en fordel at organiseringen blir mer fleksibel, med muligheter for ulike gruppeløsninger. Undervisningsmetodene blir mer varierte, og tavleundervisningen minskes. Det er enighet om at aldersblandingen er i tråd med tilpasset opplæring, og at aldersblandingen kan være en metode for tilpasset opplæring.

UTFORDRINGER

I tillegg til muligheter eller fordeler med aldersblandingen viste også min undersøkelse at det kan være ulike utfordringer eller problemer knyttet til aldersblandingen. Det er spesielt to forhold som blir trukket frem som utfordringer i forbindelse med aldersblandingen. For det første opplever spesielt lærerne at dette er en arbeidskrevende organisering, da det kreves mer tid til planlegging og samarbeid. For det andre viste undersøkelsen at informantene er bekymret for hvorvidt andreklassingene får store nok utfordringer faglig sett. I denne sammenheng uttrykkes også behovet for større voksentetthet.

Drøfting og avsluttende kommentarer

Funnene ovenfor viser at det er mange muligheter knyttet til aldersblandet opplæring. I tråd med forskning vi har fra før, viser mine data at det særlig er store fordeler sosialt sett. Omsorg og ansvar preger elevene og sosial kompetanse overføres fra «store» til «små». De faglige fordelene, derimot, er mindre klare, men også her viser forskning at aldersblanding kan være positivt, særlig for de svake elevene. Funnene mine viser at det kan være en utfordring å ivareta de sterke elevene, selv om disse kan utdype egen kunnskap og forståelse ved å hjelpe andre. Det kan være en utfordring å få til at de sterke elevene ikke bare blir hjelpere for de små, men også får egen tilpasset opplæring. Etter min mening viser funnene at hvert enkelt barns behov kommer tydeligere frem i en slik organisering, og mye tyder på at dette kan være en vei å gå for å nå det skolepolitiske målet om tilpasset opplæring. Vi vet også at aldersblandet organisering er arbeidskrevende, og at lærerne er opptatt av større voksentetthet enn ellers. Sannsynligvis har dette sammenheng med at de ser hver enkelt elev tydeligere, og ønsker å tilpasse opplæringen så godt som mulig.

Elevene kan være en ressurs for hverandre, i sosiale så vel som i faglige sammenhenger. Elevene selv er, etter min mening, en kapital i skolen som kan komme til bedre anvendelse ved aldersblanding enn i tradisjonell organisering, til glede for «store» og «små» og for de andre elevene lærerne da får mer tid til.

Vi vet imidlertid ikke nok om aldersblanding, særlig med tanke på at mange skoler nå prøver ut denne måten å organisere skolehverdagen på. Et aspekt som er lite belyst, er aktørperspektivet. Hvordan elevene har det i aldersblanding vet vi lite om, og det er derfor et stort forskningspotensial her. Det ville også, etter min oppfatning, være interessant å studere nærmere hvordan elever kan være ressurser for hverandre, hvordan barn overfører kunnskap seg imellom, bekrefter hverandre og er rollemodeller i både sosial og faglig sammenheng.

Avslutningsvis vil jeg minne om Vintereks forskning fra 2003, hvor hun hevder at det har større betydning hvordan man arbeider innenfor en organisasjonsform, enn organisasjonsformen i seg selv. Dette innebærer ikke at hvordan vi organiserer undervisningen er uten betydning, men at det tross alt er hvordan barn lærer, som er interessant.

LITTERATURLISTE:

- BEFRING, E.** (2002). *Aldersblanding i Vest*. Oslo: UiO.
- BRÅTEN, I. RED.** (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- DYSTHE, O.** (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- GERMETEN, S. & F. GAARDER** (2004). *Fleksibel skolestart – muligheter og dilemmaer*. HIO-notat 2004 nr. 6 Oslo: Høgskolen i Oslo.
- GERMETEN, S. L. & F. GAARDER** (2004). *Fleksibel skolestart for 6-åringene – et år etter*. Høgskolen i Oslo.
- KUF** (2000). *Arbeid i udelte og fådelte skular*. Idéhefte for udelte og fådelte skular. Oslo.
- KVALSUND, R.** (1995). *Elevrelasjonar og uformell læring*. Volda: Haugen Bok.
- LIE, A. & K.-A. SOLLI** (1996). *Aldersblanding i skolen*. Evaluering av aldersblanding som organiseringsmåte ved Kambo skole i Moss. Halden: HIO rapport 1996:4.
- LIE, A. & K.-A. SOLLI** (1997). *Aldersblanding ved Steinberg skole*. Evaluering av et skoleutviklingsprosjekt. Halden: HIO rapport 1997:1.
- OGDEN, T.** (1992). *Atferds pedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA MED FORSKRIFTER**. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998.
- SOLERØD, E.** (1997). Aldershomogenisering som prinsipp i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 4, 238–246.
- VINTEREK, M.** (2003). *Åldersblandade klasser*. Lund: Studentlitteratur.
- VYGOTSKIJ, L. S.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utviklingshemming: betegnelser i endring i Norden?

En litteraturstudie i et terminologisk villnis



av CARL CHR. BACHKE

Carl Chr. Bachke er
førstelektor/studieleder
ved Høgskolen i Agder.

Fagstoff som dveler i dybden ved definisjonsspørsmål, f.eks. hvilke betegnelse(r) er mest sakssvarende, hvilke kriterier skal inngå i en definisjon, og hvordan kan disse kriteriene måles, har særlig vært diskutert og publisert av fagmiljøet knyttet til en brukerrettet organisasjon, American Association on Mental Retardation (AAMR), se f.eks. MacMillan & Reschly (1997) og Luckasson & Reeve (2001) og Neufeldt (1999 – gjelder Canada). Det kan ha sammenheng med at denne organisasjonen har gått i bresjen for å utvikle innholdet i definisjonene som senere også har blitt antatt av ICD/DSM-klassifikasjonssystemene. To milepæler på definisjonssida er 1961 (Heber) og 1992 (AAMR). Debattene var særlig vitale rundt disse tidspunktene. En har også diskutert hvilken rolle valg av betegnelse spiller (se Boggs, 1994; Blatt 1977 og Luckasson & Reeve, 2001). Debattrunden i kjølvannet på 1992-definisjonen har foreløpig endt med at AAMR (2002) produserte en ny (den tiende) definisjon. I Norge og Norden har en ikke i tidsskrifter og fagbøker kunnet etterspore samme intensiteten i debatten. Kanskje med ett unntak: I Svensk Läkartidning i 1997–99 (se Westerberg, 1997; Gustavson & Emanuelson, 1997; Koskinas, 1998; Gustavson, 1998; Koskinas, 1999; Gustavson, 1999). I samme organ er det i 2005 observert en artikkel som prøver å blåse i liv i den terminologiske debatt, se Fernell mfl.

Valg av «politisk rett» betegnelse er også et spørsmål blant internasjonale lobbyister i forhold til FN-systemet, f.eks. Disabled People's International

(Neufeldt, 1999; Enns & Neufeldt, 2003). En del av debatten har gått på hvilken betegnelse som er mest tjenelig: *person with a disability* eller *disabled person*? Har personen diagnosen, eller er han den? Diskusjonen har også vært koblet opp til hvem som er handikappet: Samfunnet eller individet (Neufeldt, 1999). Uenigheten om hvilke term som er mest gagnlig/minst stigmatiserende for holdningsdannelser i samfunnet, er for øvrig av mer generell karakter. Foucault (1973) har vært opptatt av valg av «merkelapp» for psykiske lidelser, og Christie (1982) ditto for fanger.

Alt i alt er det et tilsynelatende terminologisk virvar vedrørende «hva dette barnet skal hete», og hvilke kjennetegn «barnet» har. Det siste uløslig knyttet til det første da valg av term representerer et forsøk på å beskrive de kriterier som gjelder for diagnosen. De mange betegnelser som svever i luften, gjør at det er knyttet usikkerhet til hvilke terminologi som faktisk er i bruk – ikke minst knyttet til dimensjonen lav-høy-frekvent bruk. Derfor er det et behov for å undersøke dette nærmere, f.eks. se på (a) fagtermbruk i nyere publikasjoner, og (b) om det eventuelt sies noe om hvorfor visse betegnelser blir valgt/ikke valgt. En kan også registrere om det er andre spørsmål som er knyttet til navnebruk, og som diskuteres i fagmiljøene; bl.a. hvordan forholder fagpersoner og brukere seg til mangfoldet av betegnelser, og hvilke forklarende argumenter som anvendes til å begrunne endring i term? Jeg vil i det videre belyse noe av dette.

I litteratur¹ hvor begrepet psykisk utviklingshemming (norsk), åndssvak (dansk) utviklingsstörd (svensk) eller mental retardation/mentally challenged (amerikansk), intellectual disability (engelsk) og learning disability (skotsk, irsk, engelsk) er brukt, har få artikler definisjonsproblematikken som et hovedtema. Mange berører den imidlertid som en kompliserende faktor i forskning på personer som har de nevnte diagnosemerkelappene.

Hva heter «barnet»?

UTVIKLINGSPSYKOLOGISK PERSPEKTIV

Luckasson & Reeve (2001) går til kjernen i diskusjonen om terminologi ved å peke på at den har i seg tre relaterte prosesser: Å navnsette, å definere og å klassifisere. Det er utvilsomt nære bånd mellom disse prosessene. Her skal jeg imidlertid sette lyset på den første, valg av navn. Helt konkret avgrenses den til termbruk i Norden og i særdeleshet Norge. Valg av betegnelse dreier seg om flere underspørsmål. Jeg velger å se nærmere på disse:

1. Hvilke merkelapp eller navn har diagnosen hatt?
2. Hvilke betegnelse(r) er aktuell(e) i dag?
3. I hvilken grad har det foregått en endring i Norge/Danmark/Sverige i betegnelsesbruk det siste tiåret?

Det er flere grunner til å ta for seg disse spørsmålene. Som alt nevnt er diskusjonen omkring merkelapping nesten fraværende i norsk, og lite aktiv i øvrig skandinavisk faglitteratur. Samtidig foregår det en muntlig diskusjon om hvilke betegnelse en skal/bør bruke både i det profesjonelle praksismiljø og blant brukerne og deres nærpersioner (i støttegrupper/interesseorganisasjoner). Av og til kan en snutt av denne diskusjonen også bli løftet fram i media/dagspresse, jf. Bratholms artikkel *Språklig minefelt* i Dagbladet, 18.04.05, og Larsens ditto. Jeg har også en yrkesfaglig grunn: I min

jobb som studieleder på vernepleierutdanningen blir jeg utfordret på hva er korrekt terminologibruk – ikke minst fra praksisfeltet. Det eksisterer altså et kunnskapsmessig virvar om hva som er «korrekt» merkelapp, og noen bør derfor i alle fall belyse hva som

Alt i alt er det et tilsynelatende terminologisk virvar vedrørende «hva dette barnet skal hete», og hvilke kjennetegn «barnet» har.

for tiden er faglitteraturens språklige termer. Å besvare de tidligere spørsmålene representerer et forsøk på å finne ut av det.

Metodisk tilnærminger

Jeg velger å belyse spørsmålene gjennom litteraturstudier. Litteraturstudien omfatter for det første en gjennomlesing av et utvalg av norske lærebøker, pensumlitteratur og sentrale fagbøker for å se hvilke terminologi de har brukt/bruker. Lesing av titler i den internordiske databasen SveMed+ vil kunne gi et supplerende bilde. Til sammen vil dette kunne gi en oversikt som delvis besvarer spørsmål 1 og 2. Videre sjekker jeg dette opp mot hva en gjennomgang av det siste tiårets BIBSYS-registrerte bøker, hvor begrepene psykisk utviklingshemming, utviklings-

hemming, mentalt retardasjon, med tilhørende adjektive uttrykk forekommer i titlene, viser. Tilsvarende har jeg gjort for LIBRIS (svensk) og DANBIB (dansk). Endelig gjør jeg ditto for NORART, svensk og dansk artikkeldatabaser. Sammen med studien av SveMed+ vil jeg da ha et materiale som kan påvise en eventuell navnendringsbruk, jf. spørsmål 3. Databasevalget er gjort ut fra hva som bibliotekansatte ved HiA anslår som dekkende for faglige publikasjoner i Danmark, Norge og Sverige. En opptelling og en analyse av disse basene bør følgelig gi et rimelig bilde av betegnelsesbruk og terminologiendringer blant publiserende fagfolk i Norge og Norden.

Funn 1: Hvilke merkelapper/navn har diagnosen hatt?

I Skandinavia har en i faglitteraturen gjennom tidene sett et mangfold av termer: *Evneveik, oligofreni, debil, imbesill, idiot, åndssvak (i bruk i Danmark), sinnesslö (svensk), intellektuelt utviklingsretardert (mental retardasjon), evneretardert, psykisk utviklingshemmet (svensk: psykisk utvecklingsstörd), person med psykisk utviklingshemming, utviklingshemming, utvecklingsstörning (svensk), udvikelingshæmning*

Undermåler, «ikke rett», «lite for seg», enfoldig, sinker, tilbakestående, tulling, Tull + egennavn, institusjon + egennavn (eks. Emma-gærning), «med lite håndbagasje», «en enkel sjel», «en skruer», Kronblom, Blåmann, Smørbukk, osv. Betegnelsene uttrykker ofte en form for folkelig diagnostisering med en slags moralsk undertone. Sætersdal påpeker at denne måten å beskrive på blir utglidende og diffus samtidig som den har elementer av inklusjon i seg fordi en kan ane en undertone av varme og sette pris på holdning i ordene. Som Sætersdal (1998:73) sier det: Vi er alle annerledes.

Wennerberg (1997:2630) benytter uttrykket barn «som inte är som andra». Faglige høyskoleansatte på vernepleierutdanningens forskningskonferanse, sept. 2005, supplerte Sætersdals liste med følgende uttrykk: «hemma», «mongo» «kæppis»: Studenter på undervisning i temaet (01.11.05) utviklingshemming tilføyde «tok» og «cepe».

Svaret på spørsmål 1 er altså mangfoldig. I hvilken grad alle disse fagordene og folkelige uttrykkene er i bruk i dag, er vanskelig å vite sikkert. Det er grunn til å tro at noen er lite anvendt i faglige sakprosa. I alle fall er det klart at noen av de gamle fagtermene er det nå nærmest helligbrøde å bruke aktivt av fagfolk. F.eks. vil Norsk forening for utviklingshemmede, NFU, reagere hvis en i fagspråk snakker om idiot, imbesill, evneveik eller debil (Holand, 2005, muntlig).

Funn 2a: Hvilke betegnelser er aktuelle i dag (i pensumslitteratur)?

En gjennomgang av aktuelle pensumslitteratur og annen litteratur som refereres til i pensum/ undervisning i f.eks. vernepleie, spesialpedagogikk, psykiatri, viser at det norske medisinske og pedagogisk-psykologiske diagnosevokabular forholder seg i hovedsak til betegnelsen «psykisk utviklingshemming» (NOU 1985; Eskeland & Syse, 1992; Dahl, 1997; Asmervik, 1999 og delvis Grøholt et al., 2001). Denne termen er særnorsk, og ble innført i 1966 etter forslag fra vernepleiens far, Ole B. Munch (Paulsen, 1999). Den svarer til den amerikanske betegnelsen «mental retardation». Diagnosekriteriene er de samme for begge, og er å finne i det internasjonale diagnosesystemet til Verdens Helseorganisasjon (WHO), ICD-10 (jf. Opdal & Rognhaug, 2003). ICD-10's terminologi (Sosial- og helsedirektoratet, 2005) er også psykisk utviklingshemming (hovedoverskrift for F70-F79). Underkategorier er betegnelsene mental retardasjon, oligofreni og evneveikhet.

I fagbøker fra de siste årene er det en tendens til å fjerne ordet «psykisk» for derved å fange opp ordbruken til NFU (Melgård, 2000 og Stubrud, 2001).

Betegnelsesbruken blir enda mer mangfoldig om en supplerer med for eksempel litterære og folkelige beskrivelser.

(dansk), utviklingshemmet og person med utviklingshemming. (Nyborg, 1969; Melgård, 2000; Stubrud, 2001; Opdal & Rognhaug, 2003; Hallerfors, 2000; Mac Manus, 1985). En screening av den svenske databasen SveMed+ for perioden 1982–2005 viser at i artikkeltitler forekommer følgende betegnelser ($N = 108$)²: Utvecklingsstörning/utvecklingsstörd, utviklingshemming/utviklingshemning, psykisk utviklingshemming/-hemmet/udvikelingshæmning/udvikelingshæmmede/utvecklingsstörde, mental retardation/retardering/mentalt retarderede, svag begåvning/begåvningshandikapp, förståndshandikapp, utvecklingsavvikelser/barn med avvikande utveckling, disabled/severely intellectually disabled, innlärnings-svårigheter og idioter.

Betegnelsesbruken blir enda mer mangfoldig om en supplerer med for eksempel litterære og folkelige beskrivelser. En norsk studie (Sætersdal, 1998) dokumenterer at følgende uttrykk har vært i bruk:

Selv velger Melgård (2000) å bruke de tre termene psykisk utviklingshemming, utviklingshemming og mental retardasjon parallelt og synonymt. Derved helgarderer hun i forhold til norsk, og muligens litt i forhold til internasjonalt fagspråkbruk. Hun følger også opp støtteforeningens ønsker om betegnelse og den terminologiske variasjonsbredden i praksisfeltet. Også Gjørsum & Grøsvik (2002) benytter mental retardasjon og psykisk utviklingshemming om hverandre.

Gjennomgangen av den utvalgte norske pensums-litteraturen viser at tre termer er i bruk: (A) *mental retardasjon*, *psykisk utviklingshemming* og utviklingshemming. Om det skal hete hemming eller hemning, er det i denne sammenhengen sett bort fra. I forenklet språkbruk kan en finne at de tilhørende adjektiver blir benyttet: (B) *mentalt retardert*, *psykisk utviklingshemmet* eller *utviklingshemmet*. I komplisert språkbruk oppdager en både i skriftlige og muntlige kilder at betegnelsen (C) *person med* + (A) *anvendes*.

Funn 2b: Hvilke betegnelser er aktuelle i dag (i titler på BIBSYS)?

For å belyse dette spørsmålet har jeg undersøkt hvilke termer som er i bruk i titler rapportert inn på BIBSYS (per tidlig mai 2005). Jeg har screenet på begrepene *utviklingshemmet/psykisk utviklingshemmet* og funnet henholdsvis 105 og 94 treff og med fullstendig overlap for den utvalgte periode 1996- mai 2005. Videre har jeg gjort det samme for betegnelse *utviklingshemming* (N = 440) og *psykisk utviklingshemming* (N= 404). Her var

overlappen stor, men ikke heldekkende. For perioden 1996–2005 er 164 titler identiske, og 25 titler fins bare registrert under *utviklingshemming*. Totalt antall titler (i noen få tilfeller nøkkelord) blir altså 164 + 25 = 189. Deres fordeling kan ses i tabell1.

En screening på betegnelsen mental retardasjon i perioden 1996–2005 (per 06.10.05) gir 6 treff hvorav 4 er engelske og to er norske. Tilsvarende undersøkelse på den engelske termen mental retardation (06.10.05)

For forskningen på feltet, og for den tverrfaglige kommunikasjon, vil det trolig være en fordel å komme fram til mer omforent terminologi.

for samme periode resulterer i et høyt tall: 170, hvorav 61 er publikasjoner på enten norsk, dansk eller svensk. Dette søket viser for øvrig at antall treff på et skandinaviske språk er fallende langs tidslinja fra 1996 til 2005. Det kan forstås dithen at nordiske forfattere publiserer stadig mer på engelsk.

Hvilke svar gir så tabell 1 og søket for øvrig på overskriftsspørsmålet? For det første bekreftes det at mange betegnelser er i bruk, jf. kolonne andre betegnelser i tabell 1. En oppdager at norske biblioteker gjenspeiler også et mangfoldig begrepsbruk på engelsk. For det andre viser tabellen at betegnelsen psykisk

Årstall	Psykisk utviklingshemming (=PUH)	Utviklingshemming (= UH)	Andre betegnelser
2005	2	0	0
2004	6	14	1 = Intellectual disability (ID)
2003	11	9	0
2002	9	4	4 = (ID = 2, LD = 2)
2001	12	8	0
2000	15	4	2 = (ID = 1, barn m/spes beh = 1)
1999	20	6	3 = (ID = 1, DD = 1, funkhe = 1)
1998	14	3	3 = (ID = 1, MR = 1, used.m = 1)
1997	16	1	3 = (PH = 1, MD = 1, svaktfungerende = 1)
1996	19	1	1 = (DDis = 1)
Totalt	124	48	17

Tab.1: Fordeling treff på BIBSYS på betegnelse PUH og UH i perioden 1996-2005.³

utviklingshemming har vært klart mer i bruk enn utviklingshemming (henholdsvis 65,6 % og 25,4 %). For det tredje avdekker søkene (06.10.05) på *mental retardation* og *mental retardasjon* samt funnene i tabell 1 at denne termen også er flittig anvendt, i sum $61 + 2 + 1 = 64$. Både søket på *mental retardation* og på *psykisk utviklingshemming/utviklingshemming* syner at antall publikasjoner registrert årlig på BIBSYS gjennom disse ti årene holder seg rimelig konstant fra år til år. I prosent fordeler de tre betegnelseenes anvendelse seg slik ($N = 124 + 48 + 64 = 236$):

Psykisk utviklingshemming	$124/236 = 52,5 \%$
Mental retardasjon	$64/236 = 27,1 \%$
Utviklingshemming	$48/236 = 20,3 \%$

Funn 2c: Hvilke betegnelser er aktuelle i dag (i LIBRIS og DANBIB)?

Søk på LIBRIS 07.10.06 gav følgende tall på undersøkte betegnelser som forekom i svenske boktitler i perioden 1995-2005:

Utvecklingsstörd/utvecklingsstörning	153
Förståndshandikapp	5
Psykisk utvecklingsstörning	2
Mental retardasjon/mentalt retardered	1

Antall publikasjoner med førstnevnte term i tittel holder seg rimelig stabilt gjennom årene. Den varierer mellom 11 og 22 når en unntar år 2005 som enda ikke er ferdig registrert. Termen psykisk utvecklingsstörning finner en bare i titler fra før år 2000.

