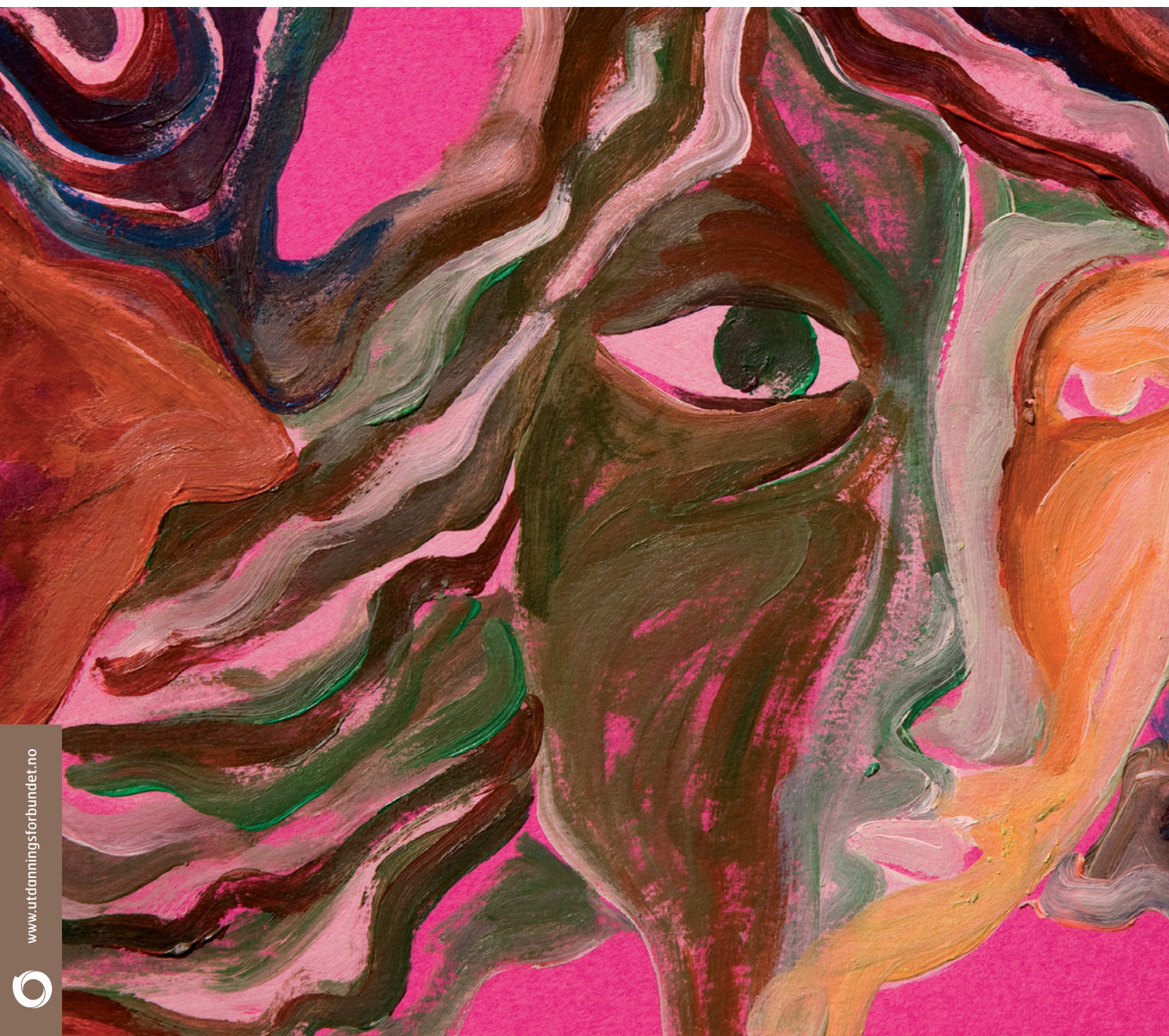


06spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Sett og forstått. En ung voksen med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon
11 Den som ikke går i takt, lytter til sin egen tromme 20 Vellykket inkluderingsprosjekt
i Georgia 26 Elever som får «avslag» på spesialundervisning



Ny stortingsmelding om utviklingshemmedes levekår



Ellen B. Ruud

Under ledelse av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet er det nå satt i gang en utredning om levekår og livssituasjon for mennesker med utviklingshemming. Til neste år vil det bli lagt fram en stortingsmelding om dette temaet.

Hensikten med dette arbeidet er ifølge Barne-, likestillings- og inkluderingsminister Inga Marte Thorkildsen å invitere personer med utviklingshemming, deres pårørende og fagmiljøer med i en prosess som skal stadfeste ansvarsreformen, stanse negativ utvikling, og ikke minst føre videre arbeidet for deltakelse og likestilling for alle.

Mange utviklingshemmede har behov for sammensatte helse- og omsorgstjenester. Det er derfor flere departementer som blir involvert i arbeidet med utredning og ny stortingsmelding, men det er Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet som vil ha det koordinerende ansvaret. Viktige temaer som vil bli berørt er rettssikkerhet, bolig, arbeid, fritid og helse.

Det er nå tjue år siden ansvarsreformen eller den såkalte HVPU-reformen ble satt i verk og ti år siden den ble evaluert. Selv om det på mange områder er oppnådd mer likeverd for personer med utviklingshemming, ser vi også utviklingstrekk som ikke går riktig vei. Det er blant annet en voksende bunke dokumentasjon på at utviklingshemmede bor i stadig større samlokaliserte bofellesskap og stenges mer og mer ute fra arbeid og aktivitet ute i samfunnet. Det meste foregår i boligen.

I utredningen skal levekårene slik de er i dag beskrives og vurderes i forhold til de målene som ble satt for reformen for tjue år siden. Det skal kartlegges hva som gjøres på en rekke områder og departementene skal også vurdere nye tiltak. Hensikten med reformen var å forbedre og normalisere levekårene for mennesker med utviklingshemming. Målet var at personer med utviklingshemming så langt som mulig skulle kunne leve og bo selvstendig og ha en aktiv og meningsfylt tilværelse i fellesskap med andre.

I Heides artikkel i denne utgaven av Spesialpedagogikk skriver hun blant annet at medbestemmelse over egen hverdag er essensielt for menneskelig vekst. Liv, en av personene og kunstnerne med utviklingshemming som Heide har intervjuet, føler imidlertid at hun ikke har noen særlig innvirkning og innflytelse på sin hverdag og sitt kunstneriske virke. Alle mennesker, inkludert mennesker med utviklingshemming har ulike interesser ønsker og kompetanseområder. Det er derfor viktig at de selv og deres pårørende blir lyttet til, nå når en ny stortingsmelding er under utarbeiding, slik at de på linje med andre i samfunnet også får sjansen til å få ulike valgmuligheter tilpasset deres behov med hensyn til utdanning, arbeid og fritid.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design
Tank Design AS

Trykk
07 Gruppen AS

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

Annonser
Hilde Aalborg
Telefon 24 14 20 74
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 74
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 6538 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 undervisningsvirksomhet».

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

 MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC™ C101826
www.fsc.org



Familien og samspillet med det sosiale nettverket er viktige brikker for funksjonshemmede barn som trenger kjærlighet, nærhet, omsorg og pleie.

artikkel side 4



Det handler mye om at noen tror på kunsten, ser de spede forsøk og tar dem alvorlig.

- 4 Sett og forstått. En ung voksen med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon

Else Grøseth og Liv Berit Augestad

- 11 Den som ikke går i takt, lytter til sin egen tromme

Beate Heide

- 20 Vellykket inkluderingsprosjekt i Georgia

Arne Østli

- 26 Elever som får «avslag» på spesialundervisning

Julie Ek Holst-Jæger

- 31 Sakkyndig vurdering for elever som trenger tilpasset opplæring

Leiv Danielsen

- 40 DAT-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn

Torstein Stray, Liv Larsen Stray og Finn Egil Tønnessen

- 57 Bokmelding

- 58 Kunngjøringer

Sett og forstått

En ung voksen med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon

Denne artikkelen handler om Henning, en funksjonshemmet ung mann som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Artikkelforfatterne presenterer hva som skal til for å få til en god kommunikasjon med Henning basert på intervjuer med to av hans kontaktpersoner. Ulike personer og instanser i Hennings nettverk påvirker hverandre gjensidig, og en god kommunikasjon er viktig både for Hennings livskvalitet og for å trygge arbeidssituasjonen til de ansatte.



Else Grøseth, nå pensjonist, har tidligere vært ansatt som rådgiver ved Tambartun kompetansesenter.



Liv Berit Augestad er professor ved Institutt for bevegelsesvitenskap, NTNU, Trondheim.

Henning er en ung mann på 33 år. Smilet ligger som oftest på lur. Han trives med mye, særlig musikk, lørdagsturene på byen, feriereisene utenlands, besøk og å dra til Oppigården på tilrettelagt arbeid. Elvis Presley er hans store idol. En av de store opplevelsene i livet var naturlig nok feiringen av egen 30-årsdag i Memphis Tennessee med besøk i Graceland.

Henning lider av Juvenil Nevronal Ceroid Lipofuscinose (JNCL). Sykdommen er arvelig, fremadskridende og nevrodegenerativ (Augestad & Diderichsen, 2006). Det er beskrevet flere typer av NCL. Felles for de fleste NCL-typerne er gradvis tap av syn, språk og kognitive ferdigheter, motoriske vansker, epileptiske anfall og en forkortet livslengde (Augestad, Fosse & Diderichsen, 2008; Tetzchner, 1992). I 2011 var det i Norge 39 personer diagnostisert med NCL. Henning er i dag den eldste.

Livet har gitt Henning og hans familie mange utfor-

dringer. Familien og samspillet med det sosiale nettverket er viktige brikker for funksjonshemmede barn som trenger kjærlighet nærhet, omsorg og pleie (Finset, 1986; Fyrand 1993 og 1995). Familien fikk også et annerledes liv enn de hadde forventet (Lagerheim, 1991). Henning har i dag uføretrygd og bostøtte. De siste årene har han bodd i sin leilighet i Lenaveien i Melhus sentrum. Det er rundt 20 personer som har sitt arbeid på Lenaveien, og tre ansatte er Hennings nærpersoner.

Sykdommens progresjon gjorde han praktisk blind. Deretter begynte han å miste ordene og senere det verbale språket helt. Henning har lært seg å tilpasse sin kommunikasjon og lært seg nye måter å kommunisere på i et kontinuerlig løp de siste 15–20 årene. I tillegg har Henning bevegelsesvansker og redusert hukommelse. Mottakerens evne og vilje til å tolke hva Henning prøver å si blir spesielt viktig, slik at han kan bli forstått og kan kommunisere (Kinge, 2009; Bø, 1989; Dalgård & Sørensen, 1990; Ohnstad, 1998).

Tambartun kompetansesenter har et landsdekkende ansvar for det pedagogiske tilbudet for personer med NCL. Gjennom mange år har Tambartun fulgt barn, ungdom og voksne med NCL. Spesielt når disse personene blir voksne, er det store helsemessige, sosialmedisinske og pedagogiske utfordringer. Et delproblem er knyttet til kommunikasjon og kommunikative ferdigheter.

Livet har gitt Henning og hans familie mange utfordringer.

Bronfenbrenner (1979) beskriver gjennom sin økologiske utviklingsmodell at mennesker og miljø øver en gjensidig påvirkning på hverandre, og at vi ikke lever isolert i forhold til andre grupper og systemer. Denne systemteoretiske modellen (the ecology of human development) ligger som grunnlag for forståelsen av Hennings samspill og kommunikasjon med sine omgivelser i denne artikkelen. Modellen tar utgangspunkt i at mennesker utvikler seg i et dynamisk vekselspill mellom individ og miljø. Bronfenbrenner beskriver dette som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet omfatter samspillet mellom barnet og barnets aller nærmeste pårørende. Mesosystemet kan defineres som samspillet mellom familie, skole eller boenhet og venner. Eksosystemet omhandler mer den utvidete familien, foreldrenes jobb, foreldrenes venner og for eksempel trykdekontoret. Det siste nivået i systemteorien er mer rettet mot samfunnet, lovverket, kultur, tradisjoner og moralske normer i det landet de bor i. Samlet vil alle de ulike nivåene påvirke et menneskes utvikling.

Hennings utvikling vil være preget av sykdommen og ulike miljøpåvirkninger. For at hans livskvalitet skal bli så god som mulig, er god kommunikasjon viktig.

Målsettingen med denne artikkelen er å analysere hva som kan bidra til at Henning, som er blind og har store vansker med det verbale språket, kan være aktiv i sin kommunikasjon. Hva har de ansatte i Hennings bolig vektlagt for å oppnå en god kommunikasjon?

Metode – intervju

Intervju ble valgt som metode. Spørsmålene var nedtegnet på forhånd. To kvinner i teamet rundt Henning ble valgt som informanter. Bakgrunnen for at de ble valgt, var at begge er kontaktpersoner for Henning, og de har kjent han siden han i 1997 flyttet inn i leiligheten i Lenaveien. Informantene er utdannet henholdsvis vernepleier og vernehjelperepleier.

Intervjuet ble gjennomført atskilt og av to forskjellige personer. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, skrevet ned og sortert etter tema slik de kom fram i intervjuene.

Etikk Hennings foreldre, Vigdis og Egil Rian, har gitt tillatelse til at bilde, navn og andre opplysninger blir brukt i denne artikkelen. I tillegg har Lenaveien ved leder gitt tillatelse til

at informasjon fra de to ansatte i boligen blir gitt. Arbeidet med artikkelen ble godkjent av Tambartun kompetansesenter for å utvikle og kvalitetssikre tjenester.

Resultater

Personalet mente at gode rammevilkår rundt Henning og deres arbeidssituasjon var avgjørende for god kommunikasjon. Overlappingsmøtene var betydningsfulle for å formidle hvordan døgnet til Henning hadde vært. I tillegg var ansvarsgruppemøtene med primærkontakt, foreldre, fysioterapeut og arbeidsleder også svært viktige. Henning har hatt samme fastlege i 15 år, noe som sikrer kontinuitet og god kjennskap til han og hans situasjon. De ansatte hadde også mulighet til å ta direkte kontakt med nevrologen ved St. Olav Hospital dersom det var nødvendig. Siden Hennings leilighet lå i Melhus sentrum, var det forholdsvis enkelt å besøke andre og delta i aktiviteter.

I teksten som følger, lar vi informantene fortelle med sine egne ord hva de opplever som viktig for å få til en god kommunikasjon med Henning og et godt samarbeid med foreldre og andre fagpersoner rundt han.

Kommunikasjon «Tid er viktig. Vi som arbeider med Henning, kan ikke ha det for travelt. Det er viktig at vi har tid og at programmet ikke er for tett. Vi må blant annet bruke godt med tid til å informere om hva som skal skje. Det er spesielt viktig å utnytte de dagene Henning er godt opplagt.

Jeg føler at det er noe som startet for lenge siden. Mange av oss som arbeider her, har kjent Henning siden den tiden han ennå kunne snakke. Når talen begynte å gå tilbake, mistet han slutten på setningen. Vi hjalp Henning slik at han kunne si setningen på nytt. Vi forsøkte oss fram for å se om vi var på riktig vei. Allerede på den tiden tok personalet fatt i Hennings kommunikasjon slik at han selv kunne fortelle om det han ville. Etter hvert kom det bare enkeltord. Vi forsto hva han sa fordi vi var sammen med ham og visste hva han var opptatt av. En gang satt Henning og sa «lia, lia». Dette hørte en av personalet og spurte meg: «Hva betyr det når Henning sier «lia»? Da kunne jeg fortelle at Henning og jeg hadde sunget sammen. «Høyt oppe i lia der finnes et sted.» Hva Henning hadde vært med på og Hennings kommunikasjon i aktiviteten, ble tema for overlappingsmøtene

Mottakerens evne og vilje til å tolke hva Henning prøver å si blir spesielt viktig.

mellem vaktene. Vi har fra dag én vært opptatt av å se kroppsspråket til Henning. Det er noe som ligger i kulturen, noe vi er vant med å gjøre i forhold til de tre andre som bor i samme bofellesskap. En av dem er døvblind. Etter hvert som Henning mistet talespråket, ble vi mer oppmerksom på kroppsspråket. Snudde Henning hodet bort, sa jeg: «Nå ser jeg at du snur deg bort. Det ser ikke ut som du liker dette»? Det samme gjorde flere av dem som arbeidet med Henning. Vi ble enige om at vi skulle gjøre dette på den samme måten som når vi snakket med de døvblinde naboene. Vi forteller det vi ser. Det mener vi Henning har forstått. Jeg tror han bruker det veldig bevisst. Han avviser med å snu hodet bort. Motsatt så kikker han rett på deg og smiler. «Nå smiler du og det tar jeg som et ja». Samtidig bruker han lyder.

Dette har vi snakket mye om. Hvordan vi opplever det. Vi har lært av hverandre. Dermed tror jeg Henning blir aktiv. Det viser han både med kroppen og mimikken i ansiktet. Henning er en kar vi er blitt så glade i. Det er artig å kommunisere med Henning fordi vi får reaksjoner tilbake. Han er en blid kar. Det er nesten slik at vi lurar på om det er noe galt de dagene han ikke er blid. Vi blir nesten bekymret.»

Observasjon av dagsform «Når Henning er sliten, vil han gjerne sove. Vi synes likevel det er viktig at han får tilbud om aktiviteter. Et eksempel på en slik situasjon var når en av personalet sa: «I dag tror jeg vi får avlyse tilbudet. Det virker som Henning er sliten». I slike situasjoner diskuterer vi med hverandre for å vurdere hva som er best. Denne dagen satt Henning godt nede i stolen med pleddet over seg. Alt tilsa at han bare ville sitte slik og sove. Vi må likevel prøve å gjøre ting interessant og spennende for å påkalle våkenheten hans. Vi må trekke Henning med i samtalen og legge til rette slik at han kan glede seg til aktiviteten. Noen ganger hjelper det å sette på musikk. Spesielt Elvis.»

Våkenhet «Våkenhet er noe vi må vurdere. Har han hatt anfall og er trøtt, så må han bare få sove. Har han hatt en god natts søvn, skulle det ikke være noen spesiell grunn til at Henning skal sitte og sove i stolen. Da prøver vi å finne på noe som gjør han våken. En varm dusj og en god frokost kan gjøre han trøtt. Det tar imidlertid bare noen minutter så er han våken igjen. Da kan han være våken hele dagen.



Om Henning ikke har hatt så mange artige ting å være med på, hadde han kanskje sittet og sovet hele dagen».

En god dag «Når jeg kommer inn til han om morgenen, kan han ofte være våken. Han kan ligge og smile. Jeg forteller hvem jeg er, hva slags dag vi har, hvordan været er.

Vi gjør ting positivt. Vi forteller hvordan tilbudet hans er i dag, og jeg forteller hvem han skal være sammen med. Vi beskriver aktivitetene gjennom dagen, hva vi skal, hvem vi skal være sammen med, hvor vi skal spise lunsj, hva vi skal etter lunsjen. Vi prøver å gjøre alt så positivt som mulig. Når Henning har en god dag, så viser han det med å smile og gni seg i hendene».

Motivasjon «Dette er jo et dilemma da. Om han har lyst til å være med eller ikke. Noen ganger kan han være veldig trøtt og sliten. Da diskuterer vi hva som er riktig å gjøre. Dette er av de tingene jeg synes er vanskeligst. Skal Henning få ligge og sove litt til? Våkner Henning om vi drar ut? Kanskje det er best? Er aktiviteten på huset eller i nærheten, prater vi med Henning. Våkner han, velger vi å gå ut. Hvor stort utbytte han har av å delta, varierer. Det hender han sovner i musikkturen. Det ser ikke ut som om han hører musikken. Andre ganger sover han i starten og våkner etter hvert. Da går alt bra og Henning har kjempestort utbytte av turen. Musikkturen er dyktig til å finne fram til musikk som vekker Henning.

Det oppleves som et etisk dilemma å gå gjennom sentrum når han sitter og sover i stolen. Folk tenker sitt. Når vi kommer fram, blir det likevel en kjempepause. Om Henning ønsker å dra er vanskelig å vite, men når han er våken, så virker han veldig glad i aktivitetene sine. Det ser ut til at han setter stor pris på dem.

Noen ganger kan det se ut til at han slettes ikke vil, kanskje har han smerter? Det kan blant annet være når han skal strekke ut kroppen og stå i ribbeveggen. Det er dager han kryper langt ned i senga eller setter seg godt ned i stolen. Når du prøver da, er det tydelig å se at han ikke orker, og det respekterer vi».

Hvordan registrere glede? «Det ser vi på kroppsspråket. Han kan sitte og «hoppe» i stolen. Han smiler og han prøver å si noe. Før gned han seg i hendene. Det er spesielle faktorer som er gjenkjennelige som forteller oss at han er ivrig. Henning er lett å lese. Motsatt er det ingen reaksjoner på det du sier. Uansett hva vi sier, er det ingen respons. Da er Henning trøtt og sliten.

Det er veldig viktig at vi som personale informerer hverandre. I hovedsak bruker vi overlappingsmøtene til å

informere om slike ting. Om morgenen får vi høre hvordan natta har vært. Har ikke Henning sovet, går vi inn til han med en forventning om at han er trøtt og sliten. Det trenger imidlertid ikke å være slik at dagen blir dårlig fordi om Henning ikke har sovet særlig mye i løpet av natta.

Det er ganske greit å se om Henning har det bra. Det er spesielt ansiktsuttrykket og øynene som forteller oss om han har en god eller dårlig dag. Kroppsholdningen forteller oss mye. Ikke bare om han er trøtt, men også om han er lei seg. Da ser han litt annerledes ut. Han blir stille og tankefull. Da spør vi: «Er du lei deg i dag?» Han har et annerledes uttrykk når han føler ubehag. Vi kan se det på øynene til Henning. Når noen av oss er usikre på hva Henning formidler, snakker vi med våre kolleger. Det ser ikke ut til at Henning har det helt bra i dag, hvordan opplever du det? En eller to går inn til Henning for å snakke med han og for å se om de ser og opplever det samme. Det er viktig å finne ut av dette. Vi snakker mye med hverandre».

Forventninger «Når vi sier hvilken dag det er, og at i dag skal du jobbe med «Andeby-modellen», da vet Henning hva aktiviteten går ut på. Detaljene vi skal jobbe med, det må vi finne ut av når vi kommer på arbeid. Det kan ha vært en annen som var sammen med Henning sist han var på jobb. Det jobbes med hus, Donald sitt hus, Mikke Mus eller fetter Anton sitt hus. Vi kan jo bestemme hvem sitt hus vi skal arbeide med.

