

06 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Den ene dagen** side 16 Lærehemmende atferd – En utfordring for skolen

side 22 Opplevd effekt av Barnas Time side 36 Veiledning i skriving av eldre elever
og voksne med skrivevansker



NOU 2009:18 Rett til læring



Arne Østli

Midtlyngutvalget som har hatt som mandat å komme med forslag til bedre læring for barn unge og voksne kom som bebudet med sin innstilling 2. juli. Det har blitt et omfattende dokument, hele 279 sider om vi tar med vedleggene. Det er en betydningsfull NOU på flere måter fordi forslagene utvalget kommer med vil kunne få betydning for all undervisning, ikke bare spesialundervisning. Omfanget og det faktum at det er mange og til dels lange særmerknader viser hvor vanskelig det er å få godt tak på hele feltet og på konsekvenser av forslag.

Det må være tankevekkende for alle, også for politikerne som i disse dager konkurrerer om å være best på skole, at bortimot 25 prosent av elevene ikke lærer det de skal og kan. Når situasjonen er slik, må en, slik utvalget har gjort, se på helheten. Omfanget av spesialundervisning vil alltid være en følge av hva som kan tilrettelegges innenfor den ordinære undervisningen. For eksempel vil gode opplegg for matematikk og norsk redusere behovet for ekstra ressurser i form av timer. Det er imidlertid vanskelig å tenke seg at det i en ordinær undervisning er mulig å nå absolutt alle. Fokuset på «generell tilpasning» er imidlertid ikke nok. Det vil alltid være noen elever som må møtes med så spesiell kompetanse at det er nødvendig med ekstra ressurser på en eller annen måte. Kvalitetsforbedring må således gjennomføres med fokus på både helheten og på den enkelte elev.

To forhold som er særlig avgjørende: For det første må det satses på spesialpedagogisk og annen kompetanse som er egnet til å «treffe» eleven på en slik måte at det fremmer læring og motivasjon. Det vil bety økt innsats på forskning, utdanning og mer bevisst bruk av den kompetansen vi har. Dette siste bringer oss over til det andre punktet som også utvalget trekker fram når de sier at regelverket forstås og praktiseres ulikt. Det hjelper lite med gode retningslinjer hvis de ikke blir fulgt.

Kunnskapsdepartementet har nå invitert til en rekke instanser til å uttale seg om innstillingen. Høringsfristen er satt til 27. november. Mange vil sikkert få mulighet til å komme med kommentarer innenfor sine egne rammer, men hvis man vil dele dem med flere vil innlegg i Spesialpedagogikk være særlig velegnet fordi man da når svært mange som arbeider i den sammenhengen som innstillingen behandler. Det er nok av spørsmål som fortjener ytterligere konkretisering enn det utvalget har lagt fram, bl.a.: Vinner man noe på å fjerne spesialundervisningsbegrepet? Er det en god idé å avvikle sentrene for sammensatte lærevansker? Alle som er interessert i det spesialpedagogiske feltet bør lese innstillingen nøye, og som nevnt, vi mottar gjerne kommentarer.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

Telefaks 24 14 21 57

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.) Ved kjøp av

over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt

juni og juli. Siste uke hver måned.

Gj.sn. opplag 6261 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 rettighets-

havernes organisasjoner om kopiering

av opphavsrettslig beskyttet verk i under-

visningsvirksomhet».

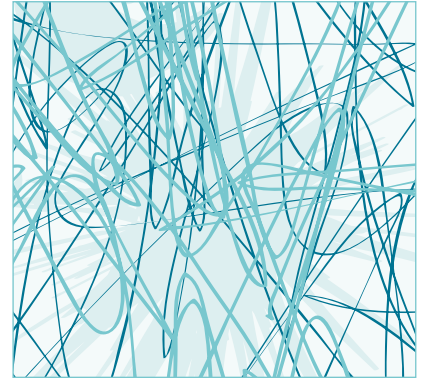
Årgang 74

ISSN 0332-8457



Det er snakk om
elever i problemer
heller enn *elever med*
problemer.

artikkel side 4



*Trolig forutsetter produksjon
av «gode tekster» både en plan-
leggingsfase og en språklig og
innholdsmessig bearbeidning i
flere omganger.*



- Side 4 **Den ene dagen** Hanne Jahnsen, Svein
Nergaard, Frank Rafaelsen og Arne Tveit
- Side 16 **Lærehemmende atferd** Webjørn Holten
- Side 22 **Opplevd effekt av Barnas Time**
Britt H. Haukø og John Stamnes
- Side 28 **Men Piaget var ikke død...** Arne Østli
- Side 32 **Veiledning i skriving av eldre elever
og voksne med skrivevansker**
Margunn Mossige

- Side 43 **Når barn har alvorlige atferdsvansker
(Fagfellevurdert artikkel)** May Britt Drugli,
Sturla Fossum, Bo Larsson, Willy Tore Mørch
- Side 54 **Bokomtale**
- Side 56 **Nye filmer**
- Side 57 **Stillingsannonser**

Den ene dagen

På oppdrag fra Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget), har Lillegården kompetansesenter gjennomført en kasusstudie av smågruppebaserte deltidstiltak. Målgruppen er ungdom som viser problematferd og lav motivasjon for skole. Studien antyder at tiltakene blir begrunnet med at ordinær skole skaper problemer for mange elever, og at et alternativ til vanlig undervisning noen timer eller en dag i uka kan virke motiverende. Studien avslører også at det er lite sammenheng mellom skole og tiltak og at samarbeidet er tilfeldig og uformelt. Elevenes deltakelse i tiltakene ser ikke ut til å virke marginaliserende, og det er flere eksempler på at elevene får en mer positiv rolle og status i elevgruppen i ordinær skole.

AV HANNE JAHNSEN, SVEIN NERGAARD, FRANK RAFAELSEN OG ARNE TVEIT

Bakgrunn for studien

I 2005 gjennomførte Lillegården kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en nasjonal kartlegging av smågruppetiltak på ungdomstrinnet. Et av de mest interessante funnene var at det hadde vært en sterk økning av deltidstiltak. Tiltakene omfatter et variert og sammensatt opplærings- og aktivitetstilbud til grupper av elever, med varighet fra noen timer én dag til noen dager i uka (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Undersøkelsen ga imidlertid ingen informasjon om kvalitative forhold og hvordan tiltakene fungerte i praksis.

Internasjonal forskning om segregerte heltidstiltak for elever som viser alvorlig problematferd i skolen har dokumentert særlige negative effekter når tiltakene fungerer som dumpingplasser, når elevgruppene er homogent sammensatt og dersom plasseringen er ufrivillig for elevene. Slike tiltak forsterker negativ atferd heller enn å redusere den (Cox et al., 1995; Dishion mfl., 1999).

Med utgangspunkt i denne forskningen kom en faggruppe nedsatt av læringscenteret i 2003 med ni kon-

krete anbefalinger i forbindelse med etablering og drift av smågruppebaserte opplæringstiltak (Nordahl mfl., 2003). Foruten disse ni punktene anbefalte faggruppen også økt bruk av kortere opplæringsperioder i alternative skoler. Generelt advarte faggruppen mot en økt etablering av segregerte opplæringstilbud. En forutsetning for en slik etablering var uansett at hjemmeskolen må forplikte seg til å restrukturere og styrke sitt opplegg slik at elevene kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplæringstilbud.

Det relasjonelle og det kategorielle perspektiv

Bachmann og Haug (2006) og Nordahl (2008) påpeker at flere forskere argumenterer for at det ikke er tilstrekkelig å se på organiseringen av denne type opplæringstiltak, men at man må se på forståelsen som ligger bak: Hva er skolens begrunnelser for å opprette slike tiltak? Hva er de et alternativ til? Internasjonal forskning skiller mellom en kategoriell og relasjonell forståelse i forbindelse med vurdering av spesialundervisning og den grunnleggende forståelsen som ligger bak (Emanuelsson, Persson og Rosenquist, 2001). For-

skerne argumenterer med at tilsynelatende nokså like tiltak kan fungere svært ulikt avhengig av om de er relasjonelt eller kategorielt begrunnet.

Forenklet kan vi si at en kategoriell forståelse har et individpatologisk utgangspunkt med vekt på kompensatoriske tiltak. Behovet for spesialpedagogisk tilrettelegging forstås som en egenskap ved eleven. Organiseringen av opplæringen tar utgangspunkt i kunnskap om avvikskategorier og hvilke behov disse medfører. For at opplæringen skal tilrettelegges slik at den svarer til elevens behov, må derfor undervisningen ta utgangspunkt i spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. Henvisningen til fellesskapet som ramme er svakere innenfor denne tradisjonen enn i den vanlige opplæringa i skolen (Bachmann og Haug, 2006).

En relasjonell forståelse legger til grunn at opplæringen må tilpasses elevene slik at samspillet fungerer bedre og gir vekstbetingelser. Behovene elever viser i skolen blir betraktet som en relasjon mellom elevens forutsetninger og skolen som system. Det er snakk om *elever i problemer* heller enn *elever med problemer* (Emanuelsson mfl., 2001). Fokus rettes mot elevenes samhandling med andre og hvordan skolen kan legge til rette ved å skape læringssituasjoner der elevene kan lykkes ut fra sine forutsetninger. Skolen blir forsøkt endret for å være mer i overensstemmelse med elevenes forutsetninger.

Disse to grunnleggende ulike perspektivene er ikke gjensidig utelukkende, og har eksistert i lang tid side om side både som forståelse og praksis i spesialundervisning og vanlig undervisning (Bachmann og Haug, 2006). Det er hensiktsmessig og se på de to perspektivene som idealtyper mer enn som enkle beskrivelser av en objektiv virkelighet. På denne måten kan de anvendes som et redskap til å forstå virkeligheten bedre (Emanuelsson, mfl., 2001). I vår undersøkelse forsøker vi å anvende begrepene relasjonell og kategoriell som en del av drøftingen av funn.

Innenfor eller utenfor?

Spørsmålet om at opplæringen av elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon bør foregå *innenfor* eller *utenfor* ordinær gruppe/skole er komplekst. Komplexiteten stiller krav til relasjonene mellom nivåene i skolesystemet, mellom aktørene og mellom ulike perspektiver/forståelser.

I hvilken grad kan vi si at det er en kategoriell eller en relasjonell forståelse som ligger bak opprettelsen av tiltaket? Er denne oppfatningen den samme hos alle involverte parter? Med utgangspunkt i dette ble følgende forskningsspørsmål satt opp:

1. På hvilken måte begrunnes bruken av deltidstiltak på ungdomstrinnet?
2. Hvordan fungerer samarbeidet mellom de forskjellige lærerne elevene forholder seg til (i tiltaket og i hjemmeskolen)?
3. Hvordan påvirkes elevens rolle og status i gruppa/klassen/skolen av måten deltidstiltaket er organisert på?
4. Hvilke trekk ved smågruppebaserte deltidstiltak kan implementeres i det ordinære opplæringstilbudet, og hva er betingelsene for dette?

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide til hver informantgruppe². Intervjuguiden hadde underpunkter for hvert tema som en hjelp for intervjueren i gjennomføring av intervjuene.

En kasssstudie

Studien har et flerkasusdesign med seks deltidstiltak. Hvert tiltak blir betraktet som et kasus. Tiltakene³ er organisert som to interne, to eksterne og to selvstendige.

Kasssstudie ble valgt fordi vi ønsket å studere deltidstiltak i den lokale opplæringskonteksten de er en del av. Vi ønsket primært å studere tiltak som tilfredsstiller forskningsmessige⁴ kriterier for gode tiltak. I kartleggingen i 2006 (Jahnsen mfl., 2006) fant vi 60 tiltak som rapporterte positivt på våre fire utvalgskriterier. Forekomsten av tiltak var størst på Østlandet og Sør-Vestlandet. Dette ble tatt hensyn til i utvelgelsen av tiltakene. Utvelgning av informantene ble overlatt til lederne i de ulike tiltakene. Følgende informanter ble intervjuet: Elever i tiltakene (12), deres lærere i tiltakene (6), tiltakets leder (6), kontaktlærer til elevene i vanlig skole (10), elevenes foreldre (13) og rektorer i hjemmeskolene (8). Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert før analysene startet. Det ble observert i 24 økter i tiltakene. Observasjonene hadde fokus på kommunikasjon, roller, struktur

Informantene mener at vanlig skole ikke har rammebetingelser og kapasitet til å innfri kravene i den generelle delen av læreplanen godt nok for alle elever.

og innhold i arbeidsøktene. I tillegg ble det innhentet relevante dokumenter fra hvert tiltak. Dokumenter som ble analysert omfattet tiltakenes utviklingsplaner, inntaksprosedyrer, lærerplaner i sosial kompetanse, avtaleskjemaer for elever og foreldre og lignende.

Analysenivået i kassustudien er «deltidstiltaket i kontekst». Vi har valgt en temabasert framstilling av resultatene og både denne og diskusjonen er gjort på tvers av de seks kassusene. Eventuelle forskjeller med hensyn til organisering er løftet fram.

Det styrker reliabiliteten og validiteten i studien at fire forskere med god kjennskap til feltets praksis og forskning var involvert i arbeidet. En svakhet med kassustudier generelt er at det finnes en rekke variabler man ikke har kontroll over, og man kan derved ikke kontrollere resultatet av studien fullt ut (Yin, 1994).

Vi har delt de viktigste funnene inn i tre hovedområder etter våre forskningsspørsmål. Det ene gjelder de ulike begrunnelser som både hjemmeskolene og tiltakene har gitt for opprettelse og utvikling av deltidstiltak. Det andre knytter seg til på hvilken måte samarbeidet og kommunikasjonen mellom de voksne på de ulike enhetene blir praktisert og begrunnet. Det tredje området omhandler elevenes status og roller i tiltaket og ordinær skole, og eventuelle endringer som følge at deltakelse i deltidstiltaket.

Informantenes mest gjennomgående begrunnelser for hvorfor skolen har et slikt tilbud til elevene kan grovt deles i to hovedgrupper; begrunnelser som viser til at ungdomsskolen er blitt for teoretisk, og begrunnelser som mer direkte og personlig beskriver elevenes behov. I det følgende vil vi se nærmere på begge hovedtypers begrunnelser.

Den teoretiske ungdomsskolen

Den første hovedgruppens begrunnelser tar utgangspunkt i beskrivelser av den ordinære skolen som en nokså ensidig og krevende institusjon for elevene. «... for det er jo ingen tvil om at ungdomsskolen har blitt mer og mer teoretisk» (kontaktlærer). Mange av informantene sier indirekte at de oppfatter at vi har en skole som ikke er til for alle. En rektor sier det slik:

«Og selv om vi jo er en ganske sånn alternativ skole (om ungdomsskolen) så er det noe med den konforme fagrettinga, det

økte teoripresset på ungdomsskolen spesielt da, som gjør at vi sliter med å treffe en spesiell type elever.»

Lærere og ledere formidler et grunnsyn om at skolen er nødt til å la det meste av undervisningen foregå på en måte som passer dårlig for mange elever. De viktigste forholdene som blir trukket fram er krav fra et stort og teoretisk pensum og fra begrensninger gitt av klasse- og gruppestørrelse. Informantene mener at noen elever tåler dårligere enn de fleste andre den ensidige teoretiske undervisningen.

«... en del elever som sliter med en skoledag der du sitter 6 timer på rumpa hver dag og følger undervisning.» «... elever som har behov for å gjøre litt annet enn bare å sitte i klasserommet og som har nytte av det» (kontaktlærer).

Informantenes analyse av elevenes situasjon er følgende; det er ikke elevene som har mangler, men kravene omgivelsene stiller til dem er urimelige. Ut fra et slikt perspektiv vil løsningen på denne utfordringen være at skolen var annerledes og mer i takt med elevens forutsetninger. Den offisielle ideologien sier at skolen skal tilpasses elevene og ikke omvendt. Men informantene mener at vanlig skole ikke har rammebetingelser og kapasitet til å innfri kravene i den generelle delen av læreplanen godt nok for alle elever. De formidler en opplevelse av at dette ligger utenfor deres muligheter og kontroll. Det beste tiltaket i den rådende situasjonen er at noen av elevene er noe av undervisningstida hver uke i et smågruppeltiltak.

Man kan hevde at det er klare relasjonelle trekk ved en slik forståelse og grunntenkning omkring elevenes behov, og dette kan være godt i overensstemmelse med læreplanens ideologi.

Gjennomgående handler begrunnelsene for tiltakene om skolens behov for å ha flere læringsarenaer. Arenaer som er annerledes enn de tradisjonelt «skolske», som klasserom med pulter og tavle og hvor elevene er passive mottakere. Elevene skal være mer aktive, også fysisk, enn de vanligvis er på skolen. «Og jeg tror at det er viktig å ha ... ha sånne – som jeg vil kalle luftereventiler for enkelte elever, som gjerne kan få gjøre det litt mer praktisk.» (kontaktlærer). Elevene i tiltakene er enige med de voksne som sier at den ordinære ungdomsskolen er for teoretisk og at de fleste betrakter tiltaket som et avbrekk fra vanlig undervisning. En elev uttrykker føl-

gende om begrunnelser for opprettelse av tiltaket: *«Jeg får en veldig avkobling ... fra den vanlige skoledagen ... og får gjort litt mer fysisk ... jeg får gjort noe, brukt henda og ikke bare hviske»*. Alle tiltakene la vekt på aktiviteter hvor elevene er fysisk aktive gjennom hele dagen. En av lærerne i tiltakene sier: *«Faktisk er det ganske få som er skapt for å sitte en hel dag i et klasserom»*. Med utgangspunkt i beskrivelsene av skolen som for ensidig teoretisk kan vi slå fast at de praktiske aktivitetene, elevenes egen bruk av hender og kropp i en eller annen sammenheng var en vesentlig del av begrunnelsene for tiltakene vi undersøkte.

Et viktig spørsmål kan derfor være om tiltaket har blitt etablert som en annen måte å drive skole etter læreplanen, eller om det framstår som et alternativ til skole? Hvilke læringsmål gjelder og hva kan dokumenteres som lært? Våre funn gir ikke entydige svar på dette. På den ene siden er mange opptatt av tiltakenes mål for sosial læring og at elevene får bygge gode relasjoner til både jevnaldrende og voksne. Informantene beskriver at elevene trives og har gode sosiale opplevelser med mestring og aktiviteter de er godt motivert for. Dette tyder på at tiltakene lykkes bedre enn elevenes hjemmeskoler. På den annen side sier mange av lærerne i tiltakene at de synes det er vanskelig å knytte forbindelsen til det fagplanrelaterte lærestoffet. Det er ofte et fokus på læring, men det virker for de fleste tiltakene nokså tilfeldig og mer av typen «læring for livet.» Dette er på linje med funn gjort av Brydrup, Madsen og Perthou (2002). De fant i sin undersøkelse av ulike, segregerte heltidstilbud til elever med spesielle behov at læring av skolefag, praktiske kunnskaper og sosiale ferdigheter var så tett knyttet sammen at det var vanskelig for elevene å skille dem fra hverandre. Læringsmålene ble utydelige og vanskelige å omsette i praktiske og skolefaglige sammenhenger. Flere av våre elevinformanter synes også det er vanskelig å beskrive dette som skole. Noen har klare formeninger om at det ikke er skole, og at det heller ikke skal være det, mens andre er mer i tvil. Våre observasjoner bekreftet implisitte og utydelige læringsmål.

Teoretikere og praktikere

Som en gjennomgående del av bildet som tegnes av informantene framstår elevene i tiltakene som typisk mer «praktiske» enn «teoretiske». Ikke minst finner vi dette gjennom

mange henvisninger til hvor godt det er for nettopp disse elevene «å få lov til å gjøre noe praktisk.» Dermed framstår dette som en viktig del av begrunnelsene for tiltakene.

Erling Lars Dale går i boka «FELLESSKOLEN – skolefaglig læring for alle» sterkt ut mot forestillingen om at elever kan kategoriseres som «teoretiske» og «praktiske». Han problematiserer teoribegrepet og hevder at mange feilaktig «... med teoretisering forstår at kunnskapsformidling er identisk med abstrakt kunnskapsformidling» (Dale, 2008). Dale bruker språkteori til å tilbakevise en forestilling om at «kunnskap» først og fremst er teori om noe, og at «ferdighet» er praktisk utøvelse i virksomheter. Han er opptatt av elevenes språkutvikling ut fra at språket skaper virkelighet. Skolefaglige prosesser må ha fokus på begrepsutvikling som kan skje gjennom oppgaveløsning. Elevenes utvikling av muligheten for å kunne planlegge springer ut av møtet mellom språklig kommunikasjon og aktivitet.

Grunnlaget for at elevene i undersøkelsen blir karakterisert som mer praktiske enn teoretiske kan forstås som en vurdering av deres totale situasjon på skolen. Kategoriseringen skjer fordi de i systemet «skole» står i fare for å falle ut både faglig og sosialt. De er mistilpasset. Gitt at veltilpassede elever omtales som «teoretikere» vil man lett begynne å omtale mistilpassede elever som «praktikere». Denne kategoriseringen vil ha store konsekvenser for hvilke krav man stiller til disse elevene og hvordan man tenker rundt alternative undervisningsopplegg. For å forsøke å møte de mistilpassede elevenes behov må man tilby dem noe annet enn det skolen vanligvis gjør.

Sortering av elever som teoretiske eller praktiske kan vi betrakte som å bygge på en grunnleggende kategoriell forståelse. Dette er en gjennomgående forståelse i skolen generelt (Dale, 2008), og ikke bare i deltidstiltak. Samtidig vil bruken av slike tiltak bidra til å bekrefte og opprettholde denne tenkemåten.

Dale mener at integrering av alle i skolen også må bety integrering i skolefaglige læreprosesser. Kategoriene teoretiker og praktiker er ikke medfødte egenskaper hos elevene, de konstrueres i løpet av skolegangen. Han hevder at elever som faller ut av de skolefaglige læreprosessene på mellomtrinnet finner vi igjen på ungdomstrinnet som elever som er «skoletrøtte» og «uten teoretiske evner». De karakteriseres

med å ha «praktiske anlegg og interesser» og man hevder at de burde få slippe å ha mer «teori» (ibid. s.101).

Vi finner mange informanter som viser til at elevene må slippe å ha så mye «teori». Og i den aktuelle situasjonen for den enkelte eleven er dette på flere måter kanskje et rimelig ønske. Informantenes assosiasjoner til «teori» er nettopp det eleven ikke klarer å forholde seg konstruktivt til i skolen. Derfor må man gjøre noe annet. Men samtidig er det et gjennomgående funn at ansatte i tiltakene mener det er et stort forbedringspotensial i å styrke sammenhengen mellom innhold og aktiviteter i tiltaket og skolefaglige tema i skolen. De ansatte mener at dette er svært krevende og vanskelig å få til.

Dale mener at det er avgjørende viktig at ungdomsskoleelever som skolen ikke har maktet å gi en god intellektuell utvikling, møter nye krav som stimulerer deres intellekt. Han mener at dersom de bare blir tilbudt «alternativ opplæring» som er mindre «skolsk» er dette en feilløsning, og skolen kan bidra til å opprettholde en fordom om elevene som «praktiske».

Det kan være rimelig å vurdere tiltakene ut fra en situasjon preget av at nettopp det Dale mener ikke må skje i barns utvikling, har skjedd med noen elever. Skolen opplever at det er begrensede muligheter for å forbedre skolehverdagen for disse elevene. Elevenes historie og erfaringer er slik at «skaden alt har skjedd». Spørsmålet blir derfor om begrunnelsen for tiltakene tar utgangspunkt i en forestilling om at løsningen for noen elever alltid vil være slike tiltak, eller om tiltaksetableringen blir forstått som det beste man kan klare siden skolen har sviktet sin oppgave overfor disse elevene? Tiltakene blir sånn sett en kompensatorisk løsning på skolens utilstrekkelighet overfor enkelte elevgrupper.

Dale understreker at skolen selvsagt må ta hensyn til Vygotskys prinsipp om at læring bare kan skje i den nærmeste utviklingssonen, også for disse elevene. Når vi finner at det skolefaglige fokuset virker for tilfeldig og svakt kan dette fortolkes som unnfallenhet, men det kan også være rimelig å forstå elevenes deltakelse i deltidstiltakene som skolenes måte å forsøke å møte dem i sin utviklingssone.

Mange informanter er opptatt av at virksomheten i tiltaket har en målsetting om også å gjøre den vanlige skolen bedre. Samtidig erkjennes det at dette er en langsiktig og

vanskelig oppgave. Noen tiltak er tydelige og sier at deres visjon er en gang å bli nedlagt fordi man da vil være overflødig. Målsettingen er at det langsiktige arbeidet med påvirkning av den vanlige skolen vil gi resultater i form av at stadig flere skoler klarer å gi flere elever tilpasset opplæring.

Mestring, motivasjon og sosial kompetanse

Den andre hovedkategorien begrunnelser for tiltakene var som tidligere nevnt knyttet mer direkte til en beskrivelse av elevenes behov. Gjennom en presisering og utdyping av begrunnelsene kom man i intervjuene inn på forhold som mestring og motivasjon, utvikling av sosial kompetanse og relasjonsbygging.

I alle tiltakene er begrunnelsene som handler om den teoretiske skolen hvor mange elever faller utenfor, nært knyttet til en beskrivelse av elevenes behov for å oppleve mestring. En leder i et tiltak sier at dette er et tiltak som skal bidra til å nå skolens visjon om «*Trivsel, mestring og motivasjon, for alle elever*». De fleste informantene har stor tro på at den praktiske tilrettelegging som et motstykke til klasserommets passive teoriformidling, vil bidra til at elevene vil oppleve mestring. «*Vi ser veldig klart nytte av den praktiske tilrettelegginga, og det er lettere å finne mestringsarenaer for elever som ikke mestrer i klasserommet (rektor)*. Alle foreldrene uttrykker stor tilfredshet med innhold og struktur i tiltakene som er satt i gang. De opplever at barna får bruke andre sider av seg, at de får mer tid og at de opplever mestring. De forteller samtidig ofte om egne barn som er fattige på gode skoleerfaringer, men som i tiltaket opplever noe positivt nytt med å lykkes. En av foreldrene uttrykker det slik: «*For det han har opplevd på [tiltaket], at folk skrøt av at han – får det til, ja!*»...

Mange informanter mener at en viktig del av begrunnelsen for tiltaket er at høy grad av mestring og trivsel i tiltaket fører til bedre motivasjon generelt for skolen. En kontaktlærer sier om sin elev: «*... og at han da har noe som han virkelig kan se fram til, og gjerne – ja, at det hjelper for de andre dagene også.*» Uttalelsen er representativ for noe mange rektorer, kontaktlærere og foreldre sier om effekten av å delta i tiltaket. Også hos elevinformantene finner vi uttalelser om dette: «Ja, jeg tror faktisk at det hjelper, at da har du motet oppe til de andre dagene».

Den sosiale kompetansen og -utviklingen hos hver enkelt elev og betydningen av å delta i et ordinært jevnalderfelleskap på den vanlige skolen er et sentralt tema i den informasjonen som kommer fram. Tenkning om og holdninger til dette kom i særlig grad fram i begrunnelsene for å organisere tiltakene som deltidsarenaer og når det gjaldt spørsmålet om gruppesammensetning. Alle tiltakene som er med i denne studien beskriver enten egen eller andres historie med segregerte heltidstiltak for elever som viser omfattende problematferd i skolen. Mange beskriver dette som arenaer hvor elevene både ble stigmatisert og at de mistet kontakten med den ordinære jevnaldergruppen.