Søk på DANBIB av samme dato avdekker disse betegnelseene i boktitler i perioden 1995-2005:

Psykisk utviklingshæmning	57
Utviklingshæmning	51
Åndssvage	5 ⁴
Mental retardation/retardered	4
Svagt begaved	1

Ser en nærmere på fordelingen på de to hovedkategoriene utviklingshæmning/psykisk utviklingshæmning over tiårsperioden, finner en inndeling i tre faser: Fase 1, fra 1995 til 1998, hvor psykisk utviklingshæmning dominerer, fase 2, fra 1999 til 2001 og hvor de to betegnelseene er ca. like mye anvendt, og fase 3, fra 2002 til 2005 hvor utviklingshæmning er klart mer frekvent. Antall publikasjoner per år for de to betegnelseene samlet varierer mellom 4 (1996) til 16 (2002).

Søkene på LIBRIS og DANBIB antyder disse svarene på spørsmålet om hvilke betegnelser er i aktiv bruk i dag:

- 1) Fagfolk anvender en håndfull termer i begge land.
- 2) Det den forenklede betegnelsen utvecklingsstörning som dominerer i LIBRIS, og det er ikke mulig i dette datamaterialet å finne en markert overgang eller endringstidspunkt hvor begrepet psykisk blir fjernet fra diagnosenavnet.
- 3) I DANBIB framstår psykisk utviklingshæmning og utviklingshæmning som jevnbyrdige i anvendelse.
- 4) Merkelappen mental retardasjon er lite i bruk i titler i danske og svenske boktitler.

En oppsummering av søkene i de tre skandinaviske bokdatabasene på forekomst av betegnelser i boktitler i perioden 1995(6)–2005, vises i tabell 2.

Tabell 2 viser at BIBSYS skiller seg ut ved å ha likest fordeling på de tre mest brukte betegnelseene. Tilsvarende ser en at LIBRIS har markert den mest skjeve fordelingen i og med at hele 95 % av registreringene er knyttet til utvecklingsstörning. DANBIB har den jevneste spredningen mellom psykisk utviklingshæmning og utviklingshæmning med henholdsvis 48,3 % og 43,2 %. I sum kan en si at i de tre skandinaviske landene finner en at Sverige i boktitler i dag nærmest utelukkende benytter kortformen utvecklingsstörning, at Danmark vakler mellom bruk av psykisk utviklingshæmning og utviklingshæmning, og at Norge opererer med en tredeling i termbruk.

Term Database	Psykisk utviklings- hæmning/- störning	Utviklingshemming/ -hæmning/-störning	Mental retardasjon /retardation	Andre	Totalt
BIBSYS	124	48	64	16	252
DANBIB	57	51	4	6	118
LIBRIS	2	153	1	5	161
Totalt	183	252	69	27	531

Tabell 2: Fordeling av termer benyttet i boktitler i de tre skandinaviske bibliotekdatabasene 1995-2005

Funn 2d: Hvilke betegnelser er aktuelle i dag (i nordiske artikkeldatabaser)?

Søk (04.10.05) på svensk artikkelindeks (SE) gav 9 treff på utvecklingsstörning (perioden 1993-2002), hvorav 7 inneholdt relevant term i tittel, og 14 på mental retardation (perioden 1979-2005). Førstnevnte viser 5 treff på utvecklingsstörning, 1 treff på psykisk utvecklingsstörning og 1 på sinnesslöhet. En gjennomgang av SveMed+ av 04.10.05 gir følgende resultat (tabell 3): Tabell 3 viser at det er tre termer som er tilnærmet like mye i bruk i perioden: *Mental retardation*, *utvecklingsstörning* og *psykisk utvecklingsstörning*. Sånn sett bekreftes den påviste tendensen i den norske pensumsstudien og BIBSYS-søket.

Tilsvarende sjekking av dansk artikkel søg (DK) viser 16 treff på betegnelsen *udviklingshæmning*, men ingen på åndssvag. En finlesing av treffene på dansk artikkelindeks (publiserte artikler mellom 1985 og 2004) indikerer at det er en jevn fordeling mellom bruk av psykisk *udviklingshæmning* og bare *udviklingshæmning* (8 på hver).

Screeningen av norsk artikkeldatabase (NORART) på betegnelsene *utviklingshemming/psykisk utviklingshemming* gav 228 treff. Det var 10 treff på mental retar-

dasjon, men ingen på betegnelsene *debil*, *evneveik*, *imbesill*, *evneretardert*, *mentalt retardert*, intellektuelt retardert. Derimot var det to treff på åndssvak og sju på *idiot*⁶).

Oppsummert viser søkene i artikkeldatabasene at følgende betegnelser er mest i bruk i faglige publikasjoner (andre særs lavfrekvente betegnelser er holdt utenfor): Tallene i tabell 4 nyanserer bildet som boksøket gav, tabell 2. Et likhetspunkt er at i artikkeltitler er flere termer i parallell bruk i både Danmark, Sverige og Norge. Andre likhetstrekk fremgår av følgende tendenser: (a) *utvecklingsstörning* dominerer både i svensk artikkeltitler og boktitler, (b) den likelige fordelingen mellom de tre hovedtermene i DANBIB gjenspeiler seg også i artikkelsøg DK, og (c) psykisk utviklingshemming dominerer både i BIBSYS og NORART (henholdsvis 49,2 % og 60,7 %). Forskjellene består i at (a) i den samlede fordelingen mellom de tre sentrale termene er psykisk utviklingshemming den klart største i tabell 4 ($90/197 = 45,7\%$), mens det er utviklingshemming som er ditto i tabell 2 ($252/531 = 47,5\%$). En annen forskjell er at mental *retardasjon* har en noe større andel av totalen av artikkeltitlene (23,9 % i forhold til 13 %). Konklusjonen totalt sett er at tabellene viser at det er kniving om betegnelsen

Periode Betegnelse	1995-1999	2000-2005	Sum
Utvecklingsstörning/-störd/utviklingshemming/udviklingshæmning, etc.	8	10	18
Psykisk utvecklingsstörning/-störd/utviklingshemming/udviklingshæmning, etc	14	2	16
Mental retardation/retarded/retardert, etc.	5	8	13
Förståndshandikapp	5	0	5
Andre termer (se s)	3	6	9
Totalt	35	26	61

Tabell 3: Termer i titler registrert på SveMed+ i perioden 1995-2005.

Betegnelse Database	Psykisk utviklings- hemming/ utvecklingstörning/ udviklingshæmning	Utviklingshemming/ utvecklingstörning/ udviklingshæmning	Mental retardasjon /retardation	Sum
Artikeldatabas (SE)	1	5	14	20
SveMed+	16	18	13	47
Norart	8	8	7	23
Totalt	65	29	13	107
Sum	90	60	47	197

Tabell 4: Fordeling av antall treff på skandinaviske artikkeldatabaser på de tre mest brukte betegnelsene

psykisk er eller er ikke med i titlene. Faglige skribenter er tydelig delt på bortimot midten i hva de velger i sine publikasjoner.

Funn 3: Hvilke tendenser er det i endring av termer?

Studien av pensum tyder på at det er en utvikling på gang i norske fagmiljø til mer og mer å følge støt-teforeningens (NFU's) term *utviklingshemming*. Det gjenstår å se om denne termen vinner innpass i en

norsk utgave av ICD og dermed konsekvent anvendt i fagbøker. Det anglopregede synonymet *mentalt retardert* vil utvilsomt være i aktiv parallellbruk. Ikke minst fordi vi trenger en term som blir internasjonalt forstått, og fordi vi da lettere kan overføre forskningsresultater publisert på engelsk til hjemlige forhold.

Studien av de tre skandinaviske bokdatabasene gir et mer differnsiert bilde av endringstendenser. Ut fra tabell 1 (BIBSYS) aner en for årene 2003 og 2004

Term	PUH	UH	MR	Totalt	Kommentarer/type tidsskrifter og betegnelse
2004	3	5	1	9	PUH: Diskrim 1 og SOR-rap. 2. UH: SOR-rap 2, Utdanning 1, Tidsskrift DNL 1 og Utposten 1. MR: SOR-rap 1
2003	2	4	1	7	PUH: Tidsskrift DNL 1 og NPF tidsskr. 1. UH: SOR-rap. 3 og Prismet 1. MR: Diskrim 1.
2002	0	2	0	2	UH: Embla 1 og tidsskrift for velferdsf. 1.
2001	6	2	0	8	PUH, Diskrim 2, Norges barnev, 1, Embla 1, SOR-rap 1 og NPF-tidsskr. 1. UH: SOR-rap 1 og Impuls 1.
2000	7	4	0	11	PUH: SOR-rap 2, Tidsskr. DNL 1, NPF tidsskr. 1, Skolepsyk. 1, Embla 1. UH: SOR-rap 4 og Kommunal rap. 1.
1999	3	1	1	5	PUH: SOR-rap 2 og Spesialped 1. UH: SOR-rap 1. MR: Nordic Journal of Psychiatry 1.
1998	3	1	0	4	PUH: SOR.rap 1, No skolebl 1 og Tidsskr NPF 1. UH: SOR-rap 1.
1997	10+ 10 ⁶	5	0	25	PUH: Tidsskr DNL 5, Spesialped. 3, Kritisk juss 2, Basis 2, SOR-rap 2, Diskrim. 1, Embla 1, Fontene 1, Ergoter. 1, Nordisk sos. Arb 1, Ill.vitensk. 1. UH: Samfunn for alle 5
1996	16+ 6	2+2+ (01)	0	27	PUH: Samfunn for alle 5, SOR-rap 4, Diskrim 2, Fontene 2, Impuls 2, Epilep. Nytt 1, VitaMin 1, Spesialped 1, Medic. Årbok 1, Legem. & Samf. 1, Synspunkt 1 UH: SOR-rap 2 (+1), Samfunn for alle 1, Samtiden 1, Schola 1
Sum	65	29	3	98	For forklaring av forkortelser/taloversikt, se tabell 2

Tabell 5: Begrepsbruk i titler på artikler, registrert i NORART i perioden 1996-2004. PUH = psykisk utviklingshemming/hemmet, UH = utviklingshemming/hemmet, MR = Mental retardasjon/mentalt retardert.

at utviklingshemming er på vei til å overta som det førende begrepet. I DANBIB framstår *psykisk utviklingshemming* og *utviklingshemning* som jevnbyrdige i anvendelse. En nærmere analyse av anvendelsesfrekvens av disse to merkelappene på årstallene i eperioden 1995–2005 viser at *utviklingshemning* overtar hegemoniet i tiden rundt årtusenskiftet – særlig fra og med 2002. Altså ser en tilnærmet samme tendens i BIBSYS og DANBIB. LIBRIS-søket påviser ingen endring i termbruk da *utvecklingsstörning* dominerer i hele den siste tiårsperioden. LIBRIS er således unntaket.

Artikkeldatabasesøkene (svensk og dansk) bygger opp om endringstendensen som ble påvist i BIBSYS og DANBIB. Søket i de to svenske artikkeldatabasene tyder på at det er en tendens til at begrepet *psykisk* er i mindre bruk etter årtusenskifte enn før. Studien av dansk artikkelsøg viser også en lignende tendens: *Udviklingshemning* er mest anvendt etter år 2000. Antall treff er for lavt til at det er meningsfylt å snakke om signifikante forskjeller. En nøyere analyse av de norske NORART-artiklenes fordeling på årene 1996–2004, er gjengitt i tabell 5 og 6.

Hva forteller så tabell 5? For det første viser den at prosentandelene for betegnelsene *psykisk utviklingshemming/utviklingshemning* samsvarer godt med tallene fra tabell 1 (I tabell 5 henholdsvis 67,3 % og 29,6 % mot i tabell 1 65,6 % og 25,4 %). Sånn sett er fagbøker og artikler på linje i termvalget sitt på tittelnivå. For det andre benyttes MR i liten grad (3,1 %). For det tredje kan en øyne en tredeling av tidsperioden

hvor årene 1996–97 er sterkt dominert av PUH i forhold til UH (42 vs. 10), og perioden 2002–2004 er preget av at UH er klart mest frekvent (5 vs. 11). Perioden 1998–2001 er forholdet noen jevnere (19 vs. 8). Det er altså en tendens til at UH nå benyttes mer som term enn PUH. For et tidsskrift, *Samfunn for alle*, som er interesseorganisasjonens eget tidsskrift, viser tabell 5 at det foregikk et radikalt skifte av terminologibruk i 1996–1997. For årgang 1996 er det registrert 5 PUH-artikler og 1 UH-artikkel. For 1997 er publisert 5 UH-artikler og ingen PUH-artikkel. En registrerer også fra tabell 5 at det i tiden etter 1998 er publiserte langt færre artikler om utviklingshemming enn det ble i 1996 og 1997. Dette står noe i motsetning til BIBSYS-studien, som viste at antall registrerte bøker per år holder seg rimelig stabilt (se tabell 1).

Går en ytterligere inn på fordeling av termbruk i forhold til type tidsskrift, får en gjennom tabell 6 et mer oversiktlig bilde da høyre kolonne i tabell 5 utdypes. I tabellen er det bare tatt med tidsskrift med to eller flere artikler. 19 tidsskrifter⁷ har bare en artikkel hver.

Tabell 6 viser for det første at det er mange norske tidsskrift som i løpet av et tiår har en eller flere publikasjoner om denne diagnosen, men at et fåtall av tidsskrifter har flest artikler⁸. Et annet trekk er at typiske og tunge fagtidsskrifter som legeforeningens og psykologforeningens, Spesialpedagogikk og Diskriminanten bruker utelukkende gammel diagnosebetegnelse,

Betegnelse Tidsskrift	PUH	UH	MR	SUM
SOR-rapporter	14	14	1	29
Samfunn for alle	5	6	0	11
Tidsskrift for den norske lægeforening	8	0	0	8
Diskriminanten	6	0	1	7
Spesialpedagogikk	5	0	0	5
Embla	3	1	0	4
Tidsskrift for norsk psykologforening	4	0	0	4
Fontene	3	0	0	3
Impuls	2 (96)	1 (01)	0	3 (+1)
Basis	2	0	0	2
Kritisk juss	2	0	0	2
Totalt	54	23	2	79

Tabell 6: Fordeling av betegnelsene i artikkeltitler i tidsskrifter i NORART 1996–2005

den som anvendes i manualene. Videre er det tydelig to tidsskrifter som er avantgarder for det nye (UH): Samfunn for alle og SOR-rapportene. En finner begge betegnelser benyttet i begge tidsskrift, men det er en trend at de begge anvender UH i de nyere årganger og PUH i de eldre. De til dels vernepleiefaglige tidsskrift, Embla og Fontene, samt Diskriminanten, er imidlertid mer konservative i sin terminologibruk. Det samme gjelder for Spesialpedagogikk. Konklusjonene er:

- 1) Brukernære publikasjoner fører an i endringen. I disse finner det klart skifte i terminologibruk i 1996–1997, og
- 2) De profesjonstilkoblede tidsskrifter er trege til å ta i bruk den nye termen introdusert av interesseorganisasjonen.

Ser en nærmere på alle databasesøkene, er det altså fire av dem som opererer med så store kvanta av registreringer på ulike betegnelser at de er interessante for en signifikantest på når endringen synes å finne sted. De fire databasene er Swemed+ NORART, BIBSYS og DANBIB. Dansk artikkel søg og svensk artikkeldatabas har så lavt antall registreringer (henholdsvis 16 og 7) at de ikke er pålitelige for chikvadrattesting. LIBRIS har som før nevnt ingen endring i hele perioden da det nesten er utelukkende registreringer på utviklingsstörd. Derfor er ikke den med i tabell 7. Tabell 7 er en rubrisering av antall registrerte titler med henholdsvis betegnelsene med og uten termen psykisk i forbindelse med utviklingsstörning/utviklingshemming/udviklingshæmning. Fordelingene er gjort med årstallet 2000 som skille.

Chikvadrattesten gir en skåre på 68,41, noe som gir en signifikans på .001-nivå. Altså er det svært sannsynlig at det i Norden er et skille på tiden rundt årtusenskiftet på at termen psykisk er på vei ut som delbetegnelse for denne diagnosen i faglige publikasjoner.

Drofting av reliabilitet og validitet i funnene

Validiteten fremmes først og fremst av at det i alle

databaser har vært søkt på mange betegnelser som har vært anvendt til å navnsatte denne diagnosen. Det gjelder for alle de tre utvalgte landene. Derved bør bredden i språkbruk være oppfanget. Videre har en gjennom å ta for seg både bok- og artikkeldatabasers registreringer det siste tiåret trolig fått med seg det som er aktuelle termer i dag. Mye tyder på at jeg ved dette har nærmest fått med alle faglige publiseringer om emnet i det aktuelle tidsrommet innen de tre språkene norsk, dansk og svensk.

Søkene viser videre for alle lands vedkommende at det er tre hovedbetegnelser i bruk. Tendensen er totalt så tydelig at resultatet bør dokumentere både gyldighet og pålitelighet, og dermed være generaliserbart. Dypdykket i norsk pensumslitteratur bekrefter også at det er særlig tre termer som er i bruk. Gjennomlesing av artikler på SveMed+, knyttet til Läkartidningen 1997–1999, styrker det samme inntrykket.

På de høyfrekvent brukte betegnelser, psykisk utviklingshemming, utviklingshemming og mental retardasjon, er det gjort dypere analyser. Hensikten har vært å påvise mulig endring i språkbruk innenfor hele seks databaser. Det bør sikre *reliabiliteten*. De registrerte tall kan i noen tilfeller være noe unøyaktige. Det grunner seg i (a) at databasesøkene ikke alltid bare reagerer på at begrepene forefinnes i titlene. Noen ganger er det nok at termen fins i nøkkelordoversikten eller i utgiverbeskrivelser. Derfor kan noen tall være for høye. Uansett viser dette likevel at termer er i anvendelse. Sånn sett bidrar det likevel til å styrke reliabiliteten og dermed gjøre svarene på problemstillingene sikrere. Videre (b) kan grensen for hva som registreres som separate titler, være vanskelig å dra, f.eks. i skriftsserier. Her kan da enkelte irrelevante publikasjoner blitt trukket med på grunn av overordnet tittel. Dermed blir tallene noe for høye, og kan hende favorisere en term noe. Dette er det ikke systematisk kontrollert for. Men igjen vil jeg hevde det dokumenterer en betegnelse i bruk – og dermed ha en viss styrkende gyldighet for undersøkelsen. Dessuten kan dette dreie seg om en tilfeldig feil som kan fordele seg jevnt på termene og ikke forfordele noen.

Betegnelse Årstall	Swemed+ PUS	US	NORART PUH	UH	DANBIB PUH	UH	BIBSYS PUH	UH	Sum
1995/6-1999	14	8	47	12	33	7	69	11	201
2000-2005	2	10	18	17	26	46	55	37	211
Totalt	16	18	65	29	59	53	124	48	412

Tabell 7: Nordiske bok- og artikkeldatabaser, endring i terminologi 1995-2005. PUS = psykisk utviklingsstörning, US = utviklingsstörning, PUH = psykisk utviklingshemmig/hæmning og UH = utviklingshemmig/hæmning

Et tredje moment (c) er at det kan ha forekommet noen dobbelregistrering av titler. F.eks. opererer DANBIB med hele 59 publikasjoner på enten norsk, dansk eller svensk. De svenske og norske kan da også være i LIBRIS eller BIBSYS og således vært telt to ganger. Noe lignende kan ha skjedd med BIBSYS på termen mental retardasjon. Endelig kan hva som registreres som bok og hva som registreres som artikkel, inneha mulige overlappinger. Det kan bidra til å gjøre tallene noe usikre. Tross slike usikkerheter, som like godt kan fordele seg forholdsvis likt på de forskjellige termkategorier, vil jeg hevde at tendensene er så klare at konklusjonene både bør være rimelig gyldige og pålitelige.

Studiens hovedkonklusjoner og noen avsluttende tanker

Studien viser at det har vært benyttet mange og ulike termer som navnelapp på denne diagnosen, både faglige og folkelige. Litt pent kan en si det slik at fordi dette barnet har så mange navn, må være kjært. Studiene av boktitler og artikkeltitler bekrefter at det fortsatt er mange betegnelser i bruk i alle de tre landene. Mangfoldet blir forsterket av at en del registrerte engelskspråklige boktitler også avspeiler en variasjon i termer på dette språket. Samtidig viser søkene på bok- og atikkeldatabasene at det er tre termer som dominerer i Danmark, Norge og Sverige. Det er de norske merkelappene *psykisk utviklingshemming*, *utviklingshemming* og *mental retardasjon*, og deres danske og svenske «termsøsken» (jf. tabell 2 og 4). I noen grad kan de sies å bli anvendt synonymt. Dybdelesingen av et utvalg av nyere norske fag-/pensumsbøker bekrefter dette (jf. funn 2a).

Dersom en ser på utviklingen av betegnelssvalg over den siste tiårsperioden, finner en at for fire av de sju databasene er det signifikans i retning av at *utviklingshemming/-hæmning/störning* overtar hegemoniet fra og med milleniumsskiftet (jf. tabell 7). For dansk artikelsøg og svensk artikkelindeks er antall treff for lave til å foreta en meningsfull test. I LIBRIS derimot, finner en for hele tiårsperioden nesten utelukkende registreringer på utvecklingsstörning, noe som viser at Sverige synes å føre an i det betegnelsskiftet som er i gang. En kan altså fastslå at for Skandinavia sin del er *utviklingshemming* i ferd med å ta over som den mest anvendte termen. Analysen av de norske tidsskriftene som skriver om emnet, viser at det er de brukernære publikasjoner som fører an i endringen. De profesjonstilknyttede tidsskrifter holder mer konservativt på den gamle betegnelsen *psykisk utviklingshemming*. Det er argumentert for at disse hovedkonklusjonene i hovedsak både er valide og reliable.

For forskningen på feltet og for den tverrfaglige kommunikasjon vil det trolig være en fordel å komme fram til mer omforent terminologi. På den annen side kan en enhetlig begrepsbruk gjøre at nyanser går tapt. Å forbli i et passivt ikkestandpunkttagende modus er kanskje det farligste hjulsporet å kjøre videre i. En bør således ikke la seg desillusjonere av at det endelige svaret på spørsmålet om den sanne og rette term muligens ikke noen gang finnes. At noen begir seg på leting etter den beste betegnelsen og begrunnelser for den kan i det minste bidra til å holde samtalen i fagmiljøene i gang. Valg av term er faktisk så viktig at det fortjener en aktiv diskusjon. At det er brukergruppene som går foran i endring av diagnosenavnet, bør vekke ettertanke hos fagfolket. Det sier i det minste noe om at det er viktig hvilke betegnelser en anvender i hvilke sammenheng med hvilke begrunnelser. Det bør være et mål at diagnosebæreren omtales både av seg selv

Det bør være et mål at diagnosebæreren omtales både av seg selv og av andre med størst mulig grad av (selv)respekt og med de beste hensikter.

og av andre med størst mulig grad av (selv)respekt og med de beste hensikter. Jeg mener det påhviler fagfolk et særlig ansvar å ta inn over seg diagnosebærerens egne påpekninger og innpasse dem i den gode etikk. Har fagtidsskriftsredaksjonene et særlig ansvar for å tilpasse betegnelsen etter det som tjener brukeren best? Kan en gjennom dette framtvinge en mulig ønsket språkendring i diagnose-manualene? Om så skjer vil neppe den nye term bli stående for all framtid fordi både språk og forskning er i utvikling. En oppvåking i fagpressen på spørsmålet om valg av term vil være bevisstgjørende og trolig også kunnskapsutviklende. Dermed vil dagens terminologiske virvar bidra til noe godt for denne gruppa av brukere.