Når vi er på biblioteket, så prøver vi å finne en spennende bok. Det kan også være musikk. Da vi leste den ene boken for Henning, lo han nesten hele tiden. Vi går inn for å gi Henning forventninger.

Henning har en ukeplan. Ukeplanen beskriver aktivitetene gjennom uka. Vi vil jo så gjerne at Henning skal komme seg ut og treffe folk. Særlig andre unge voksne. De dagene han er trøtt, snakker vi om de artige tingene han holder på med, det han skal fortsette med og hvem han skal være sammen med. Vi frister gjerne med noe: «Når du kommer på jobben i dag, treffer du Berit og Per». Henning viser stor glede over å møte andre ungdommer, og de viser glede over å møte Henning. Dette blir som oftest veldig positive møter.

Når Henning skal på konsert, snakker vi om konserten god tid i forveien, hva som skal skje og hvem han skal være

Vi forsto hva han sa fordi vi var sammen med ham og visste hva han var opptatt av.

sammen med. Vi bygger opp forventningene til konserten. Om det er tippekveld, gjør vi de samme tingene for å skape forventninger. «Snart kommer de for å tippe. Skal tro hvor stor gevinsten blir? Kanskje vinner vi noen kroner slik at vi kan gå ut for å spise pizza». Vi overdriver nok litt».

Samtalen «Det å finne tema som han liker, er ikke så vanskelig. For eksempel så kjenner vi søsteren hans. Vi vet at hun studerte i Tromsø, at hun bor i Oslo og skal gifte seg til sommeren. Dette er ting og begivenheter som er viktige for Henning og som han gleder seg over. Nå skal han til Syden på bursdagen sin. Det er mye å snakke om og som Henning liker å prate om både når det gjelder fram i tid og ting som har skjedd. Amerikaturen snakker vi fremdeles om. Han har ei mateske med bilde av Elvis som han kjøpte i Amerika. Den har han med på jobb. Matesken skaper en del oppmerksomhet fra omgivelsene. Da er samtalen i gang umiddelbart, og Henning blir gjenstand for oppmerksomhet».

Inkludering «Vi forsøker alltid å dra Henning med i samtalen enten det er ved middagsbordet eller når han har besøk. Når vi sitter og spiser middag, kan vi si ting som: «Dette var god mat. Dette er mat du liker. Det ser ut som det smaker». Slik er det også når det er tippelag. Da forteller vi om fotballagene som er på kupongen, hvem som pleier å vinne og hvem som pleier å spille uavgjort. Kanskje er det noen norske spillere som spiller på et av de utenlandske lagene. Da heier vi på de lagene som har norske spillere. Spiller Rosenborg, må det alltid bli hjemmeseier.

Selv om Henning ikke kan svare, prøver vi å dra han inn i samtale. Når noen av ungdommene Henning arbeider sammen med forteller hvor de har vært på ferie, må vi fortelle at Henning også har vært på ferietur. Han har vært i Bergen. Der opplevde han det og det. Henning har også vært i Östersund. Vi kan se at han blir veldig glad når han er med på å formidle sine opplevelser og at han kan fortelle det samme som de andre ungdommene. Eller for eksempel om det kommer en som skal reparere stolen til Henning. Da sier vi ikke bare: «Nå kommer det en reparatør som skal se på stolen din». Nei vi sier: «Nå kommer det en reparatør og skal se på stolen din. Det er en mann som heter Rune. Rune har med verktøykassa si. Så her blir det bråk en stund. Men

du får hjelp til å ordne stolen». Vi snakker aldri over hodet på Henning».

Nettverksarbeid «Vi er bevisst på at Henning skal få treffe ungdommer eller folk på sin egen alder. Treffer vi dem på butikken, så stopper vi og tar oss en prat. Vi prøver å komme oss på klubben og da setter vi oss ved bordet med ungdommene Henning kjenner best. Vi inviterer til bursdager og har de faste tippekveldene. Vi drar på besøk til andre i nabolaget. Det kunne vi vel ha vært enda flinkere til. Det er tydelig at Henning liker dette og at han gleder seg til disse kveldene hvor han lytter til samtale. Vi hjelper Henning så han også kan bidra i samtale. Vi tror han gleder seg til å møte ungdommene. Det er mye prat om kjæresten og mye artig å høre på. De faste kveldene med tipping er helt bevisst. De er lettere å gjennomføre når det er faste kvelder. Mange av ungdommene er veldig flinke. En har kjøpt seg en CD med Elvis og vil ha en Elvis-kveld sammen med Henning».

Tilbakemeldinger fra Henning «Responstiden ble kortere når han ikke lenger greide å finne ord for å gi svar. Det er tydelig at Henning har brukt mye tid på å finne ord når han skulle svare på noe. Det var en a-ha-oplevelse. Hva er det som skjer nå? Han oppfattet ting så fort liksom. Det er så mange ting som har skjedd underveis, og som vi har forstått ut fra erfaring. Vi trodde at responstiden skulle bli lengre, men så skjer det motsatte. En kan se de dagene han er trøtt og vi tenker at han ikke følger med. Er det en eller annen som forteller en vits eller en artig historie, kan vi se at Henning sitter og smiler. Om han er trøtt så betyr ikke det at han ikke følger med. Henning er til stede likevel han.

Responstiden varierer. Når vi spøker, reagerer han med en gang. Noen ganger tar det litt tid. Ofte henger dette sammen med gode og dårlige dager. På gode dager er han veldig oppmerksom og med».

Hvordan fange Hennings oppmerksomhet? «Jeg kjenner ham så godt. Jeg kan si noe tull slik at han begynner å le. Ansiktsuttrykket forteller meg at han er med. Han er lyttende. «Dette vil jeg». På torsdags ettermiddager ringer pappa Egil. Når Henning hører telefonen ringer på kontoret, vender han ansiktet mot døra. Når vi sier at far har ringt, så synes det på

Det er veldig viktig at vi som personale informerer hverandre

ansiktsuttrykket til Henning at han er spent på hva jeg skal si. Skal han på bytur i helgen eller skal han hjem til foreldrene på overnatting? Det er nok mye slik at vi opplever at vi har samme fokus fordi vi kjenner Henning så godt».

Forventninger om våkenhet og oppmerksomhet «Det er viktig å ha positive forventninger og at vi formidler forventningene til Henning. «Dette vet jeg du klarer, jeg vet du er sterk». Han blir så stolt når han klarer det. «Det er fint at du kan dette, for etterpå skal du jo på.....». «Jeg kommer nok til å like lukten av etterbarberingsvannet ditt». Da gjør han en ekstra innsats. Vi er jo også avhengige av å få tilbakemeldinger på oss selv, og at noen har forventninger til oss».

Oppfølging av personalgruppen «Ja, jeg prøver å gjøre en grundig jobb og merker fort om de har en god kjemi med Henning og om de har skjønt poenget med småsnakk og det å fortelle litt om seg selv. Henning får jo informasjon om hva de har drevet med og hvor gamle de er. Dette for å gjøre dem litt interessante og for at Henning skal vite noe om dem. Et eksempel kan være at hun har vært i militæret, drevet med klatring osv.».

Diskusjon

Henning og nettverket rundt han har påvirket hverandre gjensidig over lengre tid. Henning lever ikke isolert til tross for sin sammensatte funksjonshemming. Henning kommuniserer direkte med familien og de ansatte. De kjenner Henning og hans måte å kommunisere på, noe som gir dem en felles arena for forståelse. Familien og de ansatte kommuniserer med offentlige instanser og deltar i beslutningsprosesser som har innvirkning på Hennings liv. Tid til samarbeidsmøter er viktig. Kommunikasjonen foregår både i mikrosystemet, mesosystemet og i eksosystemet. Dette er i samsvar med Bronfenbrenners teoretiske modell.

I denne artikkelen har vi benyttet intervju for å få informasjon om Henning og nettverket hans, og det er både fordeler og ulemper med denne metoden. Et spørsmål er hvem det er som intervjuer, og hvem det er som er informanter? Vi sitter alle med egne holdninger og ulike faglige ståsteder som kan påvirke intervjusituasjonen og tolkninger av nedskrevne intervjuer. Har vi stilt de mest relevante spørsmålene? Har vi

stilt spørsmålene på en slik måte at informantene får formidlet det de ønsker og synes er viktig å formidle? Kjemi mellom informant og intervjuer kan også ha betydning for resultatet. Fordelene med metoden er at det er lettere å besvare spørsmål i muntlig form, misforståelser kan oppklares der og da og med bruk av lydopptaker blir besvarelsen gjengitt korrekt. Intervju gir mer rom for refleksjon og nye innfallsvinkler. Til tross for vår forståelse for kjønnsforskning, har vi ikke vurdert kjønn som et særskilt problemområde i denne artikkelen. Begge informantene var kvinner og artikkelen er skrevet av to kvinner. Dette blir imidlertid ikke diskutert nærmere i denne artikkelen.

Resultatene fra intervjuene viste at nettverket rundt Henning er stabilt. Familien er sterkt knyttet sammen og til stor nytte og glede for Henning. Familiens samarbeid med personalet har bidratt sterkt til at Hennings livskvalitet er blitt optimalisert. Han har sine interesser, særlig innen musikk, og han møter jevnaldrende på samme alder gjennom faste aktiviteter. Ord er viktig for Henning, da hørselen er intakt.

I ukeplanen er alle aktivitetene i løpet av døgnet beskrevet. Det blir lettere å gjennomføre aktivitetene når de står i ukeplanen. I rammefaktorene er det lagt til rette for at Henning har en arbeidsplass med aktiviteter som han har interesse for og at en av personalet kan følge han hele dagen. At en av personalet følger Henning er viktig for å vite hva Henning har gjort og hvordan han har hatt det i ulike situasjoner gjennom dagen. Henning, de ansatte, familien og signifikante andre er oppdaterte og kan gi sine innspill. En vel planlagt uke gir bedre grunnlag for evalueringsprosessen, for å finne ut hva som er gode gjøremål i Hennings dagligliv. En planlagt dag kan påvirke dagsformen, som igjen kan påvirke appetitt og søvnmonster.

Fra Lenaveien er det kort avstand til aktiviteter Henning deltar i. Leilighetens beliggenhet i Melhus gjør det lettere å oppsøke disse aktivitetene. Henning er lokalkjent og husker steder fra tidligere år. Når korttidshukommelsen blir redusert, er det sentralt å jobbe med elementer som han husker. Her synes det som de ansatte har vært særlig dyktige. Resultatene viser at minner gir Henning assosiasjoner til tidligere opplevelser, noe som er viktig å bygge på i det daglige sosialpedagogiske arbeidet.

Hennings personale har en ideologi hvor Henning er i sentrum, og de jobber ikke med Henning, men hos Henning. Dersom de ansatte i tillegg opplever at de gjør en god jobb og blir verdsatt, så bli samholdet bedre og yteevnen større. De to personene som ble intervjuet, gir uttrykk for å trives i jobben sin. Dette er viktig for et godt resultat. De viser høy faglig dyktighet, og de har god kjennskap til Hennings liv. I denne type jobb er det en viss risiko for at de ansatte blir slitne og mister motivasjon. Ved progredierende lidelser kan det være tøft å følge utviklingen, og de ansatte trenger faglig stimulering. Kommunenes økonomi gjør det ofte vanskelig for mange av personalet, da de ofte jobber mye alene. Det kan være en belastning.

Personalet som arbeider med Henning, deres tilstedeværelse, kunnskap og deres måte å planlegge hverdagen på sammen med foreldrene og andre, gjør at hverdagen blir forutsigbar for Henning. De er Hennings talerør og de er flinke til å involvere Henning ved å fortelle til andre om ferier, turer og opplevelser som Henning har hatt. Henning har et engasjert personale. Resultatene viser at de hadde god kontakt med ulike statlige kompetansesenter som veiledning og kompetanseoppbygging (blant annet med Skådalen, Andebu og Tambartun kompetansesentre).

Melhus er en forholdsvis liten kommune utenfor Trondheim. I en mindre kommune er det muligens lettere å beholde et personale over tid. Mange utskiftninger i arbeidsstokken med stadig nye bekjenskaper kan sannsynligvis gjøre det mer komplisert for en person med NCL. Læringspotensialet er begrenset. Det kan være vanskelig å forstå Henning, derfor er det enda mer sentralt at de ansatte ønsker å stå i jobben over en lengre tidsperiode. De to informantene viste begge engasjement og stor vilje til å forstå Henning, og til å anvende alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette har vært viktig for Henning.

Henning har hatt samme fastlege, fysioterapeut og de samme nærpersionene i sin bolig i mange år. De faste møtene mellom personalet, foreldrene, lege og fysioterapeut bidrar til trygge rammer. Personalet gir uttrykk for at disse møtene er viktige for å ivareta Hennings behov og at det ikke er nok å formidle skriftlig, men at man også må snakke sammen. At personalet har mulighet til å kontakte spesialisthelsetjenesten på St. Olav Hospital direkte dersom helseproblemer

skulle oppstå, reduserer usikkerheten med hensyn til hva som bør gjøres dersom Henning blir dårlig. Alle disse faktorene bidrar til at det blir forutsigbarhet, stabilitet og tilgjengelighet for alle i nettverket.

At Henning skal bli sett og forstått, krever innsikt og vilje fra nettverket rundt han. Kommunikasjonen er blant annet avhengig av hørselssansen, den taktile sansen og kognitiv funksjon. Ord blir viktige. NCL er nevrologisk degenerativ lidelse og har i dag ingen kurativ helbredelse. Det er viktig at livskvaliteten blir så god som mulig, og at Henning opplever glede i sitt hverdagsliv.

Forfatterne av denne artikkelen vil rette en hjertelig takk til Hennings foreldre og personalet ved Lenaveien for et svært interessant og positivt samarbeid. Takk også til Magnar Storliløkken for deltagelse, planlegging og gjennomføring av intervju.

REFERANSER

- AUGESTAD, L.B. & DIDERIKSEN, J.** (2006). Nevronale ceroid lipofuscinoser. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 126(15), s. 1908–10.
- AUGESTAD, L.B., FOSSE, P. & DIDERIKSEN, J.** (2008). Symptomatisk behandling av pasienter med barndomsformer av nevronal ceroid lipofuscinose (NCL). *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 45(1) s. 33–38.
- BRØFENBRENNER, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BØ, I.** (1989). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Tano.
- DALGARD, O.S. & SØRENSEN, T.** (1990). *Sosialt nettverk og psykisk helse*. Oslo: Tano.
- FINSET, A.** (1986). *Familien og det sosiale nettverket*. Oslo: Cappelen Forlag.
- FYRAND, L.** (1993). *Sosialt nettverk. Teori og praksis*. Oslo: Tano.
- FYRAND, L.** (1995). *Samspill med sosialt nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KINGE, E.** (2009) *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LAGERHEIM, B.** (1991). *Et annerledes liv*. Oslo: Grøndahl.
- OHNSTAD, A.** (1998). *Den gode samtalen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- SKAU, G.M.** (1994). *Mellom makt og hjelp*. Oslo: Tano.
- SETZCHNER, S. VON** (1993). *Utviklingen hos mennesker med Spielmeier-Vogt-syndromet med spesiell vekt på språklige og kognitive funksjoner*. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo/Tambartun kompetansesenter.

Den som ikke går i takt, lytter til sin egen tromme

En liten andel av utviklingshemmete i Norge har utviklet spesielle kunstneriske evner. Denne artikkelen bygger på en undersøkelse om hvilke rammebetingelser denne marginale gruppen har for å utøve sitt kunstneriske uttrykk. Artikkelforfatteren drøfter *hvorfor* vi bør sette kunstneriske aktiviteter på dagsorden og *hvordan* dette kan gjøres.



Beate Heide arbeider som lektor ved Sortland videregående skole.

Tittelen på artikkelen henspiller på synet at alle mennesker har sin egen rytme og at dersom vi velger å lytte til våre egne trommeslag, kan vi bli i utakt med «de andre». Jeg ønsker å sette fokus på den kunstneriske friheten til å tørre å gå i utakt, spesielt når gruppen som helhet allerede har devaluerte sosiale roller i samfunnet. Jeg vil vise hvordan kunstneriske uttrykk vokser frem og blomstrer på grasrota i et samfunn der slike aktiviteter ikke alltid blir spesielt fremhevet som positive.

Før jeg kommer inn på resultatene av undersøkelsen min, vil jeg først gjøre rede for noen sentrale begreper som belyser temaet kreativitet og funksjonshemming. I tillegg vil jeg komme inn på samfunnsmessige, pedagogiske og politiske faktorer som kan belyse hvilke levevilkår kreative funksjonshemmete lever under i dag.

Normalisering

Normalisering ble brukt som et overordnet politisk mål i arbeidet med integrering av funksjonshemmete på 1980–90-tallet. Full deltakelse, integrering og normalisering er stikkord i den politikken regjeringen la opp til i handlingsplanen for funksjonshemmete 1993–97. Evalueringen viste at livskvaliteten ble økt på det ytre plan: Leilighet, penger og egenbestemmelse. Det var imidlertid adskillig dårligere med

den sosiale siden av livssituasjonen. Ekeberg skriver om den store ensomheten som møtte mange etter ansvarsreformen. Når læreren, biveilederen eller kontaktpersonen ikke var der, datt det sosiale nettverket sammen for den enkelte. Det var motstand mot at folk med funksjonshemming, og da særsilt mennesker med psykisk utviklingshemming, skulle organisere felles trivselstiltak på fritiden. På tross av den ideologiske og politiske motstanden, ble det likevel opprettet egne grupper innen idrett og musikk.

Dette resulterte ifølge Ekeberg (1998, mfl.) i at ensomheten ble redusert, trolig fordi det særpregete i samholdet mellom de utviklingshemmete fikk vekstvilkår.

Kanskje er det slik at vi må se på utviklingshemmete som tokulturelle: At de både har sin egen kultur som utviklingshemmet og at de samtidig tilhører normalkulturen. Med et slikt perspektiv blir det legitimt å samles i interessegrupper.

Utviklingshemmete som gruppe

Det er mer som skiller enn som samler gruppen utviklingshemmete, men man kan slå fast at det er snakk om mennesker som ofte har kommunikasjonsvansker med omverdenen. Disse vanskene ligger ikke nødvendigvis i den utviklingshemmete, men i at det ikke er lagt til rette for å kompensere for det barnet ikke kan (Munthe-Kaas, 1998). I skole og barnehager er det institusjonene som legger premissene for innholdet i kommunikasjonen. Man har i for liten grad vært opptatt av at det enkelte barn skal være en samspillspartner. Felles aktiviteter er nøkkelen til kommunikasjon, ifølge Lorentsen (Lorentsen, 1998).

*Det handler mye om at noen tror på kunsten,
ser de sprede forsøk og tar dem alvorlig.*



Måten vi forstår oss selv og omverdenen på, er organisert i fortellinger. Det samme gjelder vitenskapelige eller faglige fremstillinger (Skjerdingsstad, 1998). Utviklingshemmete som gruppe har få stemmer som blir hørt i litteratur og massemedia. I så måte er vår oppfatning av dem preget av at forskere og journalister forteller om dem. En måte å forstå hvordan vi bearbeider hendelser i livet er å ta i bruk narrativ teori, eller fortelling som metode (Skumsnes, 1999). Det å komme til ordet og fortelle om sin opplevelse av eget liv, er med på å bearbeide vanskelige hendelser. Vi er alle hovedpersoner i vårt eget liv, men vi benytter ikke alltid vår egen fortellerstemme i arbeidet med vanskelige hendelser.

Fortellingen har sin egen grammatikk. Den gir rom for noen å fortelle til, og den gir inngangsport til den enkeltes virkelighet. I tillegg gir fortellingen følelsene et sted å være samtidig som den gir oss anerkjennelse i det offentlige rom (Skumsnes, 1999).

Det å bli omtalt av andre gjør at stemmen og opplevelsen til den enkelte utviklingshemmete lett blir fraværende. Det krever mye av oss som kommunikasjonspartnere, mediebrukere eller forskere å oppfatte og prøve å få tak i hva de egentlig prøver å si. HVPU-reformen er nettopp et eksempel på at mennesker med en utviklingshemming ikke alltid ble hørt om forhold som gjaldt deres egen situasjon og hverdag. Medbestemmelse over egen hverdag er essensielt for menneskelig vekst, og når man fratar mennesker en slik rettighet, vil det bli reaksjoner. Dersom man har dårlig utviklet verbalt språk, tvinges den utviklingshemmete til å finne andre kanaler for å få bearbeidet sine følelser. Her kan kunst og kreativitet kan spille en viktig rolle. Dette krever at det faktisk er erkjent at tegning og maling er et kunstuttrykk og mer enn bare en atspredelse, og at det legges til rette for en opplæring i dette på linje med annen formell undervisning.

Estetikk

Ordet estetikk har røtter i det greske språket. «Aithanesthai» betyr å sanse, å føle. Erkjennelsen har i vår kultur i mange sammenhenger vært underordnet den logiske. Det fornuftige og det sanselige er blitt oppfattet som motsatte fenomener. Det sanselige har en lavere status enn fornuften (Carlsen & Samuelsen, 1998).

Prosessen fra inntrykk til uttrykk er svært mangfoldig.

Mennesker uttrykker seg i språk og musikk, bilde og rom (Blomendal & Struve, 1999). Det å tegne og male handler om mye mer enn å tegne og male. Bildeskaping er en form for kommunikasjon mellom eleven og samfunnet for øvrig.

Estetisk erfaring er erfaring om det man liker eller misliker; det handler om å skape interesse via intensiv sansing og opplevelse. I neste omgang vil så kunstneren gi uttrykk for hva han er blitt preget av gjennom arbeid med tegning, maling eller leire.

Sandvik (1997) bruker bildet «når jeg setter mine spor i omgivelsene, erfarer jeg at jeg er noe av verdi». I dette ligger en mulighet til anerkjennelse av eget kunstnerisk arbeid ved å vise frem de produkter man har jobbet med og er stolt av. Produktene i seg selv gir mulighet for andre til å gi en respons tilbake. Det å få respons og anerkjennelse på eget arbeid er viktig for at vi som mennesker skal bli trygge og utvikle oss videre.

Menneskelig utvikling i skolen er ifølge Bjørkvold (1989) i altfor stor grad knyttet til teoretiske kunnskaper. Han mener at vi må være mye flinkere til å lytte etter sangen i oss selv. Med dette forstår jeg at de kunstneriske og kreative fagene har for liten plass i skolen.