Begrunnelse som informantene i undersøkelsen har vist til, sier noe om hvordan man forstår tiltakenes rolle og funksjon i skolesystemet. Det er nærliggende å tro at denne forståelsen vil komme til uttrykk gjennom samarbeidet mellom aktørene rundt tiltakene.

Samarbeid mellom ulike aktører

Vårt neste forskningsspørsmål tok for seg samarbeidet mellom de ulike aktørene rundt elevene. Samarbeidet mellom deltidstiltaket og kontaktlærer og deltidstiltaket og foreldre beskrives av de fleste informantene som behovsstyrt, ustrukturert og uformelt. I skoleinterne tiltak treffes kollegaer på arbeidsrommet eller i gangen og slår av en prat. I de eksterne og selvstendige tiltakene var det flere kontaktlærere som ikke hadde vært på besøk i tiltakene og flere kjente ikke lærerne i tiltaket.

Flere av kontaktlærerne uttrykker at de ikke ser behov for særlig kontakt når de har inntrykk av at det fungerer bra i tiltaket. Det er greit med en viss møtevirksomhet ved oppstart for å komme skikkelig i gang: «... nå føler jeg meg trygg på opplegget og føler at det går i riktig spor, så jeg har ikke helt savnet alle møtene» (kontaktlærer). I flere tilfeller fikk vi inntrykk av at hjemmeskolens ledelse i vel så stor grad som kontaktlærerne hadde et nært samarbeid med tiltakene og kjente til den enkelte elevens opplegg og utvikling.

De interne deltidstiltakene hvor tilbudet gis til mange av skolens elever ga klart uttrykk for at samarbeid med foreldrene var kontaktlæreres ansvar. På samme måte som i skolen for øvrig, gir tiltakslærerne tilbakemelding til kontaktlærer i forbindelse med konferansestimer, ved halvårs-



rapporter og annen vurdering/evaluering. Utover dette gis tilbakemelding og informasjon etter behov. Når det gjelder ansvaret for oppfølging og samarbeid med foreldrene er det flere lærere i tiltakene som gir uttrykk for at dette er hjemmeskolens ansvar. I planene for et tiltak står det: «Det er hjemmeskolens ansvar å sørge for at læreroppfølgingen (av elever) er tilfredsstillende» (dokument om organisering av tiltaket).

Det manglende samarbeidet mellom både tiltak og skole og tiltak og foreldre kan være et uttrykk for skolens samarbeidsform generelt. Lærerne underviser i sitt eget fag og samarbeider i liten grad på tvers. Mangelen på samarbeid kan også skyldes en manglende bevissthet om behovet for å skape sammenheng og helhet både for elever og foreldre. Når tiltak og hjemmeskole ikke opplever behov for å samarbeide rundt elevens totale opplæringssituasjon, kan det derfor forstås som et uttrykk for fraskrivelse eller bortplassering av ansvar.

På den annen side kan kravet om mer formelt samarbeid og tydeligere planer, bety en sementering av tiltakene som noe på siden, noe adskilt fra skolene og en slik ordning ville kunne bidra til en mer kategoriell tenkning. De interne tiltakene argumenterer med at samarbeidsformen mellom tiltak og skolen og tiltak og foreldrene er en måte å sette deltidstiltaket inn i en større sammenheng, det vil si som en del av skolens totale virksomhet. De ønsker ikke å skille hverken tiltaket eller elevene ut på en særskilt måte i forhold til annen differensiering og tilrettelegging.

I noen av tiltakene er elevene kun noen få timer i uka og i de fleste tiltakene ikke mer enn en dag. Ut fra tiltakets beskjedne omfang vil det derfor kunne argumenteres med at dette utgjør en liten del av elevens totale opplæringstilbud og at det derfor verken er nødvendig eller hensiktsmessig å etablere ressurskrevende samarbeidsrutiner rundt disse oppleggene.

I en slik forståelsesramme kan det argumenteres for at fraværet av et mer omfattende, forpliktende samarbeid mellom tiltak og foreldre og mellom tiltak og den øvrige skolen er relasjonelt begrunnet. Det har til hensikt å normalisere og inkludere tilbudet som en del av den enkelte elevs tilpassede opplæringstilbud. At samarbeidet ikke er så omfattende og formelt bidrar til normalitet, men at en normalisering og

integrering av tiltaket bidrar til å redusere behovet for samhandling på tvers.

Denne ene dagen representerer et brudd med det tradisjonelt «skolske». Det vektlegges alternative læringsarenaer, praktiske læringsaktiviteter, små grupper og tett voksenkontakt. Det kan virke som behovet for å skape dette alternativet også innebærer at man ikke ser nødvendigheten av at lærerne i skolen og lærerne i tiltaket skal ha særlig tett kopling. Tiltaket betraktes ikke som en forlengelse av undervisningen i klassen, men som et supplement til den. Samtidig må man kunne spørre om hvordan et tiltak skal kunne supplere hjemmeskolen hvis det ikke har jevnlig kommunikasjon. Det er all grunn til å være kritisk til hvordan tilnærminger, som begrunner fraværet av formelt samarbeid ut fra et brudd-, normalitets- eller et tidsperspektiv, vil kunne møte elevens behov for at opplæring og undervisning på ulike arenaer skal oppleves som helhetlig. For en helhetlig opplæring vil forutsette kommunikasjon og samarbeid mellom elevenes lærere. Det er de voksnes ansvar å knytte de to læringsarenaene sammen for elevene både faglig og sosialt. Tiltakene kan ikke frikoples fra fagplanenes læringsmål. Slik samarbeidet var ved undersøkelsestidspunktet i tiltakene blir ikke dette gjort i tilfredsstillende grad slik vi ser det.

Faglærernes manglende samarbeid er en kritikk som også rammer resten av skoleverket. Hvis man forstår det manglende samarbeidet i et endringsperspektiv innebærer det at lærer fortsetter som før fordi opprettelsen av deltidstiltaket ikke innebærer grunnleggende strukturelle endringer i skolen som system. I sammenheng med dette begrunnes manglende samarbeid med mangel på tid og ressurser slik det også gjøres i ordinær skole. Vi mener imidlertid at det er spesielt viktig for denne studiens målgruppe å få hjelp til å se sammenhenger i skolehverdagen, noe som vi tror vil øke elevenes opplevelse av mening, mestring og motivasjon for skole.

De fleste tiltakene har ingen faste samarbeidsrutiner med foreldre. Likevel er foreldrene jevnt over meget godt fornøyd med samarbeidet. Kontakten og dialogen mellom foreldrene og de ansatte beskrives som god og terskelen for å ta kontakt synes lav. Studier om gode alternative læringsarenaer (Nordahl mfl., 2003 a og b; Sørli, 2000) peker ut et nært foreldresamarbeid som et viktig kjennetegn. Studien

Alle tiltakene la vekt på aktiviteter hvor elevene er fysisk aktive gjennom hele dagen.

vår bekrefter et bilde av at foreldrene synes de får nok informasjon og at de erfarer at tilbudet i seg selv er bra. De opplever liten grad av medbestemmelse og samarbeidet dreier seg lite om innholdet i tilbudet, men de er likevel tilfreds. Foreldre til elevene som har individuell opplæringsplan er mest positive i sine beskrivelser av samarbeidet.

Foreldre og tiltak beskriver et reelt samarbeid når behovet var stort. Et slikt behovsstyrt samarbeid kan forstås på flere måter. Deltakelse i deltidstiltak kan bare rettferdiggjøres ut fra behov som oppstår i samspillet mellom elev og skole. Hvis man ikke er opptatt av dette kan man fort snakke om forhold i eleven og/eller skolens og lærernes behov for avlastning. Samarbeid ved behov kan derfor i beste forstand forstås som uttrykk for en grunnleggende relasjonell tenkning rundt det pedagogiske arbeidet med elevene. Samtidig innebærer tanken om samarbeid ved behov en åpning for at partene kan unnlate å bruke samarbeid aktivt og målrettet. Det kan være grunn til å spørre om hvordan behovene skal kunne oppdages og virke styrende for arbeidet rundt eleven, hvis det ikke ligger en løpende kommunikasjon til grunn.

Det er interessant å konstatere at til tross for det positive inntrykket, er informantene våre like entydige i at det er i forhold til samarbeid og kommunikasjon at skolene og deltidstiltakene har størst forbedringspotensial. De gode eksemplene vi har sett viser at utstrakt samarbeid er et relasjonsfremmende virkemiddel som kan tas i bruk i større grad av alle parter. Her pekes det først og fremst på de mange ubrukte mulighetene i relasjon til elevens læring, sammenheng i elevenes opplæring og overføringsverdien mellom opplæringen i tiltak og i ordinær klasse. Informantene begrunner det manglende samarbeidet med tidspress, lav bevissthet og at mye annet som kommer i fokus.

Status og rolle

Vårt tredje forskningsspørsmål gikk direkte på hvilken betydning bruken av deltidstiltak hadde på elevenes relasjoner til jevnaldrende og voksne. De fleste informantene var opptatt av elevenes rett til å tilhøre et klassefellesskap og ha nær kontakt med sin kontaktlærer og betydningen av dette i elevenes perspektiv. Dette blir ofte koblet til tiltakenes fokus på læring av sosiale ferdigheter. I våre observasjoner registrerte vi imidlertid få konkrete eksempler på systematisk

sosial ferdighetstrening og tilbakemelding på sosialt kompetent atferd. Det kunne i stor grad synes som om sosial ferdighetstrening i disse settingene var implisitte og utydelige for elevene slik det ofte også er i vanlig skole (Nordahl, 2002). Et tiltak hadde synliggjort hvilke sosiale ferdigheter som var i fokus for den perioden de var inne i, men elevinformantene kunne ikke huske hva dette handlet om. I observasjonene registrerte vi imidlertid at lærerne i tiltaket hadde god tid og de samtalte med elevene om de ulike hendelsene og om hva som skjedde i friminuttene og i vanlig klasse. I disse samtalene er det mulig at elever og lærere i større grad fikk reflektert over ulike tema som ligger tett opp til utvikling av sosial kompetanse.

I hvilken grad elevene tok i bruk nye sosiale ferdigheter i vanlig klasse og i den store jevnaldergruppen var det vanskelig å observere med vårt valg av observasjonsarena. Veilederen for sosial kompetanse (Jahnsen mfl., 2008) påpeker at dersom det skal skje varige endringer på det sosiale kompetanseområdet, er det viktig at kompetent atferd etterspørres og forsterkes også på andre arenaer enn den man lærer ferdighetene på. I vårt utvalg kan det synes som om elevenes trening i klassen og i friminutt blir overlatt til elevene selv. Det er elevene som går i smågruppetiltaket som på eget initiativ må prøve ut og vise fram sine nyervervede ferdigheter på disse to arenaene.

Forskningen om sosial utvikling blant elever i skolen er ikke entydig i forhold til organisering av undervisningen. Markussen (2003) fant at vilkårene for positiv utvikling, både sosialt og faglig var uavhengig av tiltakenes fysiske plassering. Det var viktig at undervisningen var sosialt interaktiv, at lærerne engasjerte seg i den enkelte elev og at lærerne hadde høy pedagogisk bevissthet.

Prososiale jevnaldrende

Vi valgte å etterspørre tiltak som hadde en eksplisitt strategi for å involvere prososiale jevnaldrende. Hensikten med dette var å komme i kontakt med tiltak som jobber målrettet med å gi elevene gode rollemodeller og skape nye relasjoner i elevgruppen. I tillegg forventet vi at bruken av prososiale elever kunne motvirke at tiltaket virker stigmatiserende.

Det overveiende flertallet av ledere og lærere i tiltakene rapporterte at de jobbet for å sette sammen heterogene elev-

I våre observasjoner registrerte vi få konkrete eksempler på systematisk sosial ferdighetstrening og tilbagemelding på sosialt kompetent atferd.

grupper: «Min holdning som skoleleder er at et sånt sted ikke må ende opp som et slags verstingsted». Noen begrunnet sammensetningen av heterogene grupper med dårlige erfaringer med homogene grupper, andre ville understreke at dette ikke skulle være en dumpingplass og atter andre ut fra pedagogiske overveielser om bruken av prososiale rollemødeller i utvikling av sosial kompetanse.

«...de prososiale trenger ikke å være spesielt skoleflinke. Jeg har med et par nå som absolutt ikke er skoleflinke, men som drar de andre noe voldsomt opp med at de viser stor arbeidsiver, kunnskap og evne til å samarbeide og delegerer.»

Samtidig viste det seg at inkludering av prososiale elever kunne være kontroversielt – også på skoler som benytter seg av dette. En slik prioritering vil etter fleres oppfatning kunne komme i konflikt med behovet for å gi et tilbud til elevene som faktisk viser problematferd og lav skolemotivasjon. På spørsmål om hva han tenkte om bruken av prososiale elever svarte en kontaktlærer illustrerende: «da tenker jeg noen ganger at det er litt råflott det å reise avgårde med elever som egentlig trives på skolen».

Gruppene ble også satt sammen ut fra en tanke om at ulikhet i forhold til interesser og kompetanse kan være et gode i seg selv. Her er det mulig å lese en relasjonell grunnholdning ut av tiltakenes fokus på heterogenitet. Når en ansatt ved et tiltak presiserer at elever ikke trenger å være skoleflinke for å være prososiale, peker vedkommende på at relasjonell tenkning heller ikke kan forstå positive ferdigheter som individuelle egenskaper. Heterogenitet ble også brukt til å forklare hvorfor tiltakene ble opplevd som attraktive.

Attraktive tiltak

Både elever, foreldre og lærere som vi intervjuet rapporterer at de opplever tiltakene som attraktive. Tiltak som utlyser plasser elevene søker på, opplever at store deler av elevmassen ønsket å delta. Foreldre med elever i tiltaket forteller om hvordan søsken kunne mase om å få delta. Og elevene selv omtaler tiltaket som en gulrot, ukens høydepunkt og forteller hvordan deres venner er misunnelige. Dette på tross av at aktivitetene i seg selv ikke nødvendigvis alltid virker spesielt attraktive.

Arbeidet for å gjøre tiltakene attraktive kunne få uforutsette konsekvenser. For en far hadde dette skapt noen utfordringer i hjemmet:

«Det har blitt så positivt hjemme hos oss, at – til og med at han minste prøver å komme seg dit, men han er for klok – han er for flink på skolen... så han maser hele tida om... å få begynne her oppe han også.»

Koblinger opp mot aktiviteter som kurs og naturskoler bidrar også til å avmystifisere tiltaket, og elever forteller at de ikke opplevde det problematisk å begynne i tiltaket siden de hadde vært der før.

Et vesentlig funn i undersøkelsen er at læringsmålene i tiltakene til tider er vanskelig å få øye på. Tydelige læringsmål med utgangspunkt i læreplan og kunnskapsutvikling, ble i praksis byttet ut med mer ulne mål om utvikling av sosial kompetanse og tilrettelegging for mestring. Det er derfor rimelig å spørre om ikke tiltakene nettopp oppleves som attraktive fordi det ikke ble stilt skolefaglige krav til elevene. Elevene omtalte da gjerne dagen i tiltaket med ord som passer dårlig på skole; fri, pustehull, avslapping eller tur.

Dette viser kanskje et dilemma som gode tiltak må løse. På den ene siden er det vesentlig at tiltakene er attraktive for at elever som går der ikke blir marginalisert av jevnaldrende. På den andre siden er det kanskje slik at en viktig faktor som gjør tiltakene populære er at de verken i form eller innhold er skolske.

Gode relasjoner

Elevene vi intervjuet hadde svært ulike utgangspunkt i forhold til relasjoner til lærere og jevnaldrende. Noen elever deltok i tiltaket som en del av en strategi for å få flere venner, mens andre deltok av helt andre grunner. På tross av ulik begrunnelse for deltakelse, kunne flere fortelle om at de opplevde at deltakelsen på tiltaket hadde positive konsekvenser for relasjoner til både venner og lærere. Flere tiltak jobber bevisst med å endre elevenes rolle og status på hjemmeskolen. Noen steder var strategien å la elevene få ta med seg venner på et attraktivt tilbud. Andre fokuserte bevisst på å vise fram elevene i situasjoner hvor de fremstår som kompetente.

Informantene kunne fortelle om elever som endrer atferd

i nye omgivelser, og hvordan bruk av prososiale rollemo-
deller ofte kunne bidra til å skape et klima hvor problematisk
atferd er mindre aktuelt. Denne kombinasjonen vil både
bidra til at elever får mer adekvat atferd, men også at tiltaket
i seg selv får et annet rykte. Erkjennelsen av betydningen av
gode modeller og prososial jevnalderspåvirkning har solid
støtte i forskningen. Undersøkelsen til Fo & O`Donnell (1975)
dokumenterer at ungdommer utvikler reduserte atferds-
vansker som et resultat av jevnlig kontakt med ungdom som
ikke viser atferdsvansker.

Selv om det varierte i hvor stor grad elevene opplevde å få
nye venner, var det et gjennomgående funn at elevene ikke
opplevde å miste kontakten med venner i klassen på grunn
av deltakelsen i deltidstiltaket. I tiltak som konsekvent gikk
inn for å rekruttere prososiale elever ble det gjerne rapportert
at elevene hadde fått økt status blant elevene i klassen. En
elev hadde en ordning hvor han fikk lov til å ta med seg en
venn i tiltaket og uttrykte at dette gjorde han attraktiv blant
medelevene.

Inntrykket var at elevene verken opplevde at de ble
skjøvet ut av fellesskapet eller marginalisert på skolen, men
snarere at de opplevde seg som privilegert når de fikk delta
i tiltaket: «...de andre ønsker å være der, de tenker at jeg er
litt heldig som får gå der»(elev). Elevene rapporterte at de
utviklet gode relasjoner til både voksne og medelever i til-
taket, uten at dette gikk på bekostning av kontakten med
gamle venner. Noen kunne rapportere at de til og med hadde
forbedret sine relasjoner med kontaktlærer og klassekame-
rater etter at de begynte på tiltaket.

I den grad noen var bekymret for elevenes kontakt med
venner, var det rektor og kontaktlærer. De gav uttrykk for at
de har vært bekymret for hvordan dette skulle innvirke på
elevenes kontakt med jevnaldrende, men innrømmer sam-
tidig at de i liten grad har opplevd at denne frykten har vært
berettiget. Både lærerne i tiltaket og på hjemmeskolen for-
midler en stor tro på at deltakelse i tiltaket skal endre elevens
faglige og sosiale kompetanse til det bedre. Når forskning
samtidig indikerer at lærernes tro på elevene har betydning
for deres læring (Kvalitet i skolen, 2007–2008) og at gode rela-
sjoner til lærere igjen gir uttelling hos jevnaldrende (Jahnsen
mfl., 2008) kan det være mulig å forstå hvordan prestasjoner
og mestring i tiltaket kan tilbakeføres til hjemmeskolen.

Innlemmelse i fellesskapet

I de tiltakene vi undersøkte fant vi ikke tegn som kunne tyde
på at en dag i et tiltak utenfor klassen/skolen virker stem-
plende eller marginaliserende. Organisatorisk er eleven på
utsiden av ordinær skole, men det er likevel lite som tyder på
at dette innebærer at eleven sosialt blir satt på utsiden. I våre
funn er det lite som støtter opp under en beskrivelse av at
tiltaket tjener et behov for å bli kvitt elever.

Tvert i mot virket tiltaket slik at noen elever ble bedre
integrert i klassen og blant jevnaldrende. I stedet for å
fokusere på hva eleven taper kan det være like viktig å se hva
han vinner. Når eleven er utenfor skolen, er han samtidig
innlemmet i et annet fellesskap. Og nettopp begrepet inn-
lemmelse (Wadel, 2008) kan gi en mer nyansert forståelse av
hvilke sosiale prosesser som deltakelse i et tiltak innebærer.

I de tiltakene vi har undersøkt er elevene innlemmet i
et sosialt fellesskap utenfor klassen, som ikke definerer seg
i motsetning til skolen. Selv om tid i tiltaket er i stedet for
tid i klassen, så vi lite tegn til at elevene valgte bort skolens
verdier. Her kan det virke som om tiltakene har maktet å
gjennomføre en vanskelig balansegang. På den ene siden
har en dag i tiltaket i mange sammenhenger bidratt positivt
til elevenes sosiale status og relasjoner til lærere og jevnal-
drende. På den andre side har ikke en dag vært så mye at
elevgruppen har begynt å definere seg i motsetning til
skolen. En dag er nok og samtidig ikke for mye.

Suksessfaktorer

Læreplanens mål om tilpasset opplæring innenfor fel-
lesskapet for alle elever må fortsette å være skolens over-
ordnede mål. Etablering av smågruppebaserte deltidstiltak
må bare skje med utgangspunkt i en bevisst utviklings-
strategi med sikte på å endre praksis i skolen. Opplæringen
må utvikles og tilpasses på en slik måte at det spesielle slike
deltidstiltak representerer, i størst mulig grad kan bli vurdert
som en del av det ordinære opplæringsstilbudet.

De smågruppebaserte deltidstiltakene vi har studert til-
fredsstiller flere kriterier som ble fremsatt som kjennetegn på
gode tiltak i veilederne fra Læringscenteret i 2003. Vår anta-
kelse var at vi fikk tak i gode tiltak som kunne bidra til å utvikle
ny kunnskap og nye og mer presise kjennetegn på gode små-
gruppetiltak. Dette har blitt innfridd i ulike sammenhenger.

Bruken av perspektivene kategoriell og relasjonell har bidratt til å kaste lys over begrunnelsene for opprettelse av tiltak, for samarbeidet mellom de ulike aktørene rundt elevene og hvilke følger deltakelsen i deltidstiltak har for elevene. Tiltakene i denne undersøkelsen var preget av grunnleggende relasjonell forståelse hos de ulike informantgruppene som deltok i undersøkelsen.

Rektorer, lærere i tiltak og i hjemmeskolen hadde høy bevissthet om og god kompetanse på tilpasset opplæring. Videre hadde man i skolen hatt en prosess i forkant av opprettelse av deltidstiltak. Denne prosessen inkluderte en grundig analyse av det pedagogiske opplæringstilbud for alle elever og spesielt for elever som viser lav motivasjon og problematferd i skolen. Prosessen hadde foregått over tid og inkluderte både lærere, ledere og i flere tilfeller også skoleeier i kommunene.

På bakgrunn av intervjuer og observasjoner kan det synes som om ansatte i disse skolene har høy bevissthet om smågruppetiltakenes muligheter og begrensninger. Denne bevisstheten tar utgangspunkt i skolenes egne erfaringer med segregerte heltidstiltak for homogene elevgrupper, og er i overensstemmelse med forskning om alternative skoler. Kommunene og skolene har tatt konsekvensen av forskning som advarer mot marginalisering av elever. Skolene legger i stor grad en relasjonell forståelse av spesielle behov til grunn for opprettelsen av deltidstiltak. Hensikten med tiltakene er ikke å avlaste ordinær skole, men å gi elever et bedre tilpasset opplæringstilbud.

Med utgangspunkt i våre funn er det grunnlag for å hevde at det er kombinasjonen av relasjonelt begrunnede tiltak, bruk av ulike læringsarenaer for å skape helhet og sammenheng mellom skolefaglige aktiviteter og det «virkelige liv», som kan gi positiv effekt. Det er avgjørende at tiltakene inngår som en del av skolens ordinære virksomhet og er inkludert i skolens og kommunens plandokumenter. Lærerne må skape mening for elevene gjennom aktivitetene i tiltakene, de skolefaglige og sosiale målene må gjøres eksplisitte og i større grad knyttes opp mot de nasjonale målene i læreplanen – uten at tiltakene blir mer skolske. Tiltakene og hjemmeskolene må i større grad samarbeide om læringsmålene for å skape helhet og sammenheng for elevene. Med bakgrunn i dette vil det være avgjørende at:

- Eleven får mesteparten av undervisningen i vanlig klasse.
- Smågruppene er organisert som deltidstiltak og at elever kan delta i perioder.
- Kontaktlærere i elevenes hjemmeskoler har hovedansvaret for elevens opplæringstilbud.
- Det eksisterer et formelt, tett samarbeid mellom kontaktlærer og tiltakslærere – om innhold.
- Elevenes tilhørighet i ordinær klasse opprettholdes og forsterkes.
- Tiltakene er attraktive og statusfremmende for alle elever.
- Man har et sterkt fokus på kvalitetskontroll av sammenhengen mellom tiltak og hjemmeskole og krever positive resultater umiddelbart.
- Deltakelse er reelt frivillig for alle elever.
- I prinsippet skal alle elever ved skolen kunne delta – reelt heterogene grupper. Implisitt må alle lærere ved skolen forholde seg til tiltaket.
- Kvalifisering for deltakelse må ikke skje utlukkende på bakgrunn av negativ atferd. Tiltakene fokuserer sosial ferdighetstrening. Treningsarenaen er ordinær klasse og skole.

Punktene ovenfor må betraktes som nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser for at slike tiltak skal være positive for elever og skoler. Prosessen og den grunnleggende relasjonelle forståelsen i alle ledd i opplæringen må være til stede.

I et relasjonelt perspektiv ser man spesielle behov som «konsekvenser av sosiale konstruksjoner, av at skole og utdanning er lagt opp slik den er» (Bachmann og Haug, 2006, s.73). Marginalisering av en del elever kan derfor forstås som en konsekvens av den måten skolen driver opplæring. Etablering av deltidsarenaer kan være et viktig bidrag for å gi noen elever en mer meningsfull og hensiktsmessig skolegang. Samtidig vil det alltid være en fare for at etablering av tiltak gjør det mulig for skolen å opprettholde en uhen-siktsmessig opplæringspraksis. Derfor kan deltidstiltak bare rettferdiggjøres i den grad de inngår i en strategi for å utvikle den ordinære skole. Den ordinære skolen må endre sin opplæring slik at den i større grad kan bidra med «læring for livet» for alle elever. Målet må være at det på sikt ikke er behov for slike tiltak.

NOTER

1 Heterogent sammensatte elevgrupper, et frivillig tilbud, utvidet lærerrolle, positiv lærer-elev relasjon, vekt på individuell oppfølging, en målrettet fagundervisning, tilpasset opplæring, sosial kompetanseutvikling og nært samarbeid med foreldre og lokalmiljø.

2 Temaene var: 1) Bakgrunnsinformasjon 2) Pedagogiske innhold og organiseringen av deltids-tilbudet 3) Begrunnelser for tiltaket 4) Motivasjon og trivsel 5) Sosial tilhørighet og relasjonelle forhold 6) Samarbeid og kommunikasjon mellom de voksne tilknyttet tiltaket.

3 Tiltakene som er administrert av en vanlig grunnskole kan være lokalisert internt eller eksternt. Interne tiltak er lokalisert i eller like i nærheten av skolen som de administreres av, mens eksterne tiltak holder til i egne lokaler. Selvstendige enheter er administrert på annen måte under skoleadministrasjonen i kommunene.