NOTER

1 Jeg har screenet ISI, MEDLINE, ERIC, BIBSYS, NORART, dansk og svensk artikkelindeks og funnet et stort antall treff på de engelskspråklige. I de nordiske databasene er antall treff på de aktuelle betegnelser relativt lavt. Det betyr at det skrives og publiseres få artikler om temaet utviklingshemming innen Norden. For boktitler (BIBSYS) ligger antall treff ca. dobbelt så høyt som for artiklene (442, 27.mai 2005, hvorav 61 etter 1.januar 2002). Det tilsvarer om lag 20 titler per år.

2 På screeningen av titler per 04.10.05 gis det 222 treff. Av disse innehar 108 en diagnostisk betegnelse som språklig ligger nær mental retardation. Syndromnavn holdes utenfor.

3 LD = Learning Disabilities, DD = Developmental Delays, DD = Developmental Disabilities, MR = Mental Retardation, MD = Mental Deficiency, PH = Psykiska Handikapp og used.m. = Usedvanlige mennesker.
 4 Brukt i titler som henspiller på historiske perspektiver, f eks. «Da de utviklingshæmmede var åndssvage» (2000)
 5 Ingen treff på idiot eller åndssvak refererer til målgruppa artikkelen gjelder. BIBSYS-screening (mai 2005) på betegnelsene debil, imbesill, evneveik og idiot viser ingen treff på de to førstnevnte, fem på evneveik (fire av disse fra 1976 eller tidligere) og 93 på idiot, (disse var i hovedsak skjønnlitterært og historisk brukt). I sum er altså disse betegnelsene ikke anvendt i dagens faglige skrivelier.
 6 Omtalt mer i undertittel/indirekte. Gjelder alle tall i tabellen etter plusstegn.
 7 De 19 titlene er fordelt slik med hensyn på termvalg: PUH = 11, UH = 7 og MR = 1. De 19 tidsskriftene er: 1) Gruppen pedagogiske: Norsk skoleblad, Utdanning, Skolepsykolog, i, Schola, Prismet, 2) gruppen helsefaglige: Nordic Journal of Psychiatry, Epilepsi nytt, Medisinsk årbok, Legemidler og samfunn, Ergoterapeuten, VitaMin, 3) gruppen sosialfaglige: Nordisk Sosialt arbeid, Norges barnevern, Tidsskrift for velferdsforskning (sosial) og 4) gruppen andre: Samtiden, Illustrert vitenskap, Synspunkt, Kommunal rapport og Utposten.
 8 SOR, Samfunn for alle, Diskriminanten, Tidsskrift for den Norske Lægeforening, Spesialpedagogikk, Embla og Tidsskrift for norsk psykologforening. SOR, Samfunn for alle, Diskriminanten og Embla kan nok betegnes som å være bransjetidsskrift for denne brukergruppa.

LITTERATUR:

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION** (1992). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. 9th Edition, American Association on Mental Retardation, Washington.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION** (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. 10th Edition, American Association on Mental Retardation, Washington.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION** (2002b). *Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports*. Workbook. 10th Edition, American Association on Mental Retardation, Washington.
- ASMERVIK, S.** (1999). Psykisk utviklingshemming. I: Asmervik, Ogden og Rygvold (red.): *Innføring i spesialpedagogikk*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- BLATT, B. ET AL.** (1977). The Definition of Mental retardation. I: E. Sontag, J. Smith & N. (Certo (Eds.). *Educational programming for the severe and profoundly handicapped*. Reston VA.: The Council of Exceptional Children.
- BOGGS, E.** (1994). Historical Perspectives on the Definition of Mental Retardation. I: *Mental Retardation*, 32, s. 69.
- BRATHOLM, E.** (18.04.05). Språklig minefelt, *Dagbladet*, s. 52.
- CHRISTIE, N.** (1982). *Pinens begrensning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAHL, A, L. EITINGER, U. F. MALT, & N. RETTERSTØL** (1997). *Lærebok i psykiatri*. 4. opl. Oslo: Universitetsforlaget.
- ENNS, H. & A. H. NEUFELDT** (eds., 2003). *In Pursuit for Equal Participation*. Captus Press Inc. Ontario, Canada.
- ESKELAND, S. & A. SYSE** (red., 1992): *Psykisk utviklingshemmedes rettstilling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- FERNELL E., R. ANDELIUS, E. WIBERG & G. BRÅKENHIELM** (2005). Lindrig utviklingsstørning – dags att se över definition och terminologi. *Läkartidningen*. Vol.102, nr. 28–29, 2064–65.
- FOUCAULT, M.** (1973). *Madness and civilization*. Tandom House, New York.
- GJÆRUM, B. & K. GRØSVIK** (2002). Psykisk utviklingshemming/ mental retardasjon. I: Gjærum, B. & B. Ellertsen (red.). *Hjerne og atferd*. 2. Utg. Oslo: Gyldedal Akademiske.
- GRØHOLT, B. H. SOMMERSCHILD & I. GARLØV** (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*, 3. utg., Oslo: Universitetsforlaget.

- GUSTAVSON, K.-H. & I. EMANUELSSON** (1997). Strikta och klara definitioner behövs. *Läkartidningen*, Vol. 94, nr 30–31, 2630–2631.
- GUSTAVSON, K.-H.** (1998). Replik: Används även internationellt. *Läkartidningen*, Vol. 95, nr. 44, s.4826.
- GUSTAVSON, K.-H.** (1999). Replik: Svensk och latinsk beteckning likvärdig. *Läkartidningen*, Vol 96, nr. 4, s.303
- HALLERFORS, H.** (2000). Utvecklingsstörning – ett konstruerat begrepp. I: *SOR-rapport*. Årg. 46, nr. 5, s. 17–18.
- HEBER, R. F.** (Ed.1961). *A manual for terminology and classification in mental retardation*. American Association on Mental Deficiency. Washington D.C.
- HOLAND, H.** (2005). *Muntlig samtale mellom forfatteren og ledere for NFU i Norge*. Oslo, 21.04.05
- KOSKINAS, G.** (1998). Begreppet psykisk utviklingsstörd är felaktigt! *Läkartidningen*, Vol 95, nr. 44, s. 4826
- KOSKINAS, G.** (1999). Begreppet psykisk utviklingsstörning ej berättigat. *Läkartidningen*, Vol 96, nr. 4, s.303
- LARSEN, V.** (18.04.05). Ville du likt å bli kalt ugdyldig, *Dagbladet*, s. 52.
- LUCKASSON, R. & A. REEVE** (2001). Naming, defining, and classifying in mental retardation. I: *Mental retardation*, 39 (1): 47–52.
- MAC MANUS, P.** (1985): Udviklingshæmning – forsøg på en afklaring. *Specialpædagogik*. Vol 5, nr. 5, s 372–378.
- MACMILLAN, D. I. & D. R. RESCHLY** (1997). Issues of Definition and Classification, I: MacLeem, W. E. Jr. (ed.): *Ellis' Handbook of Mental Deficiency*. Psychological Theory and Research. LEA, Mahwah, New Jersey.
- MELGÅRD, T.** (2000). Utviklingshemming. I: Eknes, J. (red.): *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NEUFELDT, A. H.** (1999). 'Appearances' of disability, discrimination and the transformation of rehabilitation service practice. I *Cross-cultural rehabilitation: An international perspective*. London: W. B. Saunders.
- NOU** (1985:34). *Levekår for psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NYBORG, M.** (1969). Noen teoretiske synspunkter på mental retardasjon. *En litteraturstudie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OPDAL, L. R. & B. ROGNHAUG** (2003). Utviklingshemming. I: Befring, E. & R. Tangen: *Spesialpedagogikk*. 2. utg. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- PAULSEN, M.** (1999). Emma Hiorths Hjem: Omsorg og overgrep. *Embla*, nr. 2, s. 8–12.
- SAMFUNN FOR ALLE** (1997). *Nå heter vi NFU*. Nr. 7/8, s.7.
- SOSIAL- OG HELSEDIRKTORATET** (2005). ICD-10. *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helsebegreper*. KITH. Fagbokforlaget.
- STATENS HELSETILSYN** (2000). ICD-10. *Norsk utgave*.
- STUBRUD, L. H.** (2001). *Utviklingshemming i et økologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SÆTERSDAL, B.** (1998). *Tullinger, skrullinger og skumlinger – Fra fattigdom til velferdsstat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WESTERBERG, B.** (1997). Vad innebär svag begåvning? *Läkartidningen*, Vol. 94, nr. 30–31, s.2630.

Selvskading øker

Bedre kartlegging og tegn til økning i «milde» former for selvskading har ført til større oppmerksomhet om selvskading som fenomen og som symptom for underliggende psykiske problemer. En europeisk undersøkelse Child and Adolescent Self Harm in Europe viser at villet egenskade er vanlig i de fleste land i Europa. Det er dokumentert økning – også i Norge, særlig blant unge jenter.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI



Arne Riise ved Psykososialt Ressurssenter i Oslo har erfaring med selvskading både som behandler og som veileder for barnevern og førstelinjetjenesten.

Psykososialt Ressurssenter (PSR) i Oslo er et privat tverrfaglig ressurscenter som tilbyr psykologfaglige tjenester til privatkunder og bedriftskunder. Senteret har tilbud til barn, ungdom, familier og voksne. Gjennom praksis har PSR opparbeidet bred erfaring med ulike former for selvskading, noe som også har ført til at de har utviklet kurs for folk i førstelinjetjenesten og fagpersoner ellers som kan møte selvskadere i sin praksis.

– Selvskading avspeiler dårlig selvfølelse, og for den som selvskader blir dette en ekstra

stein til byrden. Vi har blant våre pasienter til enhver tid ungdom og voksne hvor selvskading er en del av problematikken.

Dette sier Arne Riise som er en av syv som arbeider i PSR til Spesialpedagogikk.

På spørsmål fra oss om selvskading er noe som øker blant ungdom sier han at han synes det er vanskelig å si noe sikkert om det. Det er først i de senere år at vi har fått sikrere kunnskap om forekomsten av villet egenskade og om hva som kjennetegner denne ungdomsgruppen. (Se egen omtale av «CASE-undersøkelsen» side 33).

– Jeg kan ikke se noen sikker økning i alvorlige tilfeller i vår praksis. Men det kan virke som om lett eller moderat selvskading er blitt en måte for unge mennesker å kommunisere på. Dessuten er det blitt større åpenhet og mer oppmerksomhet omkring selvskading. Vi har en god del kontakt med skoler og helsesøstre som ønsker informasjon om fenomenet og veiledning om hvordan de skal takle ungdom som skader seg selv.

– Hva er viktig når en får mistanke om selvskading?

– Hvis en er usikker eller hvis ansvaret en har føles vanskelig, bør det henvises videre. Det mest nærliggende er skolens egen helsetjeneste eller spesialisthelsetjenesten. Vi har erfaring for at godt samarbeid

mellom skole og helsetjeneste gir mulighet for å håndtere «litt av hvert», sier Riise.

– Hva med samarbeid med foreldre?

– Det er et dilemma, for problemer i forhold til foreldre kan være en av årsaksfaktorene. Jeg mener likevel at det må være riktig å motivere til å involvere foreldre. Det er imidlertid liten tvil om at det er venner som er det viktigste, også for selvskadere. CASE-undersøkelsen viser også at venner er de mest betydningsfulle støttespillere for den som skader seg selv.

– Hva kan gjøres for å få bukt med selvskadingen?

– Selvskading er et primitivt verktøy som skaper skam, og et dårlig selvbylde blir enda dårligere. Det er et symptom på at vedkommende ikke har det så bra. I vår praksis forholder vi oss til selvskadere på en helt vanlig måte. Det er ikke så mye kontroll som før. Det legges mer vekt på å finne nye løsninger. Åpenhet rundt selvskadingen er en forutsetning, og det er om å gjøre å få tak i hvordan vedkommende har det. Så må selvskademønsteret kartlegges. Det er av stor betydning å få innsikt i alvorlighetsgrad og grad av kontroll. Alvorlighetsgraden vurderes i et kontinuum fra bagatellmessige til farlige handlinger. De fleste gjør dette uten at det er noen fare for liv og helse, og uten å få alvorlige fysiske



men. Det er viktig å få registrert hvordan selvskadingen utvikler seg. Frekvens og alvorlighetsgrad kan være et barometer på den psykiske tilstanden. Hvis selvskadingen avtar, er det ofte et tegn på at vedkommende har det bedre, forteller Riise.

– Det er mange forskjellige årsaker som kan føre til selvskading, men en må forholde seg til at det er et problem *her og nå*. Generelt er det vesentlig å få utvidet begrepsapparatet og ordsatt det som gjelder for den enkelte. Det dreier seg ofte om ensomhet og manglende sosial tilhørighet, og fortvilelse, håpløshet og maktesløshet i det å bli holdt utenfor. Meningsfulle sosiale relasjoner må bekreftes og legitimeres. Mange selvskadere ser seg selv bare innenfra, og de trenger hjelp til å se at «livet byr på flere muligheter». Det kan også være et alternativ å bruke teknikker som ikke er så skadende; syltestrikk som strammes slik at det gir smerte, iskaldt vann og lignende, nevner Arne Riise.

– Det kan også være på sin plass å nevne at selvskading ikke nødvendigvis avspeiler dårlig selvfølelse. Fakiren Håvve Fjell er et eksempel på det. Han vet mye om smertens funksjoner og utnytter det bl.a. til å kjøre show.

Arne Riise avslutter med å peke på at det kan oppnås mye med tanke på å

demme opp for selvskading om det legges til rette for veiledning av folk i førstelinjetjenesten. Skolen kan gjøre mye ved å ha et skjerpet blikk for ulike tegn slik som at elever ikke vil ha gym, går med lange ermer i sommervarme og lignende.

– Og, som sagt, godt samarbeid mellom skole og heletjeneste gir mulighet for å håndtere litt av hvert.

FAKTA

Hentet fra kursmateriellet til PSR

Definisjoner selvskading

- Direkte og sosialt uakseptert, gjentagende atferd som forårsaker liten til moderat fysisk skade (Favazza, 1998).
- Selvskading er enhver handling som innebærer at en person med forsett påfører seg selv smerte og/eller skader sin egen kropp, uten at personen har til hensikt å ta sitt eget liv (Arnold og Magill, 2002).
- Selvskading skiller seg fra selvmordsforsøk ved at hensikten ikke er å dø. Villet selvskade omfatter begge.

Mulige aktuelle problemer

- Vanskelige hjemmeforhold – dårlige relasjoner til foreldre
- Dårlig trivsel på skolen – faglige og/eller sosiale vansker
- Mobbing og/eller sosial isolering
- Sykdom eller død i nær familie
- Kjærlighetssorg
- Uønsket graviditet
- Dårlige seksuelle erfaringer
- Svik av venner
- Pengeproblemer
- Prestasjonsangst og stress knyttet til skole eller fritid

Reaksjonsmåter ved selvskading

- Være aksepterende og støttende
- Vise bekymring
- Vise respekt
- Få fram håp
- Gi informasjon
- Vise fortrolighet
- Være forsiktig i utspørring
- Være positivt nysgjerrig
- Forholde seg nøkternt til skaden

Mer om Psykososialt Ressurssenter finnes på:
www.psr.no



Ekspert på smerte

Fakiren Håvve Fjell har et nyansert syn på selvskading. Han har selv mange års erfaring med å påføre seg smerte. Også han understreker at selvskading som oftest er symptom på underliggende problemer. Men det behøver ikke være det – og i noen tilfeller kan kontrollert selvskading være et alternativ til andre behandlingsformer.

Det er en rolig og avslappet mann tidlig i 30-årene som møter oss til en samtale om selvskading og om smerte. Håvve Fjell lever av å være fakir og har i den senere tid holdt foredrag for fagfolk på seminar arrangert av Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning (Psykopp). Han har også deltatt og formidler egne erfaringer i flere kurs om «Selvskading» som Psykososialt resurs-senter har holdt sammen med KLM-Lahnstein og Utdanningsakademiet. Sine erfaringer med smerte, og hvordan han begynte å eksperimentere med å skade seg, har han dessuten nedfelt i den flott utstyrte boka «Ten Years of Pain».

– Er det riktig å kalle deg en ekspert på smerte?

– Jeg vet ikke om jeg kan kalle meg ekspert i egentlig forstand, men jeg har tenkt mye på dette og gleder meg over at mine tanker faller sammen med nye betraktningsmåter om selvskading, sier Håvve. – Det har vært spennende at fagfeltene psykologi og psykiatri er interessert i mine tanker om bl.a. forskning på egen kropp. Den «gamle skolens» metoder med bl.a. streng kontroll fører ikke fram. Å bli møtt med fordommer og negative holdninger gjør ikke saken bedre. Det er ikke

slik at man må ta fra dem selvskadingen som det første, fortsetter han.

Håvve er snar til å understreke at han ikke er noen selvskader i den forstand man vanligvis tenker på det. Han vedkjenner seg ikke noen underliggende problemer som årsak til at han «selvskader» seg bl.a. med nåler og at han henger i kjøttkroker fritt «svevende» i rommet.

Positivt å være trenet i å tåle smerte

– For meg har de positive sidene ved å påføre seg smerte stått i fokus. Vanligvis er selvskading en instinktiv selvterapi for å lindre smerte. Å blø er for mange en faktor – også det at det gror, sier han. – Jeg har hatt en dragning mot skarpe gjenstander, nåler og flammer helt fra tidlig ungdom. Jeg var mye uheldig, og det vekket en interesse for å utforske smerteterskelen. Det er ikke nødvendigvis et problem. Problem blir det når selvskadingen tar overhånd.

I andre kulturers ritualer, for eksempel overgangsritualer, er ofte smerte inne i bildet. Hensikten er å gjøre folk bedre i stand til å takle smerte og vanskeligheter senere i livet, og Håvve mener det kan ha mye for seg.

– Vår kultur er preget av kos og komfort. Vi avskyr fysisk smerte, vi prøver å unngå det. Hvis man har «verktøy» kan man takle smerte og motgang, mener Håvve. – Det er en del av livet. Vi har blitt litt pinglete, og mange ville ha godt av å kjenne hvor smertegrensen går. Det er ikke noen stor ulykke om man har fått en flis i fingeren, fortsetter han.

Selvskading eller nysgjerrighet

– Selvskading kan se veldig dramatisk ut. Hvordan bør man møte for eksempel en elev som skader seg selv?

Håvve tenker seg godt om og sier at de som skal «løfte på lokket» må møte dem som likesinnede.

– Det er ikke sikkert at læreren er den beste, kanskje noen fra PP-tjenesten eller spesialpedagog på skolen. Men uansett – det må være en tillitsvekkende person som må formidle likeverdighet og respekt.

Han forteller videre at det kan være vanskelig å oppdage selvskading, man vil prøve å holde det skjult. Men lærere og andre bør være observante, mobbing og spiseforstyrrelser kan være tegn som dekker over noe annet. Mye bruk av plaster kan gi grunn til mistanke, nevner han

videre. Håvve mener at det er behov for et forum hvor lærere kan komme hvis de har mistanke om selvskading. Selv ble han tolket som selvskader av skolen. – Men det var en overfladisk bekymring, og i mitt tilfelle var like bra, sier Håvve.

– Hvordan kan man skille mellom selvskading som uttrykk for underliggende problemer og selvskading som eksperimentering?

– Det vil fort bli tydelig. Man kan raskt se det. Det er forskjell på nysgjerrighet og selvskading. Det kan være en naturlig del av en ungdomskultur med piercing, tatovering osv. Som nevnt ser jeg ikke på det å få blødd og litt smerte som noe problem, svarer Håvve.

Han vil også til livs at selvskading stort sett er kutting, særlig blant unge kvinner.

– Terskelen hos menn er mye høyere. Gutter kjører i fylla, havner i krangel og slagsmål. De oppsøker farlige situasjoner, mener han.

En time tabu

Håvve er opptatt av ungdommen faller mellom to stoler og at det egentlig er lite for dem som er i avgjørende alder. Mye kommunikasjon blir enten for barnslig eller har en form som ikke treffer.



Håvve Fjell har studert smerte ved å eksperimentere på egen kropp og ved å sette seg inn i fremmede kulturers ofte groteske ritualer.

– Jeg føler meg ennå ung og ønsker i forestillings form å ta opp tabubelagte temaer i et språk som de unge forstår, bl.a. ved hjelp av visuelle effekter, sier han og håper at

«En time med tabu» kan bli en del av «Den kulturelle skolesekken».

Vi føler oss overbevist om at en slik forestilling vil bidra til større åpenhet om et tema som i aller høyeste grad fortjener oppmerksomhet.



Mer om artisten og fakiren Håvve Fjell finnes i boka «Ten Years of Pain».

Håvve Fjell og Helen Fjell (fotograf)
Ten Years of Pain
Hertervig forlag 2003
ISBN 82-92023-12-7

Child an Adolescent Self Harm in Europe (CASE)

CASE er undersøkelse om utbredelse av villet egenskade og hva som kjennetegner risikoutsatt ungdom gjennomført av erfarne selvmordsforskere i 10 europeiske land. 4060 elever på første trinn i videregående skole i Hedmark og Oppland besvarte et spørreskjema anonymt. Svarprosenten var hele 91,2.

Hensikten med undersøkelsen var å få et bedre grunnlag for å kunne fange opp dem som trenger behandling og for å utvikle mer målrettede forebyggende tiltak.

Noen av resultatene:

- 0,7 % har utført selvskading i løpet av livet
- 6,6 % av elevene rapporterte en eller flere episoder med villet egenskade siste år
- Kutting (74,1 %) og overdose med medikamenter (16,9 %) var de mest vanlige metodene
- Villet egenskade var langt vanligere blant jenter (75,6 %) enn blant gutter (24,4 %)

Det fremkom en signifikant sammenheng mellom villet egenskade og lav selvtillit, villet egenskade blant venner, stoffmisbruk og konflikter med foreldre.