For å nærme seg kunsten tenker Blomendal & Struve (1999) seg følgende pedagogiske modell:

- kommunikasjon og språk
- sanseintrykk og persepsjon
- felles opplevelser i verden
- selvbilde og identitet
- sosialisering
- kunst

Denne modellen for estetisk erfaring er det jeg vil ta utgangspunkt i ved analyse av resultatene fra undersøkelsen min. Filosofien bak det å undervise i kunst og kreativitet uttrykkes også slik:

«The primary goal of the art teacher is to help develop creative persons who experiment with many ideas, materials and techniques. Art for the student should be enjoyable, releasing and challenging experience. Technical proficiency should be

secondary to expressive power. The student should feel a sense of accomplishment. His work should be important to himself and he should feel that it is important to others» (Katz & Katz, 1990, s. 23).

Hovedmålet til den som underviser, er altså å hjelpe å utvikle kreativiteten i den enkelte gjennom å eksperimentere med ideer, materialer og teknikker. For å kunne jobbe etter en slik filosofi, kreves det tid og rom til å eksperimentere og til å jobbe i takt med den enkeltes forutsetning. Elias Katz er grunnlegger av National Institute for Art and Disabilities, en paraplyorganisasjon for kunstneriske verksteder for utviklingshemmete i Nord-Amerika. Filosofien hans er at kreativitet er den høyeste form for aktualisering av menneskelig potensial, og at man nettopp av den grunn bør jobbe med kreative prosesser med mennesker med store funksjonshemninger (Katz & Katz, 1990, s. 3).

Mennesker med utviklingshemming opplever ofte at de kommer til kort i hverdagen. Gjennom kunstnerisk aktivitet kan de være deltakere på lik linje med andre. Innen kunstklassifisering er det en egen kategori for kunst av «ufaglærte» som kalles Art Brut. Denne kunstformen har etter hvert fått sin egen avdeling ved store kunstgallerier, og kunstverkene er blitt samleobjekter slik annen kunst er det.

Empowerment

Innflytelse over egen situasjon har vært et av de nye honorordene i den offentlige politikken rundt mennesker med funksjonshemming. Det å kunne tilsette egne personlige assistenter, er et eksempel på dette fenomenet. Innen ulike disipliner er begrepet empowerment dukket frem de senere årene. Dette begrepet er nyttig med hensyn til refleksjon over hvordan en jobber med mennesker med utviklingshemming.

Empowerment kan oversettes med myndiggjøring, selvstendiggjøring, dyktiggjøring og ansvarliggjøring. Ingen av disse ordene er imidlertid helt dekkende, men det gir oss en pekepinn om hva begrepet innebærer. Empowerment beskriver en prosess som må foregå for at personer skal ta ansvar og ha medbestemmelse over eget liv. Følgende trekk synets å karakterisere mennesker som har empowerment (Quinn & Spreitzer, 1997).

- en følelse av selvbestemmelse
- en opplevelse av å ha innvirkning og innflytelse på omgivelsene sine
- en opplevelse av kompetanse og evne for det som skal utføres

Det handler altså om å få eller gjenvinne kontroll over eget liv, noe som gir interessante aspekter med hensyn til kreative utviklingshemmete.

Informanter og metode

Det er vanskelig å finne et eksakt tall over hvor mange kreative utviklingshemmete som er i virksomhet i Norge. Noen kreative utviklingshemmete holder på for seg selv hjemme og har ikke deltatt på offentlige utstillinger, i alle fall ikke enda. Det finnes ikke noen organisasjon som samler disse kunstnerne. I tillegg til de individuelle kunstnerne er det flere kreative miljøer som jobber aktivt med kreative prosesser for marginale grupper. Her kan nevnes Aurora-verkstedet i Oslo, Hillevåg arbeidssenter og Andebu kompetanse og skolesenter. Det har også vært en kunstskele på Ski. Denne skolen hadde 8 studenter og var finansiert gjennom Akershusfondets midler. Kunstskelele på Ski avsluttet med en utstilling som Dronning Sonja åpnet.

Under festspillene i Harstad sommeren 1999 tok Tina Skudal, daglig leder ved Trastad samlinger, initiativet til en utstilling av nyere kunst av kreative utviklingshemmete. I alt 19 kunstnere samt en del arbeidssenter og grupper stilte ut sine verker. Utstillingen fikk god mottakelse av publikum, og den var godt besøkt. Fokuset på å utvikle kreative ferdigheter for mennesker med ulike funksjonshemminger har druknet litt i iveren etter å integrere utviklingshemmete i norsk skole (jf. normaliseringstanken). Fokuseringen på teoretiske fag etter Reform 97 og Kunnskapsløftet (2005) gjør at alle barn og unge i Norge får et sterkere fokus på akademiske ferdigheter i fag som norsk, matematikk og engelsk. Dette fører til at det blir enda vanskeligere å få aksept for å bruke tid på utvikling for denne marginale gruppen mennesker med ulike funksjonssvikt, som har kreative kimer i seg. Innenfor ASVO-bedrifter og vernet arbeid er også kravet om økonomisk lønnsomhet stadig sterkere betonet. Dette gjør at de kreative miljøene kan smuldre opp og bli til fritidsaktiviteter i istedenfor hovedsyssel.

Medbestemmelse over egen hverdag er essensielt for menneskelig vekst.

For å sikre informasjon om alle utviklingshemmete kunstnere i Norge, ble det i forkant av utstillingen sendt ut en forespørsel til alle lokallag av Norsk Forbund for Utviklingshemmede. Et par nye navn dukket på denne måten opp. Noen av kunstnerne måtte takke nei til å stille ut fordi de var i annet arbeid og hadde lovet bidragene sine til andre utstillinger.

Samtidig som utstillingen ble vist, ble det arrangert et malekurs over tre dager for kreative utviklingshemmete. Kunstneren Tor Esaisen fra Sørvågen i Lofoten var faglig ansvarlig for kurset der det var i alt sytten deltakere. Kunstnerne på utstillingen, som fikk navnet «Kreator», er som nevnt informantene i min undersøkelse.

Jeg sendte ut et spørreskjema til de sytten deltakerne og mottok åtte svar på undersøkelsen. Et av kjennetegnene på utviklingshemmete er at de kan ha problemer med kommunikasjon med andre. Lese- og skriveprosessen er så kompleks at det ofte kreves hjelp av andre for å gi informasjon. På bakgrunn av dette, er en svarprosent på ca. 40 % det en må regne med, selv om det alltid er ønskelig med 100 % respons for å minimalisere feilkildene.

Alle data og personopplysninger er anonymisert slik at de ikke skal kunne spores tilbake til bestemte personer. Siden flere av kunstnerne allerede er offentlige personer som stiller ut bilder og annen kunst, kan det likevel hende utilsiktet at noen opplysninger kan spores til bestemte personer. Navnet på personene jeg har intervjuet, er anonymisert.

Sammenfatning av spørreundersøkelsen

Jeg vil sammenfatte undersøkelsen gjennom å fokusere på ulike temaer for å systematisere svarmaterialet. Dette vil gi

en bedre oversikt over de svar som er innkommet, og jeg vil også forsøke å drøfte dem opp mot det jeg har skrevet tidligere i denne artikkelen.

Geografiske og demografiske forhold Av de åtte informantene var seks kvinner og to menn. På selve utstillingen var fordelingen mellom kjønn ti menn og syv kvinner slik at det er en kjønnsmessig skjevhet i fordelingen på dem som besvarte undersøkelsen.

Gjennomsnittsalderen i utvalget var 48 år. Den eldste var 68 og den yngste 29 år gammel. I dette lille utvalget vil en person trekke gjennomsnittsalderen voldsomt opp dersom han/hun avviker for mye i alder fra de andre. Dette er tilfelle her. Dette betyr at flere av kunstnerne har vært på spesialskole/institusjon i tidligere år. Grunnskolelovens endring ble gjort gjeldende fra 1975, så det var stort sett de yngste i utvalget som hadde fått en «normalisert» opplæringssituasjon i sitt eget nærmiljø, slik loven etter 1975 forutsetter.

Geografisk befinner kunstnerne seg fra Nord-Trøndelag i nord til Akershus i sør. Det er i alt 8 ulike fylker. Dette sier noe om tettheten av kunstnere. De bor langt fra hverandre, og dette vanskeliggjør muligheten for å ha felles kurs, utstillinger og ellers kunstnerisk kontakt. Kommunikasjonsproblemer kan medføre at kunstnerne trenger større trygghet og kjennskap til hverandre for selv å initiere kontakt, og de geografiske forholdene er i den sammenheng en hindring. Det er også stor spredning i hva slags kunstnerisk uttryksform kunstnerne har. Slik sett kan det være vanskelig å finne en man umiddelbart føler samhørighet med. Kjønn og alder, samt spredning med hensyn til interesser, kan også gjøre det vanskelig å finne venner innad i gruppen.

Skolebakgrunn

Tabell 1: Sortering etter skoleslag.

SKOLESLAG	Grunnskole	Spesialskole	Videregående skole	Folkehøgskole	Høgskole	Voksenopplæring
ANTALL	3	5	4	2	1	6



Innhold og omfang av tilbudet i skolen er ikke undersøkt i denne undersøkelsen.

Tabellen viser at kunstnerne har variert bakgrunn med hensyn til skolegang. Tre har gjennomført ordinær grunnskole, mens fem har fått sin primære skolegang i spesialskole. Dette harmonerer med alderen på kunstnerne i forhold til den utdanningspolitiske filosofien som lå til grunn for utdanningstilbudet da disse kunstnerne var i grunnskolepliktig alder.

Fire av kunstnerne har gått på videregående skole. Da grunnskolen ble endret i 1975, kom også en endring i Lov om videregående opplæring. Denne endringen ga funksjonshemmete anledning til å søke seg inn i den videregående skole. Etter Reform 97 har alle rett til et treårig løp i videregående skole. Funksjonshemmete med sakkyndig vurdering har en styrket rett til å komme inn på det grunnkurset de setter som førsteprioritet. Mye er endret i den skolepolitiske debatten de siste tjuefem årene, og de kunstnerne som er med i utvalget og som har gjennomført videregående opplæring, har vært pionerer på dette området.

To av kunstnerne har gått på folkehøgskole, og en har fullført en høyskoleutdanning. Av de åtte informantene er det nå fem som har et skoletilbud gjennom voksenopplæringen i egen kommune. To av disse sier at de på voksenopplæringen får opplæring og hjelp til kunstuttrykket sitt.

Arbeid De åtte kunstnerne oppgir følgende arbeidsforhold: Fem er på vernet arbeidsplasser, to er på arbeidssenter og en oppgir at vedkommende jobber med noe annet. To av kunstnere svarer at de ikke jobber med kunst og kreativitet på arbeid, mens fem angir at de jobber med leire, maling, tegning, sying og veving. En har ikke angitt hva slags type virksomhet det gjelder. En viktig del av normaliseringsarbeidet har vært rettet mot det å få til gode løsninger på arbeidssiden. Begrunnelsen for dette har vært at det er «normalt» å ha et arbeid å gå til og at arbeid i seg selv gir mulighet for sosial kontakt og anerkjennelse i samfunnet. Dette er et vanskelig og langsiktig mål som krever mye av både arbeidslivet og den enkelte. Det har også vist seg at den offisielle politikken med stimuleringsiltak mot arbeidslivet for å ta i mot mennesker med ulikt bistandsbehov har vært komplisert, slik at det er vanlig at utviklingshemmete jobber

i vernet bedrifter eller arbeidssamvirke sammen med andre funksjonshemmete. Lønnen de får, er som oftest symbolsk og står ikke i forhold til produksjonsinnsats. Den blir som regel gitt som «oppmuntring» i tillegg til uførepensjon.

Det estetiske arbeidet En av kunstnerne oppgir at han har formell utdanning innen tegning og maling. En sier han har fått opplæring i grunnskolen, og én har en time per uke i kunstfag i voksenopplæringen.

På spørsmål om hvor mye tid de bruker per uke, varierer svarene. Noen oppgir en gitt timesats, mens andre sier at de ikke vet helt fordi de jobber noe på jobb og noe hjemme. En oppgir at hun ikke får lov til å drive med kreative aktiviteter på jobb.

Kunstnerne har allsidige interesser også utenom det kunstneriske de driver med. Dette tyder på at kreativiteten også gir utslag i egenaktivitet i andre retninger. Interesser som lydbøker, hekling, tv, spille instrument, friluft, sport, pc og hagearbeid blir nevnt.

Alle kunstnerne har stilt ut arbeidene sine, og en oppgir at hun har et galleri som representerer henne. Kunstnerne har også solgt arbeider og fått betaling for dem. Det at andre kjøper kunst av dem, gjør dem både stolte og glade, og de blir inspirert til å ta fatt på nye prosjekter. Flere antyder også at det har økonomisk betydning for dem.

På spørsmål om hva det betyr for dem at andre kjøper bildene deres, svarer de litt ulikt:

En kunstner sier:

«Jeg kan si noe med bildene mine».

Dette utsagnet kan stå som representant for synet at estetiske uttrykk til syvende og sist handler om kommunikasjon. Utsagnet er modent og fint formulert, og vitner om dyp refleksjon over hva kunsten betyr for kunstneren. Det å få lov til å si noe, å ha en stemme som teller og som høres, er en del av empowerment-tankegangen; en kan ane en opplevelse av å ha innvirkning og innflytelse på omgivelsene. Det handler også om selvbildet og identiteten.

En annen kunstner uttrykker seg slik:

«Jeg får til noe på papiret som jeg ser i fantasien.»

Dette sitatet kan relateres til det som den svenske psykologen Ingrid Liljeroth sier «Alle – uansett grad av psykisk handikap kan *oppleve*. Får man tilstrekkelig mange opplevelser kan man til slutt *oppfatte* det man opplever. Litt etter litt kan man også *uttrykke* det man har opplevd og oppfattet»

En informant forteller at hun blir deprimert om hun ikke får drive med kunsten sin.

Dette er også et sterkt signal om at de kreative kreftene i mennesket er dyptgripende og nødvendig for personlig vekst.

De fleste ønsker å drive enda mer på med kunsten sin, noen på hjemmebane og noen som jobb. Alle, med unntak av en, har mulighet til å drive på med kunst hjemme.

På spørsmålet om de ønsker å lære mer, så svarer de at de kunne tenke seg å prøve nye teknikker og lære noe nytt. En uttrykker også at hun ønsker å finne nye måter å uttrykke seg på. Svarene fra kunstnerne viser at det er dypt engasjerte mennesker som føler at de får anerkjennelse gjennom sin kunst. Sett i et normaliseringsperspektiv er dette interessant. Kunsten gir denne gruppen økt status, noe mange utviklingshemmete sliter med å finne andre steder. Denne statusen er med på å heve selvbildet og det å ha et positivt selvilde gir personlig vekst og økt livskvalitet.

En kunstners stemme «Livs» historie kan stå som et eksempel på hvordan en kunstner kan oppleve sin livssituasjon. Intervjuet av henne er sammenfattet og komprimert.

«Jeg er født i 19..., Min skolegang begynte på Emma Hjort. Der var jeg feilplassert, først på tunet for hjelpeløse, etterpå var jeg på det samme firkantete området, men på en paviljong for enda mindre unger. Jeg skulle egentlig til Emma Hjort bare på observasjon.... Etterpå gikk jeg ett år på X-daghjem, deretter måtte jeg hoppe rett inn i en hjelpeklasse.

Jeg var mer velkommen i X-by enn da vi flyttet tilbake til Y. Etterpå var jeg på blindeskole. Det var der jeg lærte å veve. På jobben min nå vever jeg ikke tepper, men matter. Jeg liker best å veve veggtepper, men det får jeg ikke lov til. De er for dyre, sier de. De forbyr meg å lage dem. Jeg blir ikke likestilt med malerne. Motivene blir til i hodet mitt, men vi har ikke ressurser til det (å veve veggtepper). Ikke får man ha så mye som en liten radio heller.

Kanskje er det slik at vi må se på utviklingshemmede som tokulturelle.

Jeg liker alle farger, deilige farger... Bildene kommer inn i hodet av opplevelser. Jeg får inspirasjon ute i naturen. Og når jeg flyr. Når jeg svever mellom skyene er det herlig. Da er fargene sterke. For å få bildene ned i veven, leter jeg først opp garn og filler i de fargene jeg trenger, og så bare vever jeg. Hvis jeg fikk velge, ville jeg vevd på jobben. Jeg syntes ingenting om at jobben stopper meg fra å veve veggbilder. Teppene mine lå under skrivebordet på kontoret i flere år, enda dem hadde lovet meg en utstilling. Jeg vil gjerne lære mer om veving, men kurs er så dyrt. Jeg ønsker å veve lange veggbilder, slik som prinsesse Ragnhild gjør det. Jeg vil også ha lov.»

Liv viser at hun har oversikt over livet sitt, og at hun har en mening om hvordan hun vil ha det. Det er spesielt med hensyn til arbeidssituasjonen at hun er kritisk og ytrer seg ganske skarpt. Liv vil veve veggteppe, men det sier arbeidsgiver er for dyrt, så hun må i stedet veve gulvmatter. Det er altså ulikt syn mellom Liv og arbeidsgiver, der Livs syn tydeligvis ikke bærer frem.

Følelsen av å ikke bli tatt på alvor er svært fremtredende. Utsagnet «ikke får man ha så mye som en radio» viser at Liv er skuffet over mangel på råderett over sin egen situasjon. Arbeidsgivers stemme er ikke med her. Det er ikke sikkert at den virkelige situasjonen er slik Liv fremstiller dem, men opplevelsen av ikke å bli tatt på alvor er i høyeste grad til stede. Det å ikke ha en følelse av selvbestemmelse, kan tyde på mangel av empowerment. Hun opplever heller ikke å ha innvirkning eller innflytelse på omgivelsene sine. Hennes stemme blir ikke hørt slik at hennes høyeste ønske om å veve veggbilder blir realisert. Livs opplevelse av at hun har kompetanse og evne til å utføre et kunstnerisk arbeid blir i så måte trykket ned. Hun har ifølge kriteriene for empowerment derfor ikke en følelse av kontroll over eget liv.

Man kan derfor kanskje anta at arbeidsplassen til Liv ikke jobber etter en modell som gir pedagogisk vekst gjennom estetisk erfaring, slik jeg tidligere har beskrevet. Liv opplever i alle fall at hun får lite gehør for sin meningsutveksling med ledelsen på jobb. Sanseintrykkene og persepsjonen, som gir Liv assosiasjoner om vakre veggbilder, blir ikke fulgt opp. Dette blir ifølge Liv begrunnet med manglende økonomi. Selvbildet og identiteten til Liv blir dermed ikke styrket fordi hun ikke får noen bekreftelse på at hun mestrer arbeidet sitt, slik hun vurderer at det bør være; altså at hun får veve vegg-

bilder slik som hun ønsker.

Liv viser stor innlevelse i kunstuttrykket sitt. Hun vet hva som inspirerer henne, og hun kan artikulere dette. Naturopplevelser og flyturer er spesielle kilder hun trekker frem. Hun har også oversikt over hvordan et produkt blir til; Fra idé til prosjekt. Først må man ha en idé, og hun ser sine tepper ferdig i hodet før hun finner frem garn og filler. Når alt er på plass og tilgjengelig, sier hun at det bare er å veve etter mønsteret i hodet. Hun har altså en klar forestilling av hvordan det ferdige produktet skal bli, ut fra en impuls eller idé.

Det å holde fast på en slik idé er en krevende prosess. Det krever konsentrasjon, utholdenhet og fargesans samt at man har de nødvendige redskapene til å føre ideen frem til et produkt. Det er altså viktig med teknikk. Matteveven, som gjerne blir sett på som sysselsetting, ble en innfallsport til mer kreativ veving med garn og filler. Det ble kunst av det.

Elias Katz sa i en samtale at en aldri kan vite hvem som blir kunstner av oss. Det gjelder bare å finne inngangsporten. Kanskje må man jobbe i mange år før det plutselig løsner og man finner sitt uttrykksmønster. Det gjelder bare å se potensialet. For oss andre, som har mer innflytelse på egen hverdag, trenger vi ikke så mye tilrettelegging og tid før vi finner det vi har lyst til å sysle med. Mange utviklingshemmete er derimot prisgitt de rammebetingelser de lever under, som f.eks. at det ikke finnes penger til å veve veggbilder.

Å oppleve brutte løfter er tøft for enhver i samfunnet. Når de brutte løftene om en utstilling resulterer at veggbilder blir liggende under et skrivebord, kan selvrespekten og identiteten til kunstneren få en alvorlig knekk. Kanskje er det slik at det skal så mye mer til for å se et kunstuttrykk hos en som selv ikke hevder sin rett og viser frem?

Det er en vandrehistorie om Sigvor Riksheim, som i sin tid kom med en leirklump som knapt noen kunne se forestilte noe som helst, der noen sa: «*Se den flotte hunden han har laget. Denne karen blir en stor kunstner en dag.*» I dag er personen medlem av anerkjente kunstmiljøer. Det handler mye om at noen tror på kunsten, ser de sprede forsøk og tar dem alvorlig. Slik kan kunst av kreative utviklingshemmete få oppmerksomhet og livsvilkår slik at den slår ut i full blomst. Katz & Katz (1990) påpeker at arbeidet til kunstneren skal være viktig for han selv og han skal føle at det er viktig for andre.

Avslutning

Undersøkelsene mine om kunst og kreativitet blant utviklingshemmete viser at det finnes en del kreative miljøer i Norge. Det er jeg svært glad for. Temaet er interessant å jobbe med, og det har gitt spennende bekjenskaper med kreative mennesker med spennende ideer om hva de vil med kunsten sin.

På opplæringsiden er det ikke noe systematikk som ivaretar kreative utviklingshemmete utover videregående skole. I Sverige finnes Linneaskolen. Det er en folkehøyskole som tilbyr kreative utviklingshemmete høst- og vårkurs. Et slikt tilbud har vi ikke i Norge. Det er kanskje på sin plass at også vi åpner opp for videre skolegang for denne gruppen? Siden Art Brut er en anerkjent kunstform, hadde det vært spennende å tenke seg hva som kunne gro frem i kjølvannet av en slik skole. Kunsthøyskolen på Ski viser at potensialet er der. Det gjorde også utstillingen «Kreator». Kanskje tiden er moden for en omvendt integrering, der en kunsthøyskole bygges ut fra utviklingshemmedes behov for spesiell tilrettelegging? Det kunne blitt spennende og fruktbare miljøer av slikt.