4 Disse fire kriteriene er et utvalg av kriteriene i «Alvorlige atferdsvansker: veileder for skoleeier og skolens ledelse: effektiv forebygging og mestring i skolen»: 1) en heterogent sammensatt elevgruppe 2) at tiltaket er åpent for andre elever enn målgruppen og at det vektlegges prososial jevnalderpåvirkning 3) at skoletilbudet er frivillig og 4) at tiltaket har et spesielt fokus på å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

LITTERATUR

BACHMANN, K. OG P. HAUG (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.

Volda: Høgskulen. (Forskningsrapport, 62).

BRYDERUP, I. M., B. MADSEN OG A. SEJER PERTHOU (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud: en undersøkelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

COX, STEPHEN M., WILLIAM S. DAVIDSON AND TIMOTHY S. BYNUM (1995). A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. I: *Crime & Delinquency*, vol. 41, no. 2, 219–234.

DALE, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen.

DISHION, T.J., J. MCCORD AND F. POULIN (1999). When intervention harm: peer groups and problem behavior. I: *American Psychologist*, 54, 755–764.

EMANUELSSON, I., B. PERSSON, J. ROSENQUIST (2001). Forskning innen det spesialpedagogiske området: en kunnskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.

FO, W. S. & R. CLIFFORD, C. R. O'DONNELL, (1975). The Buddy System: Effect on community intervention on delinquent offenses. I: *Behavior therapy*, 6, 522–524.

Inkluderende spesialundervisning: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007: Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning: Evaluering av Kunnskapsløftet. E. Markussen et al. Oslo: NIFU STEP, 2007.

JAHNSEN, H. (2005). Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. I: *Spesialpedagogikk*, 9, 30–44.

JAHNSEN H., S. NERGAARD OG S. VAL FLAATTEN (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

JAHNSEN, H., S. K. ERTESVÅG OG K. WESTRHEIM (2008). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

MARKUSSEN, E., S. SKJERSLI BRANDT OG I. K. RIKSAASEN

HATLEVIK (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. (NIFU Rapport, 5).

NORDAHL, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

NORDAHL, T. ET AL. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: veileder for skoleeier og skolens ledelse: effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringssenteret.

NORDAHL, T. (2008). Spesialundervisningen i grunnskolen. I: *Spesialpedagogikk*, 9.

NORDAHL, T. OG T. OVERLAND (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (Rapport, 20).

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 17. juli 1998 nr. 61.

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*.

SØRLIE, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

ULLEBERG, I. (2000). *Hvordan går det med dem?: en etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991–1995*. Oslo: Skolen.

YIN, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, California: Sage. (Applied Social research methods series, vol. 5).

WADEL, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. I: *Sosiologisk tidsskrift*, 3, 237–252.



Hanne Jahnsen er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Svein Nergaard er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Frank Rafaelsen er rådgiver ved Lillegården kompetansesenter.



Arne Tveit arbeider ved Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd.

Lærehemmende atferd – En utfordring for skolen

Uro, uoppmerksomhet, og forskjellige former for forstyrrelser i klasserommet gjør skoledagen slitsom for både lærere og elever. Tid som skulle brukes til læring reduseres, og det får følger for mange. For den enkelte kan konsekvensene bli betydelige fordi det også vil påvirke selvoppfatning og selvverd.

AV WEBJØRN HOLTEN



Webjørn Holten er spesialpedagog ved Øye skole i Surnadal kommune.

Lærehemmende atferd er ikke et nytt fenomen. Det har mest sannsynlig eksistert til alle tider. Fra litteraturen finnes det eksempler på mange barn som har en læringshemmende atferd, og som ødelegger både for seg selv og andre elever i klasserommet. Forskning forteller oss at flere faktorer i læringsmiljøet har klar sammenheng og er viktige forklaringsbidrag til denne problematikken. Man kan også se at innenfor læringsmiljøet i det enkelte klasserom er det flere faktorer som gir viktige bidrag for å forstå lærehemmende atferd. Ikke minst fremstår lærerens relasjoner til elevene som vesentlig for elevens atferd. Generelt kan det se ut som at elever som har et godt forhold til lærerne sine, har en mindre problematisk atferd enn elever som opplever at de har lærere som ikke bryr seg, eller som de ikke har dialog med. For å få et godt faglig og sosialt klassemiljø er man avhengig av at denne type atferd blir redusert så mye som mulig slik at det kan legges til rette for fremgang både for elever med denne typen vansker og for alle andre i klassen.

Hva er lærehemmende atferd

«Elevene oppfører seg sånn at de ikke får brukt evnen sin skikkelig. De kommer for sent inn, og går bort til andre etter at de har kommet inn. Hører ikke på beskjeder, og bryr seg ikke om det de får beskjed om. Snakker i tide og utide og har ikke orden

i sakene. Svarer frekt og kaster viskelær. De er rett og slett på feil plass til feil tid.» (Lærer)

Lærehemmende atferd innebærer at elever er høyrøstet og bråkete, og kan ha en tendens til å trekke hverandre opp. Noen elever er stygge i munnen og uhøflig mot andre, og skyr absolutt ingen midler for å få ekstra oppmerksomhet. Noen fniser og erter, og har store problemer med å konsentrere seg, mens noen er helt stille, og gjør ingenting i timene. Denne type atferd tar mye av lærerens tid, og blir ofte gjestand for bekymring og irritasjon. Elever som bråker og forstyrrer i klasserommet, eller på annen måte saboterer og tiltrekker seg oppmerksomhet, gjør det vanskelig å gjennomføre undervisnings og læringsaktiviteter. Dette er elever som ikke har en diagnose eller enkeltvedtak. Det er også viktig å nevne at mange av disse elevene er faglig flinke. Terje Ogden (2002) definerer denne atferden slik:

«Læringshemmende atferd er gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø»

Denne typen atferd omtales også som disiplinproblemer eller som undervisnings- og læringshemmende atferd, da den vanskeliggjør undervisningen for læreren samtidig som

den hemmer elevens egen læring (Sørli og Nordahl, 1998). Dette er den klart vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen. Disse hendelsene er i og for seg ikke dramatiske, og de gir liten grunn til bekymring. Det største problemet er forstyrrelser, uro, konflikter, uoppmerksomhet og manglende engasjement i skolearbeidet som igjen kan ha ringvirkninger som ødelegger læringsmiljøet i klassen (Ogden 2002). Vi finner også en del problemskoler, der vi finner en opphopning av problemelever eller problematferd. Dette kan skyldes at enkelte skoler tar inn en relativt stor andel elever som har hatt og har en vanskelig hverdag, med foreldre som ikke er i stand til å ta seg av dem på en god måte, og som igjen er med og gjør dem dårlig rustet til møtet med skolen. Det er likevel viktig å påpeke at denne atferden er klart skolekontekstuel betinget. Dette vil si at omfanget i særlig grad ser ut til å være avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Men det kan også henge sammen med at skolemiljøet er for «kaotisk», og at lærerne ikke bare mangler kompetanse i å forebygge og mestre lærehemmende atferd, men at de også mangler den motivasjonen som trengs for å skaffe seg denne kompetansen. Samtidig kan det forekomme samarbeidsproblemer i personalet, eller konflikter mellom foreldrene og skolen. Sagt på en annen måte, det finnes elever som har vansker i skolen, elever som skolen har vansker med og skoler med problemer (Ogden, 2002).

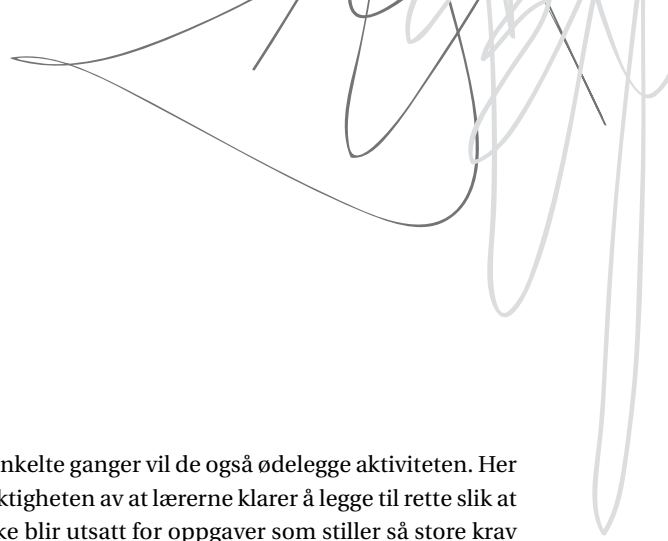
Lærehemmende atferd oppfattes ofte som en egenskap ved eleven, selv om det sannsynligvis er bedre å hevde at de er et resultat av samhandling med miljøet. Selv om man i mange tilfeller kan si at noen barn ut fra sin bakgrunn og sine kjennetegn er mer utsatt enn andre for å utvikle denne atferden, så har det seg slik at den lærehemmende atferden opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsene. Disse transaksjonene forekommer innen eller mellom sosiale systemer som familien, barnehagen, skolen, jevnaldningsmiljøer og kulturelle institusjoner som disse barna deltar i (Henggeler mfl., 1998). Selv om biologiske forutsetninger og deres erfaringer påvirker barns atferd, så er den også knyttet til kontakten og samhandlingen med andre «her og nå». Oppførselen til barn er ofte annerledes hjemme enn ute blant jevnaldrende.

Skal man se på lærehemmende atferd i et faglig perspektiv, kan vi beskrive vanskene som avvik fra normene for hvordan en skal oppføre seg i klasserommet eller i skolemiljøet. Som skrevet innledningsvis så er dette elever som bråker for mye, som ofte kommer i konflikt, som samarbeider dårlig eller gjør for lite i timene sammenlignet med sine medelever.

Lærehemmende atferd kan også være brudd på kulturelle eller sosiale normer og regler i videre forstand. Elever kan virke uhøflige og selvopptatte, de bruker upassende språk og tar lite, eller ingen hensyn til andre mennesker rundt seg. Her kommer alderen til barna inn, slik at den lærehemmende atferden vurderes i forhold til hva som forventes på alderstrinnet. For eksempel forventer man at en ungdomsskoleelev har bedre utviklet sinnekontroll enn en som går i første klasse. Det finnes imidlertid ikke objektive kriterier for barns atferd på ulike alderstrinn, verken i skolen eller utenfor. Det er likevel noen former for atferd det er lite diskusjon om. Skulk og fysisk angrep på andre er det knapt noen som aksepterer. Det er mer diskusjon rundt for eksempel språkbruk og høflighet (Ogden, 1998). Det blir her viktig å trekke fram at det meste av den lærehemmende atferden som registreres i skolen antagelig er en reaksjon på det miljøet som eleven møter der, og viser ikke i samme grad fare for fremtidig atferd og tilpasning. Denne situasjonsbestemte atferden er vanligvis mindre dramatisk, intens og vedvarende, og er i fremste rekke et stort problem for læringsmiljøet. Lærehemmende atferd forekommer like gjerne blant skoleflinke som skolesvake elever. Omfanget av «mentalt fravær» øker med stigende klassetrinn, mens den mer forstyrrende atferden synes å holde seg relativt stabil over klassetrinn. Det kan også se ut som læringshemmende atferd gjennomgående er større ved store enn ved små skoler (Ogden, 2002).

Lærernes forventninger og toleransegrenser

Lærernes forventninger og toleransegrenser er viktige når en skal forklare hvordan de reagerer på lærehemmende atferd, men viktigst er kanskje deres mestringskompetanse. Lavest toleranse har lærere for atferd som utfordrer deres autoritet og kontroll i klassen, og der de ikke lykkes i sine forsøk på å stoppe eller moderere atferden. Når slike situasjoner oppstår, føler de seg ofte provosert eller usikre, og



kan reagere på måter som forsterker konflikter eller virker opptrappende på elevers utagerende atferd. Det er viktig å fokusere på hvordan lærerne ser på lærehemmende atferd, og på hva de kan gjøre for best mulig å legge til rette for gruppen elever som utøver atferden, samt på den resterende gruppen. Som nevnt er denne gruppen stor, og mange lærere sliter med denne atferden i sitt klasserom.

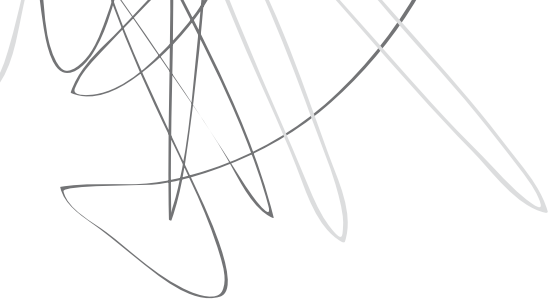
Hvordan kan denne atferden forbygges?

Det er viktig å påpeke at forskning viser at atferden er klart skolekontekstuellet betinget. Med dette menes at omfanget i særlig grad ser ut til å være avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Dette kan igjen bety at hvis lærere ikke tilrettelegger undervisningen for denne gruppen elever, kan de ofte oppleve en følelse av ikke å mestre de faglige og sosiale aktivitetene i klasserommet. På denne måten blir de underyttere, og de somler fælt når de skal påbegynne ulike aktiviteter. De bråker ofte og er frekke i munnen og hører sjelden på læreren på grunn av at de ikke vil at andre skal få med seg at de ikke klarer de ulike oppgavene eller aktivitetene læreren presenterer. Det samme gjelder for egen mestringsfølelse. De vil ikke konfronteres med at de til stadighet ikke mestrer aktivitetene, da de innerst inne føler at evnene deres ikke strekker til. Hvis elevene blir presentert for et godt tilrettelagt tilbud, vil de derimot få muligheten til selv å se at de kan lykkes, noe som er helt avgjørende for å få redusert den lærehemmende atferden. På denne måten vil denne gruppen elever også se at de kan lykkes, noe som igjen kan påvirke deres selvverd i positiv retning. Det å klare å tilpasse undervisningen vil si det samme som å presentere elevene for oppgaver de forventer å mestre. Bandura (1997) sier at forventning om mestring betyr mye for atferd, hvordan elevene tenker og ikke minst hvor motivert de er for å møte ulike aktiviteter og oppgaver. Han sier også at mestringsforventninger har vist seg å være bestemmende for valg av aktiviteter, og for innsats og utholdenhet når oppgavene blir for vanskelige. Det ser også ut som om elevene har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller så store krav at elevene ikke har forventninger om å mestre dem. Så snart denne gruppen opplever at deres kompetanse på området blir truet, reduserer de ofte innsatsen eller gir

helt opp. Enkelte ganger vil de også ødelegge aktiviteten. Her ser man viktigheten av at lærerne klarer å legge til rette slik at elevene ikke blir utsatt for oppgaver som stiller så store krav at det går ut over deres forventning om å mestre den.

Forventning om mestring betyr mye for atferd, hvordan vi tenker og ikke minst hvor motiverte vi er for å møte ulike oppgaver og aktiviteter. Gjennom å tilpasse undervisningen på en god måte skapes det grunnlag for mestringsforventninger hos elevene. Bandura (1997) sier blant annet at siden forventning om mestring har konsekvenser for valg av aktiviteter, innsats, og utholdenhet når det oppstår problemer, og om en velger adekvate strategier for problemløsning, får forventningene også betydning for læringsutbytte og resultatene. Ulike forskningsbidrag viser også at elever med høy forventning om mestring velger mer adekvate læringsstrategier, og er i mye større grad i stand til å regulere seg selv i ulike læringssituasjoner enn elever med lave mestringsforventninger. De som har lave forventninger om mestring, tolker ofte situasjonen som truende. Gjennom at lærerne ikke tilpasser undervisningen godt nok og elever med lærehemmende atferd sitter med en følelse av ikke å klare aktivitetene/oppgavene, kommer ofte den læringshemmende atferden. På denne måten kan ofte de med liten forventning om mestring få et dårligere selvverd, noe som igjen får store konsekvenser for deres motivasjon for skolearbeidet.

Når det kommer til Covingtons teori om selvverd, tar den for seg forutsetningen om at elevene har behov for å verdsette seg selv, og at de vil søke å beskytte selvverdet hvis de føler det blir truet av oppgaver som er for vanskelige. Videre ser man at lærernes utfordring ligger blant annet i hvordan elevenes måte å betrakte evner på virker inn på deres forventning om å mestre ulike oppgaver. Så sant læreren klarer å tilpasse oppgavene og strukturere timene på en slik måte at elevene ser på evner som noe de klarer å skaffe seg gjennom innsats, og det å gjøre feil blir sett på som noe som hører til i en læringsprosess, så vil nederlag underveis ikke virke negativt inn på forventninger om å mestre oppgaven. Eksempel på dette kan være at læreren klarer å tilpasse en norskoppgave slik at eleven er motivert for å gjøre en stor innsats, og dersom eleven samtidig er klar over at det å feile er en del av en læringsprosess, vil denne eleven som oftest klare å håndtere nederlag, og det vil ikke gå utover deres for-



Det største problemet er forstyrrelser, uro, konflikter, uoppmerksomhet og manglende engasjement i skolearbeidet som igjen kan ha ringvirkninger som ødelegger læringsmiljøet i klassen.

ventning om å mestre denne norskoppgaven. Hvis elevene derimot ser på evner som noe stabilt, så vil feiling underveis redusere forventningen om å mestre oppgaven. Da vil elevene ofte vurdere seg selv negativt, noe som igjen kan føre til at deres atferd blir læringshemmende, både for seg selv og medelever. Her ser man igjen viktigheten av at lærerne klarer å tilrettelegge oppgavene for disse elevene.

Strukturert klasseledelse som forebyggende faktor

I tillegg til det å tilpasse undervisningen nevner lærerne en tydelig og strukturert klasseledelse. Læreren må ha en ytre struktur som innebærer at elevene får vite hva de skal gjøre, hvor de skal gjøre de ulike aktivitetene, når de skal gjøre den, hvor lenge de skal holde på, og hvor godt det må gjøres for at læreren skal være fornøyd. Så sant læreren klarer dette er det grobunn for en indre struktur som går ut på at elevene blir mer selvregulerende, noe som igjen vil redusere den læringshemmende atferden. Når elevene etter hvert får klare arbeidsrutiner og til en hver tid vet hva som skal gjøres, samtidig som de føler læreren legger til rette for at de skal kunne lykkes, vil elever med lærehemmende atferd også føle tilknytning til klassen. På denne måten vil de heller ikke ødelegge for resten med å være bråkete og lignende.

Klarer læreren derimot ikke å se at elevene har disse behovene, vil man være med å skape en læringshemmende atferd. Gjennom at elevene ikke vet hvordan de skal starte timene og at dette varierer fra time til time, samtidig som de sitter med en følelse av at oppgaven alltid er for vanskelige, vil dette gjøre sitt til at elevene utøver denne atferden. Dette kommer som en reaksjon på at omgivelsene ikke er lagt til rette for at elevene skal lykkes. På denne måten vil elevene føle at deres evner ikke strekker til, noe som igjen vil påvirke

deres selvverd negativt, og de vil igjen forsøke å beskytte selvverdet på en best mulig måte.

Avsluttende kommentarer

Lærehemmende atferd er den problematferden som er mest vanlig i skolen i dag, og som alle lærere opplever. Lærerne ser ofte på disse elevene som en gruppe som underyttere, som har en tendens til å somle og er lite villig til å høre etter. I tillegg kan de være veldig pratsomme og ikke minst frekke i timene, noe som går utover læringsmiljøet i klassen. Denne gruppen kan være svært krevende, og lærerne gir uttrykk for at det til tider kan være mange utfordringer.

Fra litteraturen finnes det eksempler på mange barn som har en læringshemmende atferd, og som ødelegger både for seg selv og andre elever i klasserommet. Forskning viser at elever som viser lærehemmende atferd i skolesammenheng ikke trenger å vise samme atferd på andre arenaer eller har mangelfulle sosiale ferdigheter på alle områder (Sørli & Nordahl, 1998). Forskning forteller også at flere faktorer i læringsmiljøet har klar sammenheng og er viktige forklaringsbidrag. Man kan også se at innenfor læringsmiljøet i det enkelte klasserom er det flere faktorer som gir viktige bidrag for å forstå lærehemmende atferd. Ikke minst fremstår lærerens relasjoner til elevene som vesentlig for elevens atferd. Generelt kan det se ut som at elever som har et godt forhold til lærerne sine, har en mindre problematisk atferd enn elever som opplever at de har lærere som ikke bryr seg, eller som de ikke har dialog med.

Her ser man viktigheten av at lærerne ser elevene. Samtidig ligger det i dette at elevene må føle at de mestrer skolehverdagen. Gjennom at læreren klarer å tilpasse oppgaver og aktiviteter til elever med lærehemmende atferd, sam-

Lærehemmende atferd oppfattes ofte som en egenskap ved eleven, selv om det sannsynligvis er bedre å hevde at de er et resultat av samhandling med miljøet.

tidig som han er i stand til å strukturere hverdagen vil disse elevene utvikle gode relasjoner til lærerne sine. Dette vil gjøre sitt til at elevene utvikler seg både faglig og ikke minst sosialt.

Hensikten er at elever skal trives på skolen og møte oppgaver de mestrer. I tillegg handler det om å ta vare på læringsmiljøet. Dette er en del av oppgavene lærerne har i skolen i dag. Det at man klarer å ha en strukturert hverdag med godt tilrettelagte oppgaver er med å gjøre hverdagen mer verdifull for flere elever. Dette innebærer også at flere elever blir i stand til å akseptere seg selv som den personen de er.

LITTERATUR

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

COVINGTON, M. V. OG R. G. BEERY (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Principles of Educational Psychology Series.

HENGGELE, S. W., S. K. SCHOENWALD, C.M. BORDUIN, M. D. ROWLAND OG P. B. CUNNINGHAM (1998). *Multisystemic treatment og antisocial behaviour in children and adolescents. Treatments manuals for practioners*. New York: The Guilford Press.

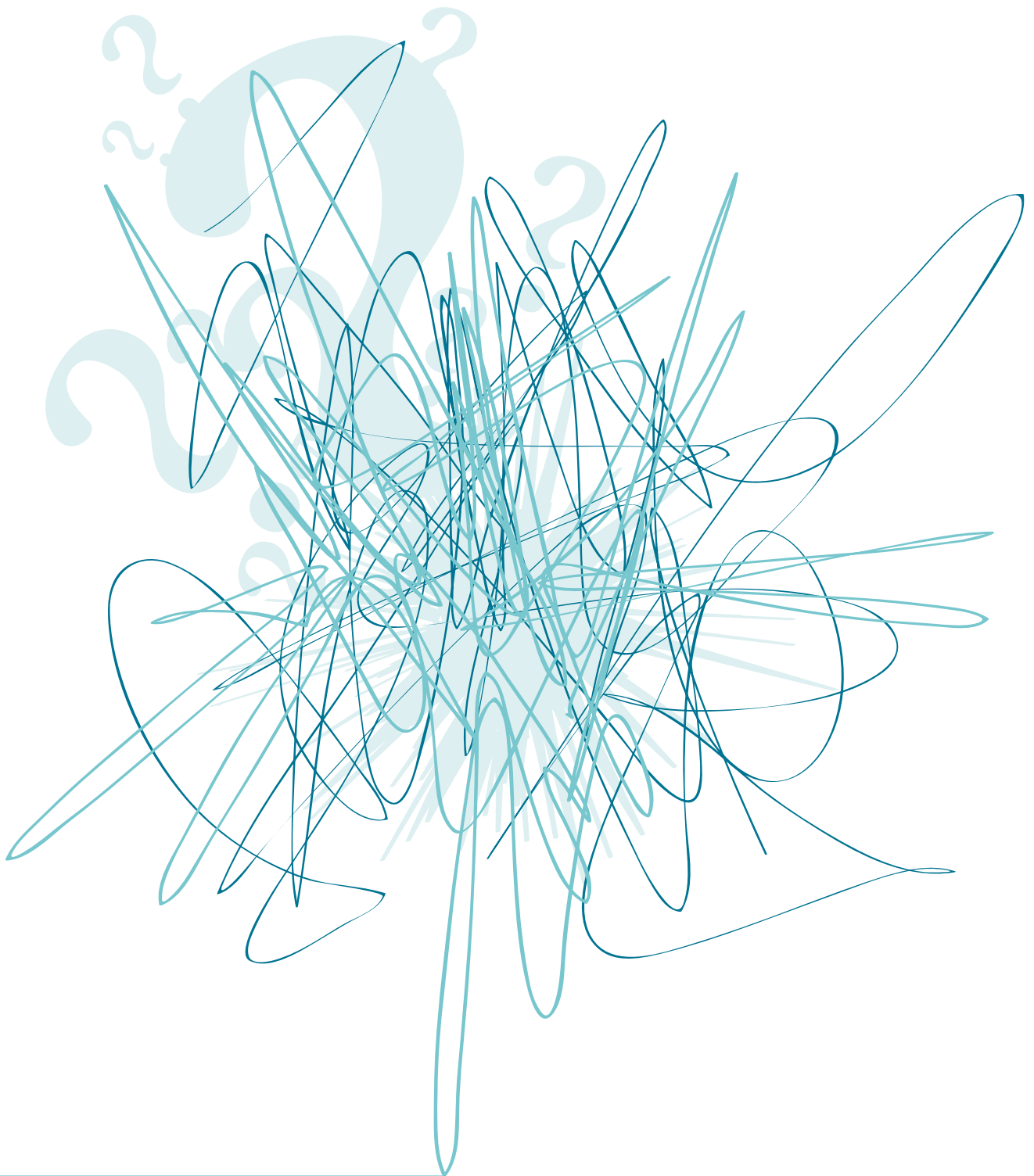
OGDEN, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

OGDEN, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.

NORDAHL, T., M. A. SØRLIE, A. TVEIT OG T. MANGER (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.

SØRLIE, M. A OG T. NORDAHL (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12a. Oslo: NOVA.





Opplevd effekt av Barnas Time

– en intervjustudie blant åtte foreldre/foreldrepar der en har psykisk sykdom

Barnas time er en informasjons og spørretime for barn mellom to og atten år når deres foreldre/nærpersoner er innlagt ved psykiatrisk avdeling ved Sykehuset Namsos. Timen tilbys alle pasienter som har omsorg for barn. I artikkelen gjøres det rede for en etterundersøkelse som viser at tiltaket bidrar til bedre kommunikasjon og bedre mestring av hverdagen.

AV BRITT H. HAUKØ OG JOHN STAMNES



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



Britt Helen Haukø er fagkoordinator ved Psykiatrisk post I Sykehuset i Namsos.

Man antar at ca. 90 000 barn i Norge har foreldre med psykiske problemer (Voksne for Barn 2008). Utallige studier viser at barn som vokser opp der en eller begge foreldrene er psykisk syke, har høyere risiko for utviklingsforstyrrelser, sykdom og redusert livskvalitet (Skerfving, 1996; Vik, 2001; Wang & Goldschmidt, 1994; Glaser, 2002). Forskningsresultatene fra ulike studier med barn av psykisk syke er entydige i at sykdommen reduserer evnen til å ta seg av barna (Axelsson- Østmann & Johansen, 1995; Gurian, 2003; Rutter & Quinton, 1984; Hart, 1987).