Forebygging av villet egenskade blant ungdom krever en variert og målrettet innsats.

Undersøkelsens hovedbudskap:

- Villet egenskade er vanlig blant ungdom, særlig jenter
- Hyppigste skadeform er kutting
- Slik atferd har sammenheng med lav selvtillit, villet egenskade blant venner, misbruk av rusmidler og konflikter med foreldrene

Kilde: Tidsskrift for Den norske lægeforening, nr. 16/28 august 2003
www.tidsskriftet.no

Sorg og sorgarbeid hos mennesker med utviklingshemming



Anne Grethe M. Lauritzen

Anne Grethe M. Lauritzen er cand. ed. og rådgiver ved Andebu Kompetanse- og Skolesenter (AKS).

Vet vi generelt nok om sorg og sorgarbeid, og spesielt om hva kognitiv utvikling eller tidligere erfaringer kan ha å bety, for å kunne møte mennesker med spesielle behov? Finnes det kompetanse eller beredskapsplaner, en krisepedagogikk (Raundalen og Schultz, 2006) som også inkluderer eller er utarbeidet for mennesker med utviklingshemming i skoler, avlastning eller omsorgsboliger?

Vi skal ta utgangspunkt i en beskrivelse fra en tilsatt i en bolig, en beskrivelse av sorg og sorgreaksjoner hos ei voksen dame med utviklingshemming. Beskrivelsen fremstår ikke som unik, men som et eksempel fra hverdagen i en omsorgsbolig.

«Mor til Renate var død etter lang tids sykdom. Renate hadde fulgt moren tett gjennom sykdomsperioden. Hun hadde skjont at moren hadde vært alvorlig syk, og hun hadde sett at hun ble stadig dårligere. Nå var moren død. Hva betydde det? At hun aldri skulle få se moren igjen, eller at hun skulle få møte henne igjen, men ikke her hjemme. Det ble snakket om at det bare var kroppen som skulle gravlegges. Men hvor var hodet til mamma da? Renate ville ikke se moren etter at hun var død. Hun ville ikke være med i noe de kalte begravelse. Renate dunket hodet hardt i veggen mange ganger. Hun begynte å klore og bite dem som prøvde å snakke til henne om moren og som ville at hun skulle være med i begravelsen. Først da Renate begynte å tegne morens kropp på ei seng og hodet liggende på ei sky, skjønte personalet hvor vanskelig dette var for henne».

Fortsatt er det også slik at enkelte personer med utviklingshemming fratas retten til å sørge. De får ingen eller minimal kontakt med nære familiemedlemmer som er alvorlig syke, de får ikke anledning til å ta en verdig avskjed gjennom syning eller begravelse. Holdninger som at de ikke forstår, at de ikke må «skakes opp» eller at de må skånes kan også vise seg gjeldende i ulike miljøer.

Ulike typer sorg

Mennesker med utviklingshemming kan også oppleve sorg fordi de er beboer i samme bolig som avdøde, har vært arbeidskamerat, nabo eller venn. For enkelte kan det også være svært vondt når ansatte blir syke og dør. Tapsopplevelser i forbindelse med at personale de har knyttet seg til blir borte uten at de får tatt avskjed, er heller ikke uvanlig. Mange har et begrenset og sårbart nettverk, og tilknytningen til disse personene kan være like sterk som nære familiære relasjoner. Mange kan også ha en ubearbeidet sorg knyttet til sin egen funksjonshemming og de begrensninger den gir.

Alvorlig sykdom og død fører til sterke sorgreaksjoner hos nære omsorgspersoner. Evnen til å se at andre pårørende har det vanskelig kan minske og evnen til omsorg kan avta (Rubin i Stroebe mfl., 1999). Slike reaksjoner hos nære omsorgspersoner ved siden av egen tapsopplevelse, kan derfor fremstå som et dobbelt tap for mennesker med utviklingshemming. Det kan føre til at sorgreaksjonene ikke blir forstått og tatt på alvor av omgivelsene, at den hjelp og støtte de trenger til å bearbeide sorgen ikke er tilgjengelig eller at de blir stående alene med sin sorg. Andre personer i nettverket kan og bør derfor bistå familien med oppfølging og spesiell tilrettelegging rundt familiemedlemmer med utviklingshemming. Tilsatte i skole, avlastning eller bolig kan bli viktige ressurser, men kan også fremstå som negative forsterkere i sorgarbeidet, hvis de ikke innehar nødvendig kompetanse og bruker den.

Sorg og sorgarbeid

Døden er et abstrakt begrep som ofte omskrives med andre ord som søvn, å gå bort eller å falle fra. Hvordan tolkes da begrepet? Å forstå hva døden innebærer, henger ofte sammen med utviklingsnivå. Dette vet vi fra erfaring med sorg og sorgarbeid hos barn, men levealder og tidligere erfaring med sorg og død, er også

Det sies gjerne at «å sørge er en menneskerett», men en konsekvens av erfaringer som er beskrevet i denne artikkelen, gjør det aktuelt å stille spørsmålet: Gjelder denne menneskeretten også for mennesker med utviklingshemming?

avgjørende. Hvilke erfaringer har mennesker med utviklingshemming på dette området? Har de alltid blitt skånet eller skjermet? Har de blitt inkludert tidligere i kanskje mer perifere tapsopplevelser? Har de fått være med i samtalen og fått gjøre seg noen erfaringer?

Manglende ord og begreper

Det kan være problematisk å sette ord på sterke følelser og vonde tanker for den som i utgangspunktet har mange ord og er vant til å sette ord på følelser. Begreper som har med alvorlig sykdom, sorg og tap å gjøre, kan være ukjente og lite meningsbærende. For mennesker med utviklingshemming må ordene og uttrykkene konkretiseres og forklares for å skape mening. Og hva med de som i utgangspunktet har få eller ingen ord eller uttrykk for sterke følelser og vonde tanker? Har omgivelsene tegn, bilder, konkreter eller handlinger som kan være redskaper i kommunikasjonen, redskaper som kan være med å skape forståelse? (Bakken mfl., 2004) Mennesker med utviklingshemming bruker også gjerne andre sanser enn hørselen for å kunne forstå. Visuell og taktil sans er kanaler som til vanlig brukes for å forstå og gi uttrykk for dagligdagse tanker og følelser. De blir ikke mindre viktig i møte med traumatiske opplevelser.

Ulike sorgreaksjoner

Vi kan reagere på alvorlig sykdom og død med atferdsmessige, tankemessige, følelsesmessige og kroppslige reaksjoner (Worden, 1982). Dette gjelder også for mennesker med utviklingshemming. Atferdsmessige reaksjoner kan være gråting, søvn- og spiseforstyrrelser. Regressiv atferd som sengevæting eller endring av egenomsorgs ferdigheter som av/påkledning eller stell av egen kropp kan forekomme. Noen kan trekke seg tilbake fra sosial kontakt eller avbryte vanlige aktiviteter, mens andre får et forhøyet aktivitetsnivå.

Enkelte oppsøker steder eller personer som er forbundet med avdøde, mens andre aktivt forsøker å unngå det. Noen kan gå rundt å rope på avdøde, bære på gjenstander som har tilhørt han eller henne eller endog ønske å gå i den avdødes klær.

Tankemessige reaksjoner kan være at en har vansker med å tro det som har hendt eller at man får reaksjoner som sjokk, apati eller benekting. Konsentrasjonsproblemer og dårlig hukommelse kan være

Fortsatt er det også slik at enkelte personer med utviklingshemming fratas retten til å sørge.

fremtredende. Tidsopplevelsen kan bli påvirket. Noen synes at tida står stille, andre kan plutselig legge merke til at dager eller uker bare er forsvunnet.

Tristhet og depresjon er følelser som først og fremst forbindes med sorg, foruten følelse av ensomhet eller lengsel etter avdøde. Andre følelsesmessige reaksjoner kan være irritasjon eller et sterkt sinne rettet mot den som er død, mot helsepersonell eller andre nære personer i nettverket. Selvskading kan forekomme. Noen kan oppleve angst, og andre kan føle hjelpeløshet. Sjalousi overfor dem som ikke har mistet en av sine kan også forekomme. For andre kan dødsfallet skape en følelse av lettelse.

Det psykiske og fysiske liv henger nøye sammen, og det er naturlig at man sørger med hele kroppen. Kroppslige reaksjoner som mangel på energi, smerte og svimmelhet eller ulike typer ubehag er vanlige fenomen. Hos noen kan også eventuelle epileptiske anfall tilta. Det kan derfor være nødvendig å innhente medisinsk kompetanse.

Ulike sorgreaksjoner er normalt for alle mennesker som opplever tap, dette gjelder også for mennesker med utviklingshemming. Forskjellen er gjerne at akkurat denne gruppen har vanskeligere for å sette ord på sine reaksjoner og omgivelsene observerer ofte bare endring av atferd og kan tolke det som noe annet enn uttrykk for sorg. Ikke uvanlig beskrives det som uønsket atferd, latskap eller vrang vilje. Den viktigste oppgaven for omgivelsene blir derfor å være informert om den enkeltes tapsopplevelser og være kompetent til å tolke disse reaksjonene som uttrykk for savn og smerte.

Oppgaver i sorgarbeidet

Sorg betegnes gjerne som en prosess, et aktivt sorgarbeid der ulike «oppgaver» må løses, om ikke i noen bestemt rekkefølge. Man kan arbeide med flere oppgaver parallelt, og en oppgave kan melde seg på nytt, selv om omgivelsene antar at den er løst (Worden, 1982). Oppgavene innebærer å håndtere eller mestre sine atferdsmessige, tankemessige, følelsesmessige og kroppslige reaksjoner ved bruk av ulike handlinger eller strategier. En slik prosess gjelder for alle sørgende. For mennesker med utviklingshemming vil den kunne være vanskeligere å forstå for omgivelsene, fordi den enkeltes abstraksjonsevne eller kognitive alder også avspeiles i prosessen, samtidig som erfaringer knyttet til levealder vil komme til uttrykk i sorgarbeidet. Generell kunnskap om sorgarbeide som en prosess vil i imidlertid være et godt utgangspunkt for en individuell tilrettelegging.

Første oppgave i sorgarbeidet er å akseptere at tapet er virkelig og ugjenkallelig. I prosessen inngår gjerne benektning som kan innta mange forskjellige former, fra det å oppbevare alle saker til avdøde, som om den døde skulle komme tilbake og ta det i bruk, til å fjerne alt som minner om han eller henne, for å slippe å bli minnet om at tapet er virkelig. At omgivelsene bruker begreper som at avdøde er gått bort, har reist eller sover kan vanskeliggjøre denne prosessen for den som er utviklingshemmet. Delaktighet i syning og begravelse, besøk til gravstedet og bruk av bilder og konkreter vil være nødvendig i prosessen med å kunne akseptere tapet fullt ut.

Andre oppgave er å oppleve alle følelsene og all smerten som sorgen medfører. For å unngå psykiske eller fysiske symptomer er det nødvendig å ta smerten inn over seg. Å holde de vonde følelsene borte, kan føre til et flattere følelsesliv, der det heller ikke er plass til de gode følelsene. Man må kunne kjenne på smerten og akseptere følelsene ellers kan tiden det tar å gjennomarbeide sorgen bli forlenget (Parkes, 1996). For den som i utgangspunktet har vansker med ord eller har vansker med å sette ord på følelser blir dette

en ekstra utfordring, hvis ikke omgivelsene legger til rette for bruk av konkreter og bilder eller andre uttrykksformer som å tegne, lytte til musikk eller oppsøke betydningsfulle steder.

Tredje oppgave er å tilpasse seg sin endrede tilværelse. Man må tilpasse seg tapet, kanskje lære seg nye praktiske og sosiale ferdigheter og etablere en ny tilværelse uten den som er død. For mennesker med utviklingshemming kan tap av en nær person få ekstra store konsekvenser. De har ofte et lite og sårbart nettverk, og at en i dette nettverket dør kan bety at mange praktiske ting ikke lenger blir gjort eller at det blir utført av andre på en annen måte. Det kan også bety mer ensomhet og færre opplevelser. Mennesker med utviklingshemming kan trenge lenger tid for å tilpasse seg sin endrede tilværelse, og det kan være en ekstra utfordring å lære seg nye ferdigheter og etablere en ny tilværelse uten den som er død. Tilbaketrekking, hjelpeløshet eller utagering kan være signaler på en manglende tilpasning i lang tid fremover.

Fjerde oppgave er å trekke tilbake følelsesmessig energi fra den som er død og engasjere følelsene sine på nytt i andre menneskelige forhold og aktiviteter. Denne oppgaven innebærer at en oppretter et «eget rom» i sitt indre for den som er død, der alle minnene og følelsene som er knyttet til denne personen kan ha sin plass. Ingen andre kan fylle denne plassen, og man glemmer ikke personen, selv om nye relasjoner inngås. Dyregrov (1997) betegner en slik fortsatt relasjon til den avdøde som en «indre representasjon». Mennesker med utviklingshemming kan ha behov for tilrettelegging også i forhold til denne oppgaven. Konkrete handlinger som besøk og stell av gravsted, ha gjenstander etter avdøde eller bilder tilgjengelig kan være med å opprette et «indre rom». Slike konkrete handlinger eller gjenstander kan også bli et nødvendig supplement til det «indre rommet» i lang tid fremover. Å engasjere følelsene sine på nytt i andre menneskelige forhold og aktiviteter er dessuten en ekstra utfordring for mennesker som i utgangspunktet gjerne har et lite nettverk og et begrenset aktivitetsnivå.

En skal være varsom med å angi hvor lang tid sorgarbeidet tar. For noen vil tilværelsen føles bedre når et år er omme. For andre vil den tiden de da står overfor, oppleves som verre (Worden, 1982). Tid til bearbeiding og mulighet til bearbeiding gjennom ulike kanaler gjelder for alle mennesker. Da er det viktig å være seg bevisst at mennesker med utviklingshemming kan ha behov for enda lenger tid for å forstå hva alvorlig sykdom og død innebærer eller at de kan gå ut og inn av sorgarbeidet i lang tid. En tidsfor-skyving i sorgreaksjonene kan også forekomme, noe

som gjør det ekstra krevende for omgivelsene å relatere en eventuell utfordrende atferd til et tap som kanskje kan ligge måneder og år tilbake i tid.

Kognitivt nivå

Spesielle utfordringer i tilretteleggingen rundt mennesker med utviklingshemming er evnen til å møte den enkelte ut fra deres evne til abstrakt tenkning eller kognitivt nivå. Mennesker på et tidlig utviklingsnivå oppfatter ikke døden som permanent. De kan oppleve døden som noe gjenkallelig, og kan spørre om når den døde vil komme tilbake. Mange har også et sirkulært tidsbegrep fordi deres hverdag er sterkt preget av gjentakelser. De vil kunne tenke at vi lever, så dør vi, så lever vi igjen. Døden kan også oppleves som reversibel, og det kan være vanskelig å fatte at alle livsfunksjoner har opphørt. De kan derfor være opptatt av for eksempel hvem som gir den døde mat. Døden oppleves gjerne ikke som universell, og det kan spørres om både gutter og jenter kan dø. De kan ha manglende forståelse for dødsfallets langsiktige betydning og kan spørre etter den døde, selv om de har blitt fortalt mange ganger at en er død. Ved alvorlig og dyp utviklingshemming fremstår gjerne atferdsendringer sammenliknet med tidligere forhold, væremåte eller funksjon som det mest framtreddende.

Mennesker med et noe høyere abstraksjonsnivå vil ha en forståelse av døden som ugjenkallelig og at alle livsfunksjoner opphører. De er imidlertid fortsatt konkrete i sine tanker og trenger konkrete uttrykk som bilder, ritualer eller gravsted i sitt sorgarbeid. De vil kunne forstå døden som resultat av ytre hendelser, for eksempel ulykker eller som indre prosesser, for eksempel sykdom eller alder.

Mestring av sorg

Hvordan sorgarbeidet for mennesker med utviklingshemming vil arte seg vil i stor grad bestemmes av de ressurser som er tilgjengelig for den enkelte, hvilke personlige og sosio-økologiske mestringsressurser som er tilgjengelig. Personlige ressurser som finnes i personen selv, slik som fysiske ressurser/helse og energi, psykologiske ressurser/positiv tro eller problemløsende og sosiale ferdigheter (Lazarus og Folkman, 1984). Kognitivt nivå og erfaringer ut fra levealder vil alltid være utgangspunktet. Men også personens øvrige personlige ressurser som generell helsetilstand, evne til en positiv tro på livet videre, evne til skifte av perspektiv eller å finne hjelp og trøst i sosiale relasjoner står sentralt.

Andre tilgjengelige ressurser som sosial støtte og materielle ressurser er mer avhengig av miljøet som personen befinner seg i og betegnes gjerne som

sosio-økologiske ressurser. I denne artikkelen er det nettopp mulighetene og utfordringene som ligger her, det har vært et ønske om å sette fokus på. Betydningen

At omgivelsene bruker begreper som at avdøde er gått bort, har reist eller sover kan vanskeliggjøre denne prosessen for den som er utviklingshemmet.

av å ha mennesker rundt seg som kan gi emosjonell, kunnskapsmessig og/eller materiell støtte. Sosial støtte som å være et godt forbilde, tilrettelegge for nærhet og trygghet eller gi verdifull informasjon på en adekvat måte, noe som kan virke både forebyggende, mestrende og helsebringende (Lazarus og Folkman, 1984). Materielle ressurser for mennesker med utviklingshemming dreier seg mest av alt om tilgang til ulike typer av hjelp, så som konkrete, bilder, konkrete handlinger, medisinsk eller annen profesjonell hjelp. I dette arbeidet blir også tid et nøkkelbegrep. Tid til å lytte, tid til å spørre, tid til å bearbeide på ulike måter, tid til å gjøre aktiviteter om igjen, tid til å være i sorgarbeidet uten å bli tolket som lat, vrang eller vanskelig.

REFERANSER:

- BAKKEN, R. K. MFL.** (2004). Å dele en sorg – når pårørende med utviklingshemming møter alvorlig sykdom og død. Kreftforeningen Buskerud.
- DYREGROV, A.** (1997). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Sigma Forlag A/S.
- JACOBSEN, K.** (1998). Ny viten om relasjonen mellom kognitive og emosjonelle prosesser. Implikasjoner for samspill med dypt psykisk utviklingshemmede personer. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 1998, volum 35, 530–536.
- LAURITZEN, A. G.** (2001). Kjærlighetens pris. Opplevelse og mestring av sorg hos familier som har et barn for lite Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- LAZARUS, R. OG FOLKMAN, S.** (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- RAUNDALEN, M. OG J. H. SCHULTZ** (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PARKES, C. M.** (1996). *Bereavement. Studies of grief in adult life*. New York: Routledge.
- STROEBE, M. S., W. STROEBE AND R. O. HANSSON** (1999). *Handbook of bereavement. Theory, research and intervention*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- WORDEN, W.** (1982). *Grief Counselling & Grief Therapy*. Social science paperbacks. London: Tavistock.

Barnehage for utvikling og aktivitet

– også til barnet med sterk multifunksjonshemming

AV TURID HORGEN



AV TURID HORGEN

Turid Horgen er cand. paed. spec. og arbeider som rådgiver ved Torshov kompetansesenter.

Torshov kompetansesenter har fulgt to svært forskjellige barnehager over to år gjennom ulike typer bistand for å lage godt barnehage/skoletilbud til et barn med sterk multifunksjonshemming. Artikkelen bygger på lærdommer fra dette arbeidet. Hensikten vår har vært å lete etter hva det er som fører fram og har vært positivt i forhold til å etablere de planlagte tilbudene. Ut fra materiale dette har gitt, utformer vi problemområder og hypoteser, som vi kaller «konturer av betingelser» for en god og utviklende barnehageplass. Tidligere veiledningsarbeid i tilsvarende saker i en tiårs periode er et bakteppe i forhold til å forstå erfaringene og blir trukket inn.

Det er nødvendig å presisere at dette ikke er et materiale som gir grunnlag for å hevde at dette er forholdene når det gjelder å skape et godt barnehage-tilbud til barnet med sterk multifunksjonshemming. Det avgrenses til to, riktignok omfattende saker, hvor vi selv er deltaker som kompetanseinstans. Det vi leter etter er erfaringer som bidrar til å skape det gode tilbudet. Vi tror at også andre kan ha nytte av kunnskapen fra de to barnehagene.

Marius var tre år første gang vi møtte ham. Han satt på fanget til førskolelæreren i et bitte lite rom i barnehagen. Med to fra Torshov på besøk var rommet overfylt. Førskolelæreren brukte bena sine og den ene armen som en slags lenestol for Marius, slik at han satt stabilt og fikk støtte til hodet. Hun lekte med en liten ball, med spisse gummitagger og en rangle inni. Dyttet den mot nesa til Marius, mens hun nøye observerte reaksjonene hans og kommenterte hvor tøff han var som tålte denne nesetrykkende leken. Marius deltok med årvåken lyttende kroppsposisjon. Ola snart fire, sto i ståbrett på felleskjøkkenet i barnehagen sin. Barnehagen lå i tett skog langt fra hus. Ola var fastspent for å holde seg i oppreist posisjonen, med en bryter

*ved venstre arm. Hodet hans deisa ned i blant, mens assistenten omsorgsfullt støttet det opp igjen, samtidig som hun behendig tørket vekk sikkell og tryllet kluten ned i posen beregnet på sånt. Hun kom med små oppmun-
trende lyder. Slik at Ola skulle få til oppgaven – å lage musikk fra kassettspilleren koblet til bryteren – med en bevegelse med armen.*

Bakgrunn

Barna det handler om har de mest omfattende funksjonshemminger. De har store problemer med å fatte og forstå hva som skjer, sansehemninger som ofte rammer både syn, hørsel samt bevegelsesmuligheter og store helseproblemer knyttet til epilepsi, til lungefunksjoner og matinntak. Barna hører med til vår elevgruppe; mennesker med dyp utviklingshemming. Vi bruker også betegnelsen sterk multifunksjonshemming.

De omfattende lærehemminger gjør at barna har behov for spesialpedagogisk hjelp og oftest har de prioritert rett til opptak i barnehage. De to barna vi har fulgt hadde barnehageplass. Ingen andre barn i de to barnehagene hadde tilsvarende funksjonshemminger. Barnehagen til Marius lå i en stor sentral kommune, Olas lå i en svært liten kommune i et grisgrendt dalstrøk. Foreldre og barnehagepersonale ønsket hjelp til tilrettelegging i barnehagen og søknad om dette gjennom PP-tjenesten i kommunen førte sakene til Torshov kompetansesenter.