Ett er sikkert; etter arbeidet med denne undersøkelsen ser jeg helt klart at neste oppgave er å ta tak i utviklingshemmedes følelse av isolasjon og ensomhet og på det viset gjøre noe med innholdet av ansvarsreformen.



REFERANSER

- BJØRKVOLD, JON-ROAR** (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- BLOMENDAL, M. & STRUVE, A.** (1999). Å skape er å sette spor. *Spesialpedagogikk nr. 10*, s. 10–19.
- CARLSEN, K. & SAMUELSEN, A.M.** (1998). *Inntrykk og uttrykk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- EKEBERG, T., AASHAMAR, C. & HEIBERG A.** (1998). *Psykisk utviklingshemmete - tokulturelle?* Bergens Tidene, 17.08.98.
- KATZ, F.L. & KATZ, E.** (1990). *Art and disabilities*. (Rev. ed) Cambridge MA: Bookline Books.
- LORENTSEN, P.** (1998). *Språk og handling*. Tano-Aschehoug
- MUNTHE-KAAS, B.** (1998). Det finnes ikke barn med kommunikasjonsproblemer. *Samfunn for alle nr. 6*.
- SANDVIK, N.** (1997). Den som ikke går i takt, lytter til en annen tromme. *Debuttserien for barnehagefolk nr. 2*.
- SKJERDINGSTAD, K. I.** (1998). Den som ikke søker sitt eget. *Fontene nr. 7*.
- SKUMSNES A.** (1999). Å fortelle om sitt liv. Om bruk av narrativer i møte med traumatiske livshendelser. *Embla nr. 4*.
- QUINN, R.E. & SPREITZER, G.M.** (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2) s. 37–51.

Vellykket inkluderingsprosjekt i Georgia

Den første internasjonale konferansen om inkluderende opplæring i Georgia i slutten av mars i år hadde sin bakgrunn i et prosjekt hvor Norge gjennom Statped har spilt en viktig rolle. Prosjektet startet med et pilotprosjekt i 2006 ved 10 skoler i Tbilisi. I 2009 ble 9 regioner med i hovedprosjektet som blir avsluttet i juni i år. Spesialpedagogikk var invitert til konferansen og benyttet anledningen til å få noen synspunkter fra personer som har hatt stor betydning for prosjektet.

TEKST OG FOTO AV ARNE ØSTLI

– Da vi startet i 2006, var målet å bidra til å gi elever med funksjonsnedsettelser et tilbud. Det dreide seg barn som gikk hjemme uten noe tilbud i det hele tatt, sier Einar Christiansen, direktør for Lillegården kompetansesenter. Han har vært norsk prosjektleder for inkluderingsprosjektet som kom i stand etter en henvendelse fra georgiske myndigheter til det norske Kunnskapsdepartementet.

– Det var en utfordring å finne elevene, og vi startet opp med å bruke helsesystemets registre, og det var faktisk sånn at man gikk fra dør til dør for å komme i gang med et tilbud. Det var også nødvendig å avdekke og arbeide med holdninger til det å få elever med funksjonsnedsettelse inn i klassen.

– Hovedprosjektet bygde på lesten fra pilotprosjektet, og kompetanse-

bygging har vært vesentlig. Det er imidlertid viktig for meg å understreke at dette er et georgisk prosjekt, og ikke bistand i vanlig forstand. Norge støtter og bekrefter, gir råd, tilfører kompetanse og bidrar med fremmede arbeid. Jeg er imponert over engasjementet georgiske myndigheter og fagpersoner har vist gjennom hele prosjektperioden. Også denne konferansen, med god deltakelse fra Georgia og nabolandene, viser engasjement og evne til å arbeide videre mot en inkluderende opplæring.

–Hvem har bidratt fra norsk side?

– Jeg vil svært gjerne gi honnør til norske samarbeidspartnere, ikke minst Statped, Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus. Det gode og tette samarbeidet mellom utdanningsdepartementene har vært avgjørende. Det har gitt legitimitet og forpliktelse,

også på lokalt nivå. Fra norsk side har Kari Brustad, som er avdelingsdirektør i Kunnskapsdepartementet, hatt store forventninger, vært framsynt, kreativ og veldig strukturert.

– Er du fornøyd med resultatene?

– Ja, absolutt. Flere og flere skoler går i gang med konkret arbeid med sikte på inkludering, det er opprettet 40–50 nye stillinger i distriktene, og flere tusen lærere har deltatt i kompetansehevende kurs. Vi har holdt på med integrering og inkludering i snart femti år, Georgia i fem. De har kommet langt på de fem årene, sier Einar Christiansen.

Holdningsendringer

Marika Zakaraeishvili er prosjektleder i Utdannings- og vitenskapsdepartementet i Georgia og ansvarlig for implementering av en inkluderende



– God forankring er en forutsetning for varig bærekraft, understreker Einar Christiansen som er prosjektleder fra norsk side.

skole i Georgia. Hun har omfattende utdanning på feltet, bl.a. mastergrad fra Universitetet i Oslo. Nå holder på med doktorgradsarbeid ved siden av sin sentrale posisjon som prosjektdirektør.

– Hva mener du er de viktigste endringene i retning av inkluderende skole i løpet prosjektperioden?

– I begynnelsen av prosjektet var skolene veldig skeptiske. Lærerne var engstelige for å få elever med særlige behov i klassen fordi de følte seg utrygge og det manglet retningslinjer og veiledninger fra ministeriet om inkluderende opplæring. Men litt etter litt har holdningene i skolene endret seg i en positiv retning. Endringene har kommet også på politisk nivå. Det har kommet tillegg i skoleloven, den nasjonale læreplanen har fått tilleggsbestemmelser og det er utarbeidet

en nasjonal modell som tydeliggjør filosofien bak inkluderende opplæring.

– Hvilke elementer i samarbeidet med Norge tror du har vært de viktigste?

– Jeg vil nevne tre områder som har vært svært betydningsfulle. For det første opprettelsen av «Multidisciplinary teams» som er en bredt sammensatt gruppe av fagpersoner med ulik bakgrunn. Disse gruppene utreder elevenes læringsbehov, og de er også involvert i selve læringsprosessen. For det andre har den intensive etterutdanningen av lærere i inkluderende undervisning vært viktig. Og for det tredje har inkluderende opplæring blitt styrket i lærer- og spesiallærerutdanningen ved seks av universitetene i Georgia. Sommerakademi ved tre av universitetene har også betydd mye.

Prosjektets hovedområder:

- Pilotprosjekt (2006–2008)
– etablering av styrings- og arbeidsgrupper, herunder en «Multidisciplinary group» som arbeider inn mot skole- og elevnivå. Utpøving på 10 skoler i Tbilisi
- Hovedprosjekt – (2009–2012)
– igangsetting av modellskoler i ni regioner, bygge videre på lesten og erfaringene fra Pilotprosjektet
- Videreutvikling og forankring av nasjonal policy for inkluderende opplæring
- Gjennomføring av tiltak på skolenivå – herunder gjennomføring av treningsmoduler og tilpasninger av det fysiske skolemiljøet
- Utvikling av inkluderende opplæring ved modellskolene – etablering av faggruppe i hver av prosjektskolene, utarbeiding av individuelle opplæringsplaner for elever med særskilte behov: elever med nedsatt fysisk funksjonsevne, cp, tunghørte, svaksynte, Downs syndrom, sammensatte læreavanser, ulike grader av utviklingshemming og problematferd
- Modellskolene knytter til seg skoler i regionen
- Øke forståelsen for betydningen av inkluderende opplæring – informasjon om prosjektet, kampanjer i media
- Evaluering – kvartalsvise og årlige rapporter til georgiske og norske myndigheter



Poster fra konferansen.



Utsnitt fra tegnekonkurranse om inkludering.

– Det er alltid en utfordring å sikre at resultatene man oppnår i et prosjekt blir videreført.

– Ja, vi har vært veldig bevisst på det, og allerede i starten av prosjektet hadde vi god forankring som mål, og jeg mener vi har nådd det. Det innebærer at alle hovedkomponentene i prosjektperioden vil bli støttet av departementet når prosjektet er avsluttet. Således vil «Multidisciplinary groups» bli finansiert av departementet, det nasjonale utviklingssenteret vil ta seg av lærerutdanning, og arbeidet med å gjøre skoler tilgjengelige for elever med fysiske vansker vil fortsette. Våre planer fremover går ut på å bedre kvaliteten på tilbudet til elever med særlige behov, og vi ønsker å komme i gang med inkluderende opplæring i fagopplæringen, sier Marika Zakaraeishvili.

Betydelig tilbakeføringsverdi

Statped har vært en viktig aktør gjennom hele prosjektperioden. Gjennomføringen av treningsmodulene har i stor grad vært gjort av Statpeds folk med bakgrunn fra ulike vanskeområder som for eksempel syn, hørsel og lese- og skrivevansker. Statped er underlagt Utdanningsdirektoratet og Spesialpedagogikk fikk under konferansen en samtale med Dag Thomas Gisholt, som er direktør i Utdanningsdirektoratet:

– Hva er ditt generelle inntrykk av dette prosjektet?

– Meget positivt på flere måter. Det ene er gjennomføringen av selve prosjektet, men også konkret når det gjelder utstyr og hjelpemidler av forskjellig slag. Einar Christiansen har fått med utrolig mye under sine besøk hit til Georgia, bl.a. takket være en gunstig avtale med Widerøe. Her har det skjedd endringer på systemnivå som er så godt fundert at jeg er optimistisk med hensyn til varig endring. Jeg er imponert over den lokale forankringen, og personene som jobber her er dedikerte. Det gjelder også politisk i det georgiske utdannings- og vitenskapsdepartementet. Prosjektet har mange av de kjennetegn som skal til for å lykkes.

– Hva tenker du om Statpeds engasjement, og vil ikke dette trekke ressurser som ellers kunne brukes i vårt eget land?

– For det første trekker ikke dette ressurser fra Statped fordi det i hovedsak er eksternt finansiert. Jeg mener at deltakelse i prosjekter som dette kan ha stor tilbakeføringsverdi og at det er nyttig for Statpeds folk. Når man er utenlands, så krever det refleksjon over egen praksis. Noe som er verdifullt for dem som er med. Selv om utgangs-

foto: Knut Slåtta



Endrede holdninger og endringer på politisk nivå har betydd mye, sier prosjektdirektør Marika Zakaraishvili.



Prosjekter som dette bidrar til refleksjon over egen praksis, sier direktør i Utdanningsdirektoratet Dag Thomas Gisholt.

punktet er forskjellig har vi mange av de samme dilemmaene. Norge er heller ikke fullkomment. Dette er en god måte å lære på. Vi har noe igjen for dette.

– Sentrale personer i prosjektet har antydnet at de ønsker å gå videre med arbeidstrening og yrkesopplæring. Kan Utdanningsdirektoratet bidra med noe for å støtte denne utfordringen?

– Det er et godt tegn at Georgia ønsker å gå videre. Det vil være interessant for oss å fortsette. Vi bør ha noe å bidra med når det gjelder fag- og yrkesopplæringen hvor vi også har våre utfordringer, sier Dag Thomas Gisholt.

Godt samarbeid på politisk nivå

Også statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Elisabet Dahle, er imponert over det gode og fruktbare samarbeidet mellom Georgia og Norge.

– Det har vært et godt samarbeid på ministernivå, også økonomisk, forteller hun til Spesialpedagogikk. – Når dette prosjektet nå er ved sin avslutning, er det lagt et godt grunnlag for at Georgia selv kan føre arbeidet videre.

– Hvordan kan Norge bidra til fortsatt god utvikling av en inkluderende skole i Georgia?

– Det er avgjørende at vi ikke kommer med løsninger, men vi kan

bidra med våre erfaringer og kompetanse. I møtet med et annet land vil vi se at vi har noen felles utfordringer, f.eks. når det gjelder implementering av nasjonal skolepolitikk. Det gjør at vi blir mer bevisst på hva vi gjør i Norge, sier Elisabet Dahle.

Blant dem som har vært direkte involvert i inkluderingsprosjektet, hvilte det under konferansen en spenning omkring mulighetene for å fortsette samarbeidet mellom Georgia og Norge med tanke på å utvikle et tilbud også etter endt grunnskoleutdanning. Under avslutningen av konferansen ble spenningen utløst, for statssekretær Elisabet Dahle kunne fortelle at man i løpet av konferansen på politisk hold hadde hatt en førsamtale med det for øye å gå videre med tanke på fag- og yrkesopplæringen. Det norske utenriksdepartementet vil stå for finansieringen.

Statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Elisabet Dahle, legger vekt på at vi ikke kommer med løsninger, men vi kan bidra med våre erfaringer



Norge i Georgia

Det er en tydelig interesse fra georgiske myndigheter for dette prosjektet, og for å komme videre mot utdanning for alle og for en inkluderende skole. Det viser seg bl.a. ved at de setter inn betydelige ressurser i dette arbeidet, sier ambassadør Erling Skjønberg i samtale med Spesialpedagogikk under konferansen i Tbilisi. Han har sete i Baku i Aserbajdsjan, men er også sideakkreditert til Georgia.

På spørsmål fra Spesialpedagogikk om hvilken betydning et prosjekt som dette har for utvikling av forholdet mellom Georgia og Norge, sier ambassadøren:

– Et prosjekt som dette styrker kontakten mellom Georgia og Norge. Det er av stor betydning for Georgia å bygge opp utdanning og kompetanse. Det er viktig for begge land, og vi kan lære av hverandre.

– Har du inntrykk av at dette prosjektet som nå er ved sin avslutning, blir lagt merke til på andre områder enn skolesektoren?

Ambassaden er godt kjent med samarbeidsprosjektet, og det kommer inn i en sammenheng hvor det er samarbeid og kontakt mellom Georgia og Norge på mange områder. Det

gjelder både private virksomheter og offentlige institusjoner.

– Kan du gi noen eksempler?

Wilhelmsen Ships Service har hatt fast representasjon i Georgia i flere år. Clean Energy Group har opprettet kontor i byen Batumi og planlegger store investeringer i vannkraftsektoren. Statoil er en av partnerne i oljeledningen Baku-Tbilisi-Ceyhan (BTC) og gassrørledningen Sør-Kaukasus (SCP) som går fra Aserbajdsjan via Tbilisi til Tyrkia. Statoil er dermed en stor utenlandsk investor.

Flyktninghjelpen har siden 1994 drevet utstrakt virksomhet på det humanitære området i Georgia og må regnes som en betydelig aktør. Arbeidet fokuserer på å gi beskyttelse og assistanse til internt fordrevne,

såkalte IDPs, med fokus på boliger, skoler og juridisk rådgivning. Videre vil jeg nevne NORLAG, en forkortelse for The Norwegian Mission of Rule of Law Advisors to Georgia, der norske eksperter samarbeider med georgiske myndigheter om reform og utvikling av rettsvesenet i landet.

Videre må nevnes «Program for samarbeid om høyere utdanning i Eurasia», som støtter samarbeid mellom norske institusjoner og institusjoner i flere land i området, blant dem Georgia. SIU, Senter for internasjonalisering av utdanning, mottar midler fra Utenriksdepartementet til dette. Innenfor programmet kan også studenter søke stipend, og flere fra Georgia har tatt bachelor- eller mastergrad i Norge. Innenfor rammen av SIUs program har f.eks.

Ambassadør Erling Skjønberg legger stor vekt på at de som deltar i prosjekter i utlandet er gode til å operere i en annen setting og i en annen sammenheng. Dessuten er god kjemi viktig for at prosjekter skal bli vellykket.



Musikkhøgskolen et samarbeid med konservatoriet i Tbilisi. Ellers har Riksantikvaren i flere år samarbeidet med ICOMOS (The International Council on Monuments and Sites) i Georgia. Prosjektet er finansiert av Utenriksdepartementet og er et godt eksempel på det tette samarbeidet mellom norske og georgiske aktører innen kulturarv, sier Skjønberg.

– Hva skal til for at prosjekter skal lykkes og ha varig effekt?

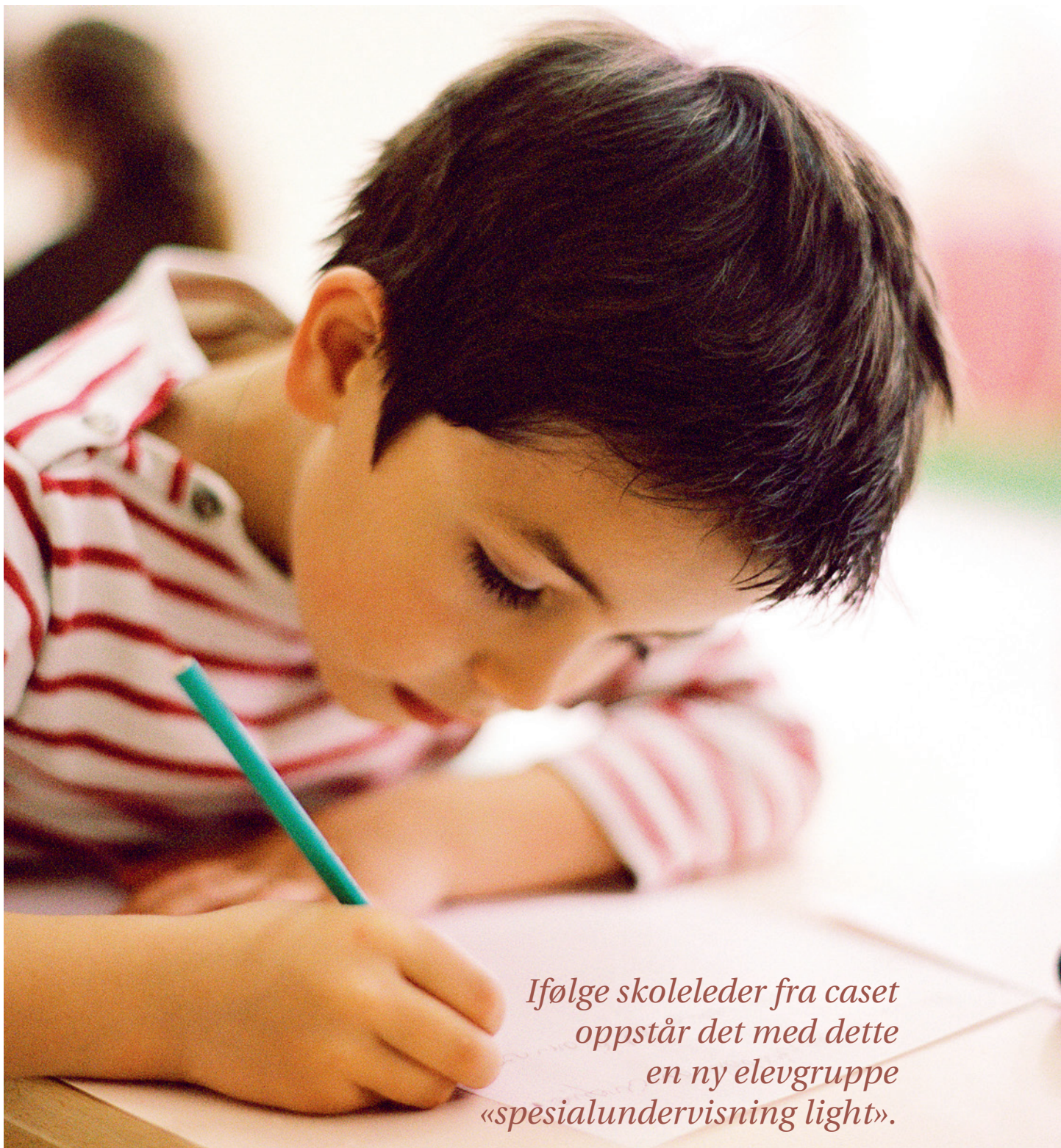
– Det er en forutsetning at det er tydelig eierskap og forpliktelse hos de aktørene som er involvert fra georgisk side. Videre må de norske institusjonene være flinke til å operere i en annen setting og i en annen sammenheng enn det man tidligere har vært vant til. Dessuten er, som alltid,

god kjemi og kommunikasjon av stor betydning, påpeker Skjønberg. Under avslutningsdelen av konferansen overleverte ambassadør Skjønberg en gave til arrangørene. Og er det noen som har lurt på hvor Karius og Baktus kom med flåten sin, så er svaret at de nylig er kommet til Georgia.

FAKTA OM GEORGIA

Nasjonaldag	26. mai
Statsminister	Nikolo Gilauri
Norsk navn	Republikken Georgia
Areal (km²)	69 700
Innbyggertall	4 600 800 (2012)
Mynt	Lari à 100 tetri
Hovedstad	Tbilisi
Statsform	Republikk i Asia
Offisielt navn	Sakartvelos Respublikis
Uttale	ge 'orgia
Statsoverhode	Mikheil Saakashvili
Offisielt språk	Georgisk
Bef. tetthet	66 per km ²
Religion	Ortodoks kristendom





*Ifølge skoleleder fra caset
oppstår det med dette
en ny elevgruppe
«spesialundervisning light».*

Elever som får «avslag» på spesialundervisning

Denne artikkelen handler om de elevene som blir tilmeldt PP-tjenesten og ikke får anbefaling om spesialundervisning, men om tilrettelegging av tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet.



Julie Ek Holst-Jæger arbeider som avdelingsleder ved Bærum PPT.

Jeg vil i denne artikkelen se på en problemstilling som omhandler «Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning», som ble utgitt av Utdanningsdirektoratet i september 2009 (Udir., 2009). Veilederen har blant annet til hensikt å være til hjelp for samarbeidet mellom aktuelle aktører for å sikre at minstekravene i opplæringsloven oppfylles, og for å forbedre kvaliteten på det tilbudet barnet/eleven får (www.udir.no). Tema som jeg ønsker å se nærmere på, er hvilken rolle veilederen har innen de ulike rettskildefaktorene (Grongstad, 2009). Jeg er også opptatt av hvorvidt de juridiske føringene bidrar til å forbedre kvaliteten på tilbudet som gis. Først vil jeg presentere caset som danner utgangspunktet for artikkelen. Deretter vil jeg kort redegjøre for de fem sentrale styringsaspekter for skoleledere i skolen omtalt i Egeland, Langfeldt og Roald (2008). Jeg vil avgrense artikkelen til å omhandle juridiske og ideologiske (også forstått som peda-

gogiske) hensyn. Til slutt vil jeg drøfte caset i lys av presenterte begreper og relevant faglitteratur.