Psykisk sykdom er ofte tabubelagt og man får dermed lite erfaring i å snakke om det og mange har faktisk ikke ord å bruke. Det kan resultere i at mange barn ikke klarer å sortere sin virkelighetsoppfatning i det uforklarlige eller å sette egne opplevelser i en sammenheng. Barnet kan risikere stadig å måtte omstille seg etter forelderens sykdomsutvikling, og det den medfører. Barn som ser foreldre lider, ikke klarer med ting, er late, rare eller ustabile i humøret, leter ofte i seg

selv etter en forklaring og begripelighet i forhold til dette. Det kan gjøre at de kan kjenne på skyld, skam og ansvarfølelse overfor forelderen, noe som kan medføre stress og ubehag for dem.

Mange års stressforskning dokumenterer at langvarig stress, spesielt i tidlig barnealder, øker risikoen for sykdom (Sapolsky, R., 1996; Teicher, M., et al., 2003). Energi bindes opp i en kaotisk situasjon og resulterer i utrygghet, tapt læring, utvikling og livsglede. Men psykisk sykdom hos foreldre er ikke ensbetydende med at alle barna ikke får nødvendig omsorg og oppfølging.

Inntaksintervju innen voksenpsykiatrien inkluderer i varierende grad den sykes barn (Håkonsen, 1996; Haukø & Stamnes, 2009). I følge Wang & Goldschmidt (1996) ønsket pasientene at profesjonelle skulle involvere hele familien og at det skulle snakkes med barna. Vik (2001) viser til god behandlingseffekt for foreldrene når barna ivaretas. Mange foreldre er bekymret for barna og ønsker å forklare dem om sin sykdom, men trenger ofte hjelp og veiledning.

I følge Tiltaksplan for pårørende til mennesker med psykiske lidelser (2006) legges det vekt på helsefremmende arbeid og forebygging av psykiske lidelser, der både bruker og pårørende har kunnskap om det å ha psykiske problemer, og behandlingstilbudene skal ha god kvalitet og baseres på pålitelig kunnskap om effekt av tiltak. Planen påpeker også

at hjelpen til barn er tilfeldig og at det mangler rutiner for å oppdage og følge dem opp. Dette kan være vanskelig å oppdage, bl.a. fordi barn er lojale mot sine foreldre, og kan forsøke å dekke over, ta ansvar, være skoleflinke og høflige og på den måten fremstå som veltilpassede og kompetente. De inntar en voksenrolle gjennom å utføre oppgaver som ikke er aldersadekvate. De blir «*snille og flinke*». De utvikler det Therkildsen (1998, s. 30) kaller en «*pseudovoksen*» kontaktform. I følge Rundskriv (IS 5/2006) foreligger det mangler i forhold til oppfølging av barn og unge av foreldre med psykisk sykdom og/eller rusavhengighet. Spesielt gjelder det kartlegging av målgruppen, avdekke behov og tilby adekvate tiltak. Aamodt & Aamodt (2005) konkluderer bl.a. med at hjelpen til barna av psykisk syke var tilfeldig, uforutsigbar og fragmentarisk. Videre fant de at det var et stort misforhold mellom kunnskap og handling.

BT- et tilbud til alle BT er en informasjons og spørretime for barn mellom 2 og 18 år når deres foreldre/nærpersoner som er innlagt ved psykiatrisk avdeling ved Sykehuset Namsos. Timen tilbys alle pasienter som har omsorg for barn. Det er frivillig å delta, men de fleste takker ja. Vi inviterer foreldre og barn til BT snarest etter innleggelsen. BT er et psykoedukativt tilbud der undervisning om psykisk sykdom evt. rusproblemer og alminneliggjøring av tanker og følelser, ansvar, skyld og skamfølelse knyttet til familiens situasjon er sentralt. Hele familien er samlet i første del da det undervises om psykisk sykdom generelt og forelderens sykdom eller rusproblem spesielt, og om tanker og følelser som naturlig kan forekomme i slike situasjoner. Barnet tilbys deretter tid alene med veileder, og foreldre gir da barna sitt samtykke og går ut. Erfaringene viser at det er i denne stunden barna forteller og spør mest. Familien samles deretter igjen for at barna skal få hjelp med å stille foreldrene sine spørsmål eller ta opp det de er blitt enige med veilederne om. Deretter oppsummeres timen, og det gjøres avtale om ev. behov for videre oppfølging. Det er viktig at det finnes arenaer hvor barnas behov kan avdekkes og hvor hensiktsmessig oppfølging kan tilbys. Dette mener vi BT i en viss grad er. Et mål med BT er å forebygge forvirringen, usikkerheten, uvitenheten og redusere stresssituasjon mange barn kan oppleve. Tilbudet bygger på antagelsen om at det vil beskytte barna

å bli informert om forelderens sykdom og snakke om den ofte uforutsigbare situasjonen. Når vi tilbyr timen forsøker vi å ta barnas perspektiv, og spør pasientene om hvordan de tror barna opplever deres sykdom og forklarer at barna har behov for kunnskap for at situasjonen skal bli mer begripelig for dem.

Bakgrunnen for BT i Namsos var at barneperspektivet i stor grad manglet i behandlingen, noe vi ville endre. Flere studier både nasjonalt og internasjonalt (Ahlgren, 2001; Skerfving, 1996; Lindstein, 1995; Beardslee, 1998) viser til gode erfaringer med arbeid i grupper der foreldre og barn deltar for å bedre kommunikasjonen i familien og øke kunnskapen. I «Sammen for barnas psykiske helse» (2003) fokuseres det på betydningen av å styrke den enkeltes ressurser og mestring.

Etter seks år med BT sitter vi igjen med et klart inntrykk av at barn og foreldre opplever lettelse ved å få hjelp til å snakke sammen om vanskelige og tabubelagte temaer. Tilbudet har fått gode tilbakemeldinger fra behandlere, foreldre og barn. Dette til tross, er vi avhengige av å gjøre grundige studier for å avgjøre om tilbudet har sin berettigelse eller bør endres. Det er etisk uansvarlig å tilby noe vi ikke kjenner effekten av og tilfredsheten ved, og det bør være høy terskel for å anbefale å ta i bruk et slikt tilbud. Som terapeuter bør vi derfor forsikre oss om at metoden virker og er til hjelp. Brukerne av tjenestene har krav på å få vite om dokumentert effekt av BT. I og med at det tidligere ikke er undersøkt effekt av BT ville det være av interesse å avdekke foreldrenes erfaringer. «*To bridge the gap*» ønsket vi å få svar på følgende problemstillinger:

1. Opplever foreldrene at BT har bidratt til endring i kommunikasjon mellom foreldre og barn omkring forelderens sykdom og barnas/familiens situasjon?
2. Bidro BT til bedre mestring av hverdagen for foreldre og barn?

Metode

I denne studien valgte vi en kvalitativ tilnærming som etter vår mening er egnet for å få innblikk i en persons retrospektive erfaringer over noe tid, da det gir informantene mulighet til å utdype sine meninger. Kvalitative intervju er også anvendelige for å samle informasjon om hvordan

Psykisk sykdom er ofte tabubelagt og man får dermed lite erfaring i å snakke om det og mange har faktisk ikke ord å bruke.

det har gått med foreldre og barn etter BT. Familiene fikk det samme BT tilbudet, men med noen ulikheter i tema avhengig av foreldrenes sykdom og hva deltakerne i timen fortalte eller spurte om.

Uvalgskriterier For å kunne si noe om opplevd effekt over noe tid tok vi utgangspunkt i den familien som deltok i BT for nøyaktig seks måneder siden i forbindelse med at en av foreldrene var innlagt ved psykiatrisk klinikk. Deretter tilskrev vi de ni familiene som deltok i fortløpende rekkefølge tilbake i tid. Åtte svarte positivt og deltok. De to som avsto begrunnet det med at sykdommen bare hadde vært en engangshendelse (kris) og den andre hadde ikke tid.

Familiesituasjonen

1. Gjennomsnittlig alder på foreldrene som deltok var 36,5 år.
2. Av de 8 foreldre som var pasient for 6–8 måneder siden, var på intervjutidspunktet en i arbeid, en på attføring, fire hadde jobb, men var sykmeldt, og to var trygdet.
3. Fem av foreldrene var enslige og tre var gifte. To steforeldre deltok i BT da de var samboere med barnas foreldre. Forholdene hadde tatt slutt før intervju fant sted, og de deltok derfor ikke.

Datainnsamling Alle intervjuene (semistrukturert og temaorientert) ble foretatt i familienes hjem. Intervjuet varte ca. 45 minutter. Intervjuene ble tatt opp på tape og avskrevet i sin helhet. Intervjuguide ble utarbeidet med utgangspunkt i det vi betraktet som relevant for våre problemstillinger. I intervjusituasjonen ønsket vi at foreldre i størst mulig grad fortalte fritt innenfor de områdene vi ønsket å vite noe om. Det var måten tilbudet ble organisert på, om BT hadde påvirket kunnskapen om psykisk sykdom, kommunikasjon i familien, og trygghetsfølelse for foreldrene og barn. Vi hadde en del underspørsmål i de tilfellene de fortalte lite som gikk på hva de mente, hadde observert, på hvilken måte de hadde sett osv. for å få til en grundigere utdyping.

Resultater av foreldreintervjuene

Organisering Alle foreldre uttrykte glede over at de tok imot tilbudet om BT og anbefalte det til andre. Alle fikk infor-

masjon om tilbudet i avdelingen og mente de hadde forstått hva det gikk ut på før de takket ja. Noen foreldre mente at hvert enkelt barn (ulik alder og modenhet) i familien burde fått tid alene med veilederne. Barna i fem av åtte familier fikk tilbud om annen oppfølging etter BT. Timen ble dermed en arena for å avdekke behov og gi tilbud, og etablere kontakt om oppfølging. Halvparten av familiene ønsket de hadde fått konkret avtale om ny BT og dermed en oppfølging etter utskrivelse.

Kommunikasjon Seks foreldre/foreldrepar hevdet at BT hadde påvirket måten de snakket sammen på i ettertid. Tidligere hadde de bl.a. manglet ord og begreper for å forklare både om sykdommen og familiens situasjon. «*Timen kom i grevens tid.*» Måten veilederne snakket med barna på, ble en modell for hvordan de selv kunne snakke. Seks foreldre opplevde at det ble lettere å snakke om at de selv var/hadde vært syk. En mor sa: «*Ungene forstår mer, og det ble enklere for meg å tenke over, og vise barna hensyn og samtidig være bevisst på egne behov.*» En annen sa: «*Jeg har brukt veileders ord flere ganger etterpå jeg.*»

Fire av familiene hevder de har henvist til BT når de senere har snakket om hendelser knyttet til sykdommen. Flere opplevde at de hadde fått hjelp til å bryte tabu og lært å forholde seg til sannheten og gjort kommunikasjonen lettere. «*Vi slapp lenger å gå rundt grøten.*» Tre hevdet de tidligere hadde tydd til nødløgn. «*Nå vet vi at ungene vet.*» Seks av foreldre/par hevdet at barna spurte mer om sin egen og familiens situasjon etter BT, hovedsakelig den første tiden. Vanlige spørsmål var hvorfor forelderens brukte medisiner, og hvordan det gikk med forelderens. Fire av barna hadde på eget initiativ snakket om BT i ettertid. I tre familier hadde barna snakket med venner om BT og om forelderens sykdom.

To foreldre/foreldrepar kommuniserte ikke bedre etter timen. En mor klarte ikke å fokusere på barnet. «Det var jeg som hadde det verst.», en annen hevdet at hun arbeidet i helsesektoren og kommuniserte godt fra før. Begge mente likevel det var viktig med informasjon generelt.

Kunnskap Foreldrene i fem familier var tydelige på at de hadde lært noe i BT. De var blitt mer bevisste på barnas

Det er viktig at det finnes arenaer hvor barnas behov kan avdekkes og hvor hensiktsmessig oppfølging kan tilbys.

tanker, fått mer kunnskap om sykdommen og hvordan kommunisere med «nye» ord, bryte tabu og unngå løgn. En familie opplevde å få lite igjen, en kunne ikke gi svar og en hadde kunnskapen på forhånd. Syv foreldre/par opplevde likevel at innholdet i BT var relevant for dem. De fremhevet det positive ved å få delta i planleggingen av BT, at det i timen ble bekreftet at sykdommen ikke er barnas skyld, og at fakta om foreldrenes sykdom ble presentert på en forståelig måte for alle.

Syv foreldre/par opplevde også at barna lærte noe om psykisk sykdom, hva som feilte forelderens og fikk en viss erfaring i å snakke med andre om tabubelagte emner. Foreldrene var blitt mer oppmerksomme på at barna tenkte på mer enn de hadde vært klar over.

Trygghet Alle foreldrene mente at BT var med på å øke tryggheten for barna. Det å snakke med utenforstående (veilederne) ble opplevd som positivt. Det hadde stor betydning at det ble informert om sykdommen, satt ord på forelderens atferdsendring og behandlingen de fikk. De mente barna fikk større forståelse for situasjon som følge av forelderens sykdom. Det var blitt enklere for barna å fortelle venner og nærmiljø om forelderens sykdom. De voksne var blitt mer bevisste på hva barna tenkte på og slet med, fikk ny kunnskap og ble dermed selv tryggere i situasjonen og i det å snakke med barna. Noen fikk råd om enkle tiltak for å lette hverdagen og noen tok selv kontakt med andre hjelpeinstanser etter anbefaling, og i noen tilfeller gjorde veilederne konkrete avtaler om annen oppfølging. Dette resulterte i at to barn fullførte BAPP-kurs (– et kurstilbud over ti uker til barn mellom 8–12 år med psykisk syke eller rusavhengige foreldre), barn fra to familier fikk oppfølging av helsesøster en tid, og to fikk hjelp av barneverntjenesten.

Seks foreldre/foreldrepar hevdet de opplevde større trygghet etter BT. «Det betydde veldig mye for meg at det var noen som snakket med barna. Jeg var syk og greide ikke å gjøre noe.» De hevdet at det også bidro til større trygghet til den andre forelderens. Alle mente at BT var til hjelp under innleggelsen og fem sa at det også hadde hatt betydning i ettertid. «Jeg tror at det er noe som festet seg hos han. Tror ikke han vil glemme alt nei.»

Bidro BT til bedre mestring i hverdagen? Gjennomgående opplevde foreldrene at barna fikk kunnskap, ord og begreper til å forstå situasjonen bedre. De fleste opplevde at det ble enklere å kommunisere med barna om det som opplevdes vanskelig. Flere fortalte om mindre «grubling» og bedre nattesøvn hos barna, og mindre tretthet og krancling om morgenen.

To mødre fortalte om sine tidligere «nødløgn» for å forklare hvorfor de lå så mye på sofaen og om barn som ikke spurte hvorfor, men anklaget dem for å være late. Mødrene opplevde nå at barna forsto mer, og at de selv kunne svare ærlig på spørsmål. Den ene fortalte at barna har snakket med venner om BT. En annen hadde hatt et barn på BAPP-kurs som hun opplevde som bra og ønsket at det yngre barnet skulle få delta senere.

En far fremhevet også at hans barn ikke hadde visst hva som egentlig feilte han og at han selv hadde deltatt i «storfamiliens nødløgn». Nå snakket alle i storfamilien åpent om sykdommen og følgene av den. Barnet har nå gått på BAPP-kurs og snakket åpent med sine venner om situasjonen. Barnet forstår nå når far er syk og trenger behandling/innleggelse. Flere sa det gjorde godt at noen utenom familien lyttet, tok deres situasjon på alvor og kontaktet andre instanser ved behov. Det var ikke så vanskelig som de trodde. Det fantes ord som alle kunne forstå og bruke. En familie forteller at de var redde for dette (at far ble psykotisk) som plutselig hadde rammet familien. Etter BT hadde de lært om sykdommen og fått noe felles å snakke om, og ble tryggere.

En mor fortalte at de var ensomme og at hun hadde tatt kontakt med lærer, helsesøster og barnevern og nå hadde hun god støtte og større trygghet i å mestre hverdagen. En annen sa at BT hadde betydning i øyeblikket, men at hun som helsearbeider hadde kunnskap som gjør at de mestrer hverdagen på sitt vis uendret av BT.

Diskusjon Denne studien er deskriptiv og resultatene baseres på foreldrenes egne opplevelser og erfaringer med BT seks til åtte måneder etter at de deltok. Tidspunktet ble valgt ut i fra at man ofte ser best effekt kort tid etter avsluttet tilbud eller tiltak. Vi er klar over at BT i de fleste tilfellene ikke er nok for å løse det som kan være en vanskelig situasjon for foreldre og barn. Foreldrenes bekymring for barna p.g.a.

Foreldrene var blitt mer oppmerksomme på at barna tenkte på mer enn de hadde vært klar over.

egen sykdom er de ofte alene om. I BT får de en bekreftelse på at det er vanlig å ha slike bekymringer, og får bekreftelse på at dette er ansvarsfulle foreldre som er villige til å ta situasjonen på alvor.

Bevisstgjøringen som skjer i BT ser ut til å kunne gi foreldre og barn et redskap til å redusere løsningen av evt. problemer. Det kreves at de selv er innstilt på å bedre kommunikasjonen, og tar imot tilbud om oppfølging ved behov. Det virker som vi med BT har kommet et stykke på vei og lagt et grunnlag for videre arbeid med et ofte tabubelagt område. Resultatene fra intervjustudien viser at foreldrene har hatt god nytte av tilbudet ved at seks av åtte opplever at kommunikasjonen om familiens situasjon har bedret seg og at deltakerne har tatt i bruk noe fra BT i dagliglivet. Flere snakker bedre med hverandre i familien og dermed mindre taushet. Kunnskap og bevisstgjøring mener vi har bidratt til at barna er bedre rustet til å takle situasjonen med en psykisk syk forelder. Det spesielle i dette arbeidet er at man tar opp problemet og ufarliggjør det, og forsøker gjennom BT å avdekke noen behov hos foreldre og barn som følge av sykdommen. Åpenhet vil medføre redusert stress både for den som må lyve og den som dermed hindres i å spørre. Barna forstår ofte mer enn vi tror og når de opplever at foreldrene lyver, forstår de intuitivt at dette skal de ikke spørre mer om. Det er heller ikke lett å forklare når du selv mangler kunnskap, ord og begreper som er egnet for å forklare barn. Det er ikke føler seg trygg og bekvem med å snakke om, det lar man også lettere forbli usagt.

Nødløgnen ble «avslørt» da en snakket i samme rom. På den måten tvinges forelderen til å avstå fra å bruke den senere. Det betyr at man i større grad senere må forholde seg til sannhet og som en sa «*nå vet jeg at de vet.*» Noen hevdet at de henviste til timen når de senere snakket om situasjonen. På den måten kan en si at BT virket som en «*krykke*» eller en støtte mens de trente på å snakke om noe uvant. Resultatene viser at med litt hjelp og noen nye ord og begreper er det fullt mulig å bryte det tabubelagte, som man må anta reduserer stresset som hemmeligholdelsen må ha medført.

Barn er gode observatører, de fantaserer og trekker egne konklusjoner som kan være verre enn virkeligheten. De forholder seg derfor kanskje stille, spør ikke, og unngår å belaste foreldre de ser sliter. Foreldre kan oppfatte dette som

hensiktsmessig for seg selv, i alle fall om de lever i den tro at taushet er det beste. De kan tro at så lenge barna ikke spør er det ikke et problem for dem. Når foreldre blir fortalt at det er det som det ikke snakkes om som barn kan ha vondt av, vil de fleste forsøke å endre på det, men trenger litt hjelp for å komme i gang.

Alle foreldrene anbefalte tilbudet til andre i samme situasjon. De ønsker ikke et tilfeldig, men et obligatorisk tilbud om å delta i BT. Aamot & Aamot (2005) konkluderte med at slike tilbud på landsbasis var tilfeldige og uforutsigbare. Det er ikke i samsvar med det denne studiens informanter ønsker.

Etter BT klarer flere barn å fortelle venner om familiens situasjon, noe som kan være et tegn på større trygghet. Det er sannsynligvis en mer funksjonell mestring enn hemmeligholdelse, som vil være en stressende og ubehagelig situasjon. De har fått en felles referanse og «*noe konkret i det diffuse*» å forholde seg til. Foreldrene kan forklare og svare på spørsmål på en bedre måte som kan virke mer tillitsvekkende og begripelig for barn. Dette forutsetter at foreldrene selv har kunnskap og trygghet i situasjonen. Foreldre forteller «*hvordan kunne jeg forklare, jeg forsto jo ikke selv hva som skjedde, eller jeg var syk og greide ikke.*» Det å snakke om det «ordløse» i et felles rom ble for mange en felles referanseramme som de kunne henvise til, slik at det gradvis ble tryggere å snakke. For barna har det blitt enklere å sette de «merkkelige» opplevelsene i en sammenheng og forstå at foreldrenes oppførsel skyldes sykdom. Vi tenker at økt trygghet også kan ligge i at de ikke lenger er alene og kan snakke med andre.

Rundskriv IS 5/2006 påpeker mangler i forhold til oppfølging av barn og unge av foreldre med psykisk sykdom. Der er stor diskrepans mellom den kunnskap vi har og det tilbud vi gir. Vår undersøkelse bekrefter at det ikke er foreldrene som ikke ønsker at barnas situasjon tas opp. De sier klart at de er bekymret for at egen sykdom kan belaste barna. De viser også at de ofte takker ja til tilbud om oppfølging. Når foreldrene mener det er til hjelp, forplikter dette. Mangel på tiltak ligger altså ikke i motvilje hos foreldrene.

Slik vi ser det bør tilbudet ikke tape i konkurransen med andre «viktige» oppgaver. Det er viktig at det finnes arenaer hvor barnas behov kan avdekkes og hensiktsmessig opp-

Barna forstår ofte mer enn vi tror og når de opplever at foreldrene lyver, forstår de intuitivt at dette skal de ikke spørre mer om.

følgning tilbys. Det kan sees på som psykisk omsorgssvikt ikke å forsøke å ta barnets perspektiv. I følge Oppdragsdokument 2008 til regionale helseforetak, er de pålagt å sørge for at barn som har foreldre med psykiske lidelser eller rusavhengighet blir identifisert og vurdert i forhold til eventuelle hjelpebehov, samt motta tilpasset oppfølging.

Svarene fra undersøkelsen gjør det enklere for oss å si noe om hva foreldrene opplever er av betydning for seg selv og barna. Det blir da lettere for oss å anbefale å gi råd til andre aktuelle tjenesteytere som møter foreldre og barn i liknende situasjoner. BT bygger som sagt på en grunnleggende tro på at det vil beskytte barna å snakke.

Kritiske betraktninger Selv om foreldre sa de opplevde nytte av BT vet vi ikke med sikkerhet hva som har hatt effekt. Det kan skyldes både komponenter i BT, eller at terapeuten har klart å skape et varmt empatisk forhold med en sterk samarbeidsallianse i timen. Det er mulig at kvaliteten på terapeutens arbeid er viktigere enn teknikkene brukt i BT for å lykkes og gi gode resultater.

I denne studien har vi ikke hatt adgang til eller brukt avanserte måleinstrumenter, men lagt foreldrenes vurderinger til grunn. En svakhet kan være at den ene av artikkelforfatterne både har vært sentral i utvikling og bruk av metoden og har gjennomført intervjuene. Intervjuene kan dermed ha blitt farget av en sterk tro på tiltakets effekt. Styrken kan være at intervjueren ikke er en fremmed for informantene, noe som kan ha positiv betydning i intervjusituasjonen. Det kan også være en svakhet at de vil si noe positivt til dem de har møtt i BT. Selv om resultatene fra denne studien indikerer tilfredshet, vil det også i framtiden være behov for regelmessig oppfølging av tilbudet. Evidensbasert fagutøvelse bør også gjelde innen dette området.

Det ble gitt økonomisk støtte til denne studien fra Helse Midt-Norge og Høgskolen i Nord-Trøndelag.

REFERANSER

- AHLGREN, B.** (2001). *Usynlige unge barn og unge med psykiske syge forældre*. København: Hans Reitzels Forlag.
- AXELSSON-ØSTMANN, M. OG K. JOHANSSON** (1995). Barn till psykiskt sjuk måste få ökad stöd. *Lækartidningen*, Vol. 92, 3877–3878.
- BEARDSLEE, W.** (1998). Prevention and the clinical encounter. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 521–533.
- GLASER, D.** (2002). Emotional abuse and neglect: a conceptual framework. *Child abuse & neglect*, 26, 697–714.
- GURIAN, A.** (2003). *Mother Blues – Child Blues. How maternal depression affects children*. NYU Child Study Center Letter, Januar /februar, 7 (3).
- HART, S. & M. BRASSARD** (1987). *A major threat to childrens mental health*. *American Psychologist*, Vol. 42, 160–165.
- HAUKØ, B. & J. STAMNES** (2009). To what extent do therapists involve children in the treatment of mentally ill parents? Work under preparation.
- HELSE OG OMSORGSDEPARTEMENTET**. *Oppdragsdokument 2008*, Helse Midt-Norge RHF, Oslo.
- HÅKONSEN, K.** (1996). *Når psykiatriske pasienter har mindreårige barn*. Thesis in psychology at the University in Oslo.
- LINDSTEIN, T.** (1995). *Vändpunkten. At arbeta med barn till alkoholister*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- RUNDSKRIV IS- 5/2006**. Oppfølging av barn til psykisk syke og/eller rusavhengige foreldre. Directory of social and health.
- RUTTER, M. & D. QUINTON** (1984). Parental psychiatric disorder: effects on children. *Psychological Medicine*, 14, 853–880.
- SAMMEN OM BARNES PSYKISKE HELSE** (2003). Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse.
- SAPOLSKY, R.** (1996). Why stress is bad for your brain. *Science*, 749–750.
- SKJERFVING, A.** (1996). *Barn til psykisk störda forelder. Sårbarhet, risker og skyddande faktorer*. Stockholm: FO-enheten psykiatri. Vestre Stocholms sjukvårdsområde.
- TEICHER, M., S. ANDERSEN, A. POLCARI, C. ANDERSON, C. NAVALTA & D. KIM** (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27, 33–44.
- THERKILDSEN, M.** (1998). *Vi levde i en boble... En kvalitativ undersøkelse af voksne barn med psykisk syge forældre*. Psykologisk institutt, Universitetet i Århus.
- Tiltaksplan for pårørende til mennesker med psykiske lidelser, 2006–2008* (2006) Rapport IS –1349. Sosial og helsedirektoratet.
- VIK, K.** (2001). Psykisk sykdom hos foreldre – hva med barna? *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 29, 3337.
- VOKSNE FOR BARN** (Informasjon gitt januar 2009).
- WANG, A. & V. GOLDSCHMIDT** (1994). Interview with psychiatric inpatients about their family situation and young children. *Acta Psychiatr Scand*, Vol. 90, 459–465.
- WANG, A. & V. GOLDSCHMIDT** (1996). Interviews with psychiatric inpatients about professional intervention with regard to their children. *Acta Psychiatr Scand*, 93, 57–61.
- AAMODT, L. G. OG I. AAMODT** (2005). Rapport «Tiltak for barn av psykisk syke foreldre», Regionsenter for barn og unges psykiske helse. Helseregion Øst og Sør, 1. okt. 2005.

Men Piaget var ikke død...