Sakene var meldt til Torshov med behov for veiledning til personalet i barnehagene. I utgangspunktet gjennomførte vi det oppdraget. Men endringen i arbeidet på Torshov kompetansesenter førte til at sakene ble utvidet til kommunalt forankrede prosjekter. Det ene å bygge opp barnehage tilbud med fysiske tilfredsstillende rammer og et godt innhold, det andre å forberede og ferdigstille et tilsvarende skoletilbud.

Hva skal til for å frambringe og opprettholde et godt tilrettelagt barnehagetilbud til et barn med sterk multifunksjonshemming? Artikkelen drøfter erfaringer og framhever viktige forhold. Deriblant er å bygge opp en tverrfaglig teamfunksjon rundt barnet i barnehagen, å etablere lokale nettverk for erfaringsutveksling og faglig påfyll og å skape gode rutiner for samarbeid med instanser med helseansvar. Siste leddet er å styrke kompetansefunksjonen som støtte bak PP-tjenesten.

Forståelses- og teoribakgrunn

Våre elever er og vil alltid være avhengig av hjelp fra andre mennesker på alle områder gjennom hele livet. Derfor er observasjon og analyse av barnet i møte med «den andre» (omsorgsperson, assistent, lærer osv.), det utgangspunktet vi velger å bygge videre på når vi vil forstå og fremme utvikling for elevgruppa. Med en fellesbetegnelse kan det kalles *samspillpedagogikk med et relasjonelt perspektiv*. (Horgen, 1995; Kirkebæk & Sollied, 2001; Lorentzen, 2001; Nafstad & Rødbrøe, 1999). Et fokus på kommunikasjon i det tidlige samspillet (Stern, 1995), en vid definisjon av kommunikasjon, hvor det betones at alt et menneske gjør kan kommunisere (Johannessen mfl., 1994) og spesielt blikk for hvordan felles forståelse etableres (Fogel, 1993) er nyttig.

Fysisk tilrettelegging har vært viktig målsetting for de to barnehagene. Slik tilrettelegging er nødvendig i vid forstand. Hjelpemidler er nødvendig på alle områder, fra spesialsenger og stoler til løftehjelp. Når sansene til elevene er sterkt hemmet og svekket, er det nødvendig å skape rom og innredning som gir sanse- og aktivitetsmuligheter. Vi har hentet inspirasjonen og hjelp fra Snoezelenmiljø (Svebak, 1996).

Utgangspunkt i rådgiving

Denne teoretiske innretningen får også konsekvenser for veiledning og rådgiving overfor menneskene rundt elevgruppa. Deres relasjonelle kunnskap er avgjørende viktig i utrednings- og veiledningsarbeidet. Video er et nyttig verktøy, og i begge sakene ble videoopptak av barna sammen med nærperso- ner brukt. Videoopptakene hjelper oss til å holde fast og se og høre det som ellers ikke blir tydelig for deltakerne i et samspill fordi ytringene til elevene er utydelige og ikke kulturelt vanlig å fokusere på. Dette blir et utgangspunkt for å skape dialog og utvidet forståelse for voksenpersonen i relasjonen. (Horgen, 1995 og 1998; Kirkebæk & Sollied, 2001).

Inspirasjon i veiledningsarbeidet er hentet fra løsningsfokuset tilnærming (Langslet, 1999) og tillempet marte-meo-metode (Øvereide & Hafstad, 1998). I samarbeid med miljøene rundt elevene fokuserer vi på de godt fungerende samspillsekvensene som utgangspunkt for forståelse, nylæring og mestring.

Denne innretningen er nært beslektet med temaene i et mestringsfokus, slik Lassen (2001) oppsummerer «empowerment»: *Å igangsette en prosess ved å gi en form for støtte som forløser rådsøkernes egne krefter og tilrettelegger for deres videre utvikling.*

Utradisjonelle hjelpemidler er knyttet til både veiledning og bistand. Det ene er Snoezelen-senteret på Otterstad. Senteret har mange rom med spesiell innredning, bruk av farger og utstyr. På Torshov hadde vi også to hus med tilsvarene hensikt, men annerledes innredning; det Blå og det Røde huset. Husene ble brukt til utprøving og til diskusjon om samspillmuligheter for lærer og elev.

Inspirasjon er hentet fra IMTECs program for skoleutvikling (f.eks. Dalin og Rolff, 1991). Vi har tilpasset og brukt evalueringsmetoden til Dalin; Rating Assesment (2001). Både i den løpende og avsluttende evalueringen har vi etterspurt hvilken betydning alle hendelser i samarbeidsperioden har hatt for hver og en av deltakerne i forhold til det prosjektene har oppnådd.

Utgangspunkt for bybarnehagen

Det var svært forskjellige ressurser knyttet til de to barnehagetilbudene. Storbykommunen hadde styrket barnehagen med to stillinger knyttet til Marius. Stillingene var øremerket førskolelærere med videreutdanning i spesialpedagogikk, den ene på 66 prosent og den andre på 75 prosent. Begge stillingene var besatt, og de var timeplanlagt slik at de dekket hele barnehagedagen til gutten. Gjennom PP-tjenesten var det

utløst 6 timer til oppleggene for gutten. I tillegg var 1 1/2 time gitt til samtale og veiledning til de to førskolelærerne. Denne stillingen var besatt av kvalifisert pedagog med spesialutdanning. Når det gjelder lokaler, hadde barnehagen i storbykommunen etablert et knøtt lite rom til Marius. Han var svært var for lyder, og det lille rommet var derfor godt isolert.

Utgangspunktet for dalbarnehagen

Barnehagen til Ola i den grisgrendte kommunen hadde en assistentstilling på 35 timer. PP-tjenesten hadde anbefalt åtte timer spesialundervisning. 5 timer var godkjent, men det var ingen person knyttet til stillingen. Habiliteringstjenesten ytte veiledende tjenester til barnehagen ca. hver annen måned. På det tidspunktet vi kom i kontakt med barnehagen, var PP-tjenesten i distriktet nettopp omorganisert, og det var igjen etablert kontakt med barnehagen. I en periode på forhånd hadde PP-tjenesten kjøpt tjenester fra Habiliteringstjenesten.

Her hadde de god plass. Ola hadde sitt eget romslige rom, med blant annet en stor god benk å hvile på. Samtidig sto store rom til disposisjon for assistenten og gutten. Barnehagebygningen lå nær skolen, og rundt det hele var naturen, med naturstier og gangveier, ballplasser, sletter og skoger og elver og dyr nært på.

Resultater for barnehagen og skolen

For hver av disse guttene ble det etablert kommunale utviklingsprosjekt. Viktige mål for prosjektet rundt Marius var en tilrettlegging av det fysiske miljøet slik at det økte mulighetene for sanseopplevelser og nye erfaringer. Arbeidet skulle ha som effekt å øke kommunikasjonsferdigheter, trivsel og tilhørighet for ham og i barnehagen som helhet.

Prosjektet rundt Ola hadde som mål å planlegge og å utforme en inkluderende skole for en elev med multifunksjonshemming samt å sikre lærings- og utviklingsbetingelser for elev og ansatte. De avsluttende erfarings- og evalueringsmøtene ble avholdt omlag to år etter prosjektstart. Gjennom innsatsen til prosjektgruppa i bybarnehagen var det etablert og innredet et nytt rom spesielt til Marius i en sidebygning til barnehagen. Det lille gamle rommet var i ferd med å bli et hvitt rom inspirert av Snoezelensenteret med spennende lyseffekter. Alle i barnehagen skulle bruke dette. Personalet rundt Marius oppsummerte stor nytte av videoveiledningen når det gjaldt deres forståelse og utvikling i samvær med Marius. Deltakerne uttrykte enighet om at hele barnehagen hadde økt sin forståelse for Marius og hvordan å kommunisere med ham, han var blitt litt mer «en av

ungene». Som utfordring for framtida ble det uttrykt engstelse for mulig isolasjon for Marius, pedagogene og assistentene. Adkomsten mellom det nye rommet og resten av barnehagen var ikke helt enkel.

Da det avsluttende møtet i dalkommunen ble avholdt, var skolen ombygd. Ola hadde fått sin tilpasning og utstyr i klasserommet og et eget rom tilknyttet dette. De betonte også at veiledning ved hjelp av videoopptak hadde gjort at de så muligheter for pedagogisk opplegg. De hadde lært Ola å kjenne og funnet måter å være sammen med ham på. Skolen oppsummerte en ekstrapåvinst: Klasserommet med gjennomtenkte løsninger, var blitt ekstra fint for alle førsteklassingene. Deltakerne på det avsluttende møtet betonte at prosjektet hadde gitt kunnskap som var viktig overfor alle ungene på skolen. Slik uttrykker de det Befring (1997) betegner som spesialpedagogikkens berikende perspektiv; at forskjellene hos elevene gir utfordringer som beriker hele læringsmiljøet.

En oppgave med utfordringer

Prosjektgruppene i de to kommunene hadde tatt for seg og funnet løsninger på oppgaver som mange finner utfordrende. Eksempelvis uttrykker rektorene hos Moen og Øie (1994) at det er på dette området skolene deres har dårligst lærerkompetanse. Lauås (1998) oppsummerer, i forhold til lekotekvirksomhet, faglig usikkerhet og tilkortkomming når det gjelder hvordan man kan bruke leker og lekemateriell i arbeid med multifunksjonshemmede og autister. Egge og Hollum (1999) avdekker at PP-tjenesten i liten grad opplever å ha kompetanse i forhold til de utfordringene etablering av skoletilbud til elevgruppa representerer.

Forståelse og avgrensning av feltet

Prosjektet i storbykommunen konsentrerte seg om å utvikle barnehagen, mens dalkommunen etablerte et skoletilbud. Vi velger her å ikke trekke noe skarpt skille mellom erfaringene i å bygge barnehage og skoletilbud, fordi dalkommunen hadde gitt barnehagetilbudet til gutten i lokaler nært knyttet til skolen og underlagt skolen administrativt. Dessuten skaper de omfattende funksjonshemningene til barna det dreier seg om, større likheter enn forskjeller på tvers av barnehage og skole.

Et godt barnehagetilbud for et barn med sterk multifunksjonshemming er på et allment grunnlag, det samme som et godt barnehagetilbud for andre barn. Formålsparagrafen i Barnehageloven av 1.1.1996 sier: «Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.» og «Barnehagen skal være

en pedagogisk tilrettelagt virksomhet». Det skal ikke være oppbevaring eller bare tilsyn med barnet. Utfordringen for den lokale kommunen er å skape et barnehagetilbud som gir utviklings- og aktivitetsmuligheter *også til barn med sterk multifunksjonshemming*.

Det feltet som søkes belyst er betingelsene som bringer fram utviklings- og aktivitetsmuligheter for våre elever, vedvarende over tid, med fokus på barnehagen. Rimeligvis samsvarer dette med det som gir alminnelige gode betingelser i barnehagen for alle, men hovedhensikten er å belyse det spesielle som må tilføres for også å gi våre elever gode utviklings- og aktivitetsmuligheter.

Feltet deles inn i fem områder. Alle områder er ressursområder og omhandler det som er med på å skape den utviklende barnehagen. Områdene er *pengemidlene, kompetanse for oppgaven, instansene i sakene og sikring av rettigheter*. I samspillet og interaksjonen mellom disse områdene ser vi – la oss kalle det kon-turer av betingelser – som skaper et godt barnehagetilbud til en elev med sterk multifunksjonshemming.

Pengemidlene

Med pengemidler menes ressurser i form av midler – prioriteringer og penger – som kommunen bruker for å etablere og opprettholde tilbudene. I prosjektpe-rioden i begge kommunene jobbet prosjektgruppene for å endre og øke denne ressurstilgangen. Det fikk de til begge stedene på forskjellig vis. Prosjektet i bykom-munen skaffet fram det nye rommet, og utstyr til det. I prosjektperioden ble det skaffet fram penger til ekstra assistentstillinger, slik at det alltid skulle være to sammen med Marius. På samme måte ble det skaffet ressurser til å lage medisinsk beredskap.

Prosjektet i dalkommunen fikk bevilget penger til ombygging av skolen og til tilrettelegging og noe utstyr. Skolen slet med å få nok timeressurser til den ønskede organisering av elever og lærerkrefter ved skolestart for Ola. Men de var fornøyd med det resultatet de kom fram til.

Kompetanse for oppgaven

Vi ringer inn kompetanseområdet med å si at det er den kunnskapen, ferdighetene og holdningene som er nødvendig for å møte barna med sterk multifunk-sjonshemming og tilrettelegge for utvikling og aktivitet gjennom dette. Kompetansebegrepet blir følgende tvetydig; både svært enkelt og svært komplekst. Det er grunnleggende kompetanse å se og svare guttene som de gode barna de er, og ikke rygge tilbake i forskrek-kelse over at de er annerledes. Dette er ikke nødven-digvis knyttet til utdanning. På den komplekse side finner vi en spesialisert helsekunnskap som også det

pedagogiske personalet må mestre å håndtere i hver-dagen, om epilepsi, cp, spiseproblemer og magesonder, slim, puste- og lungevansker. De må lære hva de peda-gogiske mulighetene er for barnet med så omfattende problemer. Videre må det pedagogiske personale ha kunnskap om tidlig utvikling, og om hvordan denne kunnskapen kan anvendes overfor elevene, om kom-munikasjon dvs. oppbygging av språkmiljø for elevene, om fysisk tilrettelegging, hva slags innhold dagen kan ha og hvordan planer legges.

Forskjellig rustet

Vi møtte et kompetent miljø da vi trådte inn i bybarnehagen for første gang. De var kompetente i

Antall ansatte og organisering var svært forskjellige i de to prosjektene da de startet opp.

tradisjonell forstand – men også i forhold til denne spesielle oppgaven, å se det vanlige i det uvanlige og legge tilrette for utviklende barnehaageopplegg. De var også, eller kanskje selvfølgelig, på jakt etter å utvikle seg og opplegget i barnehagen videre.

Miljøet i barnehagen i dalkommunen var ikke like tydelig kompetent da vi møtte det første gang. En varm og nær assistent holdt Ola i fysisk (og psykisk) forstand i armene sine da vi troppet opp. Hun hadde kjent ham i «alle» år. Men nå skulle hun slutte, og en nyansatt assistent overlappet henne for å bli kjent.

Siste år før skolestart for Ola ble en av lærerne på skolen tilsatt i timene bevilget til spesialpedagogisk innsats. Hun gikk inn i barnehagen og hadde timene der. Hun skulle fortsette med Ola når han begynte på skolen. Slik fikk hun et år før skolestart til å bli kjent med ham, samtidig begynte hun å lese spesialpeda-gogikk som deltidsstudium. Hun gikk løs på en for seg ny og utfordrende oppgave.

Instansene i sakene

Det er mange deltakere i begge sakene; foreldre, barnehage og skolepersonale, med deltakelse av PP-tjenestene, 1. og 2. linje på den helsemessige siden, lokalt ressurscenter og flere statlige spesialisttjenester. Siden prosjektene måtte ha kommunal godkjenning og impliserte bevilgninger og avgjørelser, ble politiske aktører og organer involvert.

Foreldrene var hver på sin måte aktive deltakere i prosjektene og oppleggene rundt barna sine. PP-tje-nestene var svært forskjellige. I dalkommunen var den

nyetablert for å dekke området. I bykommunen drev PP-tjenesten sakkyndighetsarbeidet, mens veilednings-tjenester ble gitt fra et ressurscenter i bykommunen. Ressurssentret var også viktig i prosjektet gjennom lederen. Begge barnehagene hadde tilknyttet fysioterapeut- og ergoterapeut-tjenester og var i kontakt med Habiliteringstjenesten, riktignok på forskjellige måter.

Torshov kompetansesenter hadde en veiledende rolle overfor barnehagene i det første halve året. I dette arbeidet var Snoezelen-sentrert på Ottestad involvert, deretter var Torshov bistandsyttere i prosjektene.

Sikring av rettigheter

Begge barnehagebarna hadde sakkyndige uttalelser om omfanget av behov for spesialpedagogisk hjelp og individuelle opplæringsplaner. Begge hadde ansvarsgrupper.

Forskjellene var store ved prosjektstart når det gjaldt antall ansatte og organisering. To velkvalifiserte forskolelærere var knyttet til barnet det ene stedet,

Hva skaper et kompetent miljø?

Det gode økonomiske grunnlaget, og hva det fører til, har blitt trukket fram som viktig ved en rekke anledninger i bybarnehagen. De var flere ansatte med oppgaver rundt gutten. Dermed kunne de danne et team, og det ble ansett som uvurderlig viktig. Dette er verken overraskende eller kontroversielt, men heller ingen selvfølge. Ofte får et menneske alene det daglige ansvar for barnehagebarnet med de annerledes behovene. Det oppleves tungt.

Kompetansen i bybarnehagen, i tillegg til teammulighetene, var knyttet til tverrfaglighet. Forskolelærerne og veileder i barnehagen hadde spesialpedagogisk utdanning og en kunnskapsrik fysioterapeut var nær knyttet til oppleggene rundt Marius. Denne tverrfagligheten mellom skole og helseansatte oppstår nok lettest når fagfolkene som barnet trenger direkte ytelser fra, møtes i barnehagen, ser hverandre og snakker sammen i formelle og uformelle møter.

Denne nære organiseringen av bistanden barnet trenger er uten tvil et problemområde for kommuner i sin alminnelighet – eksempelvis trenger de fleste barna fysioterapi og tilbudet til barnet dekkes ofte ved at barnet blir fraktet til fysioterapeuten.

Gjennom å være flere og ha forskjellig og relevant kunnskap hadde bybarnehagen en kjerne for et kompetent miljø for barnet med multifunksjonshemming. Fagutveksling skaper mening i arbeidet. Det er en mulighet til å legge sammen kunnskap og utvikle videre hva de sammen gjør i denne uvanlige barnehagejobben.

Å vite at kunnskap finnes

Men en slik fagutveksling skjer ikke av seg selv. Teamorganisering er heller ingen garantist for innhenting og utviklingen av kunnskap. Det må en nysgjerrighet og søken etter viten til. Funksjonen til veilederen (fra ressursentret) ble framhevet som viktig i teamet til bybarnehagen. Hun gir et eksempel på dette vi kan kalle søken etter kunnskap. På spørsmål om hvordan de hadde kommet over kunnskap om akkurat elever som Marius, svarte hun at de på ressursentret hadde lest en artikkel i Spesialpedagogikk, og i litteraturlista der hadde hun funnet relevante boktitler, så hadde hun skaffet seg de bøkene.

Henvendelsene til Torshov, som er å søke hjelp *utenfra* for å få faglige innspill for å gjøre barnehagen bedre, er også et uttrykk både for det som skaper et fagmiljø og som gir mulighet for utvikling. Dette hadde de to stedene felles. Henvendelsene til Torshov kom fordi begge stedene visste at Torshov ytte tjenester rettet mot elever med sterk multifunksjonshemming.

Våre barnehager har fått tak i noe kunnskap. Noen i eller i tilknytning til barnehagene har fått en ide om

Ofte får et menneske alene det daglige ansvar for barnehagebarnet med de annerledes behovene. Det oppleves tungt.

barnet fikk direkte undervisning og personalet veiledende timer fra PP-tjenesten i tillegg. Det andre hadde assistenttimer, som ikke dekket hele dagen i barnehagen. Assistenten fikk veiledning fra habiliteringstjenesten ca. hver annen mnd.

Problemområdene

I disse to sakene ser vi at sikkerhetsnettet som sakkyndighetsarbeid, individuelle opplæringsplaner og ansvarsgrupper utgjør for hjelp til barnet på det pedagogiske området, ikke automatiske fører til de samme ressursene i oppleggene.

Forskjellen mellom de to kan ikke tilskrives at arbeidet på det siste stedet ikke var gjort. Det var anbefalt timer til spesialpedagogisk hjelp i dalkommunen, men det var ingen til å ta timene. Slik er den representativ for mange små (og større) kommuner; spesialpedagoger med erfaring fra arbeid med mennesker med sterk multifunksjonshemming vokser ikke på trær. Det er bykommunens barnehage som skiller seg ut. Den skiller seg først og fremst ut som kompetent, velbemannet og velorganisert i forhold til oppgaven den skulle løse.

at det er mer å hente. – Det var da jeg så mulighetene til Ola og mulighetene for en annerledes og bedre skole, at jeg kunne gå inn for et skoleprosjekt for Ola, uttrykte rektor på skolen i dalkommunen etter besøket på Snoezelen-senteret.

Den individuelle faktoren

Kunnskapssøking og kompetanseutvikling er nært knyttet til menneskene vi har møtt i disse sakene og deres individuelle innsats. Endringen i barnehagen og oppbyggingen av skolen i prosjektperiodene er drevet fram av engasjementet og viljen til å lære nytt og utvikle seg. I begge prosjektene har det vært motbør og perioder med stillstand og uvisshet. «Det er nok veldig viktig at personalet har stå-på-vilje og orker å stå i vanskeligheter», sa far i den ene saken, «Det er så mange ting de må slåss fram i barnehagehverdagen». Å skaffe og opprettholde det tilrettlagte barnehagetilbudet kan nesten få form av en aksjon.

Han kunne snakke ut fra egne erfaringer og på vegne av begge foreldreparene. I begge sakene er foreldrene svært viktige drivkrefter. De står for et vedvarende, stort og omfattende arbeid for rettighetene til barna sine. Rappana Olsen (2001) oppsummerer det samme; å skape en god skolesituasjon for barnet med funksjonshemming stiller store krav til deltakelse fra foreldrene.

Foreldre og andre aktører betoner hvor viktig den personlige kontakten med offentlige instanser er. Det er en ressurs å ha mulighet eller evnene til å skaffe seg disse personlige kontaktene. Det er en tilsvarende ressurs å vite om rettighetene til elevene.

En erfaring fra de to stedene kan formuleres slik: Å skape en utviklende barnehage eller skole for barn med sterk multifunksjonshemming, skjer ikke av seg selv, den kjempes fram gjennom engasjement. Dette avdekker et viktig problemområde. Skoleloven og retten til et tilpasset tilbud er svært viktig, men skaper ikke et godt tilbud automatisk. Viktig er foreldrenes innsats, deres ressurser, krefter og kampvilje. Men foreldrene alene er ikke tilstrekkelig, engasjementet og innsatsviljen må finnes hos personale og fagfolk på flere nivå.