Presentasjon av case

Mari er PP-rådgiver og har foretatt en sakkyndig vurdering etter opplæringslovens § 5-1 om retten til spesialundervisning for en elev på 6. trinn ved Strand barneskole. Mari konkluderer den sakkyndige vurderingen (jamfør opplæringslovens § 5-3) med at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og dermed ikke har behov for spesialundervisning. Mari uttaler seg likevel i den sakkyndige vurderingen (som anbefalt i veilederen på s. 61) om tiltak som kan avhjelpe elevens ordinære opplæringssituasjon, jamfør opplæringsloven § 1-3. Når skolen mottar den sakkyndige vurderingen, skal skoleleder fatte et enkeltvedtak, jamfør veilederen s. 68. Skoleleder tar kontakt med Mari og mener det er problematisk at PP-tjenesten har uttalt seg om tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Dette fordi det vil øremerke ressurser til en elev som ikke har særskilte rettigheter etter opplæringslovens § 5-1. På denne måten oppstår det ifølge skoleleder en ny elevgruppe, nemlig elevgruppen «spesialundervisning light» innenfor § 1-3.

Dette caset aktualiserer problemstillingen: I hvilken grad bidrar den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket til

Med et enkeltvedtak følger særlige saksbehandlingsregler.

å forbedre kvaliteten på det tilbudet eleven får når eleven er tilmeldt PP-tjenesten og ikke blir vurdert å ha behov for spesialundervisning?

Sentrale styringsbegreper for skolen

I en artikkel av Egeland, Langfeldt og Roald (2008), presenteres fem sentrale styringsaspekter for skoleledere i skolen; juridisk styring, ideologisk styring, økonomisk styring, vurderingsstyring og markedsstyring. Disse fem begrepene var sentrale i deres undersøkelse. Når det gjelder *juridisk styring*, er dette et sentralt styringsredskap som er forbeholdt staten. Skolen har en lang tradisjon for å stå i en mellomstilling mellom stat og kommune, men staten har de senere årene fått større adgang til å organisere sin virksomhet som den selv ønsker. På den annen siden har skolen blitt mer bundet ved at staten i økende grad har økt standarden for borgernes rettigheter. Undersøkelsen som ble foretatt, viser at informantene opplever at den juridiske styringen har utviklet seg mer og mer som en kontrakt mellom staten og det enkelte hjem. Skoleledere anser seg ikke som aktører i dette. Foresatte synes å ha et økt engasjement overfor sine barns rettigheter, mens mindre tid brukes på å involvere seg i skolens drift og utvikling.

Den ideologiske styringen er kjennetegnet ved de kunnskaper og holdninger staten vektlegger, som for eksempel fremkommer i en læreplan. Ansvar for innholdet i læreplanen har beveget seg fra nasjonalt til lokalt ansvar.

Når det gjelder *økonomisk styring*, vises det til at ansvaret for den økonomiske styringen bør legges nærmest mulig den som skal iverksette tiltakene. Skolen er blitt mer bundet ved at staten i økende grad har økt standarden for borgernes rettigheter. En slik økt standard stiller krav til de økonomiske ressursene skolene har til disposisjon. Styringsverktøyet *vurdering* er mye omtalt den siste tiden og er mest kjent ved elev- og nasjonale vurderingssystemer. *Markedsstyring* kan for eksempel omhandle behovet for private skoler (Egeland, Langfeldt og Roald 2008).

Drøfting av caset i lys av juridiske og ideologiske hensyn

Et legitimt spørsmål i denne sammenheng er hvilken rolle veilederen har innen rettskildefaktorene. Ifølge Grongstad (2009) har den en rangering innen rettskildefaktorene som

en rettsoppfatning som bygger på opplæringsloven (1998). Loven er et naturlig utgangspunkt for enhver regeltolkning. Loven sier imidlertid lite om hvordan man bør forholde seg i tilfeller som beskrevet i caset. Loven blir derfor ikke en god nok støtte for skolen og PP-tjenesten i praksis.

En rettsoppfatning i en veileder er ikke å forstå som et pålegg til kommunene. Likevel har Fylkesmannen i Oslo og Akershus uttalt på et seminar ved Universitetet i Oslo at føringer i veilederen vil legges til grunn ved tilsyn i kommunene (UiO-seminar 14.012.09). Ifølge veilederen skal altså PP-tjenesten også uttale seg om tiltak i de saker eleven ikke tilrådes å ha rett til spesialundervisning. Skoleleder skal også fatte enkeltvedtak i alle saker som er tilmeldt PP-tjenesten. PP-tjenesten tillegges her et stort ansvar i det å skulle vurdere hvorvidt eleven får «et tilfredsstillende utbytte» eller ikke (Sivesind og Bachmann, i Møller og Ottesen, 2011).

Når Fylkesmannen ved tilsyn legger veilederen til grunn, gir dette skoleledere og PP-tjenesten et tvetydig signal fordi veilederen innen rettskildefaktorene egentlig ikke er å tolke som et pålegg. Som det fremkommer i caset, velger ledelsen ved PP-tjenesten likevel at Mari skal uttale seg om tiltak innenfor ordinær opplæring. Skolelederen i caset opplever dette som øremerking av skolens ressurser. Opplæringsloven sier heller ikke noe om at PP-tjenesten skal uttale seg om dette. Veilederens intensjoner er å være en hjelp i samarbeidet mellom de involverte instanser, men i dette tilfellet kan det skape problemer i samarbeidet.

Den sakkyndige vurderingen og tilbudet til eleven

Opplæringslovens intensjoner er at den sakkyndige vurderingen skal bidra til å forbedre kvaliteten på det tilbudet barnet/eleven får. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om praksisen beskrevet i caset bidrar til nettopp dette. Mari anbefaler tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet som kan avhjelpe de vanskene eleven har. Hun vurderer at skolen kan følge opp disse tiltakene. Mari har utredet eleven og foretatt en vurdering som konkluderer med at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, noe som angir en rettslig standard (Grongstad, 2009). Dette stiller derfor krav til Maris faglige skjønn og faglige kompetanse, noe det er ledelsen i PP-tjenestens ansvar å sørge for at hun har. Det kommer imidlertid også an

på i hvilken grad skolen klarer å tilrettelegge for den enkelte elev. Dette kan medføre at eleven kan ha rettigheter etter § 5-1 på Skogen barneskole, men ikke har det på Strand barneskole. Dette stilles derfor også store krav til Maris kjennskap til skolens evne til å tilrettelegge innenfor § 1-3.

Dersom Mari ikke uttaler seg om relevante tiltak for eleven, vil skolen kanskje ikke vite hva de skal gjøre og kan dermed i liten grad nyttegjøre seg PP-tjenesten som rådgivende instans. Den sakkyndige vurderingen som skrives av PP-tjenesten, vil øke presset på skoleleder til å igangsette tiltak overfor eleven. Sannsynligheten for at kvaliteten på tilbudet eleven får er tilfredsstillende, er bedre med retningslinjer, enn uten. Det kan imidlertid bli vanskelig for skolen dersom Mari foreslår at eleven f.eks. bør delta på et lesekurs hvis skoleleder ikke kan tilby dette på 6. trinn denne våren. Foreslåtte tiltak vil på denne måten ikke bidra til forbedring.

Det legges ingen føringer for i hvilken grad PP-tjenesten skal uttale seg om konkrete tiltak innenfor ordinær opplæring. Det står at PP-tjenesten skal uttale seg og gi råd til skolen, men ikke hvor konkrete disse rådene skal være. Dersom PP-tjenesten ikke uttaler seg konkret når det gjelder tiltak overfor eleven, vil dette på et vis gjøre det enklere for skoleleder. På den annen side vil skolen ha lite konkret å forholde seg til når det gjelder tiltak.

Bidrar enkeltvedtaket til forbedret tilbud for eleven?

Med et enkeltvedtak følger særlige saksbehandlingsregler og parten får dermed en rekke rettigheter, blant annet klageadgang (Grongstad, 2009). Skoleleder skal som nevnt ifølge veilederen, fatte enkeltvedtak i alle tilfeller hvor saken er tilmeldt PP-tjenesten. Spørsmålet i denne sammenheng er

om dette bidrar til en forbedring av opplæringstilbudet. I Ot.prp. nr. 46 (1997-98) stilles det krav til konkretisering av innholdet i et enkeltvedtak. Dette betyr at skolen må forplikte seg til å følge opp de tiltak og beskrivelser som fremkommer her. Riksrevisjonens undersøkelse fra 2010-2011 viser imidlertid at enkeltvedtakene i liten grad beskriver hvilket opplæringstilbud skolen forplikter seg til å gi med hensyn til innhold, organisering eller omfang. Sivesind og Bachmann (2001) viser også til en tilsynsrapport fra Utdanningsdirektoratet (2008) om manglende enkeltvedtak både overfor de elevene som har rettigheter etter § 5-1, og de som ikke fikk tilråding om dette fra PP-tjenesten. Man kan med dette stille seg spørsmålet om det er viktig å skrive enkeltvedtak.

Langfeldt (2008) hevder at juridiske pålegg som tiltak for å styre skolen, kun rusker i overflaten av den praksisen som foregår i lærernes og elevenes skolehverdag. Dersom PP-tjenesten vurderer at eleven vil ha et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, kan skolen tolke dette som at de fortsetter som før og at det ikke skjer endringer i opplæringen overfor eleven. Imidlertid har eleven rett til tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og behov, jamfør opplæringsloven § 1-3. Dette tilsier at skolen skal jobbe for å tilrettelegge på best mulig måte for den enkelte. På den annen side kan ikke foresatte og eleven forvente at tiltak foreslått av PP-tjenesten blir fulgt opp av skolen. Dette fordi den sakkyndige vurderingen konkluderer med at eleven ikke har behov beskrevet i opplæringsloven § 5-1, noe som i seg selv ikke forplikter oppfølging.

Kravet om at skolen fatter et enkeltvedtak på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen, kan imidlertid ses som et forsøk

Det synes å være uklarheter med hensyn til hvordan man bør forholde seg til innholdet i veilederen.

fra staten på å pålegge skolene å følge opp PP-tjenestens råd. De foresatte og elever over 15 år vil med dette kunne påklage innholdet i enkeltvedtaket og dermed også elevens rettigheter etter § 1–3. Ifølge skoleleder fra caset oppstår det med dette en ny elevgruppe «spesialundervisning light». Dette er elever som følger ordinær opplæring etter § 1–3, men som likevel har rettigheter beskrevet i et enkeltvedtak. Dermed er det to elevgrupper der skoleleder skal fordele ressurser og øremerke ulike tiltak. Dette kan også medføre forskjellsbehandling fordi elever i «gråsonen» blir delt i to – de som er tilmeldt PP-tjenesten og de som av ulike grunner ikke er det, for eksempel fordi foresatte ikke ønsker det eller en kontaktlærer ikke oppdager vanskene.

Avslutning

Jeg har i denne artikkelen sett på juridiske og ideologiske sider når en elev er tilmeldt PP-tjenesten og vurderes og ikke har rettigheter etter opplæringslovens § 5–1, og hvilken rolle veilederen skal ha som styringsredskap for skolen og PP-tjenestens praksis. Det synes å være uklarheter med hensyn til hvordan man bør forholde seg til innholdet i veilederen. Enten er veilederen å forstå som en forskrift som legges til grunn ved tilsyn, eller så er den en tolkningsstøtte til loven. Det at PP-tjenesten øremerker skolens ressurser synes å være uhensiktsmessig fordi skolen mister sitt handlingsrom for å lage fleksible løsninger som gagnar alle elever som inkluderes i § 1–3. På den annen side kan en slik øremerking bidra til å øke sannsynligheten for at eleven får de tiltak han eller hun trenger. Dette viser at det er et klart behov for at skoleeier i kommunen tar stilling til veilederens rolle for skolen og PP-tjenesten.

REFERANSER

- GRONGSTAD, L.** (2009). *Jus i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LANGFELDT, G.** (2008). *Ansvar og kvalitet, strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- MØLLER, J. OG OTTESEN, E.** (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA. LOV AV 17. JUNI** (1998) nr. 61. Utdannings- og forskningsdepartementet. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* med endringer 17. juni 2005. Pedlex Norsk skoleinformasjon. Lesedato: 19.02.12. www.lovdata.no
- OT.PR.P. 46** (1997–98). Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lesedato: 19.02.12. www.regjeringen.no
- RIKSREVISJONENS UNDERSØKELSE AV SPESIALUNDERVISNINGEN I GRUNNSKOLEN** (2010–2011). Dokument overlevert Stortinget 10.03.2011.
- SIVESIND, K., LANGFELDT, G. & SKEDSMO, G.** (red.) (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- UDIR** (2009). *Spesialundervisning, veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. Lesedato: 19.02.12. www.udir.no
- UIO** (14.12.09). Seminar arrangert som del av seminarrekken *Styrking av kvalitet og rettssikkerhet for elever med rett til spesialundervisning*. Lesedato: 24.03.12. <http://www.uio.no/om/samarbeid/skole/arrangementer/spesial-seminarrekke/veileder-til-opplæringsloven/>



Sakkyndig vurdering for elever som trenger tilpasset opplæring

Denne artikkelen omhandler hva PPT kan gjøre for å skrive en god sakkyndig vurdering når eleven «bare» trenger tilpasninger og egentlig ikke har behov for spesialundervisning.



Leiv Danielsen arbeider som pp-rådgiver ved Halden PPT.

I kronikken «Tilpasset opplæring/spesialundervisning – skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted» i Spesialpedagogikk nr. 2/2012, rettet jeg søkelyset mot forhold mange spesialpedagoger og pp-rådgivere nok kjenner seg igjen i. I denne artikkelen vil jeg først drøfte noen av disse dilemmaene mer inngående. Deretter vil jeg presentere noen anonymiserte eksempler på hvordan man i sakkyndig vurdering kan beskrive ulike elevers behov for tilpasninger, med håp om at dette vil interessere og engasjere flere. Dette handler først og fremst om et ønske om å rydde noen aktuelle problemstillinger «ut av gråsonen», dvs. at vi lar være å gjøre tilpassningslever til spesialundervisningskasus for å kunne hjelpe dem godt nok. Jeg vil også eksemplifisere hvordan og hvor

mye vi bør skrive om eleven og dennes behov, for å få for midlet den forståelsen skolens tilpasninger bør bygge på.

I kronikken nevnt ovenfor vises spesielt til avsnittene under overskriftene «Spesialundervisning kan være feil medisin», «Grunnlaget for funksjonelle tilpasninger» og «Tidsriktige statistiske data». Opplæringslovens § 5-1 er sentral i denne sammenhengen. Retten til spesialundervisning er klar, så sant PPT som sakkyndig instans vurderer at eleven har behov for dette og dokumenterer dette i form av sakkyndig vurdering. Utdanningsdirektoratets veileder «Spesialundervisning – Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» (2009), presiserer PPTs oppgaver i denne sammenheng og gir klare retningslinjer for saksbehandlingen i kommuner og fylkeskommuner.

PPT har god kompetanse og erfaring og har lang tradisjon med utredning og vurdering av elever og deres behov. Så gode er vi og så overbevisende dokumenterer vi Ola og Kari Nordmanns spesialundervisningsbehov at antallet Ola og

...troen på at spesialundervisning er løsningen, lever i beste velgående.

Kari'er har økt uforholdsmessig mye de siste årene. Samtidig har timetallet, altså omfanget av spesialundervisningen, økt. På den måten forbruker vi stadig mer av den disponible ressursrammen for drift av skole, til spesialundervisning.

Forandring = utvikling

Alle skjønner at denne utviklingen ikke kan fortsette, og Kommune-Norge har heller ikke ressurser nok til å finansiere en fortsatt vekst i antall og omfang av § 5–1-vedtak. I alle fall ikke uten å redusere midlene til drift av den ordinære opplæringen.

Like fullt er det min og mange andres påstand, at kommunal «fattigdom» har medvirket til denne tilsynelatende ukontrollerte veksten. PPT klarer tydeligvis heller ikke godt nok å få lærere og skoleadministrasjon til å se, eller ta til følge at Ola eller Kari faktisk ikke trenger spesialundervisning.

Men skal rette vedkommende klare seg uten, må de tilpasningene som administreres være gode. Og gode nok tilpasninger, det kan være vanskelig for noen og enhver. Enda vanskeligere blir det om det finnes motstand i organisasjonen, dvs. negative holdninger til at løsningen til vanlig bør baseres på tilpasninger.

Det synes i denne forbindelse som om vi i skolesektoren ikke har klart å riste av oss «gjenferdet etter skoledirektør-embetet», da vi faktisk fikk tilført midler til drift av spesialundervisning. Mange lærere og skolen som sådan later til, sikkert ubevisst, å holde fast ved gamle forestillinger om at det både er best for eleven, lærerne, skolen og kommunen at elever med spesielle behov av en viss type og/eller størrelse, får spesialundervisning. Om vi tror på engler eller er redd for spøkelser vet jeg ikke, men troen på at spesialundervisning er løsningen, lever i beste velgående.

Kanskje er vi i PPT heller ikke flinke nok til å reorientere oss. Det kreves av oss at vi skal gå tett på skolens administrasjon, med utfordringer knyttet til at tilpasninger skal være hovedregelen og at spesialundervisning iverksettes som plan B, når plan A ikke er forsvarlig.

(Jf. veilederen, avsnitt 6.5.2.1 *Utredning* og Innst. 50 S (2011–2012); Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen; Meld. St. 18 (2010–2011), unntatt kapittel 6).

Tar vi oss tid til dette? Har vi prøvd nok, eller har vi gitt

opp fordi vi noen ganger har stanget hodet i veggen (les; rektors dør)?

Dersom vi har stanget lenge nok eller ikke prøvd godt nok, kan vi i vår vurdering lett ta for gitt at verken Ola eller Kari kan få forsvarlig opplæring uten gjennom vedtak om spesialundervisning. Og så er vi på'n igjen.

Hva er løsningen?

Op, blir det bedre om vi beslutter at Ola eller Kari ikke har større eller mer omfattende behov enn at han eller hun klarer seg med tilpasninger relatert til kompetansemålene som følger av årstrinnets plan (jf. kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet)? Forresten, uttrykkene *større* og *mer omfattende* favner ikke hele bredden; *andre behov* er svært sentralt i denne sammenhengen.

Andre behov er de som går ut over de gamle, etablerte forestillingene om hvilke barn som med elevstatus fra 7 års alder, måtte få alternativ opplæring innenfor spesialskolene. De samme kategoriene vansker og tilhørende spesielle behov er i stor grad sammenfallende med de kategoriene og linjeinndelingene som lå til grunn for etableringen av Spesiallærerhøgskolen (SSLH) i 1961.

I våre dager er nesten alle elever med spesielle behov ivaretatt gjennom opplæringstilbud i egen kommune, gjennom en variasjon fra tilnærmet ordinært opplæringsregime til stor grad av segregering i alternative skoleløp. Mange av elevene får spesialundervisning i tråd med god, gammel tradisjon (jf. SSLH, og siden andre høyskolars generelle 1. avdeling og påfølgende spesialisering i 2. avd. spesialpedagogikk), fordi det er virkningsfullt og gir forventet effekt. For andre, og særlig gråsoneelevene, virker ikke «den gamle medisinen» like godt, enn si i det hele tatt. Om den virket noe bedre i den gamle strukturen, der mange tilsvarende elever fikk medisinen i form av spesialskoletilbud, er en helt annen sak.

Ny tid, nye utfordringer!

Imidlertid er det grunn til å hevde at antallet barn i Norge, og dermed elever i grunnskolen, som har atferds- eller tilpasningsvansker (jf. SSLHs T-linje og atferdsskolenes elevgrunnlag) er økende. Ikke bare opplever vi i skolen at det er flere elever med slike vansker, men bakgrunn/årsak til vanskene og følgene av dem, har endret seg noe. Barn har

selvsagt de samme utfordringene som de alltid har hatt med hensyn til å utvikle seg sammen med og under ledelse av foreldrene, for så å frigjøre seg fra dem. Men det er noen nye typer utfordringer også når det gjelder barns oppvekstmiljø i dagens samfunn, sammenlignet med for 50 år siden. Dagens foreldre er en enda mindre homogen gruppe, og deres utfordringer med hensyn til å oppdra og selvstendiggjøre egne barn er radikalt endret.

Samtidig har ikke minst spesialisthelsetjenestens diagnosesystem, med tilhørende utredningskompetanse, hatt en formidabel vekst. Teoretisk sett har vi utviklet en kultur for å identifisere, utrede og diagnostisere *både* Ola og Kari Nordmann.

Men når det kommer til stykket, er det på skolenivå den enkelte elevs mer eller mindre spesielle behov skal møtes og innfris. Da er det ikke alltid en diagnose er det mest avgjørende, selv om den skal danne bakteppe for skolens opplæringsregime. Hverdagen innhenter både Ola og Kari, og deres opplæringstilbud skal normalt gis på hjemmeskolen, med hovedsakelig (spesial)pedagogiske virkemidler til rådighet.

Hvordan skal skolen møte den delen av Olas opplæring som ikke omfattes av § 5–1-vedtak?

Eller Karis behov, som i sin helhet handler om tilpasninger, hvordan skal de innfris?

Og hvordan skal vi i PPT beskrive de aktuelle vanskene og de behov som følger av disse, når vi ikke tilrår spesialundervisning?

Mer tilpasning

Tilpasninger i opplæringen er og skal være hovedregelen. Opplæringsloven slår dette fast (jf. § 1–3 og veilederen, avsnitt 4.3.3 Tilpasset opplæring). Spesialundervisning som særskilt løsning for elever med spesielt store behov for individuelle tilpasninger, har vært vurdert før. Fra Grunnskolelovens bestemmelser i § 8, gikk vi etter behandlingen av Ot.prp. nr. 36 (1996–97) over til Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. Opplæringslovens kapittel 5 omhandler spesialundervisning, og § 5–1 som gir elever rett til spesialundervisning, er blitt videreført. Adgangen til rettigheten forvaltes av PPT. Den tilsynelatende ukontrollerte veksten av antall § 5–1-vedtak og omfanget av disse kan komme til å presse igjennom en ny vurdering av om retten

til spesialundervisning skal opprettholdes for framtida. Dette kan ende med annet utfall enn ved tidligere vurderinger.

Dersom det i framtida blir slik at spesialundervisningsparagrafen fjernes, vil rektors og skoleeiers oppgaver bli noe endret sammenlignet med i dag. Hvor store og hvilke endringer det blir for den enkelte lærer og spesialpedagogene spesielt, kan vi bare ane konturene av. En annen sak er at PPTs mandat også vil bli endret i og med at vi i så fall ikke lenger skal vurdere elevers behov for spesialundervisning. Da spør det om vi i det hele tatt vil bestå som skolerelatert, uavhengig tjeneste.