– Stor interesse for italiensk test som bygger på Piagets ideer

Da spesialpsykolog Svein Nymoen ved Torshov kompetansenter fikk opplysninger om og tilgang til et italiensk utviklet testmateriale som bygger på Piagets teorier om utvikling av logisk tenkning, gikk tankene umiddelbart til noe han selv holdt på med på 70-tallet. Manglende midler gjorde at han ikke kom videre med et planlagt prosjekt som bygde på samme idegrunnlag som den italienske testen.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Spesialpedagogikk møtte før sommerferien en begeistret Svein Nymoen og en like entusiastisk kollega, Jorun Grøholt, på Torshov kompetansenter. De har arbeidet med testen MS 4–8 LO. MS står for mentale strukturer, 4–8 angir aldersspennet testen er beregnet for og LO henspiller på logiske operasjoner. De er begge imponert over det arbeidet til professor Renzo Vianello ved Universitetet i Padova på 90-tallet.

– Testen er egentlig et viktig element i et større prosjekt hvor kartlegging av overgangen fra intuitiv til operasjonell tenkning er et utgangspunkt for tiltak for å stimulere mentale strukturer der det foreligger lærevansker eller utviklingsvansker, sier Svein Nymoen.

– Testen er inspirert av tradisjonelle Piaget-oppgaver på områdene: seriasjon, numerasjon og klassifikasjon, og det er gjennomført en omfattende normering og mye solid forskning ellers på materialet, fortsetter han og mener at det ikke er noen grunn til å tro at norske barn er særlig forskjellige fra italienske barn når det gjelder evne til

logisk tenkning. Han ser derfor ingen grunn til å gjennomføre en norsk normering.

Treffsikkerheten har han fått bekreftet ved å prøve testen på egne barnebarn.

– Det var veldig interessant å se at testen traff så godt. Om jeg ikke hadde visst det fra før, kunne jeg ved hjelp av testen ha bestemt alderen deres helt nøyaktig ved å se på normallisten, forteller Nymoen.

Omfattende opplegg

– I tillegg til de 18 oppgavene som vi har sett på finnes det et tilleggssett som dreier seg om konservasjon, og ikke minst finnes det tre omfattende tiltakspakker. Disse ser spennende ut og det skal bli veldig interessant å arbeide videre med dem, sier en ivrig Nymoen.

Da vi traff professor Vianello i mai i forbindelse med en konferanse i Palermo ble han svært entusiastisk da vi kom inn på tiltakspakkene.

– Forskning på effekten av trening på et område viste at fremgang også gjorde seg gjeldende på andre

områder. Det var litt overraskende og veldig gledelige resultater, sier professor Vianello.

Dynamisk kartlegging

Da vi forteller Nymoen at professor Vianello sier at han har arbeidet videre med manualen med sikte på å legge til rette for en mer dynamisk måte å bruke testen på bl.a. ved å trekke inn ideer fra Vygotsky, sier han at det forstår han godt.

– Testen ligger vel tilrette som et element i nyere måter for kartlegging av matematikkvansker, det er lett å se hva som vil komme som neste trinn i barnas forståelse, mener Nymoen som ser fram til en bebudet oversettelse til engelsk som i følge Vianello vil være klar i løpet av høsten.

– Vi har først og fremst profilert testen i forhold til matematikk og matikkvansker fordi logisk tenkning er så sentralt i det faget. Den første presentasjonen gjorde vi under en Landskonferanse for matematikkvansker i november i fjor, sier Nymoen og Grøholt.



Professor Renzo Vianello gleder seg over at MS 4–8 kan brukes i Norge.



Spesialpsykolog Svein Nymoen ser fram til å arbeide videre med en tiltakspakke som kan tas i bruk med utgangspunkt i testresultatene.



MS 4-8 LO

Tar sikte på å gi informasjon om nivå for logisk tenkning på følgende områder:

- seriasjon (rekkefølge, rangering)
- numerasjon (antallesoppfatning)
- klassifikasjon (ordne og gruppere etter bl.a. likheter og fellesskap)

Består av:

- 18 oppgaver + tilleggssett med 6 oppgaver på området konservasjon
- konkrete gjenstander til hver av oppgavene

Er:

- aldersnormert og standardisert for 600 italienske barn i alderen 4–8 år
- anvendt for flere tusen barn også barn med mentale handicap
- rask å gjennomføre (ca. 20 min.)

Stor interesse

Det skulle vise seg at interessen for å prøve materialet er stort.

– De 10 første settene vi fikk tilsendt fra Italia er allerede i bruk, og vi har nå inne en bestilling på ytterligere 10 sett. Vi merker også stor interesse gjennom et økende antall forespørsler om å få orientering om testen, sier de.

– I oktober arrangerer Nordic Research Network on Special Needs Education in Mathematics en konferanse på Island (den femte i rekken),

og der er vi bedt om å presentere testen. Det er noe vi gleder oss til, sier Nymoen og Grøholt.

Motiverende oppgaver

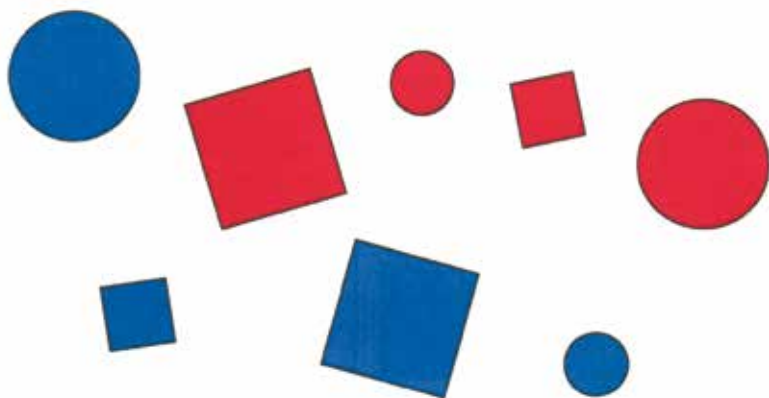
I en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk lot Anne-Marie Sørnes Askvik seks pedagoger med erfaring med barn i alderen 4–8 år prøve ut testen og den norske oversettelsen av manualen. Det kommer fram i oppgaven at testlederne ga uttrykk for at det var en

positiv opplevelse, språket ble oppfattet som greit og materialet var motiverende for barna som var med i utprøvingen. Resultatene viste også at noe av skåringen var vanskelig, men det hører med at ingen av informantene hadde fått kurs eller annen opplæring i testen på forhånd.

Du kan finne mer informasjon på hjemmesidene til Torshov kompetansesenter, og du kan kontakte Svein Nymoen eller Jorun Grøholt.

Fra området seriasjon

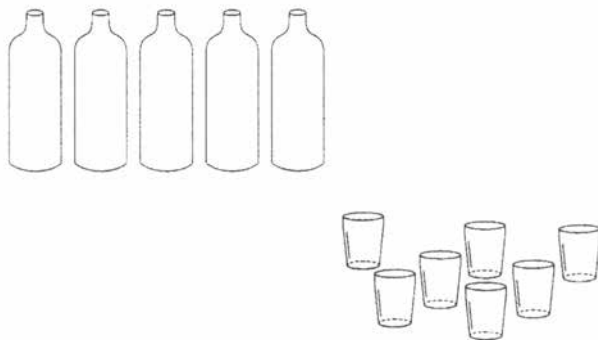
Oppgave: «Grupper figurene som er like, som har noe felles.»



Eksempler på oppgaver
(hentet fra manualen)

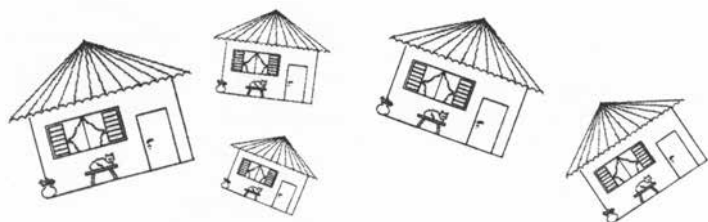
Fra området numerasjon

Oppgave: «Plasser ett glass foran hver flaske.»



Fra området klassifikasjon

Oppgave: «Plasser disse husene i rekkefølge fra størst til minst.»



Veiledning i skriving av eldre elever og voksne med skrivevansker

Artikkelen handler om en effektiv metode for veiledning av en voksen skriver som har problemer med å produsere en god tekst. Med utgangspunkt i en analyse av en tekst gjennomføres en dialog med skriveren hvor hensikten er å styrke skriverens motivasjon og metakognitive bevissthet om seg selv som skriver, om mulig strategier og om gjeldende tekstnormer.

AV MARGUNN MOSSIGE



Margunn Mossige er universitetslektor ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i dysleksi-problemer, men arbeidsmåten kan med fordel brukes i både i forhold til minoritetspråklige og andre som skal skrive noe som er relativt stort eller vanskelig. Arbeidsmåten gir pedagogen og spesialpedagogen i ungdomsskole, videregående skole og voksenopplæring et redskap til å veilede en «moden»¹ skriver til å få innsikt i sin egen skriving. Har skriveren innsikt i hva han skal mestre og kunnskap om flere alternative strategier han kan bruke, vil han ha redskaper til å utvikle seg som skriver. Utvikler han etter hvert innsikt i egne sterke og svake sider, kan han også ta kontroll over egen skriving, og gradvis utvikle seg videre på egen hånd.

Å skrive er krevende

Å skrive er en komplisert og krevende prosess. Kellogg (1994) har vist at skriving krever like mye kognitiv energi som å spille sjakk på høyt nivå, og mye mer kognitiv energi enn å lese. Mange har opplevd å bli helt oppslukt av skriving. En sitter og skriver, og plutselig har timene gått. Skriveprosessen krever svært mye oppmerksomhet og konsentrasjon. Når selve kodingen, bokstavformingen og stavingen, er automatisert, går skriveren over i en ny fase. En trenger ikke lenger bruke så mye oppmerksomhet på den tekniske siden av skrivingen, men kan konsentrere seg mer om innholdet,

språket og tekststrukturen. I takt med at en modnes og får et bredere erfaringsgrunnlag med skrift, er en gradvis i stand til å skrive tekster som innholdsmessig, språklig og strukturelt er mer krevende. Å skrive en tekst med en hierarkisk oppbygging, som for eksempel en artikkel, er ofte mer krevende enn å skrive en lineært strukturert fortelling. Derfor er det mange ganger nødvendig å ordne artikkelstoffet på forhånd, å lage en disposisjon. Selvsagt kan det være krevende å skrive narrativt også. Skal en holde orden på persongalleriet i en roman og gjøre stoffet levende, er det klart at det krever sitt. Trolig forutsetter produksjon av alle «gode tekster» både en planleggingsfase og en språklig og innholdsmessig bearbeiding i flere omganger.

Normalt skjer det en kvalitativ endring i skrivingen hos barn når de når et visst modenhets- og ferdighetsnivå. Innenfor kognitiv skriveforskning sier en at en beveger seg fra «knowledge telling» til «knowledge transforming» når en kan bearbeide stoffet for leseren. En regner med at denne utviklingen starter i 10–12-års-alderen (Bereiter og Scardamalia, 1987). Dersom en skal klare å bearbeide stoffet en skal presentere og samtidig tilpasse det en skriver en mottaker, forutsetter det at en har et overskudd av oppmerksomhet. Det krever at en makter å tenke på noe annet enn å lage bokstaver, sette sammen lyder (stave), eller komme fram til den



riktige ortografien til ordene. Åsa Wengelin (2002) har vist oss at dyslektikere er ekstremt opptatt av rettskriving, og at frykten for å skrive feil overskygger mye annet. Det hemmer skrivingen deres langt ut over det en skulle forvente ut fra de grunnproblemene de har. Andre forskere har funnet at dyslektikere ofte har problemer på alle tekstnivåer, som for eksempel med å finne stoff, med å strukturere teksten eller med å skrive korrekte setninger (Scott, 1999; Graham & Harris, 1993).

Det er nokså stor enighet om at grunnproblemet for dyslektikere i skriveprosessen er rettskrivingen. Noen av de andre skriveproblemene kan skyldes manglende leseerfaring, men det kan ikke forklare alle typer problemer dyslektikere kan ha. Mer nærliggende er forklaringen at fokus på rettskriving gjør at de enten ikke har kognitivt overskudd til å bry seg om tekststruktur, syntaks, stil osv., eller at de ikke er oppmerksomme på at skriving krever mange andre ferdigheter enn rettskriving. Manglende motivasjon kan selvsagt også være en forklaring. Wengelin (2002) gjorde også funn som tydet på at dyslektikerne ikke var så opptatt av å planlegge eller forbedre teksten sin på høyere tekstnivå som en kunne forvente i forhold til alder og modenhetsnivå.

Hvordan skal en gå fram?

Når en som pedagog har framfor seg en tekst som på flere måter ikke tilfredsstiller de krav en har til en god og korrekt skrevet tekst, er det lett å bli overveldet av det som er feil eller dårlig, og la det overskygge det som er bra. Det kan være vanskelig for pedagogen å vite hvordan en skal gripe saken an når en skal veilede skriveren. Ofte vil fokus på ett problemområde, for eksempel på rettskriving, ta bort oppmerksomheten på de andre sidene ved skriving. Da vil det lett virke som skriveren har problemer på flere områder enn han egentlig har (Wengelin 2002). Det er ofte mye å bygge videre på, selv i et skriftstykk som kan virke ganske hjelpeløst. Hvis en møter den som har skrevet teksten med den holdningen at en skal finne det som er bra, har en også et godt utgangspunkt for å snakke med den som skriver. Når det er ungdommer eller voksne personer det er snakk om, har skriveren selv kunnskap om egen skriving, og den kunnskapen skal en bruke.

Har en først fokus på det positive, er det også sann-

synlig at det vil høyne motivasjonen hos skriveren at noen andre ser at han kan noe. For mange som ikke mestrer skrivingens håndverk så godt, er kanskje det med motivasjon det viktigste og vanskeligste. Det er svært viktig å komme over den terskelen at en føler å ha kontroll og å mestre noe så snart som mulig. Ved en påpekning av positive trekk som alt finnes, og ved å starte med innholdssiden og strukturen i teksten, kan en oppnå gode resultater ganske fort. Får en resultater, er det senere lettere å motivere for det arbeidet som er tyngre og krever en viss innsats.

Her kommer en analysemetode hvor lærer og elev sammen, trinn for trinn, arbeider seg gjennom teksten. Arbeidsformen går altså ut på at lærer og elev sammen vurderer ulike sider av teksten de har foran seg. For å foregripe det som kommer videre, deler vi tekstanalysen i tre nivåer:

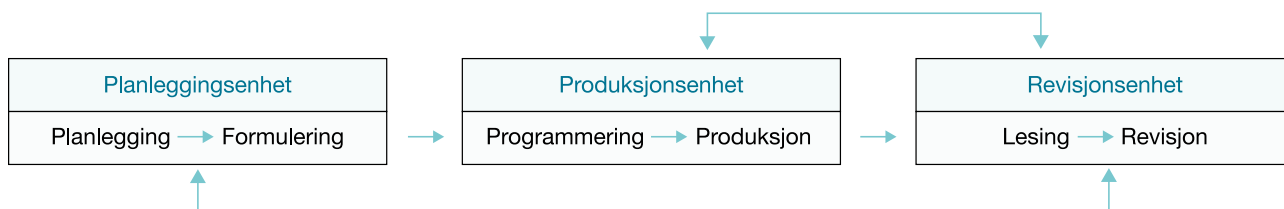
1. Nivå 1 er helheten, komposisjonen og innholdet, langt på vei det en kan gjøre seg ferdig med før en begynner å skrive. – Planleggingen.
2. Nivå 2 er setningene og den indre sammenhengen, det en må håndtere i selve skriveøyeblikket. – Produksjonen.
3. Nivå 3 er detaljene, tegnene og ortografien. Å vie den siden av skrivingen større oppmerksomhet, skal en utsette til selve tekstproduksjonen er over, enten av et avsnitt eller av hele teksten. – Revisjonen.

Her skal vi arbeide top-down. Vi begynner med å planlegge innholdet og de store linjer, og avslutter med de minste detaljer. Dette gjør vi dels på grunn av rekkefølgen i arbeidsprosessen når en skriver, og dels fordi det ofte er lett å få rask framgang dersom en får struktur og innhold i orden. Detaljer som rettskriving og tegnsetting kan en bry seg med når budskapet er på plass. Med dagens tekstbehandlingsprogrammer og korrekturverktøy er det overkommelig å gjøre den jobben i ettertid, særlig hvis en ikke har slitt seg ut under selve skriveprosessen.

Å dele opp skriveprosessen

I masteroppgaven *Å bruke det en har – å vite hva en mangler* (Mossige, 2004) ble det vist hvordan en kunne gjøre dyslektiske elever i videregående skole (16–17 år gamle) mer oppmerksomme på skrivingens mange sider. Samtidig gjøres det

Figur 1 Modell av skriveprosessen (Etter Kellogg, 1996:59)



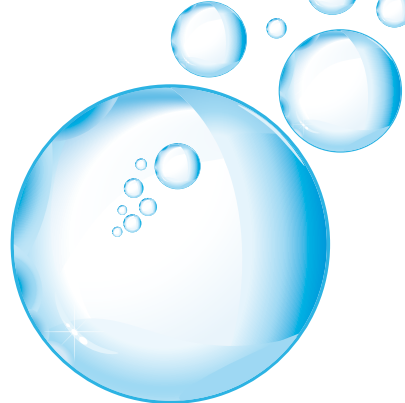
forsøk med arbeidsformer som har som mål å redusere det kompakte kravet til kognitiv energi i det vi kan kalle skrive-øyeblikket. Det ble gjort ved å dele skriveprosessen i tre deler: Før, under og etter skrivning. Utgangspunktet er Kelloggs (1996) modell av arbeidsminnet under skrivning². I denne modellen deles skriveprosessen opp i tre faser, i planlegging, produksjon og i revisjon, og dette tilsvarer da de tre fasene, en planlegger før en skriver, en produserer mens en skriver og en reviderer etter at en har skrevet.

Når en skriver en tekst uten disposisjon, foregår alle disse tingene samtidig. For det første må en planlegge, en skal velge innhold og i hvilken rekkefølge en skal skrive, og en må tenke på hva mottaker har behov for å vite. Dessuten må en velge de mest dekkende, elegante eller friske ord samtidig med at en konstruerer setninger. Selvsagt vil også rettskriving og tegnsetting kreve en viss oppmerksomhet, større eller mindre i takt med hvor automatisert denne tekniske siden av skrivningen er. Og som modellen også viser: Samtidig med at en skriver og følger med på hva og hvordan, foregår det også en viss planlegging av det neste som skal komme. Dette er ganske mye, og alle disse prosessene styres og reguleres ifølge kognitiv psykologi av sentralenheten i arbeidsminnet. Problemet er bare at denne sentralenheten har begrenset kapasitet. Når alle prosesser skal foregå simultant, skjer det lett en overbelastning i sentralenheten. Når det forekommer, får minst en av delprosessene for lite oppmerksomhet, og resultatet blir deretter, en tekst som ikke blir så bra som skriveren egentlig kunne fått til. Noen dyslektikere kjennetegnes også ved at de har et relativt lite arbeidsminne. For dem skal det enda mindre til enn hos andre før denne overbelastningen oppstår.

Hele metodikken som det gjøres rede for videre, har som et sentralt punkt å flytte så mange oppgaver som mulig bort fra selve skriveøyeblikket. Det som det er mulig å gjøre før selve skrivningen begynner, flyttes til planleggingsfasen, og det som det er mulig å utsette, flyttes til etterskrivefasen. Da reduseres kravene til sentralenheten i det store øyeblikk da omformingen skjer: Av den «ulldotten» en har samlet i tankene spinnnes det en tråd av ord, slik at disse kan festes på papiret.

Treningsstudien i masteroppgaven (Mossige, 2004) hadde som formål å få elevene til å dele skrivningen sin opp i de tre fasene som er beskrevet. De fikk grundig opplæring i å disponere tekst, de fikk pålegg om å «skrive i vei» og om å konsentrere seg om innhold og formuleringer mens de skrev, og de fikk beskjed om å utsette all retting til etter at teksten var skrevet. Metoden er utførlig beskrevet i masteroppgaven og i boka *Fleire vegar mot mål* (Mossige mfl., 2007) gjøres det greie for hvordan en bruker metodikken.

Nå er det ikke bare dyslektikere som har vansker med å skrive. Noen, kanskje de aller fleste, har problemer med å holde kontroll over en tekststruktur når teksten blir stor eller komplisert nok. Den som er uvant med å skrive eller leser lite, kan virke ubehjelpelig når han tar i bruk ord eller uttrykk fra talemålet. Og skriver en på et annet språk enn morsmålet, kan det være vanskelig både med sjanger, stil, begreper, grammatikk og syntaks. For alle gjelder det at når en har problemer på ett område når det gjelder skrivning, kan det se ut som at en har problemer med andre sider ved skrivningen også, sider en normalt burde beherske. Når kravene blir for store, kan det være en løsning for de fleste å dele opp skriveprosessen, og gjøre unna det de kan, slik at de kan bruke litt



Trolig forutsetter produksjon av alle «gode tekster» både en planleggingsfase og en språklig og innholdsmessig bearbeiding i flere omganger.

ekstra energi eller finne fram til kompensatoriske strategier for det de ikke er så stødige i.

Å analysere tekst

Vi skal nå analysere en tekst i forhold til skriftnormer som gjelder for tekstvurdering i norsk videregående skole, satt opp i et skjema. Innholdet i skjemaet er plukket fra en rekke kilder, hovedkildene er sensorveiledning i norsk fra videregående skole (Utdanningsdirektoratet), sensorordoxa beskrevet hos Berge (1996) og normer for skriving i Sverige (Östlund-Stjärngårdh 2002), se ellers Mossige (2004). Skjemaet er delt i tre nivå som samsvarer noenlunde med de tre nivåene i produksjonsprosessen: Planlegging, produksjon og revisjon.

Ved at skriver og lærer sammen ser på tekst og skjema, vil en både oppnå å finne fram til tekstens positive sider og hva som kan forbedres, og ikke minst, en kan øke kunnskapen om hva som forventes av en «god» tekst. Bak hovedskjemaet er det også satt opp et forenklet skjema med samme grunninnhold. Det skal innrømmes at hovedskjemaet har mange ord som kan oppfattes som vanskelige.

Nivå 1 Teksten som helhet De overordnede spørsmålene til teksten stilles: Hva handler teksten om, hvordan begynner og slutter den? Henger den sammen, finnes det en plan i argumentasjonen eller fortellingen og kommuniserer den? En ser bort fra detaljene og heller på de store linjene – en ser teksten i fugleperspektiv. Vi kan overføre dette til planleggingsfasen, og bruke det når læreren hjelper eleven med den: Hva vil en med teksten – hva er skriverens hensikt, hvordan skal han argumentere? Det meste av dette bør avgjøres før en

går i gang med selve skrivearbeidet, og det kan lett skilles fra selve skriveøyeblikket ved hjelp av en god disposisjon, som en har liggende foran seg mens en skriver.

Nivå 2 Sammenheng og språk. Vi ser nå på det som skri-
veren må konsentrere seg om i skriveøyeblikket. Hvis vi begynner med de større enhetene og går nedover, har vi først avsnittene. Er de passe lange og bygd opp som de skal? Videre kan en se på tekstsammenbindingen og den enkelte setning. Vi må også se på mottakerorienteringen i teksten: Blir det gitt nok opplysninger til at mottaker klarer å forstå? Er språk og stil tilpasset mottaker? Og ordvalget, hvordan er det? Er ordene vi har valgt de mest dekkende for det en vil si? Er språket tilpasset sjangeren en skriver i, kan skri-
veren språket godt nok, er det variert og spennende? Dette omfatter for det meste det en må klare å gjøre i skriveøy-
blikket, og forutsetter kontroll over en større del av teksten, det som kommer før og det som skal komme like etter.

Nivå 3 Detaljer Detaljene vi kan se på er grammatikk, tegn-
setting, ortografi og eventuelt bokstavforming. Her kan en fokusere på korte deler av teksten om gangen. Dette kan en gjøre etter at teksten er skrevet, spesielt i dag når en skriver med tekstbehandlingsprogrammer på datamaskin og lett kan rydde opp. Et godt hjelpeprogram for norske dyslek-
tikere er LingDys, men en kan få mye hjelp av vanlig stavekontroll også, se Mossige (2004:180ff.) eller Knivsberg & Heber (2009: 42ff.). Er det mange problemer på detaljnivået, må en kanskje velge noen og konsentrere seg om dem. De det er flest av? Eller de problemene det er lett å gjøre noe med?

De tre nivåene kan settes opp slik i en tabell og eventuelt graderes, slik at en kan registrere framgang hvis en bruker skjemaet på flere tekster:

Tabell 1 Skjema for tekstvurdering

	Svært godt	Lite godt
NIVÅ 1 Helhet	Original, moden kreativ, selvstendig	Uoriginal, umoden, uselvstendig
	Mange argumenter, fylldig, godt utviklet	Få argumenter, lite stoff, ikke utviklet
	Hensikt klar Alle argumenter støtter konklusjonen	Uklar hensikt Ingen konklusjon
	Sammenheng og balanse mellom avsnittene	Ingen klar plan
NIVÅ 2 Sammenheng Produk-sjonsnivå	God avsnittstruktur ³ og koherens	Mangel på koherens og struktur
	Mottakerorientert, dekontekstualisert, objektivt, klart innhold	Egosentrert, skriverorientert, subjektivt, vanskelig å forstå
	Syntaks: Syntetisk, teknisk, korrekt. (Skriftpreget) ⁴	Analytisk, hverdagslig, formelt ukorrekt ⁵ (Talemålspreget)
	Abstrakt, formelt, korrekt og variert ordforråd.	Konkret, hverdagslig, slangpreget og lite variert språk
NIVÅ 3 Detaljer	Korrekt grammatikk	Mange grammatiske feil
	Korrekt tegnsetting	Mange tegnsettingsfeil
	Korrekt ortografi	Mange ortografiske feil

Tabell 2 Forenklet skjema

		Kommentar
NIVÅ 1 Helhet	Innhold	
	Struktur	
	Mottakerbevissthet	
NIVÅ 2 Sammenheng	Avsnitt	
	Syntaks (setningsoppbygging)	
	Ordvalg og stil	
NIVÅ 3 Detaljer	Grammatikk	
	Ortografi og tegnsetting	

Det er nokså stor enighet om at grunnproblemet for dyslektikere i skriveprosessen er rettskrivingen.

Analyse

Vi skal her se på hvordan skjemaene kan brukes ved en analyse av en tekst skrevet av en 16 år gammel jente som har dysleksi (Gjengitt med elevens tillatelse):

Eit godt tilbud kan forsvinna

Mange ergrar seg sikkert over at bussene kan gå ganske sjeldant av og til. Alle kan me vera einige om at når dei går er det bra. Det er sikkert noko som mange blir prega av men eg vil på peke ungdomen. Det er dei dette går mest utover. Ikkje bare går bussene sjeldant men dei rutene ein tar kan bli nedlagde. Dette er noke ein bør gjera noko med! Buss tilbodet stinker slik det er i dag!