«Kraftsentre»

Bak de gode skoleoppleggene for elever med multifunksjonshemming, finner også Kristiansen (2002) engasjerte mennesker. Han betoner at dette engasjementet er for alle elever, og at det som kjennetegner personene er at de ofte har erfaring fra mange ulike arbeidsoppgaver og et nettverk hvor de kan hente impulser. Nettopp dette, et nettverk eller sted å hente impulser, kunnskap og ideer finner vi også for drivkreftene i

prosjektene vi har fulgt. På det ene stedet ligger et ressurscenter. Senteret var en spesialskole, men etter reformene omdannet til også å yte veiledende tjenester i kommunen. På det andre stedet hadde Snoezelen-senteret på Ottestad denne funksjonen. Disse stedene hadde også betydning for tilmeldingen til Torshov kompetansesenter, fordi kunnskapen om mulighetene for bistand oppsto gjennom disse stedene.

Denne kraftsenter-funksjonen inneholder fagfolk som er teamorganiserte, med kunnskap og handlingskompetanse overfor mennesker med omfattende og spesielle behov. De rettet seg også ut mot andre med sine tjenester. Torshov kompetansesenter blir i denne sammenhengen også et slikt «kraftsenter», med både fagkompetanse og hus innredet med eksempler på tilrettelegging av fysisk miljø.

Kraftsenterbetegnelsen er valgt fordi den forener de aktuelle deltakende sentrene i sakene våre. Poenget her er ikke den formelle statusen, men funksjonen; den faktiske kunnskapen og det at den anvendes over for elevgruppa. Uten slike «kraftsentre» med spesiell kunnskap knyttet til elevgruppas behov og muligheter hadde ikke

Endringen i barnehagen og oppbyggingen av skolen i prosjektperiodene er drevet fram av engasjementet og viljen til å lære nytt og utvikle seg.

prosjektene og endringen som fulgte med, eksistert. Dette peker på et problemområde; kanskje er det slik at «kraftsentre» er helt nødvendige for både å etablere og opprettholde gode barnehage og skoletilbud til elevgruppa. I hvert fall er det sikkert at hvert eneste sted som etablerer et tilbud, styrkes svært om det har sin eller sine kraftsenterkontakter.

Både skole og helsetjenester

I begge barnehagene er habiliteringstjenesten og andre helsetjenester viktige både før og i selve prosjektperioden. Habiliteringstjenesten har fulgt guttene fra de ble født og senere hatt kontakt med familien. Barna er avhengige av godt utbygd helsetjeneste. Barnehagen, personal og ledelse er avhengige av at nødvendig kunnskap også blir deres, og at rutiner for eventuell krisehjelp er laget i det lokale miljøet. Intensiteten i kontakten vil naturligvis avhenge av hva slags helsebehov som er tilstede til en hver tid.

PP-tjenesten er skoleverkets faglig ansvarlige for det tilpassede skoletilbudet. PP-tjenesten søkte sakene til Torshov når barnehagene ønsket veiledning og bedring av det fysiske miljøet, fordi de selv ikke kunne gi den faglige bistanden som ble etterspurt.

Hver enkelt rådgiver i PP-tjenesten kan ikke forventes å ha kunnskap om ressursutredning og tilrettelegging av skoletilbud til mennesker med sterk multifunksjonshemming. Ingen vanlig utdanning forbereder fagkonsulentene i PP-tjenesten på den oppgaven. Elevgruppa er lavfrekvent og blir følgelig en marginal del av erfaringsgrunnlaget i arbeidet. Det er ikke uvanlig at veiledningsarbeidet til barnehagen overlates til habiliteringstjenesten mens PP-tjenesten må prioritere andre oppgaver.

I dalbarnehagen betonte både habiliteringstjenesten og PP-tjenestens representant at de var svært fornøyde med den rolleavklaringen og ansvarsfordelingen de hadde fått til overfor barnehagen og utviklingen til skoletilbud. De fylte hver for seg viktige funksjoner, hadde kontakt og trakk i samme retning. Hver av dem og de andre deltakerne pluss et på en tredje viktig instans i

få vite at barnet med sterk multifunksjonshemming må stabiliseres og støttes i kroppen før det overhodet kan rette oppmerksomheten sin ut i verden og mot mennesker, osv. En viktig funksjon er å *holde fram og gjøre tilgjengelig at det finnes kunnskap* som det går an å tilegne seg og ta i bruk.

Videoopptak ble oppfattet som et svært viktig redskap. Nå har videoopptakene også hatt funksjonen «å holde fram og gjøre kunnskap tilgjengelig». Begge prosjektene brukte blant annet videoopptak av guttene for å vinne forståelse overfor politikere og ansvarlige kommunale instanser. Dette hadde en opplysende og avklarende funksjon og førte til ønsket resultat.

I møtene i prosjektgruppene med oss fra Torshov til stede ble en annen funksjon betonet som svært viktig. Det er å bli styrket i det den enkelte gjør i møtet med barna. Slik bekrefter erfaringene fra disse to prosjektene at å bruke videoopptak for å styrke samspillet, fungerer når det gjelder å utvikle den kompetansen pedagogen eller assistenten har. På dette samspillområdet er det ikke så mange ord i språket vårt – og ofte er vi heller ikke bevisste hva vi gjør. Det er et område for taus kunnskap. Når de gode eksemplene får ord og tydelig trer fram, er det lettere å gjenta det i andre situasjoner. Det styrker den enkelte i møtet med barnet. Hver som ser på har også mulighet til å prøve ut seg selv på liknende vis sammen med barnet. Dette bekreftes også i Egge og Hollums (1999) undersøkelse av tilsvarende arbeid.

Deltakerne på møtene uttrykte at det var noe mer de ønsket enn å se og reflektere over samspillskvensene hvor de selv var aktør sammen med barnet. De ville ha våre ord for det som skjedde også. Vi forstår det slik at kunnskapen vår om dette feltet ble opplevd nyttig. Det dreier seg om kunnskap om tidlig utvikling med fokus på relasjon som spedbarnsforsterkerne har utviklet, anvendt og tilpasset kunnskap i forhold til kommunikasjon med barn med sterk multifunksjonshemming.

Nettverk på grunnplanet

Det er vanskelig å skape et tilstrekkelig kompetent fagmiljø rundt hver av elevene i et barnehage- eller skoletilbud. Selv et så styrket team-miljø som i bybarnehagen hviler på enkeltpersoner og er sårbart. For å skape tilstrekkelig kompetanse må de små miljøene (som ofte bare er en person, slik det var i dalkommunen i utgangspunktet) være en del av et større miljø. Her kaller vi det nettverk – og mener med det møtepunkter mellom personer som arbeider med å løse oppgaver overfor elevgruppa. Møtepunktene må gi mulighet til erfaringsutveksling og til faglig påfyll.

Besøket og utprøvingen sammen med de to guttene på Snoezelen-senteret ga stor inspirasjon.

forhold til målene i prosjektet; kompetansesenterfunksjonen som Torshov hadde representert.

Erfaringene i prosjektet underbygger hypotesen om at skoleverket trenger kompetanse *bak PP-tjenesten* for å skape et likeverdig tilbud til alle. Derfor har de statlige kompetansesentrene for sammensatte lærevansker en viktig oppgave. Hvis ikke denne kompetansesenterfunksjonen overfor mennesker med sterk multifunksjonshemming fungerer, vil oppgaver som er pålagt skoleverket veltes over på habiliteringstjenesten.

Nødvendig spesialkunnskap og å bli styrket

Det er forskjellige typer kraftsenterfungering som har hatt betydning i disse prosjektene. Besøket og utprøvingen sammen med de to guttene på Snoezelen-senteret ga stor inspirasjon. Inspirasjonen er helt tydelig knyttet til det konkrete og håndfaste i det å se et annerledes fysisk miljø. Men under ligger at opplevelsen av å se dette nye, gir nye handlingsmuligheter. De som skal skape et barnehage- eller skoletilbud må få vite at det er andre mulige skolemiljø enn pulter og tavler. Slik er det på andre områder også. De må f.eks.

Slik nettverksetablering tror vi er av betydning for å skape det likeverdige tilbudet for mennesker med sterk multifunksjonshemming. Bykommunen hadde tilgang på et slikt miljø. Erfaringer fra møtepunktene i dette nettverket ble trukket inn i oppsummeringen av prosjektarbeidet som et positivt element. Slike kompetansenettverk på grunnplanet vil måtte organiseres og drives tilpasset lokale muligheter. Vi tror det er viktig å finne modeller og etablere nettverksmøtepunkter, når det gjelder å skape det vi kaller den bærekraftige barnehagen.

LITTERATUR:

- BEFRING, E.** (1997). The Enrichment perspective. *Remedial and special Education. Volume 18, nr. 3.*
- DALIN, P.** (2001). *Rating Assessment*, eksempel på bruk av «Rating Assessment», stensil.
- DALIN, P. OG H-G. ROLFF** (1994). *Organisasjonslæring i skolen, skoleutvikling i praksis.* Universitetsforlaget.
- EGGE, Å. OG V. HOLLUM** (1999). Hvordan overføre kompetanse, den spesialpedagogiske tiltakskjeden. *Spesialpedagogikk, 4.*
- FOGEL, A.** (1993). *Two principles in communication. Co-regulating and Framing I:* Nadel, J. and L. Camaioni (edit.). *New Perspectives in early Communicative development*, London and New York: Routledge.
- HORGEN, T.** (1995). Når språket berører, språkmiljø for elever med multifunksjonshemming. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- HORGEN, T.** (1999). *Video i pedagogisk arbeid – observasjon og analyse. Erfaringer når det gjelder elever med multifunksjonshemming.* Stensil.
- HORGEN, T.** (2001). Et miljø for felles glede, erfaringer fra utprøving i Snoezelen-senteret på Ottestad. *Snoezelen-journalen nr. 1.*
- JOHANNESSEN, E.** mfl. 1994. *Rådgiving.* Oslo: Universitetsforlaget.
- KRISTIANSEN, J-I.** (2002). «Et felleskap av unntak», en undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemming i grunnskolen. Handikappede Barns Foreldreforening, Norsk Lærerkademi, Vitenskapelig Høgskole.
- LANGSLET, G. L.** (1999). *Løft, Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelse og konfliktløsning.* Oslo: ad Notam Gyldendal.
- LASSEN, L.** (2001). «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivingsarbeid. I: Befring, E. og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- LAUÅS, K.** (1998). Lekotekvirksomheten – gjemt men ikke glemt. *Spesialpedagogikk, 10.*
- LORENTZEN, P.** (2001). *Uvanlig barns språk.* Universitetsforlaget.
- MOEN, V. OG A. ØIE** (1994). *Spesialundervisning, En kartlegging av undervisning for barn og unge med særskilte behov i grunnskolen og den videregående skolen.* Møreforskning Volda Rapport nr. 9403.
- NAFSTAD, A. OG I. RØDBROE** (1999). *At skabe kommunikasjon med døvblindfødte,* Nordisk Vejleder nr. 24 NUD, Forlaget Nord-Press.
- RAPPANA OLSEN, B. C.** (2001). *Med barnet i hverdagen, Omsorgserfaringer til foreldre til barn med cerebral parese.* HiO-rapport 2001 nr. 4, Høgskolen i Oslo.
- SOLLIED, S. OG B. KIRKEBÆK** (2001). *Samspil og samoplevelse,* Rapport fra et prosjektsamarbeide mellom Småbørnstilbudet på Taxvej og Vikom. Vikom.
- STERN, D.** (1995). *Barnets interpersonelle univers.* Hans Reitzels Forlag A/S.

SVEBAK, E-M. (1996). *Opplæring av kommunikasjonsferdigheter, hos små barn med store sammensatte lærevansker.* Snoezelen-sentreret i Ottestad.

ØVEREIDE, H. OG R. HAFSTAD (1998). *Marte Meo – Marte Meo-metoden og utviklingsfremmende dialoger.* Systime.

Lær å lese og skrive - med mobil!



www.norresource.no

• Last ned demo • Opplæring • Oppfølging



NorResource

tom@norresource.no - tlf: 97 08 74 55

Flere veier til mål

– Om inkludering i brukerforum

Det er mange ender å nøste i når man skal forsøke å danne seg et nyansert bilde av debatten om den inkluderende skolen. Det som kom fram på siste møte i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring, virket heller ikke klargjørende. Her ble ulike sider ved inkludering formidlet av foredragsholdere med mange forskjellige ståsteder. De var til gjengjeld enige om at mye er ugjort i Skole-Norge på dette feltet – spesielt når det gjelder holdningsarbeid og godt lederskap. Alle var dessuten bekymret for at det fortsatt er svært lite i den obligatoriske lærerutdanningen som forbereder kandidatene på den spesialpedagogiske delen av deres fremtidige lærergjerning.

TEKST OG FOTOS: BITTEN MUNTHE-KAAS

Forsker Borgunn Ytterhus ved NTNU var først ut med sitt foredrag om den nasjonale undersøkelsen «En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemning i norsk grunnskole» som hun har foretatt i samarbeid med professor Jan Tøssebro. Undersøkelsen omfatter 312 barn og unge med store generelle lærevansker fra første til tiende skoleår i 81 kommuner og bydeler.

Ytterhus var opptatt av at andelen elever med lærehemning i integrerte opplegg i norsk skole synker dramatisk med økende alder. – Desto flere elever med generelle lærevansker eller utviklingshemning på samme skole, desto flere går i segregerte opplegg. Dette skjer til tross for at opplæringsloven klart sier at en ikke skal dele elever i grupper ut fra faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Fortsatt skjer det lite for at flere skal få sitt opplærings tilbud i vanlige klasser.

Effekt-forskning når det gjelder innlæring for denne elevgruppen peker i ulike retninger, fortsatte Ytterhus. Som påpekte

at vi ikke har grunnlag for å si at segregerte tilbud gir bedre effekt på innlæring enn undervisning i vanlige klasser. – Det er heller ikke slik at segregerte tilbud betyr at spesialistkompetansen kommer eleven mer til gode enn i vanlig klasse.

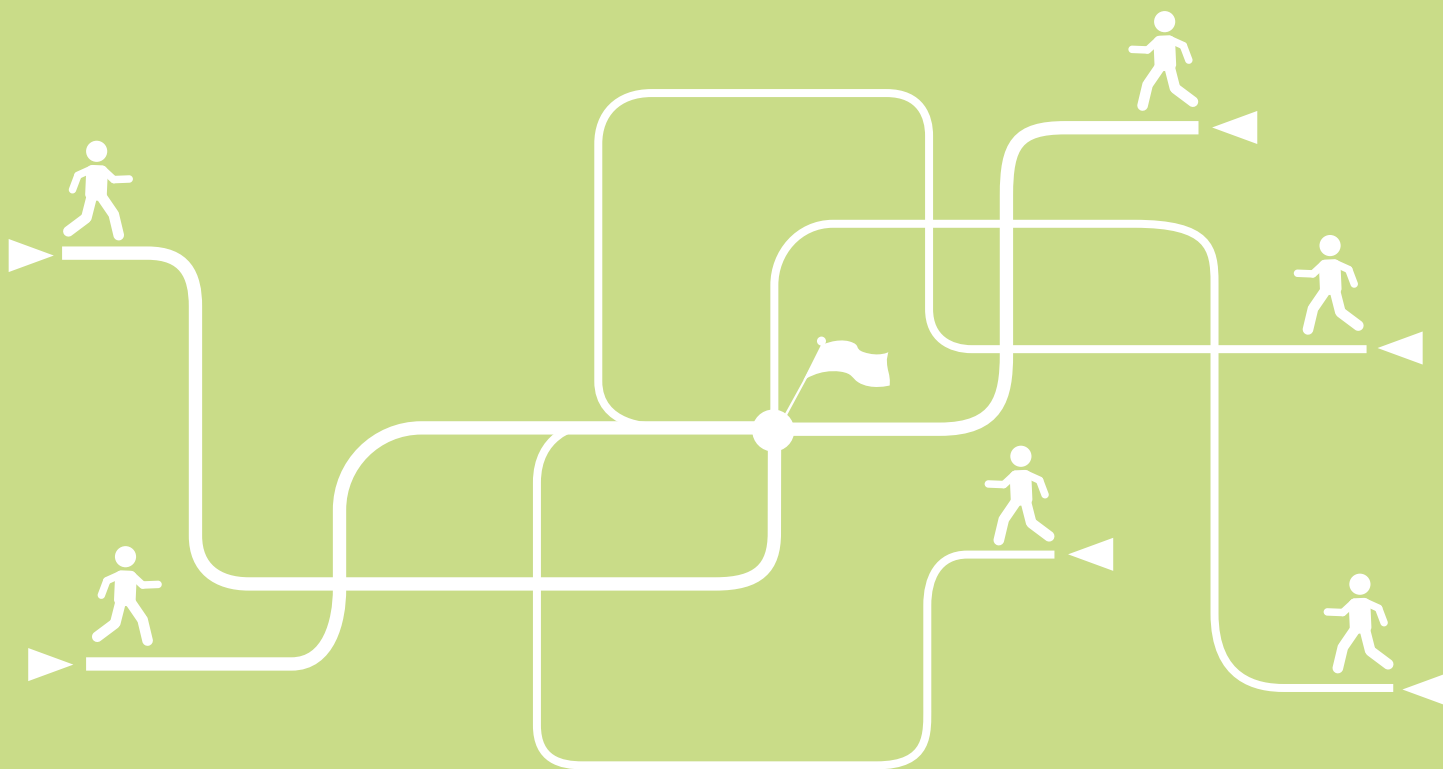
I undersøkelsen har vi også sett nærmere på det sosiale livet i og utenfor skolen til disse elevene. Vi fant at en større andel av de som går i vanlig skole er sosialt delaktige, har flere venner på skolen, deltar på ulike skolearrangementer og i større grad blir bedt i fødselsdagsselskaper enn de som går i segregerte opplegg. Elever med generelle lærevansker og utviklingshemning mobbes riktignok mer i vanlig skole og vanlige klasser enn tilfellet er med elever i segregerte opplegg. Andelen som mobbes i denne gruppen er likevel ikke høyere enn blant andre elever i norsk skole, presiserte Borgunn Ytterhus.

Hun mente at det er vanskelig å se at det å la barn med store generelle lærevansker gå i segregerte opplegg ikke har noe med stordrift-fordeler å gjøre. – Desto flere barn det er med tilsvarende vansker ved samme

skole, desto raskere skjer det en samorganisering. Andre studier bekrefter dette. Det skaper utvilsomt enklere rutiner, er enklere å søke om midler og forenkler arbeidet. Spørsmålet om i hvilken grad lærerne mener at barnet oppfører seg som jevnaldrende, får også store konsekvenser for hva slags opplæringstilbud den enkelte får.

Ytterhus viste til at tiden som elever med lærevansker eller utviklingshemning tilbringer i vanlige klasser, er assistentenes «arena». – Enetimene derimot er forbeholdt spesialpedagogene. Det er bekymringsfullt at de som har den høyeste formalkompetansen arbeider i den minst komplekse sosiale situasjonen. Noe av det





elever med lærevansker sliter mest med, er nettopp kognitive vansker som gir seg utslag i sosiale problemer – som assistenter med minst formalkompetanse dermed blir satt til å håndtere.

Til tross for dette viser denne undersøkelsen at foreldre flest er fornøyd med opplæringstilbudet til sine barn med generelle lærevansker eller utviklingshemning. Mange er utslitt av å kjempe for det opplagte. Det har ikke så mye å si for mange av dem om barnet går i eller utenfor vanlig klasse. Tilbudet alle foreldre derimot er minst fornøyd med er SFO. Det er ingen overraskelse – og bekrefter det andre undersøkelser har vist tidligere. Dette er en utfordring som noen snarest må gripe fatt i, presiserte Borgunn Ytterhus.

Elevenes ståsted

Einar M. Skaalvik fra Pedagogisk Institutt ved NTNU bygget sitt foredrag på data fra «Elevinspektørene» i 2005 og 2006 som han har fått tilgang til gjennom et oppdrag finansiert av Utdanningsdirektoratet. «Elevinspektørene» er en nettbasert under-

søkelse i regi av direktoratet der i alt 230 000 elever svarte på en rekke spørsmål og dermed hadde anledning til selv å vurdere sitt eget læringsmiljø.

Skaalvik påpekte at det ut fra det som kommer frem i elevsvarene er all grunn til å hevde at vi med unntak av den rent fysiske dimensjonen foreløpig står fjernt fra å kunne si at vi har en inkluderende skole. – Målet må være at alle elever skal gå i sin hjemmeskole. Men det er ikke nok. De må være sosialt og faglig inkludert, ha venner der og få en undervisning som er tilpasset den enkeltes forutsetninger. Kravene som stilles til skolene er likevel bortimot utopiske. Skolen kan for



eksempel ikke pålegge elever å være venner. Likevel må vi ikke miste målet av syne. Hvis vi virkelig vil inkludering, må skolene rustes opp til å mestre utfordringene det medfører. Kunnskapsløftet er ikke nok. Vi trenger blant annet en betydelig kompetanseheving av lærere. De må skolerers om funksjonshemninger, atferdsproblematikk og ikke minst få kunnskap om hvordan undervisningen skal organiseres for å tilpasses variasjonen i elevmassen.

Skaalvik presiserte samtidig at det heller ikke er nok å si at denne kunnskapen skal inn i lærerskolen. – Den må inn i forskningen også. Vi trenger lærere med spesialkompetanse. I min språkbruk betyr det spesialpedagoger på alle skoler av en viss størrelse som fungerer som veiledere, rådgivere, koordinatore og samtalepartnere for andre lærere. Og vi trenger læremidler som er tilpasset elever på ulike nivåer. Vi må få tilstrekkelig lærertetthet – noe som i seg selv er et helt umulig politisk budskap – med tanke på at Norge er blant de land som har størst lærertetthet. Det viktigste er likevel at vi får en rekruttering av de beste

studentene til lærerhøgskolene. I løpet av de siste tretti årene har politikere, presse og fagpedagoger fått gjennomslag for et budskap om at lærerne ikke er gode nok og at skolen er dårlig. Desto lengre en på denne måten fortsetter å systematisk bryte ned skolens og lærernes autoritet, desto mindre attraktivt vil det bli å utdanne seg til lærer også.

Skaalvik mente at dagens situasjon er uholdbar for noen elever – det gjelder både den faglige og den sosiale situasjonen i skolen. – Hvis vi skal kunne opprettholde den politiske målsettingen om en inkluderende skole for alle, må noe gjøres. Og det kan ikke utsettes. For det gjelder elever som går på skolen i dag!