Dersom vi vil at § 5–1 skal opprettholdes for framtida, bør vi snarest ta grep om utviklingen, og ikke bare stoppe den ukontrollerte veksten. Vi må også bidra aktivt til å redusere antallet elever/vedtak og få omfanget ned til «riktig» nivå. Logisk sett må vi i PPT da slutte å tilrå spesialundervisning for så mange elever som i dag, særlig på ungdomstrinnet, men også mellomtrinnet. Viktigheten av tidlig tverrfaglig og tverretattlig intervensjon og tidlig innsats i barnehage og skole synes avklart, også når det gjelder politisk vilje og støtte (jf. Innst. 50 S, Tettere på for tidlig innsats). Dette betyr at spesialundervisningen på laveste aldersnivå til og med kan økes. Forutsetningene er at spesialundervisningen på mellom- og ungdomstrinnet i særdeleshet, må reduseres kraftig.

Logikken i dette resonnementet fører da til den ubønnhørlige konsekvensen at PPT etter mange utredninger må konkludere med at gitt elev ikke har behov for spesialundervisning. Så sant aktuell elev *var* et gråsonetilfelle, også aldersmessig, blir vedkommende nå klart definerte tilpasningselever – og gråsonen «skrumper». En annen side av samme sak er at skolene må ta til følge at langt færre elever enn i dag, skal utredes ved PPT. De vi får «unødvendig» tilmeldt i dag, skal likevel «bare» ha tilpasninger, som uansett er skolens oppgave.

Delelinjeforhandlinger, Ola og Kari

For å få til dette bør det klargjøres noen grenser for hva som skal ligge til grunn, slik at det blir mulig å ta stilling til om det er Ola *eller* Kari som fortsatt har behov for spesialundervisning. I tillegg bør det etableres en enighet, ikke bare i den enkelte kommune og region, men helst landsdekkende, om hva som skal være kriterier for motsatt konklusjon, tilråding av tilpasninger.

Til eksemplifisering, for å peke på noen mulige grenser/kriterier:

Ola, som både har AD/HD og dyslektiske vansker, samt preg av rigiditet og noe tvangspregat atferd, kan ha behov for spesialundervisning i deler av fagkretsen/uka. I de øvrige fagene og skoletilbudet for øvrig, er det behov for tilpasninger av varierende grad.

Kari derimot, har opplevd familieoppsplitting inkludert tap av kontakt med far, og mye flytting. Hun er å betrakte som et emosjonelt skadet og svært sårbart barn. Utredning viste at hun har jevnt gode læreforutsetninger, dvs. ikke klare tegn til verken generelle eller spesifikke vansker av betydning for opplæringen. Dermed har hun ikke behov for spesialundervisning. Men hennes behov for å bli sett/møtt, forstått og riktig håndtert (av alle de voksne som inngår i teamet) gjennom en god miks av vern og utfordringer, er likevel stort.

En annen sentral faktor er at skolene må videreutvikle sin forståelse av alle de nye undergruppene av elever med atferds- eller tilpasningsvansker (jf. SSLH og atferdsskolene, samt Kari i eksemplet over), og bli langt mer kompetente til å gjennomføre virksomme tilpasninger i disse elevenes opplæring.

Vi har grunn til å tro at det finnes svært mange Ola'er der ute som ikke er diagnostisert eller henvist til BUP. Skolen har den samme utfordringen og de samme forpliktelsene uansett; å gi aggressive og trassige Ola, Ola som har tics og Ola med symptomer på det ene eller andre, den opplæringen han har behov for. Svært mye tilpasset opplæring kan gjennomføres i klassen, noe som også kan komme andre elever til gode. Andre tilpasninger er mer spesifikke for enkeltelever. Men, det er tilpasninger som gjelder! Hei, skole! Dette er en av de grunnleggende pilarene for skolens virksomhet og berettigelse! Det er ikke engang nødvendig å involvere PPT, bare sett i gang!

Likevel er det lett å skjønne at skolen kan komme til kort og ber om utredning/vurdering fra PPT, for å få hjelp med å forstå Kari og hennes vansker. Gjennom det kan de i beste fall etablere mestring av utfordringer som tidligere syntes uoverkommelige. Men, det skal ikke være lett å henvise og involvere PPT i slike sammenhenger. Det er gjennom Veilederen (jf. avsnitt 6.3.1) skolens plikt å vurdere elevens læringsutbytte og Innst. 50 S kapittel 4 (2011–2012) har lagt store forventninger på skolen til hva de skal iverksette av

tiltak, evaluere og eventuelt gjøre av endringer (også med hensyn til ressursbruk og personaldisponering), før de ber om et drøftingsmøte med/tilmelding til PPT. Kravene ligger på et slikt nivå nettopp fordi det er gjennom lokale tilpasninger i klasserommet og på den enkelte skole vi kan hjelpe Kari som er sviktet, Kari som har flyttet og Kari med fortid som mobbeoffer.

Kari har uansett behov for å bli vernet mot alt det som ellers blir for tøft, *nå*. Men hun må også utfordres, så det blir riktig balanse i regnskapet. Passe store utfordringer til rett tid, så hun blir trygg, modnes og utvikler seg i riktig retning, om enn langsomt.

Mer om Ola og Kari følger lenger ut i artikkelen.

Bedre tilpasninger

Det er nødvendig at skolen blir langt bedre enn tilfellet er i dag, på å gjennomføre riktige og gode tilpasninger som gjør at elevens behov blir møtt og innfridd. Dette bør være en gjengs praksis og en innebygget og høyst naturlig del av skolens mangesidige oppgaver.

Det siste synes greit på mange måter, fram til behovet for økt tids- og personalressurs dukker opp. Da er ikke tilpasninger bare et anliggende for læreren (som kan slite allerede med gode og omfattende nok individuelle tilpasninger i klassen), men involverer også skolens administrasjon. PPT bør likevel tilrå tilpasninger for *både* Per og Kari, når det formelt sett er riktig, dvs. av grunner som ligner, men ikke skyldes behov for spesialundervisning. Noen ganger er barnets behov for ivaretagelse, støtte og veiledning likevel så stort at vedkommende ikke kan få likeverdige muligheter for sin måloppnåelse og heller ikke tilfredsstillende utbytte uten at det er en ekstra voksen med i deler av opplæringstiltaket.

Snakker vi fortsatt om tilpasset opplæring da, eller blir den egentlige plan B (spesialundervisning) plutselig det naturlige førstevalget?

Har Skole-Norge, her representert ved rektorkollegiet, klare forstillinger om hva slags og hvor omfattende vansker som skal utløse behov for spesialundervisning?

Eller hva med oss selv, har PPT noen form for konsensus når det gjelder forskjell på vansker og spesielle behov som utløser henholdsvis tilpasninger eller spesialundervisning? Dersom PPT ikke har dette rimelig godt avklart, er det i alle

Tilpasninger i opplæringen er og skal være hovedregelen.

fall ikke til å undres over at lærere, rektorer og øvrig administrasjon på skole- og kommunenivå ikke har klarhet, og forsøker å finne ut av det på nytt/hver gang (de henviser en elev til PPT).

Ola og Kari, hvem er de egentlig?

Lenger ut i artikkelen følger anonymiserte klipp fra sakkyndige vurderinger. Min begrunnelse for å inkludere disse i artikkelen ligger dels i mine ønsker om å påpeke at spesialundervisning kun skal iverksettes når enkeltvedtak med henvisning til Opplæringslovens § 5–1 foreligger, basert på en klar tilråding fra PPT om dette. Forutsetningen er også at det faktisk er avklart mellom PPT og skole, selv sagt i samråd med foresatte, at selv forholdsvis omfattende individuelle tilpasninger ikke kan gi eleven god nok opplæring. Egentlig kunne jeg føyd til; *hver gang*. Men realitetene tilsier at det ikke går. Det finnes mange elever med for eksempel sanse- tap, språkvansker, lærevansker, oppmerksomhetsvansker eller omfattende utviklingsforstyrrelse, som tilsier at man ikke kommer utenom IOP-basert opplæring.

Det andre og langt viktigere ønsket, er å påpeke at ikke *både* Ola og Kari har denne typen vansker og/eller så spesielle behov. Dermed bør den/de det gjelder, heller ikke møtes med tiltak i form av spesialundervisning. De bør møtes med tilpasninger, til dels omfattende, men like fullt tilpasninger i opplæringen!

Mange av disse gråsonebarna kan ha medfødte vansker og/eller en livshistorie som inkluderer hendelser og erfaringer som har skadet deres emosjonelle utvikling og hemmet deres kommunikasjons- og samspillsferdigheter. Verken Ola eller Kari skiller seg vesentlig ut fra normalt variasjonsområde med hensyn til kognitive ressurser og intellektuelle muligheter. De har altså alminnelig gode læreforutsetninger!

Men, de har kanskje ikke den grunnleggende tryggheten som gjør at de stoler på voksne.

Ola er kanskje ikke vant til å bli regnet med eller «telle» når det virkelig gjelder og gruppa/klassen skal prestere. Eller han kan være misforstått, syndebukk, tuktet og vært utsatt for trusler. I verste fall har ingen nære, viktige voksne sett og tatt godt nok vare på Ola, tatt ham på alvor, bekreftet hans følelser og lært ham å tro på egne krefter og muligheter, gjennom erfaringer som bygger mestring.

Kari på sin side kan være et forsømt barn, eller hun kan være elsket av sine nære omsorgspersoner på en måte som skaper avstand og relasjonelle vansker med hensyn til jevn- gamle barn, eventuelt også voksne/lærere. Hun har også opplevd familie- og relasjonsbrudd, som varig tap av tidligere nære og viktige omsorgspersoner.

Med slik ballast ser vi allerede i barnehagen at Ola og Kari sliter i noen sammenhenger, kanskje særlig i sosialt krevende aktiviteter. Barnehagens fleksibilitet med hensyn til ivare- takelse av alle synes ut fra erfaring og generelt omdømme å være god. Både Ola og Kari kan dermed oppleve både å bli sett, tatt vare på og hjulpet på en hensiktsmessig måte mens de går i barnehagen, uten at det er nødvendig å vurdere spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslovens § 5–7.

Det bør kanskje påpekes at jeg i denne artikkelen velger ikke å forholde meg til at både Ola og Kari kan ha behov for andre typer (fylkes) kommunale og/eller statlige tjenester, som for eksempel tiltak i regi av barneverntjeneste, BUP eller BUF-etat. Det er jo også slik virkeligheten er i barnehage og skole, at vi (inkl. PPT) samlet sett må stå på for at barnet/ eleven skal bli møtt ut fra sine behov, *ut fra det mandatet vi har*, så får andre forvalte sitt ansvar. Selv sagt skal vi også samarbeide på tvers av instanser/etater og lovverk, men det tas ikke med i denne sammenheng.

Ola og Kari på skolen

Noe annerledes kan det fortone seg å være Ola og Kari når de har begynt på skolen. Da er systemet blitt mer rigid enn i barnehagen, mye grunnet det faktum at de voksne som bemanner opplæringstiltakene i skolen, er mer «fastlåst». Fleksibiliteten er ikke så stor lenger, mye pga. at skolens mandat er annerledes, tydelig rettet mot å utøve den kommunale opplæringsplikten. Dermed kommer utfordringene med hensyn til tilpasninger i et nytt og annet lys fordi løsningene ikke lenger synes logiske, enkle og naturlige. Det er ikke like enkelt å omprioritere oppgaver for å styrke ivare- takelsen av et sårbart barn.

Og med det er vi tilbake til utgangspunktet; gråsone- problematikken og det faktum at spesialundervisning noen ganger blir løsningen, fordi rammebetingelser, fleksibilitet og/eller læreres kompetanse med hensyn til tilpasninger ikke er god nok.

Ønsket endring er å bidra til at langt færre elever enn i dag får § 5–1-vedtak.

Så til konkretiseringen, innspillene til beskrivelse av elever og deres behov. Vi starter med Ola, og så vil jeg komme til Kari etter hvert.

Ola

Klippet fra sakkyndig vurdering, siste del av «Bakgrunn for vurderingen»:

... I denne forbindelse ble noen av Olas kommunikasjons- og samhandlingsvansker nærmere avklart, som for eksempel at han er impulsiv, dvs. ikke overskuer konsekvensene av det han sier/gjør. Dette igjen gjør noe med Olas opplevelser av seg selv i forhold til omgivelsene. Han får nye bekreftelser på at han ikke mestrer, og andre elever får bekreftet at Ola ikke er som dem, uansett om Ola forårsaket «hendelsen» eller ei.

Denne vedvarende, negative sosiale interaksjonsspiralen bidrar ikke til å bygge et bedre selvbylde, enn si utvikle bedre kommunikasjon og samhandling med omgivelsene. For Olas del vil det derfor være nødvendig med voksne som samarbeider tett om å ivareta hans behov for likeverdig deltakelse og balansert mestring. Han har for dårlig utviklet selvregulering til å kunne overlates så mye til seg selv som vi ordinært tenker at 10-åringer skal mestre. Ola trenger altså langt mer ytre styring enn andre barn på samme alder for å kunne klare seg omtrent på samme måte, personlig, sosialt og faglig.

Ut fra dette tilkommer at Ola er svært sårbar. Derfor bør det bygges opp strukturer for god nok ivaretagelse. Og systemer for samarbeid og ansvarsdeling innen teamet, for å hjelpe Ola til ikke å komme i klammeri med medelever og/eller voksne. Fravær av negativ samhandling bør etterstrebes, hvilket innebærer at personalet må være i forkant, tenke og gjennomføre forebyggende tiltak.

Ola er allerede innvilget spesialundervisning. IOpen beskriver langt på vei de aktuelle tiltakene, som ut fra PPTs vurdering ikke har stort nok omfang ut fra Olas behov. Aktuell utvidelse er støttefunksjoner i form av gode nok tilpasninger til at Olas mestringsregnskap kommer på plussiden.

Videre siteres fra underpunktet «Mer om tilpasningenes organisering, mål og omfang»:

Ola trenger trygghet gjennom opplevelse av «kontroll» og forutsigbarhet. En trygghet som gis av stabile, myndige voksne med rett forståelse av Ola, samt riktige holdninger til ham. Dette

igjen fører til at den enkelte voksne klarer å forvalte riktige beslutninger på hans vegne til rett tid.

Dette handler også om strukturer og systemer for god klasse- eller undervisningsledelse som alle elevene vil være tjent med. Det vises i denne forbindelse blant annet til LOV (Læring og vurdering, Roald Jensen, HiØ).

I tillegg vil vi tilrå størst mulig bruk av visuelle virkemidler i opplæringen, hvilket anses å motivere eleven og forbedre hans (jf. svakt arbeidsminne/oppmerksomhetsvansker) oppmerksomhet, særlig i skriftspråklige arbeidsprosesser. Se mer om dette i sakkyndig vurdering fra 2011.

De individuelle opplæringsmålene for Ola bør ut fra det vi tidligere har beskrevet og lagt til grunn for denne sakkyndige vurderingen, ligge nært opp mot de ordinære kompetansemålene for trinnet. Både spesialundervisningen og de øvrige tilpasningene bør for Olas del organiseres i fleksibel vekslings mellom arbeidsfellesskap med medelever i klassen og mindre elevgruppe. Det oppfordres til at hjem og skole bør samarbeide nært om gjennomføring av tilrådd opplæring. I denne forbindelse bør også samarbeidsmøter, ev. både med BUP og PPT, videreføres. Skolen anses som «eier» av de sentrale utfordringene dette handler om, og oppfordres herved til å ta ansvar for å koordinere og drifte samarbeidet med eksterne tjenesteytere.

Dersom skolen ønsker ekstern veiledning fra PPT, bør rektor på vegne av skolen be om dette.

Fra siste del, «Sakkyndig tilråding, Behov for spesialundervisning og store tilpasninger i opplæringen», siteres:

Vi vurderer at Olas vansker og tilhørende behov er så omfattende at han ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5–1 vurderes som nødvendig, slik vi tidligere har gått inn for.

I tillegg ser vi at Olas totale vanskebylde gjør at han har behov som går ut over dette. Det handler om at Ola blir så godt ivare tatt og hjulpet at han opplever så mye ro, mestring og framgang faglig og sosialt at han oppnår den personlige veksten og utviklingen som hans ressursgrunnlag skulle tilsi. Ovenstående er fagovergripende betraktninger med hensyn til kriterier for å lykkes med opplæringstiltaket generelt, og Olas kommunikasjons- og samspillsferdigheter spesielt. Som sagt handler dette etter PPTs vurdering både om spesialundervisning og systemer for god nok ivaretagelse.

Vi tilrår videreføring av spesialundervisning på dagens nivå,

dvs. 228 årstimer, samt et forholdsvis omfattende ivaretagelses-regime. Dette handler om tilpasninger i og «rundt» opplæringen, dvs. tiltak inne og ute i form av voksnes tilrettelegging for mestring.

Det bør utarbeides en god og beskrivende plan for den delen av opplæringen som favner de spesielle tilpasningene. Plan for tilpasset opplæring (ITP) kan således supplere IOP og sammen favne hele opplæringstiltaket.

Kari

Klippet fra sakkyndig vurdering, siste del av «Bakgrunn for vurderingen, Kommentarer vedrørende observert atferd»:

Karis atferd og variable mestring i krevende kommunikasjons- og samspillssituasjoner bekrefter langt på vei det PPT har dokumentert i sin rapport. Det er mye som tyder på at Kari noen ganger har vansker med å oppfatte/forstå informasjon som gis i klasserommet, beskjerder vedrørende hva som skal skje, hvordan det skal gjøres osv. Eller det kan tenkes at hun både hører/oppfatter og forstår hva verbalt formidlet instruksjon (fra lærer) betyr med hensyn til egen atferd, men at hun ikke evner å ta det til etterretning fordi det i øyeblikket ikke betyr så mye for henne. Dersom det siste er tilfelle, er det muligens også slik at Kari ikke har utviklet den typen relasjon og tillit til lærer/de voksne på skolen, som medvirker til forpliktelser og lojalitet.

Det neste klippet er fra «Sakkyndige vurderinger»:

Alle de data vi nå har samlet, tyder på at Karis noe situasjons- uavhengige vansker med innordning og likeverdig deltakelse i klassen/skolens fellesaktiviteter, har sammenheng med livsløps-hendelser som har hemmet utviklingen av aldersadekvate kommunikasjons- og samspillsferdigheter. Dermed framstår Kari som en emosjonelt sett umoden elev, med en form for oppmerksomhets- og atferdsvansker som igjen påvirker sosial mestring.

Vi har i denne forbindelse registrert at Kari har liten evne til selvregulering, hvilket gjør henne mer avhengig enn de fleste andre på samme alder av god ytre styring. Det er derfor alle voksne nærpå personer, hjemme og på skolen, må dele ansvaret for å gi Kari slik hjelp og støtte at hun opplever mestring av både sosiale og faglige utfordringer.

Når det gjelder faglige utfordringer, tror vi Kari selv utsettes for forstrekking. Med dette mener vi at hun ikke har god nok naturlig motivasjon for alle de teoretiske og skriftspråklige baserte arbeidsoppgavene hun utfordres på i løpet av hver enkelt time. Hun har heller ikke god nok konsentrasjon i slike

sammenhenger siden hun lett mister fokus og utholdenheten er tilsvarende dårlig.

Vi anbefaler at den forståelsen av Kari som vi fremmer gjennom denne sakkyndige vurderingen, legges til grunn for de tilpasningene som bør gjøres i opplæringen. Vi tilrår en type systematikk i tilpasningene, særlig i forbindelse med skriftspråklige utfordringer i klasserommet, der det alltid tas høyde for at Kari ikke klarer å komme i gang og/eller arbeide lenge alene. Hun trenger aksept for at det er OK med pauser underveis i lengre arbeidsprosesser og/eller at det er OK å avslutte når hun er «ferdig», dvs. sliten og umotivert for å fortsette. Dermed må målene justeres deretter, eller i alle fall arbeidsmengden. Det er langt bedre både for det faglige utbyttet og for selvfølelsen at Kari gjør en avtalt mengde oppgaver enn at hun avslutter før hun er ferdig (med for stor mengde oppgaver).

Dette innebærer at voksne bør samarbeide tett og nært om å ivareta Karis spesielle behov for personlig og sosial ivaretagelse. Ved at voksne kan bistå Kari, kan vi forvente at evnen til konsentrert arbeid med faglige utfordringer på sikt blir langt bedre enn i dag. Effekten vil antakeligvis vise seg etter hvert når Kari har fått mange nok opplevelser med trygge voksne til at hun begynner å stole på dem og samtidig opplever at hun selv er en betydningsfull person for hver og en av dem.

For å oppnå dette, er det en forutsetning at en «definert» voksen er nok til stede til å kunne iverksette forebyggende tiltak. Dvs. at det Kari trenger mer en noe annet, er å slippe å oppleve ikke-mestring. Hun trenger tvert imot å oppleve gang på gang at voksne «omfavner» med forståelse og ivaretagelse som gjør at hun får til, lykkes og mestrer (uten at det går galt).

Dette gjelder i stor grad inne/i klasse- eller grupperom, men også ute.

En annen og viktig side ved det hele, som ikke er påpekt/belyst akkurat her i denne sakkyndige vurderingen, er balansen (nevnt tidligere i artikkelen) med hensyn til vern vs. utfordringer. Det er fristende å bemerke at det her burde vært med noen ord om «utfordringer» i betydningen tydelige krav. Sannsynligvis tåler Kari godt å bli instruert eller veiledet, særlig når vedkommende voksne og Kari har opparbeidet en solid relasjon bygget på gjensidig respekt.

Fra siste del, «Sakkyndig tilråding, Behov for tilpasninger», siteres:

Med bakgrunn i det som har kommet fram over, vurderer vi at Kari i et forebyggende perspektiv trenger de anbefalte tilpasning-

gene i opplæringen. Dvs. voksne som samarbeider om å ivareta Kari og hennes behov på en måte som gir henne likeverdige muligheter for sin måloppnåelse og tilfredsstillende utbytte av opplæringstilbudet.

Spesialundervisning anses etter PPTs vurdering ikke som nødvendig, under forutsetning av at tilrådde tilpasninger blir gjennomført.

Avslutningsvis; for Karis del anses det viktig å få en spesielt god relasjon til minst en voksen i skolemiljøet, normalt kontaktlærer (med daglig 2-veis kontakt). Vedkommende lærer bør ha ukentlig kontakt med foresatte, ha hovedrollen i det interne teamsamarbeidet og delta i tverretattlig samarbeid, ev. sammen med rektor.