Grunnen til at dei blir nedlagde er at ungdommen vel vekk dette transport middelet. Det skaper igjen ein auke i andre. Som me alle veit bil er eit av. Dette er igjen ein grunn til at staten blei eining om å setje opp bomstasjoner. Meir utgifter på bilen for at folk skal velja buss. Bil er eit transport middel som lager lange køer i rushtida. Det er og ein viktig grunn. Ungdom som bare er 16 år er allereie blitt rekna som vaksne når dei går på bussen. Dette er da i alle fall ikkje bra dei som har minst pengar av alle i samfunnet. Dei vel heller mopeden og lett motorsykel. Det gjer auke i trafikken og er så langt nær så sikkert som bussen. Så foreldre jobb for bussen bruk dei bussene du kan det er ingen skam at bilen står i garasjen. At ungdom vel moped eller lett motorsykel er igjen med på å auke ulykke tallene. Det er meir trafikk ulykker i dag enn det var før.

Sjølvs har eg stor nytte av bussen. Det er noko som eg er avhengig av skal eg greie å ha det så travelt som eg har. Eg synast dette tilbode blir vere og vere, og eg blir meir og meir skuffa. Livet mitt er fult med venting og sittjing på buss. Noko som det eg opplever som dårleg er prisen. Er det muleg at eg som 16 åring er nøtt til å betale 22 kroner for å reise til Rektangelet. Andre ting er sjåføren er sur dei stopper ikkje og har ingen peiling på kor ruta skal gå. Kva med busser som bare går ein gong i timen skal ikkje dei venta eller stoppe vis du kjem springande etter. Det som er positivt er at eg alltid kjem fram. Ein annan ting eg vil understreke er at det finnes busskort. Det er ein positiv ting rundt alt dette negative som bør bli endra.

Me skal ikkje bare skyld på busselskapa og dei høge prisane. Ein annan viktig grunnene til at buss tilboda bare blir dårlegare og dårlegare er statens sin feil. Dei aukar prisen på bensin, der dei legg til ein haug med utgifter. Når dei skal kutte ned på budsjette er det buss tilbodet det går ut over. Dei vil spare mest muleg med pengar.

Når bensinen blir så dyr er det lite buss selskapa kan gjera enn å sette opp prisane. Dei blir ret og slett tvinga til å setje opp prisane, ingen av dei buss selskapa som er i dag vil vel gå konkurs. Det som skjer med busselskapa er at dei kan gå konkurs. Det blir for liten inntekt i forhold til utgifter i vedlike hold og bensin. Dette er og dyrt for ungdommen, mopedar krev og bensin og det er dyrt med bensin i dag. Dette får igjen store katastrofe for andre ting som trening, skule osv. Ungdomen blir meir og meir gidda laus.

I staden for å kutte ruter og avgangar er det kanskje lurt å sjå kor det trengst mange ruter som om morgonen er det lurt å ha fleire ruter. Det er mange som stressar til og frå skule og arbeid. Kanskje hadde det vore ein ide og ha meir avgangar når folk skal til og frå skule og arbeid. La meg ta eit eksempel. Floa er ikkje ein liten stad, kanskje litt med allike vel. Det bur om lag 20000 innbyggjarar i Floa. Dei fleste av desse reiser på skule eller på arbeid på kvar-dagane. Vis alle hadde tatt bussen hadde ingen kome presis bussen er sein og det er liten plass. Den bussen går ein gong i timen men hovudsaken er at det er bare når kjøpesenteret Rektangelet er oppe. Kl.20.00 går siste bussen frå Steinvik. Tenk om bussen hadde godt fleire gonger etter på ville det sikkert vore mange som hadde brukt dette tilbodet. Bare det at bussene hadde godt mykje nok ville gjort at folk ville plassert bilen i garasjen og miljøet rundt oss ville blitt betre. Det som hadde vore ein ide er at bussene hadde godt mindre midt på dagen når folk er på skule og arbeid. Skal det bli ein auke av folk på bussen er at tilbodet blir betre. Det kan ikkje vera ein slik penge innkrevjar og snigel som det er.

Hvis en møter den som har skrevet teksten med den holdningen at en skal finne det som er bra, har en også et godt utgangspunkt for å snakke med den som skriver.

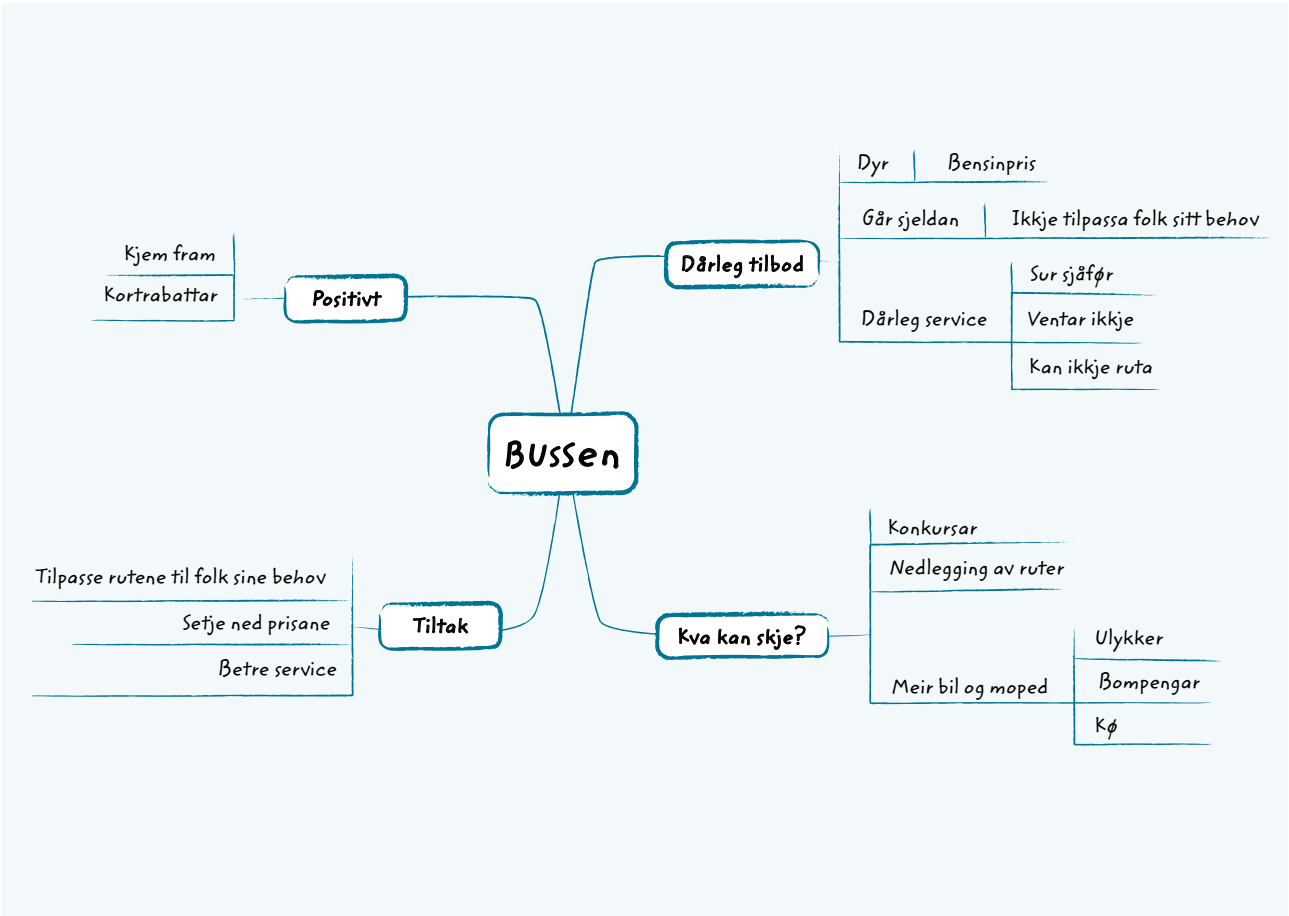
Nivå 1. Teksten som helhet

Det er mulig å forstå hva skriveren mener, hun mener at buss-tilbudet er for dårlig, og hun utdyper hva som er dårlig: Rute-tilbudet, servicen og prisene. Hun er inne på både årsakene til dette og til eventuelle virkninger, og hun kommer både med egne opplevelser og mer generelle eksempler. Skriveren har mange argumenter, og selv om hun går rett inn i problemet i første setning, er ikke det noen uvanlig måte å starte et leserbrev på. Kanskje en god måte for å fenge leseren. Hun avslutter også teksten med forslag til tiltak, vi har her altså en skriver som har god forståelse for hvordan en skal bygge opp en tekst. Det ser vi også når vi konstruerer en disposisjon ut fra teksten:

Her ser vi at vi har noe å bygge videre på. Å sortere stoff og ha et begrep om de ytre rammene rundt en tekst er en viktig ferdighet når en skal skrive, og skriveren her vet hvordan det skal gjøres. I dette tilfellet hadde skriveren hele planen for teksten i hodet. Da hun så hvor enkelt en kunne få den ned på papir, innså hun straks at det ville være nyttig å avlaste minnet sitt med å skrive en disposisjon før hun begynte å skrive.

Nivå 2. Sammenheng og språk

Når vi ser på nivå 2 i teksten, ser vi at vi støter på ting som er vanskelige. Her er selvsagt også mye som er bra, det må vi ikke glemme. Vi forstår hva som er ment, men det er ting



som kan forbedres. For eksempel er det i det andre avsnittet ikke så lett å følge henne. En av årsakene til dette er at tekstbinderne er uklare og vide, som vi ser eksempel på under:

Ikkje bare går bussene sjeldant men dei rutene ein tar kan bli nedlagde. Dette er noke ein bør gjera noko med! Buss tilbodet stinker slik det er i dag!

Grunnen til at dei blir nedlagde er at ungdommen vel vekk dette transport middelet. Det skaper igjen ein auke i andre. Som me alle veit bil er eit av. Dette er igjen ein grunn til at staten blei eining om å setje opp bomstasjoner.

Dessuten skriver hun litt om mange forskjellige emner i de første avsnittene, så raskt at det kan være vanskelig å følge. Her avsløres det en mangel på oversikt og kanskje motakerbevissthet som tyder på at skriveren har vært opptatt av noe annet enn å få teksten til å henge sammen for motakeren. Slik som her: *Ein annan viktig grunnene til at buss tilboda bare blir dårlegare og dårlegare er statens sin feil.* Dessuten kan vi også finne mange eksempler på setninger som ikke følger konvensjonene for hvordan skriftspråket skal være. Noen av setningene er for korte, noen ufullstendige, noen er kanskje for lange, noen mangler et komma og noen henger ikke helt sammen. *I staden for å kutte ruter og avgangar er det kanskje lurt å sjå kor det trengst mange ruter som om morgonen er det lurt å ha fleire ruter.* Kan vi si at det som er skrevet ligner mer på talemål enn skriftspråk? Vi har ikke komma og punktum i talespråket, og vi snakker ofte på en annen måte enn det som forlanges innenfor skriftspråkets normrammer. Her kan vi kanskje si at det er noen skriftkonvensjoner som enten ikke er brukt, eller som hun ikke mestrer. Dersom vi ser videre på språket hennes, er det noen av ordene som også bærer preg av muntlighet: «Busstilbodet stinker, det kan ikkje vere slik ein snigel, ..., kanskje litt men allikevel...» Hadde hun vært mer fortrolig med det formelle skriftspråket kunne vi ventet ord som kollektivtrafikk, rutetilbud, heller enn de mer slangpregede uttrykkene og det nokså hverdagslige språket vi ser her. Når hun bruker et noe mer skriftpreget ord som katastrofe, ser vi at hun bruker det feil: «Dette får igjen store katastrofe for andre ting som trening, skule osv».

På dette nivået ser vi at det er mye å gripe fatt i. For det første ser det ut som hun har mangelfulle kunnskaper om

hvordan skriftspråket skal være, for det andre ser det ut som hun ikke har kontroll over særlig store deler av teksten. Men kanskje kan mye av dette ordnes ved at hun blir oppmerksom på disse problemene og frigjør arbeidsminnekapasitet til å hankses med dette tekstnivået.

Nivå 3. Detaljer

Alle stavefeilene (nøtt, sittjing), særskrivingene (buss tilbod) og tegnsettingsfeilene faller en lett i øynene. Vi ser at de fleste stavefeilene er ord som har sluppet gjennom i stavekontrollen, det er ord som fins i det norske språk som nøtt (for nødt), vis (for viss), godt (for gått). Stavefeilene er problemer en kan vente av en person med dysleksi. Dessuten er det en tekst hvor en med fordel kan arbeide med tegnsetting.

Vi ser altså at dette er en skriver som har kunnskap om hvordan en bygger opp en tekst, men som ikke klarer å bruke skriftkonvensjonene: Verken tekstbindingen, syntaksen, tegnsettingen eller rettskrivingen er helt bra. Dessuten er ordvalget muntlig.

Med tekstanalysen som utgangspunkt er det klart for samtale med skriveren. Pedagogen er her mesteren som kjenner tekstidealet som skriveren, svennen, skal strekke seg mot. Pedagogen har også skaffet seg en god innsikt i hva eleven har fått til i dette tilfellet. Det pedagogen ikke kan vite når han bare har lest en tekst, er hva skriveren egentlig kan klare. Det må være et mål for samarbeidet å finne ut mer av det. Noen ganger er skriveren så bevisst dette at han kan formulere det, mer vanlig er det at en gradvis i et samarbeid gjennom flere tekster finner ut av skriverens kompetanse.

Tilbake til dialogen om teksten. Skriveren får ros for tekststrukturen, og forteller at hun hadde en plan for hva som skulle skrives, i hodet. Hun har brukt stavekontroll mens hun har skrevet, og på den måten rettet mange feil. Samtidig kan bruken av stavekontroll ha ført til flere særskrivinger enn hun ellers ville ha hatt. Hun har brukt mye tid på rettingen, og ikke sett så mye på andre sider av teksten. Hun har arbeidet mye med rettskriving opp gjennom skolegangen, og er nokså opptatt av å stave rett. Hun innrømmer at hun leser lite, og når hun skriver, «snakker hun inni seg».

Vi har altså her en tekst som på et makronivå har en grei oppbygging, men som det er problemer med når en kommer ned på avsnitt, setning og ordnivå. La oss anta at stor opp-

Vi begynner med å planlegge innholdet og de store linjer, og avslutter med de minste detaljer.

merksomhet mot rettskrivingen har forstyrret skriveren i selve skriveøyeblikket, og vært medvirkende årsak til at syntaksen er dårlig og tekstsammenbindingen svak. La oss videre anta at lite lesetrening gjør at ordforråd og stil er mer muntlig enn skriftlig. Dette er typisk for nokså flinke dyslektikere. Og rådene i dette tilfellet var:

- 1 Start med en grundig disposisjon. Gjør den så detaljert som mulig og ha den ved siden av når du skriver.
- 2 Glem all rettskriving ved første skriving (fjern markør for feil). Konsentrer deg om hva du vil si, setningene og at teksten henger sammen. – Skriv i vei!
- 3 Rett teksten etterpå. Sjekk først setningene, les gjerne høyt, og ta rettskrivingen til slutt. Her kan vi utarbeide en liste over hva du skal kikke etter, det går an å bruke søkefunksjonen i tekstbehandlingsprogrammet. Og foreløpig får vi leve med noen rettskrivingsfeil.

Når så dette er gjort mange ganger, kan en, om en kommer så langt, rette blikket mot mottakerbevissthet og stil, arbeide med å utvikle ordforråd og lære noen flere regler for rettskriving der hvor stavekontrollen ikke virker. Mer om hvordan en kan arbeide med skriving på dette nivået finnes i kapittel 7 i Mossige, Skaathun og Røskeland (2007) *Fleire vegar mot mål. Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*.

Andre grupper som kan bruke samme metodikk

Det vil også kunne være interessant å bruke et av skjemaene sammen med skrivere som har et annet morsmål enn norsk. Her også mener jeg det er lurt å begynne med helheten, hensikten med skrivingen og strukturen. En skulle tro at ordforråd og syntaks var de største problemene for en minoritetspråklig, noe som ofte også er tilfelle. Men vi må tenke over at mennesker som er kommet fra andre kulturer, med andre skole- og skrifttradisjoner, kan ha andre normer for hva som regnes som en «god tekst». Sissel Jensen Nefzaoui (2007) gjør oppmerksom på at ulike tendenser for stilideal gjør seg gjeldende i ulike kulturer. Hun har først og fremst sett på akademiske skrivetradisjoner, men spør også om det ikke er sammenheng mellom denne stilen og hele opplæ-

ringen i de forskjellige kulturene. Den angloamerikanske skrivestilen kjennetegnes for eksempel av at den i høy grad er leserorientert, lineær, effektiv og eksplisitt, mens både den hun kaller arabisk og den hun kaller østasiatisk er skriverorientert, ikkelineær, mangler fokus og ikke legger vekt på kontinuitet. Når vi leser en tekst skrevet ut fra disse siste stilidealene, og sammenholder dem med kravene for en god tekst i norsk utdanning hvor en bør ha orden, god tekstsammenbinding, tydelig mottakerorientering, osv., ser vi at en person som skriver korrekt i følge en arabisk eller asiatisk tradisjon, vil kunne oppfattes dit hen at han ikke har kontroll over tekststrukturen. Det kan være nyttig for denne skriveren å bli gjort oppmerksom på nettopp dette, og gis eksplisitt opplæring i våre skriftnormer dersom skriveren for eksempel skal gjennom en av våre norske eksamener. Tankekart og styrkekart er nyttige redskaper i en slik sammenheng. Disse kan en finne eksempler på i Lesesenteret: *Fagbok i bruk*, 2008.

Skriver en på et annet språk enn sitt eget morsmål, kan en vente å finne svakheter på det syntaktiske eller grammatiske nivået når ord eller syntaks fra morsmålet «slår inn», eller manglende bredde og dybde i ordkunnskapen gjør at det velges feil ord. Her må en også først lete seg fram til det som beherskes, så se om det er områder som er lette å reparere som det kan arbeides med, før en går i gang med det mer møysommelige arbeidet med språket: Lære ordstillingen i forskjellige typer setninger, arbeide med ordforråd og kanskje med bakenforliggende kulturkunnskap osv. Noen ganger når det velges feil ord, kan tekstene se svært mangelfulle ut. Det gjelder å ikke se seg blind på dette, men gripe fatt i det som er bra, og arbeide seg framover fra en kant. Ikke alle ord kan læres på kurs. Derfor er det viktig å lære den fremmedspråklige til selv å gripe fatt i de ord han møter og arbeide med begrepene på en slik måte at ordforrådet stadig utvides.

Til slutt kan vi se litt på de skriverne som har problemer med tekststruktur og orden. Det gjelder mange som sliter på skolen, og det gjelder de fleste når de skal skrive noe langt og krevende. Dessuten kan en nevne elever med Aspergers syndrom. Rådet her er også å begynne på nivå 1, og arbeide grundig med planleggingen. Gule lapper med sentrale ord i et nettverk, tankekart, styrkekart, eller tokolonnotat kan

brukes. En svært god hjelp for en skriver som har sine største problemer med å få til tekststrukturen, er oppskrifter og modeller for hvordan en kan bygge opp teksten. Jeg kan her nevne bruk av spoletekst og tokolenneskjema. Noen ganger må en kanskje også lage starten på noen setninger, og la skri-
veren fylle ut. Eksempel på en slik måte å arbeide på kan en finne i Helland mfl. (2003) *Klar melding – Kort og godt!* Lett-
lestversjonen av lærebok i norsk for yrkesfag.

Avslutning

Det viser seg å være en god strategi for skriving å avlaste arbeidsminnet i skriveøyeblikket. Måten en gjør det på, er å skrive en grundig plan for teksten, og ha den foran seg mens en skriver. Videre må en skrive uten å bry seg om rett-
skriving og tegnsetting, men konsentrere seg om ordene og syntaksen, egentlig hva en skal si. En må til slutt ha red-
skaper, teknikker og være motivert for å gjøre det arbeidet en utsatte under skriveprosessen, altså revisjonsarbeidet. Her kan hjelp til å finne fram til hjelpemidler, teknikker og viktige
språkregler være på sin plass.

Ideen er at lærer og skriver sammen går gjennom teksten, nivå for nivå. På den måten får skriveren sett kvalitetene i sin egen tekst, og ikke minst: Han får innsikt i tekstnormer og regler som gjelder når han får disse påpekt, og får kanskje større bevissthet om hvordan en kan skrive, og stor framgang i skriving. Dette kan videre styrke motivasjonen og utvikle interesse for språket. Det skjedde med jenta som skrev Eit godt tilbud kan forsvinne, og det skjedde med de fire ung-
dommene som ble studert i den tidligere omtalte master-
oppgaven (Mossige, 2004).

NOTER

1 Med moden menes her at en er i stand til å tenke abstrakt, slik at en er i stand til å ta metaperspektiv i forhold til egne kognitive prosesser.

2 Laget på grunnlag av Baddeleys arbeidsminnemodell fra leseforskning (Baddeley, 1986).

3 I saktekst: At åpningssetning innleder avsnittet, at den utvikles, og at avsnittet avsluttes ved å lede fint videre til neste avsnitt.

4 Avhengeig av sjanger. Her tenkes først og fremst på typisk sakprosa.

5 Ellipser, brudd og pauser. Talemålspreg tolereres i noen sjangere som kåseri og novelle, mer enn i andre.

REFERANSER

BADDELEY, A. D. (1986). Working Memory. Oxford: Oxford University Press.

BERGE, K. L. (1996). Norskensorenes tekstnormer og doxa. Dr.art. avhandling. Trondheim: NTNU Institutt for anvendt språkvitenskap.

GRAHAM, S. & K. R. HARRIS (1993). Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendations. I: L.J. Meltzer (red) Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: Form theory to practice, 271–292. Austin, TX: Pro-Ed.

HELLAND, J. K., V. HÅLAND OG T. MOUM (2003). Klar melding Kort og godt! Oslo: Cappelen.

KELLOGG, R. T. (1994). The Psychology of Writing. New York: Oxford University Press.

KELLOGG, R. T. (1996). A model of working memory in writing. I: Levy, C. M. & S. Ransdell (red.): The Science of Writing Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum ass. S 57–72.

KNIVSBERG, A. M. & E. HEBER (2009). Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak. 2. utgave. Stavanger: Lesesenteret.

MOSSIGE, M. (2004). Å bruke det en har – å vite hva en mangler. Bruk av metakognisjon og top-down-metode for å fremme skriving hos dyslektikere i videregående skole. Stavanger: Mastergrad ved høyskolen i Stavanger.

MOSSIGE, M., A. SKAATHUN OG M. RØSKELAND (2007). Fleire vegar mot mål. Lese- og skrivevanskar i videregående skole. Oslo: Cappelen.

NEFZAUI, S.J. (2007). Akademisk skriving på språklig og kulturell bortebane. I: Matre, S. og T. Løkensgard Hoel (red.) Skrive for nåtid og framtid. Skriving og rettleiing i høgre utdanning. Trondheim: Tapir akademisk forlag, 150–165.

SCARDAMALIA, M. & C. BEREITER (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in writtem composition. I: S. Rosenberg (ed.) Advances in applied psycholinguistics (143–175) Cambridge, UK: Cambridge University Press.

SCOTT, C. M. (1999). Learning to write I: Catts, H.W. & A.G. Kahmi (red.) Language and reading disabilities. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

UTDANNINGSDIREKTORATET: Sensorveiledninger norsk VG 4000, 4001, 4004, 4006. Oslo: Utdanningsdirektoratet
<http://www.utdanningsdirektoratet.no>

WENGELIN, Å. (2002). Text production in adults with reading and writing difficulties. Ph.D. thesis, Göteborg: Department of Linguistics, Göteborg University.

ÖSTLUND-STJÄRNEGÅRDH, E. (2002). Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet.





scanpartner.no

Større skriveglede for skrivesvake

Skrivesvake elever fokuserer naturlig nok i langt større grad enn andre elever på formelle sider ved språket. Det reduserer både lysten til å skrive og gleden ved skrivingen. Vanlige retteprogram og tradisjonelle skriveverktøy kan hjelpe et lite stykke på vei, men er langt fra tilstrekkelig.

Lingdys og Lingright er programvare for skrive støtte, utviklet i samarbeid med brukere og tilpasset spesielt for dyslektikere og andre med skrive- og lesevansker. Programmene har flere funksjoner enn vanlige skriveverktøy og kan tilpasses individuelle behov.

Tester viser at de som bruker programmene skriver lengre og bedre, med færre formelle feil. Lingdys og Lingright er godkjent til bruk ved eksamen i grunnskolen og den videregående skolen. Elever med dokumenterte lese- og skrivevansker kan søke NAV Hjelpermiddel-sentral om støtte til kjøp.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte skrive- og lesevansker, får du gratis fullversjon av Lingdys og Lingright. Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22.



Lingdys



Lingright

- Skrivestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset alle dialektområder
- Norsk talesyntese (kunstig stemme)
- Bokmålsordbok og nynorskordbok

- Engelsk skrive støtte for nordmenn
- Takler typiske norske feil
- Engelsk talesyntese (kunstig stemme)
- Eng-no/no-eng ordbok



Lingit

Forskningsdel

Forskningsdelen vil inneholde artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Når barn har alvorlige atferdsvansker – foreldreinvolvering i barnehage og skole

May Britt Drugli, dr.philos., førsteamanuensis RBUP, NTNU Trondheim og St. Olavs Hospital, Universitetssykehuset i Trondheim

Sturla Fossum, dr.philos., forsker RBUP, Universitetet i Tromsø

Bo Larsson, dr.med., professor, RBUP, NTNU Trondheim

Willy Tore Mørch, dr.psychol., professor, RBUP, Universitetet i Tromsø

Sammendrag

Denne studien av foreldreinvolvering inkluderte et utvalg barn i alderen 4–8 år som var henvist til behandling for alvorlige atferdsvansker. Foreldreinvolvering ble rapportert av mor, far og pedagog og det ble undersøkt om psykososiale og demografiske faktorer var assosiert med grad av foreldreinvolvering. Studien konkluderte med at foreldreinvolvering ikke fungerte likt for alle grupper foreldre når små barn hadde alvorlige atferdsvansker. I både barnehage og skole fungerte foreldreinvolveringen dårligst når foreldre hadde lav utdanning eller hadde egne psykiske vansker, noe som i seg selv øker disse barnas risiko for dårlig tilpasning i barnehage og skole. Det synes som om pedagoger i barnehage og skole har behov for økt kompetanse i hvordan sikre et godt samarbeid med alle grupper foreldre når barn har alvorlige atferdsvansker.

Summary

Children referred because of conduct problems – parent involvement in day-care/school settings

In this study, we investigated parent involvement among children aged 4–8 years referred to treatment because of conduct problems as reported by their parents. Parent involvement was reported by mothers, fathers and teachers. The focus of the study was to examine if psychosocial and demographic variables were related to levels of parent involvement. It is concluded that levels of parental involvement do not seem to function equally for all parents with a young child displaying conduct problems. Both in day-care and school, it was reported lower levels of parental involvement when parents showed low educational level or psychiatric problems. Children with more severe behaviour problems are possibly at enhanced risk due to lower levels of involvement in these families. It is likely that teachers in both day-care and school are in need of developing more effective strategies to optimize parental involvement in a productive collaboration when children have conduct problems.