En lokalskoles ståsted

Ved Kjelsås skole har man lang erfaring i å integrere elever med særskilte opplæringsbehov. Rektor Alf Hansen viste til at skolen, som er den største barneskolen i Oslo med sine 676 elever, blant annet har prøvd



ulike modeller med å integrere elever med autisme i ordinære klasser. – Erfaringene viser at det er svært individuelt om denne integreringen har vært vellykket eller ikke. Etter hvert fikk skolen mange elever med ulike former for lærevansker som det også viste seg vanskelig å organisere i ordinære klasser. I dag har vi en egen byomfattende spesialklasse for elever med autisme. De andre elevene med ulike former for lærevansker får sitt opplæringstilbud både i vanlig klasse og i egne opplegg. Lærerne er organisert i trinnvise team. Vi har en lærer med spesialpedagogisk kompetanse på hvert trinn. Det legges stor vekt på lærernes frihet til å lage fleksible timeplaner – noe vi mener gir bedre muligheter for å tilpasse undervisningen, sa Alf Hansen.

Sosiallærer Elin Nilsen påpekte at de ansatte er opptatt av å gjøre overgangen fra barnehagen til skolen så god som mulig for de kommende elevene. – Det er svært viktig å ha foreldreperspektivet i mente i denne sammenheng. Lykkes vi med det, kan denne overgangen skape vekst. I motsatt fall kan den resultere i regresjon og tilbakegang for den enkelte.

Vi lager et årshjul hvor alle tiltak i forbindelse med overgangen er lagt inn. Informasjon til foresatte er viktig. I januar sender vi ut et informasjonsskjema til foresatte og barnehagen der vi ber om opplysninger om hvert enkelt barn. Disse opplysningene blir blant annet brukt når vi setter sammen grupper. Vi forsøker å legge til rette for individuelle overgangsmodeller – for eksempel med en besøk-/hospiteringsplan. Noen barn kan av den grunn være på sitt første skolebesøk allerede i januar. Vi inviterer dessuten barnehagene til et skole- og SFO-besøk hvor barna besøker en av førsteklassegruppene for så å være på SFO en stund etterpå. Det er i tillegg informasjonsmøte for foresatte, førskoledager i mai og samarbeidsmøter ved behov. Denne overgangen skjer i tett samarbeid med barnehagen. Skoleåret 2006/2007 får vi fire nye elever med store behov for særskilt tilrettelagt opplæring.

De to førskoledagene er barnets første møte med skolen. Da blir alle våre nye elever møtt av korps og strykeorkester i skolegården. Barn med spesielle behov har med sin støttepedagog i barnehagen. De siste ukene av skoleåret blir brukt til konkret planlegging av deres opplærings-tilbud. Da setter foreldre, representanter fra barnehagen, SFO og ansatte på skolen seg sammen og lager et detaljert opplegg for den enkelte. Det kan handle om alt fra hvem som skal ta i mot eleven, hvor eleven skal være til hvordan toalettbesøk skal gjennomføres. Vi må dessuten finne frem til hvem som skal være fadder, hvor mange assistenter den enkelte trenger, hvilket klasserom som er best egnet, foreta innkjøp av materiell og bøker, utarbeide Individuell opplæringsplan, sjekke fysisk tilrettelegging, tenke organisering av klasserom, bruk av grupperom osv. Kort sagt: Alle disse små

og store praktiske tingene som må tenkes igjennom i forkant, sa Elin Nilsen.

En mors ståsted

Caroline Tidemand-Andersen som er mor til en datter med utviklingshemning, cand. spæc., sentral tillitsvalgt i «Ups & Downs» og rådgiver i PP-tjenesten i Bærum, var opptatt av de siste evalueringer om inkludering av elever med utviklingshemning.



Hun minnet om at disse konkluderer med at Skole-Norge ikke har gjort nok for å prøve ut et ellers utmerket lovverk og en god ideologi.

– Både i Tøssebro & Ytterhus' siste undersøkelse og OPEC-rapporten «Equity in Education» konkluderes det med at det meste fortsatt befinner seg på papiret. «Look to Norway» holder dermed ikke lenger. Vi må i stedet se og lære av andre land som Storbritannia, Australia, USA og Italia. Jeg tror likevel at vi skal klare det – selv her på berget. Men det kommer ikke av seg selv. Det må satses på inkluderende holdninger og tiltak i hele skolesamfunnet. Det finnes gode løsninger i dag – men de har for liten smitteeffekt.

Tidemand-Andersen kom også inn på debatten om inkludering i media nylig der faglige autoriteter og politikere ut fra et enkeltstående tilfelle – Christina – førte et forsvar for spesialskoler og segregerte tilbud. – De mente at inkluderingspresset var gått for langt og er endt opp i ensomhet og elendighet for den enkelte. Med forundring og vantro opplevde vi at de samtidig glemte å ha blikket på alle elevene med funksjonshemninger som går i vanlig skole og trives og utvikler seg der. Det virket som om mange års kamp for inkludering var glemt. Vi foreldre frykter

nå at den type utspill vil føre inkluderingsarbeidet ett skritt tilbake i stedet for to skritt frem.

Dagens konkurransejag mellom skolene om det å være flinkest i klassen gjør at det ikke lenger er attraktivt å ta inn elever som vil dra med resultater på norsk og matteprøver. Slik blir elever med store opplæringsbehov oppfattet mer som et problem enn en ressurs. Jeg frykter også at denne mediadebatten derfor kan bli noe rektorer og lærere vil bruke som argument for å stenge elever med funksjonshemninger ute fra skolefellesskapet, sa Caroline Tidemand-Andersen.

En ressurskoles ståsted

I sitt foredrag «Inkludering sett fra en ressurskoles ståsted» viste rektor Kjell Fredagsvik til at Jessheim skole og ressurs-senter i Akershus i tillegg til å ta inn egne elever skal bistå andre skoler og barnehager i Ullensaker til å stå bedre rustet til å ta i mot stadig flere og mer krevende elever med ulike funksjonshemninger.

Fredagsvik viste til at alle elever med funksjonshemning som begynner på skolen, får tilhørighet og sitt hovedtilbud i en klasse. De får i tillegg spesielt tilrettelagt trening, gruppetimer eller andre aktiviteter som det står i deres individuelle

Vi har et godt samarbeid med PPT som vurderer om barn skal utredes med tanke på plass ved vår skole. Dette arbeidet starter i september – før barnet skal begynne. De andre skolene melder sitt behov til PPT når de trenger veiledning fra våre ansatte som har bred utdanningsbakgrunn innen de ulike spesialpedagogiske feltene. Hensikten er å gjøre nærmiljøskolene i stand til å gi disse elevene et godt tilbud i egen regi.

Vi har i flere år arrangert det vi kaller spesialpedagogisk forum to ganger per år. På disse temakveldene blir alle spesialpedagogisk interesserte i skoler og barnehager i Ullensaker invitert. Vi utvikler dessuten egne læremidler for ungene våre. Det tas utgangspunkt i hvert enkelt barns behov i alt vi lager av spesialpedagogisk materiell, bøker eller dataprogrammer. Det kan handle om alt fra innlæring av bokstaver med sakte progresjon til øvelser for elever uten språk. Vi har laget 50 dataprogrammer og 36 lærebøker som er solgt til ulike forlag. Skolen har i tillegg en stor permanent læremiddelutstilling med faglitteratur og spesialpedagogisk materiell, sa Kjell Fredagsvik.

En annen mors ståsted

Anne Kristine Haugerud er svært fornøyd med tilbudet datteren får på Jessheim skole og ressurs-senter. – Hun hører til en vanlig andreklasse – slik hun gjorde i første. Opplegget er basert på hva hun kan og har nytte av, på hennes ressurser i like stor grad som hennes «spesielle behov».

Åtteåringen fikk den sjeldne diagnosen Aicardi syndrom da hun var tre måneder gammel. Hun har en vanskelig epilepsi, omfattende hjerneskade med sterkt forsinket utvikling, spiseproblemer, skjevhet i ryggen, underutviklet øye som hun er blind på, problemer med å gå på toalettet, kalde hender og føtter – og en svært varierende dagsform. – Kaia liker musikk og turer i skogen, fortsatte mamma Anne Kristine. Som ellers karakteriserte sin datter som kosete og oppmerksom på lyder, glad i å kjøre bil, opptatt av dyr – i tillegg til at hun er en bestemt ung frøken. Kaia gikk i en såkalt smågruppe med

forsterket bemanning i Bakke barnehage på Kløfta. Overgangen til skolen gikk smertefritt med gjensidige besøk våren før skolestart med avklaring blant annet av hjelpemiddelbehov med nødvendige søknader. På skolen møtte vi engasjerte ansatte i alle stillinger. Sett med våre foreldrebriller virket det som om ressursbehovet var og er akseptert og prioritert på høyt nivå i kommunen.

I Kaias timeplan er hennes behov lagt til grunn. Klassens timeplan er lagt opp etter det. Kaia skal være sammen med klassekameratene så mye som mulig – for eksempel i samlingsstunden, musikk-timene, på utedagene og ellers i timer hun har nytte og glede av. I tillegg er det lagt opp til tilrettelagte aktiviteter som fysioterapi tre ganger per uke, svømming, opplevelser i sanserom, rytmegruppe osv. Kaia trekker helt klart veksler på sine klassekamerater. Tilbakemeldingene fra deres foreldre og lærerne er at både de og hun har gjensidig glede og nytte av å være sammen. Vår datter er blitt både en sosial og emosjonell ressurs for de andre i klassen. Vi blir fortalt at hun viser vei i forhold til å ta hensyn til andre, vise omsorg og bry seg om. Miljøet i klassen er med andre ord påvirket av hennes nærvær.

Vi ønsket i utgangspunktet at Kaia



opplæringsplan at de skal ha. Vi har i dag 24 elever som får et spesielt tilbud på vår skole. Kontaktlærerne tilpasser klassens timeplan og aktiviteter etter dette. Friminnuttene og fellessamlingene er viktige, og blir utnyttet maksimalt. Alle skal delta. Kontaktlærerne våre spiller en helt sentral rolle i vårt arbeid med å fremme god inkludering.



skulle gå på nærskolen. Men vi innså raskt at det ikke kunne fungere rent fysisk. Vi trodde ikke at det ville bli mulig å få til et godt pedagogisk tilbud for henne der heller. Det er godt å se at Kaia både er synlig og godt inkludert på skolen der hun har en meningsfylt hverdag, sa Anne Kristine Haugerud.

Spesialskolens ståsted

Spesialpedagog og sosiallærer Ellen Gjesti ved Nordvoll skole og autismesenter i Oslo innledet sitt foredrag med å understreke at



inkludering er en flott tanke. – Ingen kan være uenig i det. Jeg har alltid jobbet for at barn og unge med autismediagnoser skal være synlige og delta i samfunnet. Men det er mange måter å gjøre det på – og det må uansett alltid skje på den enkeltes premisser. Derfor må vi ha et tilbud med variasjoner.

Inkludering er en krevende oppgave. Ingen blir normal av å gå i normalskolen. Det er mye som skal tilrettelegges, og alle har ikke nytte av de ressursene som ligger i et normalmiljø. Ressurstildelingen har også mye å si. I Oslo gis det i dag mer ressurser til elever i grupper og på spesialskoler enn til barn med samme diagnose i vanlig klasse. Det hadde vært lettere å inkludere hvis kompetansen og ressursene kunne følge hver enkelt. De skarve ressursene normalskolen får, skal fordeles på de stadig flere barna som trenger ekstra hjelp. Den oppgaven misunner jeg ingen skoleledere. Gode spesialskoler er derfor et nødvendig alternativ – så lenge de vel og merke er gode, understreket Gjesti.

Hun viste til at enkelte elever trenger et spesialtilbud uansett. Det gjelder for eksempel de med alvorlig selvskadingsproblematikk, store kommunikasjonsvansker, store forståelsesvansker eller de som er sensitive ovenfor lyder og uro der mange barn er samlet. Disse elevene trenger spesialisert pedagogisk tilnærming. Til den jobben kreves spisskompetanse. Vi hadde aldri klart å utvikle den spisskompetansen vi har på Nordvoll i dag uten et levende fagmiljø.

Gjesti mente at spesialskolene også

kan være en arena for inkludering. – De kan få gode sosiale erfaringer gjennom et likeverdig, gjensidig fellesskap, oppleve mestring og anerkjennelse, lære ferdigheter og få hjelpemidler som rustet dem til å klare seg best mulig i samfunnet.

Jeg kjenner mange lærere i vanlig skole som har elever som mistrives, ikke klarer seg lenger og som blir mer og mer klovn i klassen. – De tør ikke si det – i redsel for at andre skal tro at de vil bli kvitt en brysom elev. Det finnes nok dårlige lærere. Men det finnes utrolig mange gode lærere også. Men skolen kan ikke trylle og må ha visse rammer for å skape positiv inkludering. Noen elever trenger særbehandling og helt spesiell tilrettelegging og forståelse.

Med respekt for den enkelte elev med spesielle behov skulle jeg ønske at det var egenskaper hos eleven som var avgjørende for valget av skoleslag, presiserte Ellen Gjesti.

FFOs ståsted

Hanne Witsø fra Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon mente at den dagen



funksjonshemmedes organisasjoner dropper FFOs hovedmål om inkludering, gjør alle det.

– Vår målsetting er EN skole for alle. Og da mener vi EN skole for alle – og ikke en skole for de fleste.

I diskusjonen om likeverd og mangfold får en også lett en følelse av at det dreier seg om likeverd og mangfold for de fleste – men ikke for alle. – De som ikke kan sette makt bak kravene, faller igjennom. Det å få en utdanning har avgjørende betydning for den enkeltes mulighet i arbeidslivet, for sosial tilhørighet og identitet. Funksjonshemmedes organisasjoner spiller i denne

sammenheng en helt sentral rolle i arbeidet med å målbære alle elevenes stemmer. Det er ingen grunn til at elever med funksjonshemninger skal stå utenfor arenaen der vi forberedes til voksenlivet.

Vi har riktignok noen spesialskoler i Norge. Noen foreldre ønsker det for sine barn. Vi i FFO forholder oss imidlertid først og fremst til primærskolen. Poenget er uansett at alle skal kunne velge.

Det er i denne sammenheng likevel viktig å minne om undersøkelsen til Ytterhus & Tøssebro. Den bekrefter vårt inntrykk om at det ikke er bedre å gå på spesialskole – sosialt sett. Vi stiller spørsmålsteget ved hva det gjør med den enkeltes selvbylde å bli plassert utenfor vanlig skole. Vi lurte på hvilke oppfatninger andre får av de som befinner seg der. Når man er segregert bort, blir man lett oppfattet som en som er utenfor også.

Witsø etterlyste politikere nasjonalt og lokalt som tar ansvar og sier høyt at «vi vil ha en inkluderende skole og at den i utgangspunktet skal gi rom for alle». – Vi ønsker oss universell utforming, tydelige voksne og stolte rektorer som sier at «på vår skole har vi en inkluderende praksis». Med slike rektorer er mye gjort!

Vår erfaring tilsier imidlertid at vi i 2006 ennå ikke har en inkluderende skole i praksis. Trange økonomiske rammer til tross: Vi kan ikke akseptere at foreldre med ikke-funksjonshemmede barn og unge hevder at «hvis den eleven får det han/hun har behov for, går det ut over mitt barn». – Sett fra FFOs ståsted krever likeverd forskjellsbehandling, presiserte Hanne Witsø. Som samtidig mente at opplæringsloven er et godt instrument for en inkluderende skole. – Det store problemet er at det tiltales så mange unntak. Vi synes også det er vanskelig å svelge at økonomien skal styre så mye som den gjør, presiserte Hanne Witsø.

Fra en forskers ståsted

Professor Kjell Skogen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo mente at det er tøv å hevde både at vi har, og at vi ikke har inkludering i Norge. – Dette er et komplekst og kontinuerlig

evighetsarbeid. Vi må vurdere referan-
serammen for å se om vi gjør fremskritt
– som må handle om et fokus på å realisere
den enkelte elevens potensial for læring.

Skogen var dessuten opptatt av at
begrepet inkluderende skole tolkes svært
ulikt i Skole-Norge. Han mente at det nå
nærmest hersker kaotiske tilstander ute i
praksisfeltet når det gjelder forståelsen av
det. – Dette er bekymringsfullt når vi med
utgangspunkt i ledelses- og organisasjons-
teorier vet at en relativt basal forutsetning
for å få gjort noe, er å vite hva man skal
gjøre. Dette kan være en av forklaringene
på at «verden skrider langsomt fram».

Det er svært vanskelig å forske på et
felt som er så komplekst og der det brukes
begreper som blir så ulikt oppfattet. Mitt
generelle råd er derfor at man alltid må
være litt skeptisk til forskere som kommer
med bastante konklusjoner om at inklu-
dering fungerer – eller ikke fungerer.

Kjell Skogen minnet om at det alltid
ligger et verdigrunnlag bak valgene man
gjør i praksis. – Ideologien er alltid der
– mer eller mindre bevisst. Det er selvføl-
gelig både forskeres og interesseorganisa-
sjoners drøm at ideologien om likeverd,
likestilling og like muligheter til å utnytte



sitt potensial for læring, skal realiseres
optimalt. Inkluderende opplæring for
alle kan imidlertid kun betraktes som en
ledestjerne som vi hele tiden er forpliktet
å nærme oss – selv om den er umulig å
nå. Nettopp derfor er det viktig å advare
mot pengesparerne der ute som nærmest
er som magneter i sin søken etter naive
inkluderingsentusiaster. Barn og unge må
for all del ikke overlates til de som tror at
inkludering bare er avhengig av sted og
ikke har noe med fagkunnskap og innhold
å gjøre. Det blir det samme som å overlate
dem til jungelens lov.

Vi vet fra internasjonal forskning at
foreldres sosioøkonomiske bakgrunn er
viktig for elevenes utbytte av skolen. Den
andre viktige faktoren er lærerne. Jeg tror
ikke at man løser skolens problemer med

fancy infrastruktur, lure grep og data-
teknologi. Vi må i stedet erkjenne kom-
pleksiteten, åpne for fleksibilitet og ikke
minst kreativitet. Det må satses på den
faktoren vi vet er viktigst – nemlig læreren
– som trenger all den fagkunnskap som
pedagogikken og spesialpedagogikken kan
frembringe. Hva med en «turnus-ordning»
etter grunnutdanningen for lærere og PP-
rådgivere? En lege får ikke sin praksislisens
uten gjennomført turnustjeneste. Dette vil
kunne være en meget god investering for
neste generasjon, mente Skogen.

Han kom til slutt inn på de mange
som etterlyser mer formidling om de gode
eksempelene. – Erfaring viser imidlertid
at det er vanskelig å lære av hverandre.
Etter forsøk på statlig regionalt og lokalt
plan vet vi at det å kopiere gode tiltak
sjelden nytter – ettersom hver enkelt skole
er en unik organisme – på samme måte
som hvert barn er det. Vi kan riktignok
la oss inspirere av hverandre, men ingen
slipper likevel unna den harde jobben det
er å utvikle egen skole, understreket Kjell
Skogen. Som til slutt presiserte at det dreier
seg om kontinuerlig forbedringsarbeid og
kompetanseheving.



Pensumlitteratur som lydbøker - når læreboka er tung å fordøye

Utlånsordningen for lydbøker til elever
med lese- og skrivevansker samt elever
med nedsatt førlighet er overført fra
Utdanningsdirektoratet til Huseby
kompetansesenter.

Dette innebærer at Huseby nå har
ansvaret for produksjon og distribusjon
av tilpassede lærebøker for grunn-
opplæringen til alle elever med lånerett.
Lydbøkene distribueres i hovedsak i
DAISY-formatet, et lydbokformat som
tilbyr meget gode muligheter for
navigasjon i lærestoffet.

I enkelte tilfeller, der boken ikke forelig-
ger som en DAISY-bok, distribueres lydb-
boken på kassetter eller som audio-CD.

Den enkelte skole er praktisk og
økonomisk ansvarlig for lån av bøkene.
Lydbøkene kan bestilles på internett
gjennom hele skoleåret, og lånes for ett
skoleår av gangen.

Informasjon om utlånsordningen, priser
og lydbokkatalog finner du på
www.skolelydbok.no



Huseby kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Huseby kompetansesenter
Postboks 24 Røa, 0701 OSLO
Telefon 22 02 95 00
E-post skolelydbok@statped.no
Hjemmeside www.statped.no/huseby

Mellom to kanaler

AV BEATE HEIDE

Barn med konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer representerer utfordringer i klasserommet. De er ofte helt avhengig av voksenstøtte for å strukturere seg til læring. Psykolog Fred Andersen snakker om at barn med slike problemer har innlæringsvansker. Det begrepet gir mening for meg. Som pedagog kan vi ikke alltid være helt sikker på at de har vært helt fininnstilt på mottakerkanalen når vi gjennomgår nytt stoff. I dette ligger det også en fare for at vi overvurderer barnas evne til tilstedeværelse. Jeg har lyst til å dele en metafor med deg. En metafor på hvordan jeg tenker meg at det kan være å ha konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblem:

Bilkjøring krever aktivt bruk av synssansen og at oppmerksomheten er rettet mot trafikkbildet, føreforholdene og veibanens stadige skiftninger. I tillegg må en teknisk beherske bilen som verktøy for å komme seg dit en skal. Kart og skiltlesing må være inntakt. Kort sagt, bilkjøring er en krevende prosess i seg selv.

Mange av oss liker å høre radio mens vi kjører. Det korter turen, og det kan være både nyttig og underholdende å ha en radiostemme i bilen. På et vis gir det menneskelig selskap.

Har du noen ganger kjørt bil og vært i et område der radiodekningen har overlappet slik at du hører på to kanaler samtidig? Det er en ganske bisarr opplevelse fordi en får halve setninger fra begge kanaler inn. Til å begynne skjønner du kanskje ikke at du faktisk hører på to kanaler. Stoffet som formidles fortøner seg aldeles meningsløst.



Barn med konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer er ikke alltid lette å forstå. Som pedagog er det ikke alltid vi skjønner at de ikke bare kan ta seg sammen og rette oppmerksomheten mot det vi ønsker å formidle i klasserommet. Jeg har fundert mye på hvordan det kan være å ha slike vansker. Hvordan er det å skulle lære noe nytt når sanseapparatet ikke skiller mellom det som er viktig og det som syntes ubetydelig for de andre elevene?

Det tar tid før du faktisk skjønner hva som skjer. En kan få tanker som at en begynner å hallusinere, eller bli gal, eller en kan begynne å lure på om radioen som medium har begynt med hypertekster. I alle fall blir en nokså forvirret. Og så skjønner du det, det er radiodekningen akkurat her som spiller deg et puss. Du prøver å søke for å finne andre kanaler som er rene, men nei, det er denne dobbeltheten, det er alt du får! Og så velger du den foran stillheten.