Ola og Kari – avsluttende betraktninger

Disse to eksemplene fra praksis belyser hvordan det er mulig å beskrive elevers vansker og tilhørende spesielle behov når hensikten med drøfting og argumentasjon er å konkludere med tilpasset opplæring. Selvsagt er det andre måter å gjøre dette på, også når målet/konklusjonen er den samme.

Hovedpoenget her er likevel ikke om den ene formuleringen er bedre enn den andre. Det overordnede og sentrale poenget er at hvis PPT har en klar formening om at Ola i noen grad, og Kari i sin helhet, trenger store tilpasninger i opplæringen, så må vi tørre å skrive det og argumentere for det. Da får det ikke hjelpe at skolens rektor sitter igjen med en uløst oppgave med hensyn til å «bemanne» de tilpassningstiltakene som går ut over det som er mulig for en lærer å gjennomføre som eneste voksne i klasserommet.

Dette blir imidlertid problematisk dersom kommunen/skolen ikke har ressurser nok til en grunnbemanning som åpner for den nødvendige personalressurs-fleksibiliteten rektor må ha.

Utgangspunktet for denne (og den forrige) artikkelen, er et ønske om å bidra aktivt med innspill som kan endre praksis. Ønsket endring er som tidligere belyst, å bidra til at langt færre elever enn i dag får § 5-1-vedtak. Dette kan oppnås gjennom at PPT tilrår mindre grad/omfang av spesialundervisning, samtidig som vi, dvs. skolen, innser at flertallet av gråsoneelever er og skal være normal-/tilpassningselever. Samtidig må skolen bli bedre på tilpasninger, så mye bedre at vi i PPT kan bruke:

- Mye mindre tid på tilpassningselever, og ev. noe mer tid på de reelle spesialundervisningselevene

- Mer tid og ressurser på å realisere hele bredden av mål
- Innst. 50 S (2011–2012) skisserer for det framtidige PPT-arbeidet – særlig det å være tettere på for å hjelpe skolene med å forbedre læringsmiljøene generelt (s. 15).

Det sentrale og foreløpig avsluttende spørsmålet; hva blir bedre om vi lykkes med å avklare noen grenseoppganger og/eller kriterier som igjen fører til at vi lykkes med å gi langt flere elever store og gode nok tilpasninger i opplæringen? Bortsett fra at antallet og omfanget av § 5-1-vedtak reduseres, som jo er viktig nok?

Tidligere berørte jeg det faktum at jo mindre ressurser vi låser til gjennomføring av spesialundervisning, jo større andel av det totale skolebudsjettet kan disponeres til ordinær opplæring, generell styrking av denne og aktivt arbeid med forbedring av læringsmiljøet.

Mon tro om ikke alle elevene vil være tjent med det, både Ola, Kari og all de andre, uansett om de har behov for mindre tilpasninger, store tilpasninger eller spesialundervisning? Kanskje både den enkelte lærer, rektor og skoleeier også vil være tjent med «riktig» andel spesialundervisning på skolen/i kommunen?

I så fall vil «frigitte ressurser» kunne brukes til å løse andre/nye oppgaver, eller rett og slett kompetansehevende tiltak for å bedre skolens mestring av tilpasset opplæring for alle.

Det vil igjen kunne føre til at mange lærere må lære seg mer om diverse elevers vansker og behov, og hvordan disse skal møtes i den daglige undervisningen. Det er med andre ord også snakk om hvordan de kan bli bedre lærere, og skolen – en bedre skole.

REFERANSER

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSKOMITEEN (2011–2012).

Innst. 50 S om Læring og fellesskap.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010–2011). Meld. St. 18. Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Utdanningsdirektoratet.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET. (1998). Opplæringslova. Lov av 17. juni nr. 61. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa med endringer 17. juni 2005. Pedlex Norsk skoleinformasjon.



Kurs og konferanser, høsten 2012



12. –13. september
PAS: Innføringskurs

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Målgruppe: Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning og andre interesserte

Foredragsholdere: Lotte Beherend og Pamela Mabel Aarsand

PAS er et pedagogisk analyseredskap som kartlegger elevers potensialer og kompetanser og foreslår optimale pedagogiske metoder.



19. –20. september
Relasjonskompetanse

Sted: Rica Hotel, Bodø

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Målgruppe: Rådgivere, sosiallærere, lærere, skoleledere, styreere og avdelingsledere

Foredragsholder: Ingrid Lund

Ønsker du å bli mer profesjonell i håndtering av problematferd? Velkommen til et kurs som har som mål å være konkret mht til tiltak.



27. september
Liten i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Styreere og førskolelærere

Foredragsholder: May Britt Drugli

Hva skal til for at det skal være godt å være liten i barnehagen? På kurset vil du få en innføring i tilknytningsteori og en oversikt over internasjonal forskning på området.



18. oktober
Tidlig innsats – bedre læring for alle

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Lærere, skoleledere, styreere og førskolelærere

Foredragsholdere: Edvard Befring, Grethe O. Vogt, Halvor Bjørnsrud, Jorun Buli-Holmberg, Sven Nilsen, Dagrun Skjelbred, Guri A. Nortvedt

Kurset tar opp sentrale utdanningspolitiske intensjoner med bakgrunn i Kunnskapsløftet.



12. –13. november
PAS: Analyse og tiltak

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Målgruppe: Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning og andre interesserte

Foredragsholdere: Lotte Beherend og Pamela Mabel Aarsand

PAS er et pedagogisk analyseredskap som kartlegger elevers potensialer og kompetanser og foreslår optimale pedagogiske metoder.



27. november
Sosial kompetanse i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Førskolelærere, styreere og andre ansatte i barnehagen

Foredragsholder: Torild R. Vetvik, Eivind Skeie

Temaer: relasjonsbygging, sosial kompetanse, aggresjonsmestring, barnefellesskap og tilhørighet. Kurset bygger på "Være sammen"-prosjektet. Les mer på www.væresammen.no



28. november
PPT-konferansen 2012

Sted: Radisson Blu Scandinavia Hotel, Oslo

Mer info/påmelding: udirppt@congrex.no

Meld.St. 18 (2010–2011) – Hva nå?

Stortingsmeldingen omhandler læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Konferansen vil fokusere på oppfølgingen av mål i stortingsmeldingen.

Arrangør: Utdanningsdirektoratet, KS, Psykologforeningen og Utdanningsforbundet



28. november
Lekens betydning for hjernens utvikling

Sted: Britannia Hotel, Trondheim

Pris: 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Målgruppe: Ansatt i barnehagen

Foredragsholdere: Kristian Sørensen og Marianne Godtfredsen

Ny forskning viser at lek er helt avgjørende for å utvikle barns mentale kapasitet og sosiale kompetanse. Denne nye kunnskapen må få konsekvenser for pedagogikken i barnehagen.



4. –5. desember
Triangulerte samtaler mellom foreldre og barn

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (andre)

Målgruppe: Medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning blir prioritert.

Foredragsholder: Haldor Øvereide

Kurset tar utgangspunkt i at barns utvikling bygges i en transaksjonell prosess. Funksjonelle dialoger er avgjørende for trygg tilknytning, omsorg, psykisk helse og læring.

DAt-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn

I denne artikkelen presenteres kartleggingsverktøyet DAt-Kon som teoretisk modell og som kartleggingsinstrument. Informasjonen til DAt-Kon innhentes fra barnas nære voksne, i hjem og skole, og anvendes som et drøftingsgrunnlag sammen med PPT for å iverksette hensiktsmessige individ- eller systemrettede støttetiltak.

Av Torstein Stray, Liv Larsen Stray og Finn Egil Tønnessen.

DAt-Kon som modell og kartleggingsverktøy ble utviklet i sin første versjon i 1992 ved PP-tjenesten i Kristiansand (Stray, Borgen, & Tunold, 1992), og siden ved Birkelid kompetansesenter (Statped). DAt-Kon er en forkortelse for «Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker». Begrepet «atferds- og konsentrasjonsvansker» brukes her som en betegnelse for et bredt spekter av problematferd som i hovedsak oppstår i eller fremstår i opplæringssituasjonen. Verktøyet er utviklet som et arbeidsredskap for PP-tjenesten i rådgivning når det gjelder tilpasset opplæring, individuelle læreplaner og utvikling av en individuelt tilpasset støtte til barn som viser problemer med tilpassing, samspill eller konsentrasjon i skolen. Modellen er i første rekke rettet mot å bedre opplæringssituasjonen og har ikke et diagnostisk siktemål.

I denne presentasjonsartikkelen skal vi gi en kortfattet redegjørelse for DAt-Kon som modell og arbeidsredskap, sett i lys av det som nå foreligger av empirisk dokumentasjon. En mer fullstendig og inngående gjennomgang av DAt-Kon modellen og de psykometriske egenskapene ved kartleggingsredskapet blir gitt i brukermanualen (Stray, Stray, & Tønnessen, 2012) og i en egen dokumentasjonsartikkel (Stray, Stray, & Tønnessen, 2012a).

Et individuelt fokus

DAt-Kon er i utgangspunktet ikke rettet mot generell uro og disiplinproblemer eller problemer i klassemiljøet. Når

vi anvender begrepet «atferds- og konsentrasjonsvansker», inviterer vi til å betrakte barnets problematferd i et *individue*lt perspektiv. Fokus rettes mot bekymringer som presenteres av lærere, foreldre eller andre viktige voksne overfor barn som har vansker med å følge med i undervisningen, innrette seg etter regler, eller å finne sin plass i elevflokket. DAt-Kon-modellen anvender et individperspektiv som en inngangsport til arbeid med vanskelige elevsaker. Vårt utgangspunkt er at lærere og foreldre som melder om bekymring eller slitasje i sine relasjoner til enkelte barn eller elever, trenger *støtte*. Det å ta lærers (og foreldres) fortelling om barnet på alvor, er av avgjørende betydning for å formidle en slik støtte. I tråd med dette er DAt-Kon utviklet for å arbeide med de voksnes beskrivelser av bekymringene som knyttes til barnet. Ved å gå veien om arbeid med de voksnes beskrivelser og *forståelse* åpnes det for at de voksne rundt barnet etter hvert forlater fokuset på «uønsket atferd» eller individuelle «defekter» hos barnet, og får øynene opp for at atferds- og konsentrasjonsvansker handler om barns forsøk på å *mestre* en vanskelig situasjon. Det å involvere foreldre og lærere i selve utredningsprosessen vil også kunne medføre økt delaktighet og engasjement. Ikke minst kan det gi åpninger for å se på løsninger som også omfatter endringer i de voksnes samspill og kommunikasjon med barnet.

Et forståelsesperspektiv

Begrepet *forståelsesramme* utgjør et sentralt element i DAt-Kon-modellen. Begrepet peker på at all atferd er mangetydig og at betydningen av en handling først fremtrer når den ses i

relieff til en kontekst eller bakgrunn. Når konteksten skifter, vil ytre sett lik atferd fortolkes ulikt. Mange voksne vil f.eks. spontant innta en moraliserende holdning til barn som opptrer negativt eller voldelig. Dette holdningsmønsteret bygger på en forforståelse som på ulike vis tillegger barnet onde hensikter, eller henspiller på f.eks. «bortskjemthet», «dårlig oppdragelse», «barnet kan hvis det vil», o.l. Når de voksne får hjelp til å se barnets handlinger som signaler til omgivelsene om f.eks. hjelpeløshet, opplevelse av å være oversett, forrådt eller sviktet, vil det være betydelig vanskeligere å opprettholde en moraliserende forforståelse og kommunikasjon. En vil også hyppig se at barnets beskrevne problematferd endrer seg når det føler seg forstått og respektert. Positive endringer i de voksnes kommunikasjon og tilbakemeldinger vil i sin tur stimulere utviklingen av endret selvforståelse, selvreguleringsevne og affektkontroll hos barnet (se Greenspan & Salmon, 1995).

Arbeidet med å endre forståelsesrammer hos barnets nære foresatte kan være svært utfordrende og vanskelig. Det at saksansvarlig ved PPT gjennom kartlegging, observasjon og samtaler har kommet fram til en forståelse av barnets støttebehov, betyr ikke at foreldre og lærere ukritisk overtar denne forståelsen når den legges frem for dem. Dette gjelder spesielt når ekspertens vurderinger og premisser ikke er direkte tilgjengelige (basert på synsing eller testteknologi som kun eksperten forstår). Det er i første rekke når saksbehandler blir i stand til å anskueliggjøre og sannsynliggjøre vurderingene med konkret henvisning til de voksnes egne beskrivelser og opplevelser av barnet, at grunnlaget legges for en nyorientering. Et bredt anlagt verktøy som DAT-Kon vil her være et redskap, både i PP-tjenestens interne drøftinger og i drøftinger sammen med lærere og foreldre. DAT-Kon bør derfor primært benyttes som et utgangspunkt for dialog og refleksjon rundt alternative måter å forstå barnet på – ikke for å presentere «sannheten» om barnet i form av et resultat eller en diagnose.

Vi skal i neste hovedavsnitt gi en redegjørelse for DAT-Kon-modellen, og i siste del presentere kartleggingsredskapet som bygger på denne modellen.

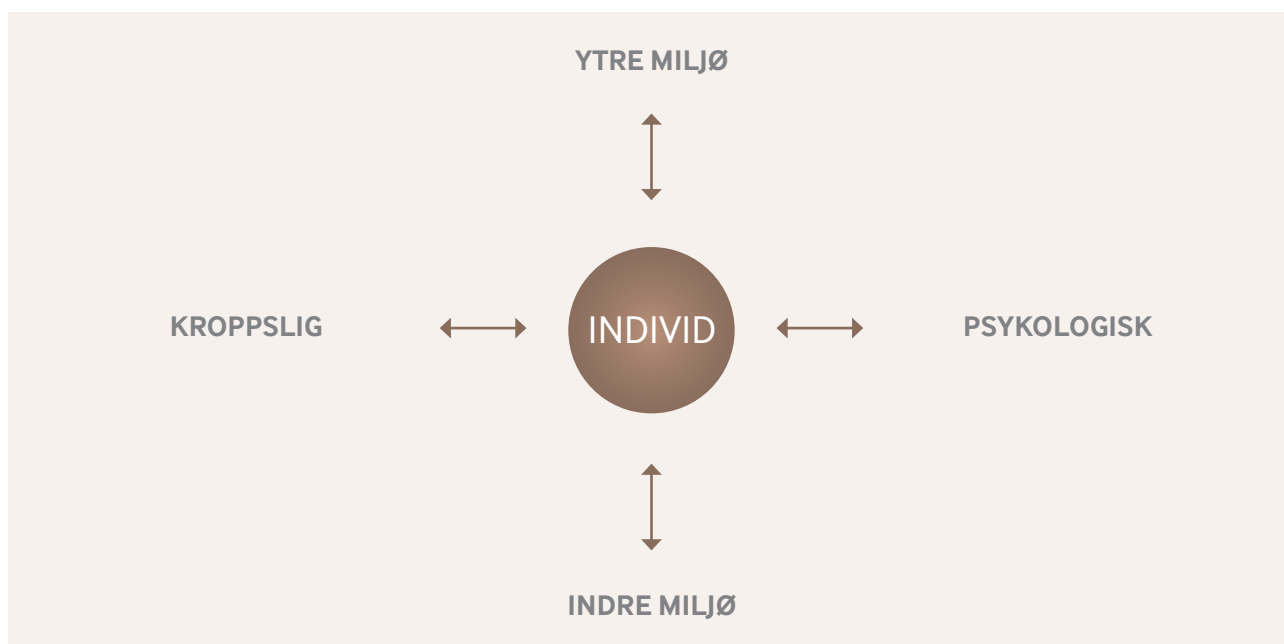
DAT-Kon-modellen

DAT-Kon som kartleggings- og analyseverktøy bygger på en transaksjonsmodell for forståelse av barns utvikling (Kvello,

2007; Sameroff & Chandler, 1975). Dette perspektivet understreker at barn ikke passivt lar seg forme av sine omgivelser. Individuelle forutsetninger og evne til å tilpasse seg omgivelsene (adaptiv evne) vil i høy grad påvirke barnets samspill med nære foresatte og deres måte å kommunisere med barnet på. Utvikling av problematferd kan ha røtter både i begrensninger ved de ytre miljøforhold og i det en kan kalle «indre» begrensninger eller sårbarhet hos barnet, som nedsetter evnen til tilpasning og samspill. Denne sårbarheten vil kunne ha med rent konstitusjonelle eller kroppslige/biologiske begrensninger å gjøre, eller med fastlåste psykologiske reaksjonsmønstre, som bidrar til å svekke barnets adaptivitet under bestemte miljøbetingelser.

DAT-Kon-modellen utvider det tradisjonelle transaksjonsperspektivet ved å peke på at individet til enhver tid står i et samspills- og påvirkningsforhold til mer enn de sosiale systemene som omgir det. Et gjensidig samspillsforhold kan også sies å gjøre seg gjeldende mellom individet og det kroppslige/biologiske systemet på den ene siden, og det psykologiske systemet på den andre. Kroppen og dens begrensninger (konstitusjon) setter rammer for individets utfoldelsesmuligheter både på det ytre og indre plan. Nevrobiologiske forhold knyttet til f.eks. regulering av hormonbalanse, våkenhet/søvn, oppmerksomhet/årvåkenhet, persepsjon og motorikk, setter de indre rammer. Bevegelighet, kroppsholdning og utseende danner de ytre. På samme vis pågår et samspill mellom individet og objekter i dets psykiske livsverden. Samspill med andre individer og det fysiske/psykososiale miljøet foregår i det *ytre* miljøet, mens *indre* (private) objekter i form av tanker, representasjoner og forståelse av omverdenen, samt følelser, ønsker og behov, preger den indre samtalen individet til enhver tid har gående med seg selv (dvs. det indre samspillet). Det som foregår i individets psykologiske livsverden, vil ikke bare være påvirket av ytre sosiale forhold, men hele tiden moduleres av hendelser og prosesser i det kroppslige miljøet og i det private psykologiske miljøet.

DAT-Kon-modellen og teorigrunnlaget den baserer seg på, er et forsøk på å beskrive og forstå problematferd hos barn som et resultat av barnets transaksjoner både med sitt indre og ytre miljø. Gjennom DAT-Kon-modellens ulike grafiske utforminger prøver vi å gi et forenklet bilde eller kart over



Figur 1. DAT-Kon-modellens to aksesystemer. Pilene symboliserer et gjensidig samspills- og påvirkningsforhold mellom individet og de fire samspillsmiljøene.

dette komplekse samspillet, samtidig som vi prøver å illustrere hvordan de ulike samspillsmiljøene danner bakteppet for ulike typer problemer som inngår i spekteret av atferds- og konsentrasjonsvansker.

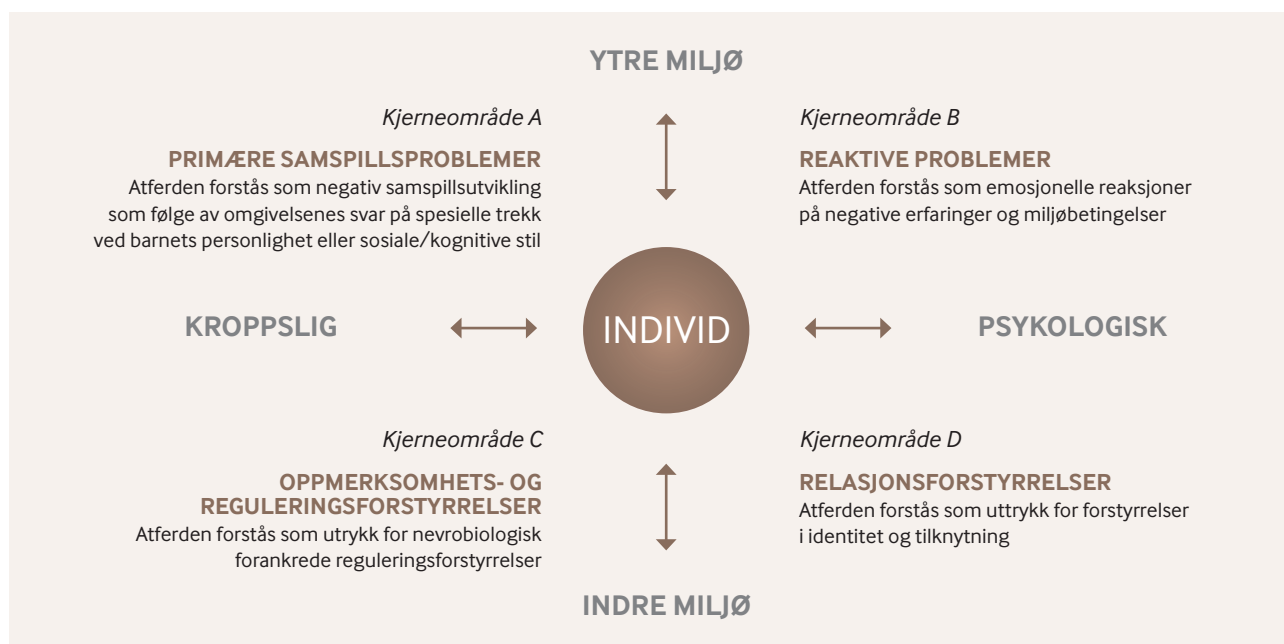
Figur 1 presenterer DAT-Kon-modellen som et ortogonalt aksesystem som gjør det mulig rent grafisk å skille mellom de ulike samspillsmiljøene og tydeliggjøre relasjonen mellom dem. DAT-Kon-modellen, i sin enkleste form, peker ut fire hovedområder eller *kjerneområder* for problemutvikling som defineres ut fra hvilken plassering områdene har i forhold til «polene», eller ytterpunktene i aksesystemet. Figur 2 viser en utvidet versjon av modellen der det er satt navn og forklarende tekst på kjerneområdene.

Kjerneområdene i DAT-Kon-modellen

Hvert av kjerneområdene er gitt en egen bokstavkode. Område A og B vil reflektere problemer som hovedsakelig er oppstått og opprettholdes som følge av ytre miljø-

forhold, mens område C og D representerer problemområder som primært kan sies å være regulert av forhold ved det indre miljøet, og som delvis er utenfor individets (og omgivelsenes) kontroll. De følgende avsnittene gir en kort karakteristikk av begrepsinnholdet som er tillagt de ulike kjerneområdene.