Nøkkelord

- Atferdsvansker
- Foreldreinvolvering
- Barnehage
- Skole

Introduksjon

Det er etter hvert veldokumentert at høy grad av involvering av foreldrene i barnas skolegang generelt bidrar til å fremme barnas faglige og sosiale utvikling på skolen (Georgiou, 1999; Hill og Craft, 2003; Jeynes, 2007). Et godt samarbeid mellom foreldre og lærer fører til at foreldrene får en bedre forståelse av hva lærerne forventer av barna deres, samt at de selv i større grad støtter barnas skoleaktiviteter (Riggs og Medina, 2005). Foreldre som mener at deres deltagelse er viktig for barnets faglige utvikling på skolen, er som oftest mer involvert (Georgiou, 1999). Foreldreinvolvering synes å være av særlig stor betydning for barn som vokser opp i livssituasjoner med flere risikofaktorer (Sheldon, 2003), samtidig som samarbeidet mellom hjem og skole blir mer utfordret når barnet har spesielle behov (Fylling og Sandvin, 1998). Det er imidlertid mulig å etablere et godt samarbeid også med foreldre til barn med spesielle behov, men dette krever bevisst innsats fra barnehagens og skolens side (Nordahl, 2007; Riggs og Medina, 2005).

Fungerer foreldreinvolvering likt for alle? Bastiani (1993) hevder at pedagoger har en tendens til å klandre foreldre for enten å være for mye eller for lite engasjert i barnas skolehverdag. Foreldre kan oppleve å bli ignorert, unnskyldt eller klandret av lærere, og dette kan hemme utviklingen av et godt samarbeidsklima (Royer, 2001). De fleste pedagoger er imidlertid opptatt av å etablere et godt samarbeid med foreldrene, selv om de ikke alltid opplever at de har den kompetansen som kreves for å lykkes med dette (Pomerantz, Moorman og Lichtwack, 2007). Et godt samarbeid mellom foreldre og pedagoger forutsetter at foreldrene blir oppfattet som partnere og at det legges til rette for et gjensidig samarbeid (Nordahl, 2007).

I amerikanske studier er det dokumentert at foreldre-involvering ikke fungerer likt for alle grupper, men at den varierer på bakgrunn av ulike demografiske variabler (Epstein og Sanders, 2000; Riggs og Medina, 2005). Foreldre med høy utdanning er mer involvert i barnets lekser og har bedre kontakt med barnets lærer enn foreldre med lavere utdanning (Epstein og Sanders, 2000). Foreldre som flytter mye, har lavere sosioøkonomisk status, har minoritetsbakgrunn og enslige forsørgere er i mindre grad involvert i skolen enn tilfelle er for familier uten disse kjennetegnene (Riggs og Medina, 2005). Også depresjon hos foreldre er assosiert med mindre foreldreinvolvering (Kohl, Lengua og McMahon, 2000). Westergård og Galloway (2004) fant i en norsk studie at foreldre med barn på store skoler og foreldre med lavere inntekt var mest misfornøyd med sitt samarbeid med skolen. De konkluderte med at foreldres misnøye i stor grad hadde sammenheng med et høyt konfliktnivå i samarbeidet mellom foreldre og lærer.

Foreldreinvolvering når barnet har atferdsvansker Det synes å være spesielt vanskelig å få til et samarbeid mellom offentlige instanser og foreldre når barnet har atferdsvansker (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Under slike betingelser handler samarbeidet som oftest mest om barnets problemer (Ho og Willms, 1996). Dette kan bidra til å forsterke en allerede vanskelig samarbeidsrelasjon.

Barn med atferdsvansker er generelt i risiko for en dårlig skoletilpasning. Dette kommer ofte til uttrykk i form av faglige og sosiale problemer i de tidlige skoleårene, samt skulk og drop-out problematikk i tenårene (Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller, 2008). Det er derfor særlig viktig å rette fokus mot foreldreinvolvering når små barn utviser alvorlige atferdsvansker. Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller (2008) beskriver at lite eller dårlig foreldreinvolvering i barnehage og skole er en av flere sentrale risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker i løpet av skolealder blant barn med tidlige atferdsvansker. De beskriver videre at det å fremme god foreldreinvolvering i barnehage og ved skolestart er sentralt for å forebygge utvikling av atferdsvansker, samt for å fremme det de kaller «school readiness» (med dette menes emosjonell selvregulering, sosial kompetanse, skole-hjem samarbeid og fravær av atferdsvansker).

Dette er sentralt for at barn skal fungere positivt og godt i skolehverdagen. Foreldrenes involvering i skolen fremmer barnets sosiale fungering og kan få barnet til i større grad å følge skolens regler og avstå fra aggressiv atferd (Pomerantz, Moorman og Lichtwack, 2007). Manglende eller dårlig samarbeid mellom foreldre og skole kan derimot fungere som en opprettholdende faktor i forhold til barns atferdsvansker og føre til at atferdsvanskene vedvarer eller styrkes (Overland, 2006). Det foreligger generelt lite forskning på hvordan foreldreinvolvering fungerer i barnehagen.

I vår studie ønsket vi å undersøke om demografiske variabler er assosiert med foreldreinvolvering i norske barnehager og skoler når barna har definerte atferdsvansker. Om dette er tilfelle, kan en tenke seg at noen barn faktisk er i dobbel risiko for at foreldreinvolvering ikke skal fungere godt nok for å fremme deres tilpasning i disse enhetene.

Problemstillinger Vi ønsket i denne studien å undersøke nærmere hvordan foreldreinvolvering fungerte i norske barnehager og skoler blant en gruppe små barn med definerte atferdsvansker. Vi ønsket å belyse følgende problemstillinger: 1) Påvirker demografiske og psykososiale variabler foreldreinvolveringen? Følgende demografiske og psykososiale variabler ble undersøkt: foreldrenes utdanning, hvem barnet bor sammen med, barnets kjønn, kontakt med barneverntjenesten, forelder behandlet for psykiske lidelser, depresjon hos foreldre og foreldrestress knyttet til oppdragelsen av barnet. 2) Videre ønsket vi å kartlegge om det er sammenfallende funn fra barnehage og skole, eller om det er forskjeller i foreldres involvering i disse to instansene.

Metode

Utvalg Denne studien er en delstudie innen en studie der effektene av behandlingsprogrammet «De utrolige årene» ble evaluert (se Larsson med flere, 2008). I hovedstudien ble det totalt inkludert 127 barn og familier i alderen 4–8 år. Barna var henvist til BUP klinikk i Trondheim og Tromsø for behandling av alvorlige atferdsvansker, og de oppfylte kriteriene for diagnosen trasslidelse/mulig trasslidelse ved inntak. Demografiske data for barna i hovedstudien er presentert i tabell 1 (neste side).

Tabell 1: Demografiske data

	% (N)
Kjønn	
Gutter	80 % (101)
Jenter	20 % (26)
Alder^a	6,6 (1,3)
I barnehage*	31 % (39)
I skole	69 % (87)
Bor sammen med	
Begge foreldre ^b	47 % (60)
Mor og stefar	21 % (26)
Mor	32 % (41)
Mors utdannelse	
Høyskole/universitet	14 % (16)
Videregående	78 % (90)
Grunnskole	8 % (9)
Fars utdannelse	
Høyskole/universitet	19 % (18)
Videregående	72 % (69)
Grunnskole	9 % (9)

^a M og SD.

^b Inkluderer 3 adoptivforeldre, 5 foster foreldre og 4 biologiske foreldre med delt omsorg.

* Ett barn hadde ikke barnehageplass og var hjemme

De barna som gikk i barnehage eller på skolen inngikk i studien. Spørreskjemaene om foreldreinvolvering ble imidlertid ikke utfylt fullstendig av alle. Til sammen 119 mødre, 86 fedre/stefedre (henholdsvis 73 og 13) og 82 pedagoger av det opprinnelige utvalget på 127 svarte på de to spørreskjemaene som ble benyttet om foreldreinvolvering (INVOLVE-T og INVOLVE-P, se beskrivelse nedenfor), og det er disse som utgjør utvalget i denne delstudien. Det var ingen signifikante forskjeller på nivå av barnets atferdsvansker hjemme ved inntak mellom de som svarte/ikke svarte på spørreskjema om foreldreinvolvering i mødrenes eller fedrenes rapporter. Utvalget burde derfor være representativt for de barna som var tatt inn til hovedstudien. I familier der mor bodde sammen med stefar avgjorde

familiene selv om far eller stefar fylte ut spørreskjemaene. Kategorien «far» består derfor både av fedrene og stefedrene.

Prosedyrer Alle data som ble benyttet i denne studien ble samlet inn før oppstart av behandlingen. Helsesøstre, leger, barnehager, skoler, PPT og barnevern ble på ulike måter informert om behandlingen, slik at de kunne henvise barn med alvorlige atferdsvansker til prosjektet. Utvalget består derfor av små barn med alvorlige atferdsvansker som er henvist til behandling ved BUP klinikk i Trondheim og Tromsø. Atferdsproblematikk blant alle henviste barn ble først vurdert ved hjelp av Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) (Reedtz mfl, 2008). De som skåret over cut-off skåre ble invitert til neste trinn i screeningprosedyrene. Som cutoff skåre for problemer på klinisk nivå ble nitti perSENTilen brukt, basert på norske normer (en skåre tilsvarende 119 for jenter og 126 for gutter; Reedtz mfl., 2008). Foreldre til barn som skåret over denne verdien, ble deretter intervjuet med det semistrukturerte barnepsykiatriske intervjuet KIDDIE-SADS. De som oppfylte diagnosekravene til trasslidelse (DSM-IV) eller subterskel diagnose ble inkludert. Med begrepet subterskel diagnose menes at barnet oppfylte kravene til 3 og ikke 4 av diagnosekriterier for trasslidelse. Årsaken for dette er at det er dokumentert at barna med subterskel diagnose er i like stor risiko for vedvarende problemer som de som oppfyller diagnosekriteriene i henhold til DSM-IV(Angold og Costello, 1996).

Dataene ble samlet inn fra mor, far/stefar og pedagog umiddelbart etter at screeningprosedyrene var gjennomført. Foreldrene fikk kr. 250,- for å delta i datainnsamlingen og lærerne/pedagogene fikk kr. 150,-.

Foreldrene fikk både skriftlig og muntlig informasjon om studien og ga skriftlig samtykke til deltagelse etter screeningprosedyrene og før innsamling av data. Etisk komite ved Medisinsk fakultet ved Universitetet i Tromsø tilrådet studien.

Evalueringsinstrumenter

Screening av barnets atferd ved inntak KIDDIE-SADS. Dette er et semistrukturert, diagnostisk intervju og ble benyttet som screeninginstrument. Det er utviklet for å vurdere psykopatologi hos barn og unge i henhold til DSM-IV krite-

riene (Kaufmann, Birmaher, Brent, Flynn og Morcei, 1997). I vår studie ble kun diagnoser som er mest aktuelle for barn i alderen 4–8 år undersøkt. Foreldrene ble intervjuet av trenede intervjuere. Det ble tatt opptak av alle intervju og tilfeldige kontroller viste høy inter-rater reliabilitet, med Kappa skårer over 0,90.

Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI). Dette er et spørreskjema med 36 spørsmål om barnets atferd som fylles ut av foreldrene (Reedtz mfl., 2008). Svarene gis på en skal fra 1 til 7. Intensitetsskalaen, hvor skårene kan variere mellom 36 og 252, ble benyttet i denne studien. Denne skalaen viser frekvens av problematferd. Test-retest resultatene er gode (Webster-Stratton, 1998) og Cronbach's alpha var i vår studie 0,82.

Foreldreinvolvering Involve-Parent (INVOLVE-P). Spørreskjemaet kartlegger foreldrenes vurdering av involvering i barnehage og skole (Webster-Stratton, 1998). I denne studien har vi brukt delskalaen «foreldres tilknytning (bonding) til barnehage/skole og pedagog». Denne skalaen består av 21 spørsmål om hvordan foreldrene vurderer sin egen involvering i barnehagen/skolen og med pedagogen, samt foreldrenes opplevelse av pedagogens involvering. Eksempler på problemstillinger kan være: det er vanskelig å ta kontakt med lærer, hvor ofte kontakter du barnehage/skole, barnehage/skole gjør en god jobb, du føler deg velkommen i barnehagen/skolen, pedagogen gir deg ikke informasjon, du liker å snakke med lærer/avdelingspersonalet, pedagogen lytter til dine forslag, barnehage/skole er ikke ditt ansvar, pedagogen bryr seg, du har tillit til de ansatte ved barnehagen/skolen. Spørsmålene skåres på en skala fra 1–5 og det beregnes en totalskåre i form av en gjennomsnittsverdi (høy skåre indikerer høy grad av involvering). Cronbach's alpha var i vår studie 0,88.

Involve-Teacher (INVOLVE-T). Dette spørreskjemaet kartlegger lærers vurdering av foreldrenes involvering i barnehage og skole (Webster-Stratton, 1998). Totalskalaen foreldres involvering, som ble benyttet i denne studien, består av 20 spørsmål som omfatter pedagogens involvering av foreldrene, foreldrenes oppfølging av barnets barnehage/skole-hverdag og foreldrenes involvering med barnehage/skole og pedagog. Eksempler på spørsmål kan være: har foreldrene

tatt kontakt, har du tatt kontakt med foreldrene, deltar foreldrenes på samtaler/møter, stiller foreldrene spørsmål/kommer med forslag, er foreldrene interessert i å bli kjent med deg, opplever du det som enkelt å snakke med foreldrene, er foreldrene engasjert i barnets barnehage/skole-hverdag, ville du vært komfortabel med å ta opp et problem med foreldrene, osv.? Skårene går fra 1 til 5 og en høy skåre indikerer høy grad av involvering. Det beregnes en totalskåre i form av en gjennomsnittsverdi Cronbach's alpha var 0,86.

Depresjon og foreldrestress Beck Depression Inventory (BDI). Dette er et mye brukt spørreskjema med 31 spørsmål som kartlegger depressive symptomer hos voksne (Beck og Steer, 1996). Spørsmålene skåres på en skala 0–3 og en total sumskåre regnes ut. Da foreldrene generelt viste lave skårer på BDI, ble de ikke gruppert ut fra noen cut-off skåre i denne studien. Cronbach's alpha var 0,89.

Parent Stress Index (PSI). Dette er et spørreskjema som besvares av foreldre og som består av 101 spørsmål om foreldrestress fordelt på to skalaer: «parent domain» og «child domain» (Abidin, 1995). Alle spørsmålene rangeres på en skala fra 1 til 5. I vår studie ble totalskåren av PSI benyttet. Her er begge delskalaene slått sammen. Cronbach's alpha for PSI var 0,94.

Statistikk

Pearson's korrelasjons koeffisient ble benyttet for å analysere assosiasjonene mellom kontinuerlige data. Uavhengig t-test ble brukt for å undersøke forskjellen mellom to gruppers middelerverdi. Enveis ANOVA ble benyttet når det var mer enn to grupper, og da ble en Bonferonni posthoc test benyttet hvis hovedeffekten var signifikant. Der antallet i gruppene var lavt, ble mellomgruppeskjeller mellom medianer undersøkt ved hjelp av nonparametrisk tester (Mann-Whitney og Kruskal-Wallis). Statistisk signifikansnivå var satt til $p < 0,05$ for alle testene.

Resultat

Resultatene fra barnehage og skole presenteres hver for seg for å vise hvorvidt foreldreinvolvering rapporteres likt eller ulikt i disse til enhetene. Kun signifikante funn blir rapportert.

Tabell 2: Sammenheng mellom demografiske/psykososiale variabler og foreldreinvolvering i barnehagen

	Involve-P, mor Md n = 38	Involve-P, far Md n = 28	Involve-T Md n = 27
Barnets kjønn			
Jente	3,9	4,1	3,2
Gutt	4,1	4,0	2,9
Mors utdanning			
Videregående	4,0	4,1	2,8
Høyskole/universitet	4,1	4,1	3,7*
Fars utdanning			
Videregående	4,0	4,1	2,9
Høyskole/universitet	4,0	4,1	3,6*
Bor sammen med			
Mor og far	4,0	4,1	3,3**
Mor og stefar	4,0	3,9	2,6
Mor	4,0	3,8	2,7
Kontakt med barneverntjenesten			
Ja	3,9	4,1	2,7
Nei	4,1	4,0	3,2
Forelder mottatt behandling for psykiske lidelser			
Ja	4,0	3,7*	2,8
Nei	4,2	4,2	3,2

*p<0,05, **p<0,01

Demografisk/psykososiale faktorer og foreldreinvolvering i barnehagen I barnehagen var foreldreinvolvering rapportert av fedrene signifikant lavere når minst en av foreldrene hadde vært i behandling for psykiske vansker (se tabell 2), $U = 24,5$; $p < 0,05$.

Vi fant ingen signifikante sammenhenger mellom demografiske variabler og mødrenes rapport av foreldreinvolvering i barnehagen.

Pedagogers rapport av foreldreinvolvering i barnehagen var signifikant høyere når foreldrene hadde universitetsutdanning sammenlignet med videregående skole (se tabell 2), $U = 14,5$; $p < 0,05$ for fars utdanning og $U = 9,5$; $p < 0,05$ for mors utdanning. På grunn av få foreldre med grunnskoleutdanning ($n=2$), ble disse tatt ut av analysene. Pedagogene i barnehagen rapporterte videre høyere skårer på foreldreinvolvering

når barnet bodde sammen med mor og far sammenlignet med mor og stefar (se tabell 2), $U = 5,0$; $p < 0,01$. Pedagogenes rapport av foreldreinvolvering for barn som kun bodde sammen med mor skilte seg ikke signifikant fra noen av de andre to gruppene.

Demografiske/psykososiale faktorer og foreldreinvolvering i skolen Enveis ANOVA viste at fedrenes utdanningsnivå var signifikant assosiert med deres rapport av foreldreinvolvering for barn i skolen, $F(2, 79) = 6,5$, $p < 0,01$. Etterfølgende post hoc test viste at både fedre med videregående skole og de med høyskole/universitetsutdanning rapporterte høyere nivå av foreldreinvolvering enn fedre med grunnskole (se tabell 3), $p < 0,05$.

Mødres rapport av foreldreinvolvering i skolen var signi-

Tabell 3: Forskjeller mellom demografiske/psykososiale variabler og foreldreinvolvering i skolen

	Involve-P, mor M (SD) n = 81	Involve-P, far M (SD) n = 58	Involve-T M (SD) n = 54
Barnets kjønn			
Jente	3,6 (0,7)	3,6 (0,6)	2,6 (0,5)
Gutt	3,8 (0,5)	3,6 (0,5)	2,8 (0,5)
Mors utdanning			
Grunnskole	3,3 (0,9)	3,3 (0,3)	2,4 (0,5)
Videregående	3,8 (0,4)	3,6 (0,6)	2,8 (0,5)
Høyskole/universitet	3,7 (0,9)	3,6 (0,2)	2,8 (0,3)
Fars utdanning			
Grunnskole	3,7 (0,5)	3,1 (0,5)	2,6 (0,4)
Videregående	3,7 (0,5)	3,7 (0,5)*	2,7 (0,5)
Høyskole/universitet	4,0 (0,4)	3,6 (0,5)*	3,0 (0,4)
Bor sammen med			
Mor og far	3,6 (0,5)	3,8 (0,4)	2,8 (0,5)
Mor og stefar	3,5 (0,5)	3,6 (0,6)	2,7 (0,5)
Mor	3,8 (0,4)	3,8 (0,6)	2,7 (0,5)
Kontakt med barneverntjenesten			
Ja	3,7 (0,5)	3,6 (0,6)	2,8 (0,5)*
Nei	3,7 (0,5)	3,6 (0,3)	2,5 (0,4)
Forelder mottatt behandling for psykiske lidelser			
Ja	3,6 (0,6)	3,6 (0,7)	2,6 (0,5)
Nei	3,6 (0,5)	3,8 (0,5)	2,8 (0,4)

*p<0,05

fikant og negativt assosiert med høyt foreldrestress, $r = -0,38$, $p < 0,05$ og høy depresjonsskåre, $r = -0,34$, $p < 0,01$.

Det ble videre funnet en signifikant og negativ assosiasjon mellom pedagogers rapportert av foreldreinvolvering i skolen og depresjonsskåre hos mødre, $r = -0,33$, $p < 0,02$. Pedagogene i skolen rapporterte også lavere skårer på foreldreinvolvering når familien var i kontakt med barnevernet, sammenlignet med familier uten slik kontakt (se tabell 3), $t(53) = 2,2$, $p < 0,05$.

Diskusjon

Hensikten med studien var å studere foreldreinvolvering i barnehage og skole i et utvalg der barnet, ifølge foreldrene, hadde omfattende atferdsvansker. Vi ønsket å undersøke hvorvidt ulike demografiske og psykososiale faktorer var

assosiert med grad av foreldreinvolvering og om disse faktorene slo ulikt ut om barnet gikk i barnehage eller skole. Tidligere studier har vist at foreldreinvolvering generelt varierer mellom foreldregrupper ut fra ulike demografiske variabler som blant annet sosioøkonomiske status, utdanningsnivå, det å være enslig forsørger og foreldres psykiske helse (Kohl, Lengua og McMahon, 2000; Riggs og Medina, 2005).

Demografiske/psykososiale faktorer og foreldreinvolvering

Når vi undersøkte hvilke demografiske og psykososiale faktorer som er assosiert med foreldreinvolvering, var foreldrenes utdanningsnivå den faktoren som skilte seg klart ut. I barnehagen rapporterte pedagogene de høyeste skårene på foreldreinvolvering når mor og far hadde høyskole/universitetsutdannelse sammenlignet med foreldre som

hadde videregående skole som høyeste utdanning. I skolen rapporterte fedre med kun grunnskole lavere grad av involvering enn både fedre med videregående skole og høyskole/universitetsutdannelse. Disse funnene tyder på at pedagoger både i barnehage og skole har et bedre samarbeid med foreldre med høyere utdanning når barnet har alvorlige atferdsvansker. Dette stemmer med resultater fra utenlandske studier om foreldreinvolvering generelt (Kohl, Lengua og McMahon, 2000; Riggs og Medina, 2005). Dette samsvarer også med funn fra en kvalitativ studie blant 27 pedagoger fra dette utvalget. Pedagogene beskrev det beste samarbeidet med aktive og ressurssterke foreldre der det var færre bekymringer knyttet til barnets hjemmesituasjon (Drugli, Clifford og Larsson, 2008). I skolen rapporterte i tillegg pedagogene i vår studie lavere skårer på foreldreinvolvering når familien hadde kontakt med barneverntjenesten. Funnene er viktige, fordi de viser at pedagoger i barnehage og skole antagelig ikke lykkes med å etablere like gode samarbeidsrutiner rundt barn fra alle typer familier når barnet har atferdsvansker, og at flere demografiske variabler synes å virke inn på foreldreinvolvering for disse barna.

Våre funn viser videre at når minst en av foreldrene sliter med egne psykiske vansker resulterer dette i mindre foreldreinvolvering både i barnehage og skole. Dette samsvarer også med funn fra utenlandske studier om foreldreinvolvering generelt (Kohl, Lengua og McMahon, 2000). Det synes som om pedagogene i barnehage og skole ikke lykkes tilstrekkelig med å mobilisere til et godt samarbeid rundt barn med atferdsvansker når foreldrene sliter med egne vansker.

I amerikanske studier er det å være aleneforsørger sterkt assosiert med liten grad av foreldreinvolvering (Riggs og Medina, 2005). Dette var ikke tilfelle i vår studie. Imidlertid rapporterte pedagogene i barnehagen lavere grad av foreldreinvolvering når mor bodde sammen med stefar, sammenlignet med familier der begge de biologiske foreldrene bodde sammen. Det er ikke noen innlysende forklaring på dette funnet. I kvalitative intervju (Drugli, Clifford og Larsson, 2008) var det flere pedagoger som formidlet en oppfatning om at negative relasjoner mellom stefar og barnet kunne bidra til å øke barnets vansker. Det er altså mulig at dette funnet kan indikere vanskeligere relasjoner mellom pedagog og stefar i enkelte av de familiene som deltok i

studien, noe som også kan påvirke foreldreinvolveringen negativt.

Er det sammenfallende funn fra barnehage og skole? Funnene fra barnehage og skole er både like og ulike. Ved begge enhetene rapportertes det at høyt utdanningsnivå hos foreldrene førte til høyere skårer på foreldreinvolvering. Både pedagogene i barnehagen og fedrene til barn i skolen rapporterte dette. Altså var det ikke den samme informanten som rapporterte det samme funnet i begge enhetene.

Videre syntes det som om foreldrenes psykiske helse var assosiert med foreldreinvolvering både i barnehage og skole. I barnehagen rapporterer fedrene lavere skårer på foreldreinvolvering når en av foreldrene har mottatt behandling for psykiske vansker, mens i skolen rapporterer både mødrene og pedagogene lavere skårer på foreldreinvolvering når mødrene hadde høye skårer på depresjon.

De øvrige funnene vi gjorde på faktorer som påvirket foreldreinvolveringen var forskjellig i barnehage og skole. Dette kan ha sammenheng med at foreldreinvolvering faktisk er forskjellig i disse to enhetene. I barnehagen er det langt mer jevnlig kontakt mellom foreldrene og pedagogene. Dette kan lette samarbeidet, også for de familiene som det i utgangspunktet kan være vanskeligere å nå. I skolen er det mer de formelle rutinene som styrer samarbeidet. Da kan det synes som om foreldre som sliter på flere livsområder faller mer igjennom enn andre grupper. Det var kun i skolen at foreldrestress og kontakt med barnevernet var assosiert med grad av foreldreinvolvering.

Når vi ser på våre funn samlet, fant vi at både barnehage og skole syntes å slite mest med samarbeidet når foreldre har lav utdanning og når minst en av foreldrene har egne psykiske vansker. Dette er en klar indikasjon på at pedagoger bør ha bedre strategier for involvering av disse gruppene, og kanskje i særdeleshet når foreldrene har barn med atferdsvansker. Vi vet at barn med høyt utdannede foreldre lettere tilpasser seg skolen, og at andre foreldregrupper muligens har behov for å trygges mer på hvordan samarbeidet rundt barnet skal foregå. Denne undersøkelsen viser at også barnehagen strever med involvering av foreldre med lavere utdanning når barn har atferdsvansker. Trolig bør barnehagepersonalet være mer bevisst på dette. Når foreldrene

er slitne og har egne psykiske vansker trenger barnet særlig at hjem og barnehage/skole greier å opptre som en helhet rundt barnet. Både barnehage og skole synes å trenge styrkede rutiner og kompetanse i å samarbeide godt med særlig utsatte grupper av foreldre når barn har alvorlige atferdsvansker. Det er mulig det er behov for helt spesifikke metoder og tiltak for å fremme involvering mellom disse foreldrene og barnehage/skole. Dette er noe som bør prøves ut i praksis og evalueres.