Kan du tenke deg at du har kjørt ganske langt, en times tid, mens denne vekslingen har pågått? Når du kommer frem og stopper bilen, så er det noen som åpner døren og spør deg ut om den ene delen av det du har hørt på radioen. Du kan mest sannsynlig i hovedtrekk svare på hva programmet handler om på et overordnet plan. Men dersom spørsmålene går over på detaljplanet, vil du falle ut. Det vil avsløres at du ikke kjenner til hele historien. Du blir kanskje litt forvirret, for du skjønner ikke hvorfor du blir spurt om stoffet du har hørt på den andre kanalen. Der har du masse å fortelle, og utspøreren er ikke det minste interessert i den delen. Hva er det som har skjedd?

Jeg tenker meg faktisk at for barn med konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer kan hele skolehverdagen fortone seg slik. For dem blir det som foregår nederst i klasserommet mellom andre elever like viktig som det som foregår på tavla. Barnet skiller ikke mellom den sanselige viktigheten av inntrykkene. Seleksjon på sanseplanet fungerer ikke slik som hos andre barn. For

dem er begge radiokanalene like viktige, og de får bare fragmenter med seg av begge. Slik kan verden bli både skremmende og uoversiktlig. Barnet tror selv at det har fått med seg alt, og så er detaljene borte både fra det læreren prøvde å formidle og det privatiserte livet nederst i klasserommet. Er det rart at misforståelser oppstår? Er det rart at disse barna både kan få faglige hull og problemer med å lese og forstå sosiale spilleregler? Da er det kanskje lettere å forstå at det ikke bare er å ta seg sammen? Hjernen vår selekterer ut det som er viktig, og når alt fremstår som like viktig, er det ikke rart at disse barna blir totalt utslitte av å være på skolen.

Ved å erfare to kanaler på radioen samtidig som jeg var i en situasjon som krevde maksimalt av ressursene mine, slik nå bilkjøring engang er, så tror jeg at jeg i et lite øyeblikk så inn i hvordan verden kan oppleves for barn med konsentrasjons og oppmerksomhetsproblem. Det var lærerikt og ikke minst, litt nifst.

Jeg tror at jeg som pedagog ofte har overvurdert mine elever i forhold til hva jeg som pedagog kan tilrettelegge av gode rammer og struktur. Det hjelper et godt stykke på vei, men først og fremst tror jeg det er nødvendig å forstå hvor slitsomt det er konstant å være i en situasjon der figur og bakgrunn er like viktige. Da vil vi kanskje lettere skjønne hvorfor disse elevene trenger pauser for å ta seg inn? Og hva som er pause for den enkelte; det er eleven den beste til å fortelle oss!

NYTTIG PÅ INTERNETT:

SPESIALPEDAGOGIKKS 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 imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

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

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

SPESIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser 2006

Utgave	Materiellfrist	Utkommer
nr. 01	06. jan	27. jan
nr. 02	03. feb	23. feb
nr. 03	10. mar	30. mar
nr. 04	21. apr	04. mai
nr. 05	26. mai	15. jun
nr. 06	04. aug	24. aug
nr. 07	31. aug	21. sep
nr. 08	05. okt	26. okt
nr. 09	01. nov	23. nov
nr. 10	23. nov	14. des



Hjelpemiddelsentralen har ansvaret for forvaltning og formidling av hjelpemidler i fylket. Samtidig er vi et ressurs- og kompetansesenter for kommunenes 1. linjetjeneste. Sentralen har ca. 100 ansatte fordelt på 6 avdelinger, administrasjon, tolk, rådgivning sansetap, rådgivning bevegelse, materialadministrasjon og teknisk avdeling. Vi holder til i nye tidsriktige lokaler mellom Strømmen Storsenter og jernbanestasjonen.

Rådgiver kognisjon og alternativ kommunikasjon

Vi søker etter medarbeider som ønsker utfordringer på 2.-linjenivået.

Vi trenger en person som både er interessert i å organisere samhandlingen med 1.-linjen og som også selv liker å finne praktiske løsninger i hverdagen for den funksjonshemmede og støttespillerne.

Stillingen lønnes med kr 321.300–350.000. For spesielt kvalifiserte søkere kan høyere avlønning vurderes.

Full utlysningstekst finnes hos
NAV Arbeid (tidlig Aetat)



Trygdeetaten



Sykehuset Asker og Bærum

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

Foretaket er et digitalt sykehus og det forutsettes derfor at alle som ansettes gjennomfører foretakets interne IT-opplæring.

Psykiatrisk senter Bærum

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) Bærum

Psykiatrisk senter Bærum er en avdeling i Divisjon psykisk helse. I avdelingen inngår bl.a. barne- og ungdomspsykiatri, rustilbud, akutt-team for Asker og Bærum, 2 voksenpsykiatriske poliklinikker, en allmenn og en rehabiliteringspoliklinikk og et døgntilbud.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) har som oppgave å gi psykiatrisk behandling til befolkningen i Bærum på 105 000 innbyggere, derav 27 000 barn og unge i alderen 0-18 år. BUP Bærum har 33 fagstillinger fordelt på tre geografiske team og et familie-/nettverksteam. Vi har utstrakt samarbeid med Bærum kommune. Videre driver vi kompetanseutvikling innenfor flere fagområder og har et godt samarbeid med RBUP om enkelte av våre prosjekter.

BUP Bærum søker nå etter 2 kliniske pedagoger, hvorav 1 til et nyopprettet Nevroteam, 1 til Familie-nettverksteamet.

Klinisk pedagog/spesialpedagog

BUP Bærum arbeider med etablering av et nevropsykiatrisk team med plan om flere stillinger fra opptrappingsmidler. Vi søker etter en klinisk pedagog med spesialisering innenfor nevropedagogikk. Klinisk pedagog/spesialpedagog med erfaring fra nevropsykiatrisk team med interesse for å delta i utviklingen av teamet kan søke. Referansenr: 142-2006

Klinisk pedagog

Familie-nettverksteamet søker etter en klinisk pedagog med spesiell interesse for barnehagens/skolens påvirkning på problemene. Vi trenger en pedagog med barnespesifikk kunnskap og med evne til utforskende kommunikasjon med barn/ungdom som en del av familieterapi og nettarbeid. Referansenr: 143-2006

Nærmere opplysninger:

- Leder Reidunn Høivik, tlf. 67 17 46 60
- Teamleder Jan Myhrvold-Hanssen, tlf. 67 17 46 60

Ved spørsmål rundt CV-reg./søknad:

- Trond Hagene, tlf. 66 75 10 37

Fullstendig utlysningstekst samt elektronisk søknadsskjema finnes på www.sabhf.no eller www.finn.no
Søknadsfrist: 08.09.2006.

www.sabhf.no

CICERO tt



Sykehuset Innlandet HF
Divisjon Psykisk helsevern

WWW.036-95-00

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Gjøvik

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

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

Poliklinikken har ledig stilling for:

• Klinisk pedagog

Sak nr. R 86/06

100% fast stilling fra snarest - 2.gangs utlysning

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

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

For slike søkere kreves:

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

Det vil bli lagt vekt på personlig egnethet og gode samarbeidsevner. Sykehuset er behjelpelig med å skaffe overgangsbolig og barnehageplass.

Kontaktpersoner: Avd. overlege Hedda Døssland eller klinisk pedagog Britt-Aagot Hagen på telefon 61 14 51 50, e-post Hedda.Dossland@sykehuset-innlandet.no eller Britt-Aagot.Hagen@sykehuset-innlandet.no
Søknadsskjema finnes på www.sykehuset-innlandet.no.

Søknad vedlagt søknadsskjema og CV sendes:

Sykehuset Innlandet HF

Personalavdelingen

**Kyrre Greppsgt. 11
2819 Gjøvik**

HELSE ● ● ØST

- innen 7. september 2006

Søknad merkes med saksnummer **R 86 / 06**

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



ÅPENHET - RESPEKT - ENGASJEMENT - FELLESKAP

Aker Universitetssykehus HF er et helseforetak med virksomhet lokalisert på 16 steder i Oslo og Akershus. AUS har lokalsykehusfunksjoner for bydelene Alna og Bjerke i Oslo, samt Follokommunene Ski, Oppegård, Nesodden, Ås, Frogn og Vestby. Ved siden av dette har foretaket en rekke spisskompetanse-områder innenfor somatikk, psykisk helsevern og rusbehandling, med region- og landstfunksjoner innenfor flere fagfelt. Foretaket har ca 3.400 årsverk. Omsetningen var på ca. 2,2 mrd. kroner i 2005.

For ytterligere informasjon se www.aus.no

KLINIKK FOR PSYKISK HELSE BUP FURUSET

KLINISK PEDAGOG

AUHFnr. 301444

BUP Furuset er en av tre barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker innen Klinik for psykisk helse.

Poliklinikken har 16 fagstillinger, hvorav 3 stillinger for klinisk pedagog og en kontorseksjon med 3 stillinger. I tillegg har vi opprettet et ambulant team med 4 fagstillinger i samarbeid med BUP Tøyen. Poliklinikken har ansvar for bydel Alna og er lokalisert på Furuset senter. Poliklinikken har gode samarbeidsforhold og tidsmessige kontorer.

Poliklinikken har et aktivt fagmiljø og engasjerte medarbeidere med bred kompetanse blant annet i tidsavgrenset terapi med barn, tidlig intervensjon,

familieterapi, billedterapi, Marte Meo, integrativ terapi og PMT-O.

Poliklinikken har et nært samarbeid med to familiesentre i bydelen og deltar aktivt i rådgivning til brukerne av familiesentrene og utviklingen av tilbudene til barnefamiliene i bydelen.

Arbeidsoppgavene vil innbefatte allsidige utrednings- og behandlingsoppgaver i forhold til barn, unge og deres foresatte og konsultasjon. Stillingen forutsetter samarbeid internt og med henvisere/samarbeidspartnere i bydelen.

Søker bør være godkjent klinisk pedagog og ha erfaring fra BUP.

Det er ønskelig at søker er utdannet cand.ped.spec med testkompetanse. Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP vil også bli vurdert.

Gode samarbeidsevner og personlig egnethet vil bli vektlagt.

Lønn etter foretakets overenskomster.

Kontaktperson: Poliklinikkleder Gro Traavik eller klinisk pedagog Tone Buber, tlf. 23 17 65 00.

Søknad sendes: Klinik for psykisk helse v/Administrasjonen, Aker universitetssykehus HF, Sognsvannsvn. 21, 0320 Oslo

Søknadsfrist: 11.9.2006

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



Aker
universitetssykehus HF

HELSE ØST



NØTTERØY KOMMUNE

- kvalitet for individ og samfunn -

Nøtterøy kommune, beliggende i Vestfold syd for Tønsberg, har vel 20 000 innbyggere. Kommunen har rikt kulturliv og gode muligheter for rekreasjon i naturskjønne omgivelser.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste for Nøtterøy og Tjøme:

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVER

100 % fast.

St nr 119/06

LOGOPED

80 % fast.

St nr 120/06

Søkere må ha utdanning som cand. ed, cand. ped spes. eller tilsvarende og helst noe erfaring.

Søknadsfrist: 08.09.06

Nærmere opplysninger: Eva Ek tlf 33 40 21 23

Fullstendig utlysning og søknadsskjema: www.notteroy.kommune.no

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TENESTE I DOVRE KOMMUNE



Dovre kommune har ledig 100% fast stilling som PPT-leiar frå 01.08.06. Kontorstad er kommunehuset på Dovre.

Søknad til administrasjonssjefen, Dovre kommune, 2662 Dovre. Søknadsfrist: **05.09.06**

Fullstendig utlysningstekst på Dovre kommune sine heimesider: **www.dovre.kommune.no**

For meir opplysningar kontakt kou-sjef Maj-Britt Svastuen tlf. 61 24 21 20.



HELSE FINNMARK
FINNMARKKU DEARVVAŠVUOHTA



Distriktpsikiatrisk Senter for Øst-Finnmark har ledig følgende stilling

Klinisk pedagog/spesialpedagog BUP Kirkenes

Ved Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Kirkenes er det ledig fast stilling som klinisk pedagog/spesialpedagog med snarlig tiltredelse.

Vi ønsker oss pedagog med erfaring fra psykisk helsearbeid med barn og ungdom. Alternativt kan søker med hovedfag/mastergrad (evt. 2. avdeling spes.ped.) være aktuell og bli tilbudt klinisk videreutdanning. Egnethet og evne til samarbeid vil bli vektlagt ved ansettelse.

Noe reisevirksomhet må påregnes.

Nærmere opplysninger om stillingen fåes ved henvendelse til avd.leder Tove Kristiansen, tlf. 78 97 31 00/416 76 303, tove.kristiansen@helsef.no eller kl.ped. Rigmor Øien Guvåg, tlf. 78 97 31 00/971 19 120, rog@helsef.no. Se også www.helse-finnmark.no

Vi oppfordrer søkere til å sende elektronisk søknad via www.jobbnor.no og her finner du også fullstendig utlysningstekst.

For de som ikke har web-tilgang kan søknaden sendes Helse Finnmark HF, Personalkontoret, Postboks 1294, 9505 Alta. **Søknadsfrist: 31. august 2006.**

CICERO av



RØYKEN KOMMUNE

- til for deg

Pedagogisk psykologisk tjeneste

PP-rådgiver – 100% fast stilling

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

Arbeidsoppgaver vil omfatte sakkyndig vurdering og systemrettet arbeid etter Opplæringsloven kap.5 for barn i førskole- og grunnskolealder. Dette innebærer utredning, veiledning på individ og systemnivå, og organisasjonsutviklingsarbeid.

Et forebyggende og tverrfaglig tjenestetilbud er overordnede prinsipper for kommunens tjenester.

PPT i Røyken vil fra høsten i samarbeid med ungdomsskolene ta i bruk Lp-modellen for utvikling av læringsmiljø. Opplæring og deltakelse i dette prosjektet blir en av arbeidsoppgavene knyttet til stillingen.

Vi søker etter en person med utdanning som cand.psychol., cand.spec.ped., cand.ed. eller tilsvarende. Søker må ha bred test- og utredningskompetanse, og gjerne erfaring fra arbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det er i tillegg ønskelig med kompetanse og erfaring i organisasjonsutvikling og tverrfaglig arbeid. Personlig egnethet med vekt på evne til samarbeid i team tillegges stor vekt. Søker må kunne disponere egen bil i tjenesten.

Lønn etter avtale.

Søknad med CV og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes innen 08.09.06 til PPT Røyken kommune, Rådhuset, 3440 Røyken. Det kreves politiattest fra den som ansettes.

Nærmere opplysninger om stillingen kan fås ved henvendelse til Enhetsleder for PPT Mari Homme på Tlf. 31 29 60 00

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

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter helsetjenester innenfor et bredt spekter. Foretaket har et samlet budsjett på 1,4 milliarder kroner og totalt vel 2.500 ansatte.



Helse Nordmøre og Romsdal HF

AVDELING FOR BARN OG UNGE- BARNEHABILITERINGSTJENESTEN arb.sted f.t. Kristiansund sykehus

Barnehabiliteringstjenesten er en del av Avdeling for barn og unge. Avdelingen består av psykisk helsevern for barn og unge og barnemedisinske tjenester. Barnehabiliteringstjenesten har et godt arbeidsmiljø preget av godt tverrfaglig samarbeid, åpne faglige diskusjoner og god fleksibilitet. Tjenesten består idag av stabile fagfolk som gleder seg til å få nye kolleger. Vi er: vernepleiere, ergoterapeut, fysioterapeuter, psykologer og spesialpedagoger. Barnelege er tilknyttet tjenesten. Arbeidet er preget av utfordrende og forpliktende tverrfaglig samarbeid med vekt på helhetlige tiltak. Barnehabiliteringstjenesten har sitt arbeidsområde innenfor 17 kommuner. Vi har et nært samarbeid med Voksenhabiliteringstjenesten.

Vi har ledig stilling for

Fagkonsulent/spesialpedagog

Nr. id. 439

Vi søker engasjert fagperson i fast 100% stilling med bakgrunn som vernepleier eller spesialpedagog med påbygging av relevant videreutdanning. I tillegg til formell kompetanse vil personlig egnethet, fleksibilitet samt evne og vilje til samarbeid vektlegges. Søker uten spesialisering kan også søke.

Tverrfaglig arbeid i team, utredning/diagnostisering, hjelp til tiltaksetablering, oppfølging av foreldre, samarbeid med fagfolk i 1. linjetjenesten, 2. linjetjenesten og øvrige samarbeidspartnere.

Utreiser er en viktig del av vår virksomhet. Søker må ha førerkort; vi har tjenestebiler til disposisjon.

Det kan også bli ledig engasjement for fagkonsulent /spesialpedagog foreløpig tidsbegrenset i ett år.

Nærmere informasjon om stillingen ved henvendelse til enhetsleder Eva Løkvik tlf. 71 12 16 00.

Fullstendig annonsetekst samt søknadsskjema som må benyttes ligger på www.jobbnor.no

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

Vi viser også til vår hjemmeside: <http://www.helsenr.no>

Søknadsfrist: 14. september 2006.

HELSE MIDT-NORGE

CICERO IS

PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE I KRISTIANSAND

Skoleetaten

Pedagogisk-psykologisk rådgiver.

Ledig 100% fast stilling i PP-tjenesten for ped.psyk. rådgiver med fokus på psykisk helsearbeid i skolen.



PP-tjenesten er skolens rådgivings- og veiledningstjeneste og har den sakkyndige kompetanse som skoler og barnehager har behov for når de møter barn og unge med psykisk helseproblematikk.

SINTEF-helseundersøkelser viser at PP-tjenesten er den av kommunale instanser som henviser flest barn og unge til spesialist-helsetjenester som ABUP og HABU. PP-tjenesten gjør viktig utredningsarbeid for barne- og ungdomspsykiatrien og deltar i direkte oppfølging av tiltak.

Stillingen er hjemlet i opplæringsloven og har skolen som tiltaksarena. Skolen er en av barn og unges viktigste livsarenaer. Her legges mye av grunnlaget for det senere livet – også når det gjelder psykisk helse. Skolen kan i betydelig grad bidra til at barn og unge utvikler god psykisk helse. PP-tjenesten skal hjelpe skolen med kunnskap om hva som er med på å styrke den psykiske helsen hos elevene, og hva som kan utsette den for risiko.

PP-tjenesten søker etter en person med psykologisk relevant fagkompetanse til forebyggende og direkte psykisk helsearbeid retta inn mot skolen som system.

Vi søker etter cand.psychol., cand.paed., cand.ed eller tilsvarende med relevant psykologfaglig kompetanse.

Stillingen skal benyttes i tverrsektorielt samarbeid med skolehelsetjenesten for å styrke systemarbeidet i skolene med psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunen.

Målet er å:

- øke den systemretta og helhetlige innsatsen i kommunen for risikogruppene gjennom de allerede godt etablerte samarbeidsarenaer i skole-, barnehage og voksenopplæring
- gjennom økt tilgjengelighet være i stand til en raskere henvisning til spesialisthelsetjenesten.
- videreutvikle samarbeidet med spesialisthelsetjenester samt oppfølging derfra
- bidra med kompetanse og utvikle strategier for kvalitetsutvikling av hjelpen til barn, unge og voksne som strever med psykisk helseproblematikk i møte med skolens og samfunnets krav.

Lønn etter avtale.

Søknad sendes på kommunens søknadsskjem til:

PP-tjenesten i Kristiansand

Serviceboks 417, 4604 Kristiansand

Søknadsfrist 3. september 2006

Nærmere info. ved leder for PPT Arvid Alsaker tlf. 38 07 52 20 (52 22) - mobil 97 56 00 85

Faks.: 38 07 53 19

E-post: arvid.alsaker@kristiansand.kommune.no



Bredtvet kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Bredtvet kompetansesenter er et Statlig spesialpedagogisk senter for logopedi og har som oppgave å gi tjenester til barn, unge og voksne med store språk- og talevansker i nært samarbeid med fagfolk i kommunen/fylkeskommunen. Senteret samarbeider med universitet og høyskoler om kompetanseutvikling og kompetansespredning. Senteret er lokalisert i Oslo og har to fagavdelinger og en administrasjonsavdeling. Senteret vil i år 2006 forvalte ca 40 mill og ha ca 63 årsverk.

Avdelingsleder

Kompetansesenterets hovedoppgaver er:

- Medvirke til at kommuner og fylkeskommuner får veiledning og støtte for å sikre kvaliteten på opplærings-tilbudet for personer med store språkvansker, språkrelaterte lesevansker og talevansker.
- Utvikle og spre spesialpedagogisk kompetanse for personer med store språk- og talevansker gjennom kartlegging, diagnostisering, rådgiving og utviklingsarbeid.

Arbeidsoppgaver og ansvarsområder vil bla. være:

- Faglig, administrativ, økonomisk, personal- og resultatorientert ledelse av avdelingens virksomhet.
- Ansvar for strategisk planlegging og måloppnåelse.
- Kvalitetssikring av avdelingens tjenester.
- Ivareta et godt arbeidsmiljø og stimulere til faglig innsats og utvikling.
- Inngå i senterets lederteam.

Kvalifikasjoner:

- Embetseksamen innen pedagogikk, spesialpedagogikk eller psykologi.
- Variert klinisk erfaring innen fagfeltet språkvansker, språkrelaterte lesevansker og talevansker, samt erfaring fra FOU-arbeid.
- Gode lederegenskaper og ledererfaring.
- Kunnskap om offentlig forvaltning.
- Gode data-/IKT-kunnskaper.

Vi ønsker en leder som er dynamisk og målbevisst, har gode samarbeidsevner og kan inspirere og motivere. Det er ønskelig med erfaring fra innovasjonsarbeid. Du bør like utfordringer, ha evne til å leve med uavklarte problemstillinger og lede endringsprosesser. Stillingen vil være interessant, krevende og meget allsidig. Vi kan tilby et godt arbeidsmiljø på en arbeidsplass med kvalifiserte, engasjerte og selvstendige medarbeidere.

Stillingen er plassert som følger:

- Avdelingsleder l.pl. 17.500, kode 1003, ltr. 58–66. Fra bruttolønnen trekkes innskudd i SPK.

Den statlige arbeidsstyrken skal i størst mulig grad gjenspeile mangfoldet i befolkningen. Det er derfor et personalpolitisk mål å oppnå en balansert alders- og kjønns sammensetning og personer med innvandrerbakgrunn.

Stillingene er ledig for tiltredelse.

Opplysninger kan fås ved henvendelse til senterleder Brit Weisæth (tlf. 22 90 29 00).

Søknad med godkjent kopi av vitnemål og attester, merket **Nr 74**, sendes Bredtvet kompetansesenter, Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo **innen 1.9.2006**.

Spesialpedagogikk
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.
Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

- ☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.
☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____
Se for eksempel etikett på Utdanning

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