Studiens begrensninger Den mest fremtredende begrensningen i denne studien er at det lave antall barn og familier kan ha forhindret muligheten til å oppdage reelle forskjeller mellom grupper. I studien har vi benyttet spørreskjemaene INVOLVE. Selv om disse blir brukt i anerkjente internasjonale publikasjoner (for eksempel Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller, 2008), kan det være at sentrale elementer ved foreldreinvolvering ikke blir fanget opp gjennom disse. Det er for eksempel ikke fokus på samarbeid rundt barnets eventuelle problemer. INVOLVE-T og INVOLVE-P inneholder ikke de samme spørsmålene, og kartlegger derfor ikke nødvendigvis de samme sidene ved foreldreinvolvering. Det kan være en årsak til at ulike informanter i denne studien i noen grad rapporterte ulikt. INVOLVE er heller ikke normert i forhold til norske forhold, og dette medfører at fortolkningen av funnene er noe problematisk. Utvalget i denne studien kan også utgjøre en begrensning. Barna er en meget selektert gruppe barn med alvorlige atferdsvansker. Dette gjør at funn for denne gruppen ikke nødvendigvis lar seg generalisere til andre barn som har mindre alvorlige atferdsvansker. Det at vi har inkludert et særlig selektert utvalg, er imidlertid også en av studiens styrker. Vi har undersøkt en gruppe barn hvor foreldreinvolveringen trolig blir særlig utfordret, men hvor det også er særlig viktig å få den til å fungere.

Pedagogiske implikasjoner De pedagogiske implikasjonene av denne studien bør være et økt fokus på foreldreinvolvering, både i barnehage og skole, når små barn har alvorlige atferdsvansker. Dette er en meget sårbar gruppe barn, som er i risiko for varige vansker også som voksne (Moffit, Caspi, Harrington og Milne, 2002). Vi vet at barn med atferdsvansker strever med sin tilpasning til skolen, og at skoletil-

pasning også henger sammen med tilpasning i barnehage (Pianta, 1999). Foreldres involvering kan fremme eller hindre denne tilpasningen, og bør derfor styrkes og kvalitetssikres i arbeid med barn med atferdsvansker. Dette gjelder for både barnehage og skole. Studien viser videre at noen grupper foreldre, særlig de med lavere utdanningsnivå, og de som har egne psykiske vansker, i mindre grad er involvert i barnehage og skole enn andre foreldre til barn med atferdsvansker. Barn av disse foreldrene er derfor i dobbel risiko når det gjelder tilpasning til barnehage og skole. Det kan synes som om pedagoger har behov for økt kompetanse i hvordan etablere og vedlikeholde samarbeid med foreldre som krever et spesielt tilpasset opplegg for å fungere i en samarbeidsrelasjon. Epstein og Sanders (2000) påpeker at foreldre med lav utdanning og lav sosial status blir mer involvert i barnets skole hvis skolen implementerer tiltak som spesifikt fremmer samarbeid. Dette betyr at økt foreldreinvolvering for utsatte foreldregupper er noe man kan arbeide bevisst med, at disse foreldrene trenger å føle seg komfortable i samarbeidet med pedagoger og at de trenger å vite hvordan de faktisk kan samarbeide med skolen (Sheldon, 2003). Det samme er trolig gjeldende også for barnehagen.

Konklusjon Foreldreinvolvering fungerer ikke likt for alle grupper foreldre når barn har alvorlige atferdsvansker. Det synes særlig å være foreldre med lav utdanning og foreldre med egne psykiske vansker som er sårbare, både i barnehage og skole. Barna som vokser opp i disse familiene synes dermed å være i ytterligere økt risiko for dårlig tilpasning i de pedagogiske institusjonene og dette er en problemstilling som må tas på alvor i barnehage/skole, PPT og barnepsykiatrien.

Det synes også som om det bør fokuseres mer på foreldreinvolvering både i forhold til utredning og tiltak rettet mot små barn med alvorlige atferdsvansker, samt i videre forskning rettet mot denne gruppen.

REFERANSER

- ABIDIN, R. R.** (1995). *Parenting stress index (3 ed.)*. Odessa, USA: Psychological Assessment Resources, Inc.
- ACHENBACH, T. M.** (1991). *Manual for the Teacher Report Form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

- ANGOLD, A. OG J. E. COSTELLO** (1996). Toward establishing an empirical basis for the diagnosis of oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1205–1212.
- BASTIANI, J.** (1993). Parents as partners: genuine progress or empty rhetoric? I: Munn, P. (Ed). *Parents and schools. Customers, managers or partners?* London: Routledge.
- BECK, A. T. OG R. A. STEER** (1996). *Beck Depression Inventory*. Manual, svensk versjon. Stockholm: Psykologiforlaget AB.
- BEHAR, L. B.** (1977). The preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 265–275.
- DRUGLI, M. B.** (2007). *Young children treated because of ODD/CD: conduct problems and social competence in day-care and school settings*. Trondheim: Doctoral theses at NTNU. 2007:8.
- DRUGLI, M. B., G. CLIFFORD OG B. LARSSON** (2008). Teachers experience and management of young children treated because of home conduct problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 278–291.
- EPSTEIN, J. L. OG M. G. SANDERS** (2000). Connecting home, school and community. I: Hallinan, M. T. (red): *Handbook of Sociology and Social Research*. New York: Springer US.
- FYLLING, I. OG J. T. SANDVIN** (1998). *Parents, schools and special education*. Bodø: Nordlandsforskning.
- GEORGIU, S. N.** (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409–429.
- HILL, N. E. OG S.A. CRAFT** (2003). Parent school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and euro-american families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.
- HO, E. S. & J. D. WILLMS** (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126–141.
- JEYNES, W. H.** (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82–110.
- KAUFMAN J., B. BIRMAHER, D. BRENT, C. FLYNN OG P. MORCEI** (1997). Schedule for affective disorders and schizophrenia for school-age children-present and lifetime version (K-SADS-PL): Initial and validity data. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 980–988.
- KOHL, G. O., L. J. LENGUA OG J. MCMAHON** (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501–523.
- LARSSON, B., S. FOSSUM, G. CLIFFORD, M. B. DRUGLI, B. H. HANDEGÅRD OG W. T. MØRCH** (2009). Treatment of oppositional defiant and conduct problems in young Norwegian children: results of a randomized controlled trial. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 42–52.
- LURIE, J. OG G. CLIFFORD** (2005). Parenting a young child with behavior problems. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge.
- MOFFITT, T. E., A. CASPI, H. HARRINGTON OG B. J. MILNE** (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179–207.
- NORDAHL, T.** (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T, A. M. SØRLIE, T. MANGER OG A. TVEDT** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OVERLAND, T.** (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- PIANTA, R.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- POMERANTZ, E. M., E. A. MOORMAN OG S. D. LITWACK** (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- REEDTZ, C., B. BERTELSEN, J. LURIE, B. H. HANDEGÅRD, G. CLIFFORD OG W. T. MØRCH** (2008). Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI): Norwegian norms to identify conduct problems in children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 31–38.
- RIGGS, N. R. OG C. MEDINA** (2005). The «Generacion diez» after-school program and latino parent involvement with schools. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 471–484.
- ROYER, E.** (2001). The education of students with emotional and behavioural difficulties: one size does not fit all. I: Visser, J., Daniels, H og T. Cole (red): *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford UK: JAI.
- SHELDON, S. B.** (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149–165.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 715–730.
- WEBSTER-STRATTON, C., J. REID OG M. STOOLMILLER** (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–488.
- WESTERGÅRD, E. OG D. GALLOWAY** (2004). Parental disillusionment with school: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 189–204.



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Kommunalt endringsarbeid med sikte på å forbedre leseopplæringen

Målgruppe: Kurset inngår i kursrekken til Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, men er åpent for alle med interesse for feltet.
Foredragsholder: Jørgen Frost

Kurset tar utgangspunkt i erfaringer fra kommunalt endringsarbeid i Norge og forsknings-erfaringer fra utlandet og vil prøve å få frem viktige prinsipper for hvordan kommunalt utviklingsarbeid kan gjennomføres med sikte på å forbedre kvaliteten på leseopplæringen.

Tid: 17.–18. september
Sted: Hausmanns g. 17, Oslo

Pris: Ikke-medlem 3500,
medlem 2800

Bindende påmeldingsfrist:
4. september

Utagerende barn og unge i barnehage og skole

Målgruppe: Førskolelærere, styrere, lærere, skoleledere, ansatte i SFO
Foredragsholdere: Terje Overland og May Britt Drugli

Mål for kurset er å utvikle økt forståelse for hvordan man kan forholde seg til atferds-vansker hos barn og unge i barnehage og skole. Kurset tar utgangspunkt i ny og forsknings-basert kunnskap om atferdsvansker hos barn og unge.

Tid: 17. september
Sted: Rica Maritim Hotel,
Haugesund

Pris: Ikke-medlem 1700,
medlem 1200, student 600

Bindende påmeldingsfrist:
17. august

Kan vi snakke med barn og unge om alt?

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere, ansatte i SFO, helsesøstre
Foredragsholdere: Magne Raundalen og John-Håkon Schultz

Målet med kurset er å bryte ned det som hindrer oss i å ta barn på alvor, nemlig at vi ikke bruker tid og kreativitet på å finne forståelige ord og bilder. Når det virkelig gjelder, ber barn om klar melding fra omsorgsfulle voksne. De vil ikke ha en rosa barnevernsversion til svar. De vil ha, og de fortjener, vår beste voksenversjon i et språk som de kan begripe.

Tid: 12. oktober
Sted: Victoria Hotel,
Stavanger

Pris: Ikke-medlem 1700,
medlem 1200, student 600

Bindende påmeldingsfrist:
21. september

Møte med selvskading blant barn og unge

Målgruppe: Kurset inngår i kursrekken til Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, men er åpent for alle med interesse for feltet.
Foredragsholdere: Arne Jørstad Riise, Marte Maritdatter, Ola Godøy og Håvve Fjell

Overskrifter: "Vår rolle som hjelpere – kommunikasjon, forebygging, behandling", "Selv-påført smerte – er det bare negativt?", "Sentrale dilemmaer og utfordringer i møte med selvskadende barn og ungdom", "Selvskading - teoretiske perspektiver og anvendelsen av disse i 1. linjetjenesten", samt flere andre interessante foredrag.

Tid: 15.–16. oktober
Sted: Hausmanns g. 17,
Oslo

Pris: Ikke-medlem 3500,
medlem 2800

Bindende påmeldingsfrist:
1. oktober

For mer informasjon og påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs

Kurspåmelding: post@utdanningsakademiet.no
Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, tlf.: 24 14 20 00

Å åpne øynene og se den andre

Pedagogikk og kjærlighet – Undervisning av barn med multifunksjonshemninger

AV TURID HORGEN

«Vi ser og vi ser. Men det er ikke alltid at vi vet hva vi ser. Det kjente er forståelig. Det ukjente er i blant ubegripelig. Slik er det bare.» Det er Liv Holmens ord mot slutten av boka. Hun skriver om noe som er ukjent for de fleste, hvordan barn med multifunksjonshemninger kan lære.

I boka møter vi Liv sammen med Marie, Elias, Kasper og Kaja. Marie er det vanlige barnet, fra første øyeblikk parat til å gå inn i et nært samspill med sine omsorgspersoner, og som videre suger til seg nye opplevelser, og i det nære samspillet får hjelp til å bearbeide og sortere alle inntrykk. Elias, Kasper og Kaja sliter med store funksjonsnedsettelse. Utviklingen går ikke på skinner for dem.

Liv Holmen er førskolelærerutdannet og spesialpedagog. Hun skriver med bakgrunn i en lang felles historie med barna, som læreren til Kasper i åtte år og også fostermor for ham i noen år, 16 år som lærer for Kaja i skolen på Skådalen for døvblindfødte barn og deltidsansatt i boligen hennes i seinere år.

Forfatteren skriver med faglig forankring i den nyere spedbarnsforskningen. Hun har tro på og erfaring med at uvanlige barn som Elias, Kasper og

Kaja trenger det samme som Maria for å utvikle seg. De må bare få disse erfaringene tilpasset sine forutsetninger. Det er disse erfaringene hun forteller om, gjennom mange illustrerende og berørende historier.

Det kroppslige språket

Boka handler om barna som den nære kroppslige dialogen er avgjørende for, både når det gjelder å etablere relasjoner og å erobre og skape sin omverden. Liv Holmen skriver om hvordan dette «kroppslige språket» kan utvikles og kanskje utvides når barnet av ulike og kanskje ukjente grunner ikke kan nytte syn og hørselsinntrykk. Hun skriver om barna som ikke lærer vårt språk, men hvor vi må lære deres og samskape et språk, kanskje på vegen mot konvensjonelle språktegn. Framfor alt skriver hun om relasjonen og følelsenes betydning, om barnet og de, i alle betydninger av ordet, nære voksne. Hun kaller det kjærlighetens plass i pedagogikken.

Liv og Elias spiser formiddagmat i kroppslig samstemthet, Liv avstemmer seg til hans uttrykk og bevegelser, hun smattespiser og vugger kroppen sin i smattetakt nær hans. Hun vil være sammen med ham på en slik måte at

han forstår at hun er med ham, for ham, er som han – en å strekke seg mot for ham og være sammen med, i å erobre omverden.

Hun ruller sammen med Kasper på gulvet. Han liker og er engasjert i å rulle på gulvet, de skumper sammen i den felles aktiviteten. Hun får lov til å rulle med ham i armene og regulere hans uro med sine bevegelser og være sammen med han i hans ro.

Kaja trekker benet raskt til seg når Liv skal ta av strømpebuksa for massasje som hun gleder seg til. Det gjør hun ikke vanligvis – og Liv finner det lille såret som hun forstår at Kaja beskytter. Når hun varlig stryker nær det, gir Kaja trygt benet til Livs hender. Liv opplever det som en vakker gest; de to forstår hverandre i tillitt.

Eksemplene og historiene er skrevet inn i den teoretiske forståelsesrammen gjennom temaene: Omsorg, kunnskap om egne og andres følelser, oppmerksomhet, samhörighet, samhandling og kommunikasjon, alt som forutsetning for utvikling for vanlige og uvanlige barn. Dyp omsorg kaller hun det som styrer blikket til moren som ser spedbarnet sitt, der barnets behov er «klistret til fingertuppene». Der mening, tanker, ønsker og behov



LIV HOLMEN

Pedagogikk og kjærlighet
Undervisning av barn med
multifunksjonshemninger

Skådalen Publication Series No. 29,
 2009

ISBN: 9788291655307

tillegges spedbarnet og alle barnets kroppslig uttrykk får mening. Dyp omsorg for den andre gjør at du åpner øynene og ser den andre, skriver hun.

Når hun tok inn over seg Kajas behov for omsorg, oppfattet hun Kaja på en annen måte enn om hun bare hadde betraktet henne ut fra et pedagogisk ståsted, skriver Liv Holmen. For som hun uttrykker, så hadde ikke Kaja noe begrep om at hun var elev på en skole, med helgefri og syv ukers ferie.

Jeg må kommentere og problematisere det Liv Holmen kaller «pedagogiske ståsted» i denne sammenhengen. Liv Holmen skriver om skolen slik den er organisert med helgefri og ferier. Hun går selv ut over denne strukturen i skolen. Hun blir helge-, ferie- og fostermor, og nærpersion i bolig. Liv Holmen har tillatt seg og fått anledning til dette. Som hun også påpeker, alle kan ikke gjøre det sånn.

Det problematiske med dette synet på «pedagogisk ståsted» er at det i sin ytterste konsekvens kan frata barn som Kaja rett til skole; det er bare den tette omsorgspersonen som duger og du må være der i alle døgnets våkne timer.

Omsorg og pedagogikk

Retten til skole er en svært viktig rettighet for barn som Kaja, Kasper og Elias. Men skolen må skape en ny pedagogikk for dem. De er tross alt en ganske ny elevgruppe i skolen. Liv Holmen skriver om innholdet i pedagogikken. Om hvordan den gode læreren utøver lærergjeringen når hun er sammen med barnet – slik hun har erfart det når barn med multifunksjonshemninger skal utvikle seg og lære. Under området «omsorg» finnes store pedagogiske muligheter. Hun skriver et innlegg inn mot en ny lærerrolle, med ord, begrep og erfaringer

som utvider og beriker lærerprofesjonaliteten og faget.

Hun kaller boka kjærlighet og pedagogikk. Læreren må utvikle det kjærlige blikket. Jeg ville nok sagt det engasjerte, innlevende og medlevende blikket. Men jeg tror kanskje vi mener det samme.

Det er en vakker bok, og det er en bok til å lære av. Selvsagt for alle med ansvar eller oppgaver overfor barn med omfattende funksjonsnedsettelse, men også for andre. Ikke bare skolen, men verden vil bli et bedre sted om vi søker kunnskap om og åpner oss for den andre og den andres perspektiv med nysgjerrighet og velvilje. Også når den andre framtrer svært annerledes enn oss.

■

Flere lyder på eventyr

Fonoserien «De magiske lydene» er nå videreført med tre nye filmer. Nå er det l-lyden, k-lyden og s-lyden som er ute på nye eventyr.

TEKST: ARNE ØSTLI

Filmene har samme litt spesielle og morsomme utforming som de forrige filmene. Ikke minst bidrar Egil Torin Næsheims fabelaktige tegninger til at disse filmene blir både spennende og lærerike. Sang og musikk er også med på å gjøre sitt til at lydene får en fin ramme og smyer seg inn nesten uten at man merker det. (Se for øvrig intervju med Liv Lobben som står for idé og produksjon i Spesialpedagogikk nr. 8 – 2008).

Tippoldemor Maria

I denne filmen er vesle Lasse blitt syk på fødselsdagen sin, men Tippoldemor Maria tryller seg selv ut av sitt eget bilde, spiller fløyte for ham, og lar ham få hilse på alle vennene sine som bl.a. er hund, katt, høne og kanin. Filmen gir mye oppmerksomhet på *l-lyden*.



Gjøken som mistet stemmen sin

Den vesle gjøken kom til Norge om våren for å synge for kjæresten sin, men det var jo ikke så greit, for han hadde mistet stemmen sin. Den var han nødt til å finne igjen for ellers ville han nok ikke få noen kjæreste. Etter å ha hørt på mange fugler fikk han tips om å spise en urt, og det var akkurat det som skulle til. I denne filmen er det naturlig nok *k-lyden* som går igjen.

Ozelotene i jungelskogen

Her er det *s-lyden* som går igjen. Ozelotene får syv små søte unger som av forskjellige grunner kommer seg bort i skogen som var skummel og stor. Der møter de en slange som veser Ssss, men heldigvis har de en far som redder dem.



Fonoserien «De magiske lydene»

- Idé og produksjon: Liv Lobben
- Tegninger: Egil Torin Næsheim
- Animasjon og filmproduksjon: Langeman Design
- Musikk og lydproduksjon: Penny Lane Media A/S

Produsert 2006:

- «Vesle Kjappi», «Vesle Nina og lua hennes» og «Stormen og de hvite skyene» med støtte fra Stiftelsen Helse og Rehabilitering

Produsert 2009:

- «Tippoldemor Maria», «Gjøken som mistet stemmen sin» og «Ozelotene i jungelen» med lånefinansiering
- Hjemmeside: www.fonoserien.no
- Filmene kan bestilles i bokhandel





Holmestrand kommune PP-tjenesten

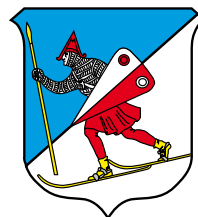
100% fast stilling som PP-rådgiver

Ledig fra 01.11.2009.

Søknad sendes:

PPT, Næskids gate 2, 3080 Holmestrand,
innen 25.09.2009. Se kommunens hjemmeside,
www.holmestrand.kommune.no.

Nærmere opplysninger ved henvendelse til leder for
PPT Bjørn Langfjæran på tlf. 33 09 83 83, eller
skolesjef Gro Løvald Andresen på tlf. 33 06 41 65,
eller e-post pp.tjenesten@holmestrand.kommune.no.



Lillehammer kommune

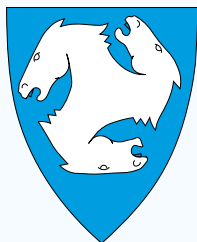
Leder pedagogisk-psykologisk
tjeneste (PPT)

PPT i Lillehammer kommune søker for snarlig tiltredelse
en dyktig leder. Lederen har ansvar for den daglige
ledelsen av tjenesten i samsvar med opplæringslovens
bestemmelser, i henhold til avtalte ressursrammer og i
tråd med kommunens gjeldende styringsdokumenter.

Se fullstendig utlysning på:

www.lillehammer.kommune.no/stilling og på www.nav.no

Opplysninger om hvem som har søkt stillingene kan bli
offentliggjort selv om søkeren har bedt om ikke å bli ført
opp på søkerliste.



Ski kommune BARNEHAGESEKSJONEN

SPESIALPEDAGOG I SPESIALPEDAGOGISK TEAM

50 % stilling, vikariat fra 01.10. 2009 – 31.07.2010.
Stillingskode 7522.

Arbeidsområde er spesialpedagogiske tiltak med barn i
barnehagealder, med hjemmel i opplæringsloven.
Det kreves grunnutdanning som førskolelærer, samt
mastergrad i spesialpedagogikk eller utdanning tilsvarende
1. eller 2. avdeling spesialpedagogikk.

Lønn kr 330.300 – 375.400 eller kr 351.500 – 414.500,
avhengig av kvalifikasjoner og ansiennitet.
Vanlige kommunale tilsetningsvilkår, arbeidstids- og
ferieordninger.

Den som ansettes må legge fram tilfredsstillende helseattest
og politiattest av ny dato.

Nærmere opplysninger ved seksjonsleder Irene Eriksen
Mørk tlf. 64 87 84 69 eller barnehagekonsulent Ketil Aldrin
tlf. 64 87 86 33.

Elektronisk søknadsskjema finnes på www.ski.kommune.no
«Ledige stillinger». Ved bruk av skriftlig søknad sendes
søknad med CV, kopier av vitnemål og attester til Ski
kommune, Barnehageseksjonen, postboks 3010, 1402 Ski.

Søknadsfrist 7. september 2009. Søknad merkes "1536".



foto: Maarit Myrnes, Elisabeth Tønnesen, Odd Alte Edvardsen

Ressurssenter for styrket barnehagetilbud i Stavanger kommune søker dyktig og engasjert

Leder

Har du førskolelærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk, ledererfaring og god kunnskap om barnehagen som organisasjon, da kan dette være jobben for deg.

Kontaktpersoner:

Sigrun S. Svendsen, tlf. 51 91 21 86/ 476 85 325 eller

Liv Jakobsen tlf., 51 50 85 95/ 454 52 203

For mer informasjon om stillingen se www.stavanger.kommune.no

«Ledige stillinger i Stavanger kommune»

Søknadsfrist: 11. september 2009.



STAVANGER KOMMUNE



Sykehuset Telemark

Enhetsleder - BUP Vestmar, Kragerø

Aktuelle yrkesgrupper: Klinisk pedagog, klinisk sosionom, barne- og ungdomspsykiater, psykologspesialist.

BUP Vestmar er en av 6 fagenheter i Barne- og ungdomspsykiatrisk seksjon. Enheten består av 9 fagstillinger, besatt med overlege, psykologer, sosionomer og pedagoger.

Forøvrig har seksjonen en poliklinikk i hhv. Porsgrunn og Skien, Familieklinikk, Ungdomspsykiatrisk sengeenhet og Konsultasjons- og utredningsenhet.

Vi søker etter fagperson som har lyst til å lede en videreutvikling av poliklinikken. Arbeidsområdet er generelt poliklinisk behandlingstilbud til barn, ungdom og familier. Lederstilling og behandler-stilling er vektet ca. 50/50 i fht. ressursbruk. Det er krav om politiattest i stillingen.

Nærmere opplysninger ved enhetsleder BUP Vestmar, Lars Magne Glesnes, tlf. 35 98 61 00 eller seksjonsleder Øystein Blaker, tlf. 35 00 35 24.

Vi ber om at du benytter vårt elektroniske søknads-system - se fullstendig utlysningstekst på www.sthf.no

Søknadsfrist: 14. september 2009.

ST - en del av foretaksgruppen HELSE  SØR-ØST

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2009

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	05. januar	23. januar
2	29. januar	20. februar
3	05. mars	27. mars
4	02. april	30. april
5	20. mai	12. juni
6	06. august	28. august
7	03. september	25. september
8	01. oktober	23. oktober
9	29. oktober	20. november
10	19. november	11. desember



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

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

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Hanne Jahnsen** er cand. polit. Hun har arbeidet mye med sosial kompetanse, spesialscole og alternative skoler og er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. **Svein Nergaard** har hovedfag i pedagogikk. Han har arbeidet mye med alternativ opplæring på ungdomstrinnet og er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. **Frank Rafaelsen** er cand. polit. og arbeider som rådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Han har tidligere arbeidet i PP-tjenesten og ved Høgskolen i Vestfold. **Arne Tveit** har hovedfag i pedagogikk. Han har lang erfaring som lærer i grunnskolen og rådgiver på en alternativ skole og er forfatter av en rekke fagartikler og medforfatter i flere bøker og rapporter. **Webjørn Holten** har mastergrad i spesialpedagogikk og arbeider som spesialpedagog ved Øye skole i Surnadal kommune. **John H. Stamnes** er førstelektor ved Høgskolen i Namsos. Han er også knyttet til Namsos opplæringscenter. Stamnes har skrevet mange artikler innenfor pedagogikk/spesialpedagogikk-området. **Britt Helen Haukø** er fagkoordinator ved Sykehuset i Namsos. Hun har arbeidet mye med temaet barn til psykisk syke, bl.a. gjennom utviklingen opplegget «Barnas time». **Margunn Mossige** har mastergrad i lesevitenskap. Hun har lang erfaring som lærer i videregående skole og arbeider nå ved Lesesenteret i Stavanger. **May Britt Drugli** er dr.philos. og førsteamanuensis ved RBUP, NTNU Trondheim og St. Olavs Hospital, Universitets-sykehuset i Trondheim. **Sturla Fossum** er dr.philos. og forsker ved RBUP Nord, Universitetet i Tromsø. **Bo Larsson** er dr.med. og professor ved RBUP, NTNU Trondheim. **Willy Tore Mørch** er dr.psychol. og professor ved RBUP Nord, Universitetet i Tromsø. **Turid Horgen** er cand.paed.spes. og spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving, Utdanningforbundet. Hun har bl.a. skrevet bøker og artikler om multifunksjonshemming.

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Matematikkvansker i lys av kognitive dimensjonsmodeller: Snorre Ostad trekker fram et aktuelt alternativ (eller tillegg) til symptomutredninger av matematikkvansker. Hvordan er læreverk i matematikk for 8. klasse tilpasset lesesvake elever? Kari K. Hadland ved Hinna skole i Stavanger og Kjersti Lundtræ og Elin Reikerås ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger har gjennomgått fem læreverk for 8. klasse med tanke på hvordan de er tilpasset lesesvake elever. Hvordan bidra til økt motivasjon i matematikkfaget? Marianne Akselsdotter ved Øverby kompetansesenter trekker bl.a. fram i sin artikkel at gjennom å fokusere på flere sider av matematikken kan man bidra til økt motivasjon. Munchausen Syndrome by Proxy: Karina Konsmo, PP-rådgiver i Lindesnesregionen omtaler en sjelden form for barnemishandling hvor omsorgspersonen (oftest barnets mor) dikter opp eller aktivt påfører barnet symptomer og/eller sykdommer for selv å få oppmerksomhet.