Kjerneområde A: Primære samspillsproblemer. Problem utvikling som tillegges dette området, springer primært ut av ytre miljømessige forhold. Samtidig vil utgangspunktet for problemutviklingen ha en nær sammenheng med spesielle konstitusjonelle trekk hos barnet, som gjør det sårbart i samspill med andre (Kvello, 2007; Mathiesen & Prior, 2006). Disse trekkene kan dreie seg om karakteristiske væremåter, temperament eller egenskaper, i noen tilfeller utseende, svake ressurser eller helsemessige plager. Problem utviklingen preges av negative samspills-spiraler som typisk utløses ved at de voksne ikke makter å



Figur 2. DAT-Kon-modellens fire kjerneområder for problemutvikling, med forklarende tekst. Kjerneområdene er gitt bokstavkodene A – D og fremkommer i feltene mellom de kryssende aksene.

finne fram til støttende måter å møte barnet på, og hvor de voksnes reaksjonsmønstre bærer preg av negative budskap (skuffelsesreaksjoner, kjeft, mas, straff), ev. overbeskyttelse eller manglende tydelighet (Webster-Stratton, 1990). Når de samme voksne får støtte til å møte barna på en bekreftende måte, sammen med mer realistiske forventninger, vil en ofte se at problemene avtar raskt (Drugli, Larsson, Fossum, & Mørch, 2010; Fossum, Mørch, Handegård, Drugli & Larsson, 2009). De konstitusjonelle trekkene vil typisk dreie seg om sterke tilbøyeligheter hos barnet i retning av dominans eller underkastelse. Disse tilbøyelighetene vil ofte beskrives som opposisjonell, utfordrende eller kontrollorientert atferd på den ene siden, eller som avhengighet, uselvtendighet, engstelighet eller sikkerhetsorientering på den annen side. En viktig kilde til problemer i A-området vil i være dårlig «match» mellom barnet og viktige voksne, f.eks. én eller begge foreldrene eller bestemte lærere. Overfor andre voksne vil barnet kunne vise helt andre og mer positive

sider. Negative samspillspiraler vil også kunne oppstå ved at barnet opptrer sterkt dominerende eller underkastende i forhold til andre barn. En viktig forskjell i forhold til C-området er at barnets problematferd ikke har bakgrunn i en utviklingsforstyrrelse eller medisinsk lidelse/funksjonshemming. Selv om mye av utgangspunktet for problemutviklingen har å gjøre med spesielle trekk hos barnet, vil ikke disse trekkene være til hinder for normalutvikling når barnet møtes med den nødvendige støtte og forståelse fra omgivelsene.

Kjerneområde B: Reaktive problemer vil primært være utløst av nære omsorgspersoner eller normgivere, dvs. voksne eller barn som står i et nært påvirkningsforhold til barnet. Forskjellen i forhold til A-området består i at barnet i utgangspunktet viser en upåfallende atferd. Barnets problemer oppstår i hovedsak som en følge av opplevde krenkelser eller urimelig behandling fra viktige personer i omgi-

velsene, ev. ved ulike traumatiske opplevelser som påvirker barnets selvforståelse og selvfølelse, samt evne til konsentrasjon og sosialt samspill. Problemene kan komme til uttrykk på ulike måter avhengig av barnets temperament og personlighet (Caspi & Shiner, 2008; Karevold, Roysamb, Ystrom, & Mathiesen, 2009). Hos noen barn vil en se innadvendte reaksjoner, i form av tristhet, oppgitthet eller selvforakt – ofte kombinert med konsentrasjonsvansker og kroppslige reaksjoner som magevondt, hodepine eller muskulær tilstivning (Stark, 1990). Hos andre vil reaksjonene ha et mer utagerende preg, uttrykt som mistillit, bitterhet, avvising eller skuffelse. En vil også kunne se desorganiserte reaksjoner i form av økt rastløshet, irritabilitet og følelsesmessig labilitet. Disse reaksjonene kommer gjerne i kjølvannet av akutte kriser, sorgreaksjoner, eller som posttraumatiske reaksjoner (Copeland, Keeler, Angold, & Costello, 2007).

Kjerneområde C: Oppmerksomhets- og reguleringsforstyrrelser beskriver vansker som i hovedsak antas å ha direkte utspring i nevrobiologiske forhold eller forhold knyttet til kropp/helse hos barnet (Cherkasova & Hechtman, 2009; Melillo & Leisman, 2009; Tasman & First, 2004). Selv om barn med problemer innen dette området ofte har felles problemer med barn i område A (og motsatt), vil en se at adekvate tiltak i A-området gir relativt rask og gjerne varig virkning når de voksne lærer seg å møte barnet riktig. Problemer i område C er mer *gjennomgripende* (viser seg på flere sosiale arenaer), og er vanskeligere å påvirke gjennom miljøtiltak alene. Her vil det være nødvendig å se på barnets primære problemer som en *funksjonsnedsettelse*, som krever langvarige, kanskje livsvarige støttetiltak, gjerne i form av medisinsk behandling i tillegg til miljøtiltakene. Problemer i C-området blir i DAT-Kon-modellen betegnet som *forstyrrelser i oppmerksomhet og nevrobiologisk regulering*. Problematferd vil her uttrykkes som overaktivitet, impulsivitet og nedsatt selvkontroll, sammen med store konsentrasjonsvansker. Mange barn vil vise reguleringsproblemer som nedsatt frustrasjonstoleranse og høy stressbarhet eller sensitivitet for ytre avledning. Problemfeltet inngår diagnostisk i ADHD-spekteret og i andre nevropsykiatriske tilstander. (ADHD blir her brukt som fellesbetegnelse både om DSM-IV(TR) diagnosen Attention Deficit/Hyperactivity

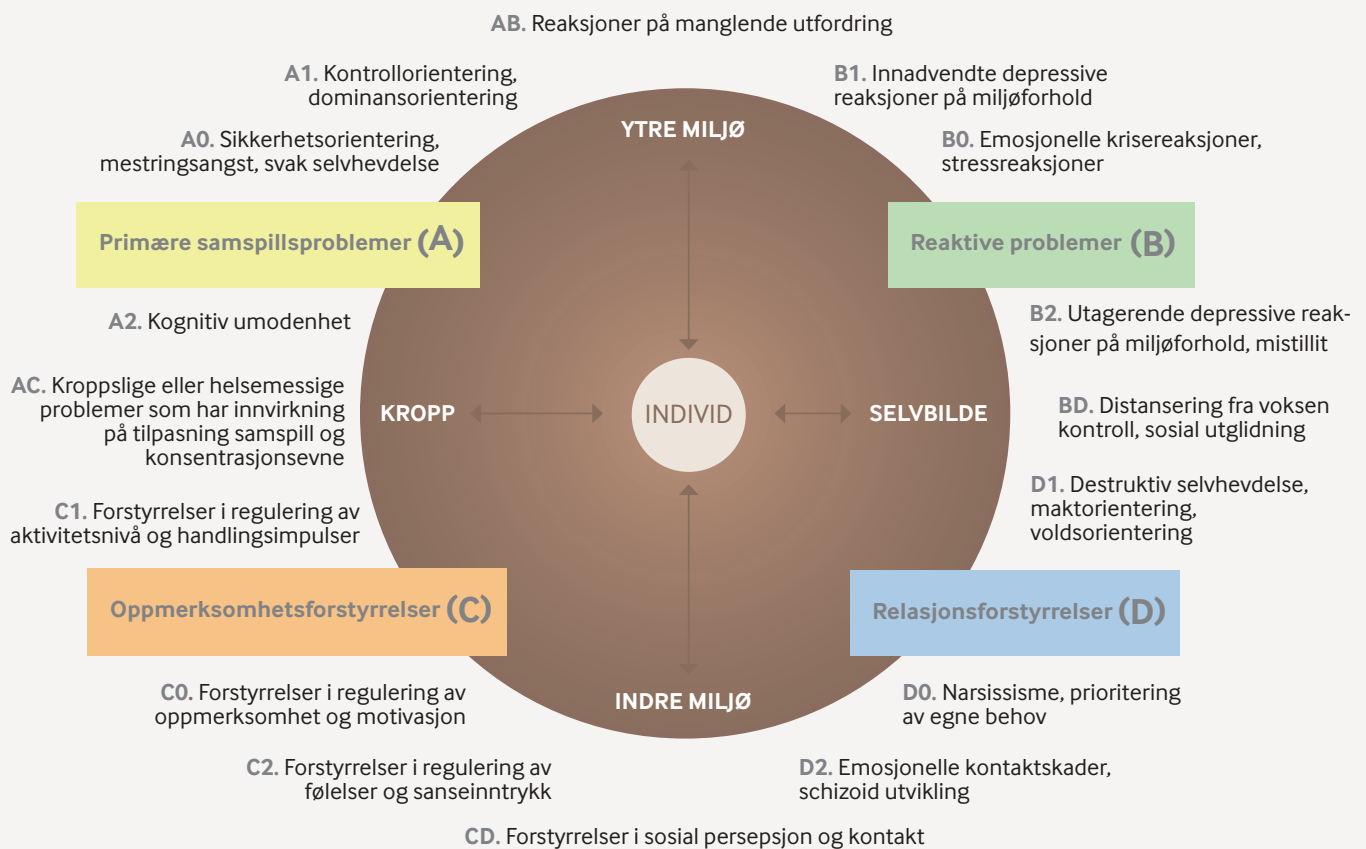
Disorder (APA, 2000) og om ICD-10 F90 Hyperkinetisk forstyrrelse (WHO, 1992)).

Kjerneområde D: Relasjonsforstyrrelser beskriver alvorlige relasjonelle problemer som ofte oppstår i kjølvannet av omsorgssvikt, ekstreme livssituasjoner eller emosjonell deprivasjon. Atferdsmønstrene etableres tidlig i utviklingsforløpet og utvikler seg trolig som en direkte følge av at barnets mest grunnleggende behov for trygghet og tilknytning ikke er blitt møtt av nære omsorgspersoner, ev. ved at barnet i en tidlig utviklingsfase er blitt overlatt til seg selv eller utsatt for langvarige og sterkt traumatiserende forhold (Crittenden, 2002; Green & Goldwyn, 2002; Levy & Orlans, 2000; Rutter et al., 1999; Smith, 2002). Reaksjonsmønstrene kan være ulike, men vil typisk bære preg av vansker med å inngå i nære relasjoner til andre, eller med å ta hensyn til andres behov. I likhet med barn som har problemer i område C, vil barna ha begrensede muligheter til å kontrollere egen atferd, men i dette tilfellet primært som følge av gjennomgripende *emosjonelle* skader. Slike skader vil i ekstreme tilfeller kunne være så omfattende at de medfører forsinkelser eller skader i nevrobiologisk utvikling (Perry, 2001; Perry, Pollard, Blakely, Baker, & Vigilante, 1995).

Forskjellen mellom område B og D består i graden av generalisering av problematferden, men også i alvorsgrad. Denne forskjellen viser seg ved behovet for omfattende tiltak, gjerne over mange år, for barn med problemer i D-området, mens problemer i B-området ofte kan løses relativt raskt gjennom fornuftig konflikthåndtering, eller ved å gi barnet den rette følelsesmessige støtten, ev. øke omgivelsenes forståelse for barnets situasjon.

Typisk problematferd i D-området vil være knyttet til makt- og voldsorientering (antisosial atferd), eller til tendens til ukritisk prioritering av egne behov (narsissisme). Noen barn vil ha så store emosjonelle skader at de ikke greier å forholde seg til andre, eller møter andre på en måte som fører til tiltakende sosial utstøtning (Alston, 2000). Barn med problemer i D-området vil ofte bli gitt diagnosene reaktiv tilknytningsforstyrrelse, alvorlig atferdsforstyrrelse (conduct disorder) eller posttraumatisk stresssyndrom (PTSD) (Haugaard & Hazan, 2004).

DAt-Kon-sirkelen – 16 kjernedimensjoner



Figur 3. DAt-Kon-modellen presentert som en sirkumpleks modell («DAt-Kon-sirkelen»), med 16 primære problemdimensjoner (kjernedimensjoner).

DAt-Kon-sirkelen

De fire kjerneområdene er i senere versjoner av DAt-Kon-modellen ytterligere differensiert. Figur 3 viser en utvidet DAt-Kon-modell som er utformet som en sirkel bestående av i alt 16 *kjernedimensjoner*. Innen hvert av kjerneområdene er det definert tre dimensjoner som beskriver ulike «spor» (eng.: trajectories (Se Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003)) problemutviklingen kan ta innen det gitte området. I tillegg bidrar hver av de 4 polene i modellen med sine egne kjernedimensjoner. Disse markeres i modellen med en bokstavkode (store bokstaver) fra hvert av de tilgrensende kjerneområdene (AC, AB, BD og CD). Figur 3 viser de 16 dimensjonene satt inn i en såkalt sirkumpleks modell (Gurtman & Pincus, 2003), hvor den innbyrdes plasseringen av dimensjonene er bestemt av hver dimensjons begrepsmessige

ladning sett i forhold til de to ortogonale aksene (AB-CD og AC-BD). Kjernedimensjoner plassert nær den «nordlige» pol vil primært forstås i lys av ytre (sosiale) påvirkningsforhold, mens dimensjoner nederst mot den «sydlige» pol antas primært å være relatert til individuelle vansker utenfor individets kontroll og bevissthet. Kjernedimensjoner plassert nær den horisontale aksen vest-øst, vil avspeile problemer som har utspring i henholdsvis det kroppslige/konstitusjonelle miljøet (vest) og det psykiske/private miljøet (øst).

Figur 4 gir en kortfattet beskrivelse av de 16 kjernedimensjonene som inngår i DAt-Kon-sirkelen. En mer inngående og detaljert fremstilling av begrepsinnhold og definisjoner av kjerneområder og kjernedimensjoner gis i brukermanualen (Stray & Stray, 2012a).

Problematferd med røtter i konstitusjonelle forhold eller begrensninger

Primære samspillsproblemer	A1	Negativ selvheldelse med bakgrunn i en tidlig etablert dominans- og prestisjeorientering
	A0	Nedsatt selvheldelse og unnvikelsesatferd med bakgrunn i en tidlig etablert sikkerhetsorientering, engstelighet/unnvikelsesatferd, sosial usikkerhet/passivitet hos barnet
	A2	Lært hjelpeløshet/avhengighet/uselvtendighet med bakgrunn i kognitiv umodenhet
Oppmerksomhets- og reguleringsforstyrrelse	AC	Nedsatt energi/motoriske vansker med bakgrunn i kroppslige eller helsemessige begrensninger
	C1	Gjennomgripende vansker med regulering av aktivitets- og handlingsimpulser
	C0	Gjennomgripende konsentrasjonsvansker med bakgrunn i nedsatt/svekket evne til regulering av oppmerksomhet, motivasjon og/eller årvåkenhet
	C2	Gjennomgripende hyperreaktivitet/hypersensitivitet med bakgrunn i svakt utviklet/svekket evne til regulering og modulering av inntrykk og følelser
	CD	Gjennomgripende sosiale funksjonsvansker med bakgrunn i forsinket/svekket utvikling av prosesser som inngår i sosial prosessering/persepsjon (kontaktevne)

Problematferd med røtter i psykologiske reaksjoner på miljøforhold

Reaktive problemer	AB	Problematferd knyttet til uvanlige kognitive ressurser eller talenter, som reaksjon på svak tilrettelegging eller for lite utfordringer
	B1	Innadvendte depressive reaksjoner med bakgrunn i negative erfaringer, skuffelser eller tap
	B0	Akutte emosjonelle stress/krisereaksjoner på miljøbelastninger
	B2	Utagerende depressive reaksjoner med bakgrunn i mistillit til voksen ivaretagelse
Relasjonsforstyrrelser	BD	Sosial utglidning og distansering fra voksen påvirkning med bakgrunn i svak voksen innflytelse og kontroll
	D1	Destruktiv selvheldelse; makt- og voldsorientering med bakgrunn i traumatisering eller desorganisert tilknytning/omsorgssvikt
	D0	Egosentrisk / narsissistisk / ukritisk selvheldelse med bakgrunn i traumatisering eller desorganisert tilknytning/omsorgssvikt
	D2	Sosialt avvik (bisarr, asosial atferd) med bakgrunn i traumatisering, eller desorganisert tilknytning. I noen tilfeller schizoid utvikling uten røtter i traumatisering/omsorgssvikt

Figur 4 viser korte innholdsbeskrivelser av de 16 dimensjonene som inngår i DAT-Kon-sirkelen.

Forståelsesrammer og tolkningsnivåer

Kjernerdimensjonene i DAT-Kon-modellen avspeiler ulike forståelsesrammer for tolkning av problematferd. Et problem ved ensidig å bruke atferd som indikator på et barns kjerneproblemer er at de atferdsmessige uttrykkene, til tross for ulike røtter, ofte fremtrer relativt likt. Uten annen informasjon kan det f.eks. være bortimot umulig å skille typiske uttrykk for oppmerksomhetssvikt fra atferd som har røtter i emosjonelle eller relasjonelle forhold. Like problematisk er det kanskje at barn med en relativt lik bakgrunns- og utviklingsprofil vil presentere sine kjerneproblemer ulikt, avhengig av individuelle forutsetninger og ressurser og avhengig av omgivelsenes reaksjoner og toleranse for barnets atferd. Et barn med gode intellektuelle og sosiale ressurser vil i mange tilfeller unngå bekymringsreaksjoner fra omgivelsene selv om det sliter med grunnleggende funksjonsproblemer knyttet til oppmerksomhet og selvkontroll (Kaufmann, Kalbfleisch, & Castellanos, 2000; Zentall, Moon, Hall, & Grskovic, 2001). Andre barn med samme kjerneproblematikk, men med svakere kognitive og adaptive forutsetninger, vil kunne utvikle helt andre og mer selvdestruktive løsningsstrategier, hvor selve atferdsuttrykket har lite til felles med det en ser hos det førstnevnte barnet. Ulikheter i barns utviklingsbakgrunn, påvirkningsbetingelser og adaptive evner vil m.a.o. bidra til å moderere og modulere atferdsuttrykket, selv om barna deler en felles kjerneproblematikk.

Variabiliteten i de atferdsmessige uttrykkene for et gitt kjerneproblem bidrar i høy grad til å svekke mulighetene for bruk av rene atferdsbeskrivelser i differensieringen mellom ulike funksjonsproblemer og reaksjoner på psykososiale belastninger. I utviklingen av DAT-Kon har vi derfor vektlagt innhenting av informasjon om utviklingshistorie, ressurser og sosiale oppvekstforhold – i tillegg til nyanserte atferdsbeskrivelser – for å redusere usikkerheten i vurderingsarbeidet. Når det gjelder atferdsbeskrivelsene, har vi i tillegg utviklet en måte å analysere problematferd på som gjør det mulig å skille mellom ulike tolkningsnivåer for samme atferd.

Kjerneproblemer Det første tolkningsnivået dreier seg om beskrivelse av atferdstrekk som gir et direkte og tydelig uttrykk for et antatt underliggende funksjonsproblem eller en psykososial/relasjonell belastning. Eksempler på dette

vil være beskrivelser av impulsiv og hyperaktiv atferd som et uttrykk for problemer med selvregulering (C1), eller tristhet og pessimisme som et uttrykk for innadvendte reaktive problemer (B1). For at en slik atferdsbeskrivelse skal kvalifisere som en indikasjon på et kjerneproblem, vil modellen forutsette at atferden inngår i gjenkjennelige utviklingsmønstre. Uttrykk for mistrivsel eller tristhet som har oppstått relativt nylig, vil være en sterk indikator på reaktive emosjonelle problemer (B-området). Likeledes vil beskrivelser av utagerende og antisosial atferd kunne forstås som en relasjonsforstyrrelse (D-området) dersom tidlig utvikling er preget av alvorlig svikt i omsorg og voksen ivaretagelse.

Assosierte problemer Assosierte problemer forstås i DAT-Kon-modellen som atferd som forekommer hyppig sammen med barnets kjerneproblemer, men som ikke anses som et sentralt uttrykk for kjerneproblemet. Ikke sjelden vil en kunne «lese» av den assosierte atferden hvordan barnet tilpasser seg og løser sin situasjon, av og til med den følge at det primære problemet blir tilslørt for omgivelsene, eller blir tillagt en forståelse som innebærer en negativ stempling av barnet. Samtidig kan nettopp måten barnet tilslører eller løser sitt problem på, gi viktige indikasjoner om hvilken forståelsesramme som bør velges. Hos barn med problemer i C1: *Forstyrrelser i regulering av aktivitetsnivå og handlingsimpulser* er det vanlig å se utvikling av assosiert atferd knyttet til vansker med å innrette seg etter regler (Pliszka, Swanson, & Carlson, 1999). Selv om utfordrende atferd og negativ selvhevdelse er hyppig beskrevet blant foreldre og lærere i forhold til barn med C1-problemer – anses ikke denne typen atferd som sentrale kjennetegn ved C1-dimensjonen. Barnets regelbrudd og utfordrende atferd vil her forstås som uttrykk for sosial sårbarhet med røtter i vansker med å tilbakeholde impulser og å se rekkevidden av egne handlinger. Der denne sårbarheten ikke blir forstått eller tatt hensyn til, vil barnet i mange tilfeller oppleve avvisning eller utstøtning fra jevnaldrende, eller tiltakende bruk av negative sanksjoner fra de voksne. Dermed settes lett i gang negative samspills-spiraler som kan medføre alvorlig antisosial atferdsutvikling. I mange tilfeller vil en se at det er den assosierte atferden som etter hvert vekker størst bekymring, og at kjerneproblemene blir oversett eller mistolket.

Den samme atferden som utgjør kjerneatferd i C1, vil kunne forstås som assosiert atferd til andre kjernedimensjoner. Kroppslig uro og impulsivitet vil f.eks. kunne fortolkes som assosierte atferdstrekk hos barn med en sterkt dominerende eller utfordrende atferdsstil (kjerneproblemer i *A1: Kontroll-/dominansorientering*), eventuelt hos barn som opplever undervisningen som kjedelig og lite utfordrende (*AB: Reaksjoner på manglende utfordring*). Innenfor disse dimensjonene vil ikke atferden forstås som nedsatt evne til selvregulering, men mer som et naturlig uttrykk for rastløshet eller utilpasshet i den aktuelle situasjonen. Konsentrasjonsvansker, som utgjør kjerneatferden i *C0: Forstyrrelser i oppmerksomhet og motivasjon* vil likeledes inngå som et assosiert trekk i en rekke kjerneproblemer. Typiske konsentrasjonsvansker handler om distraksjon og avledbarhet, gjerne forbundet med situasjoner som setter krav til fokusert innsats og utholdenhet. Innenfor DAT-Kon-modellen vil avledbarhet og distraksjon i de fleste tilfeller forstås som *løsningsstrategier* («utmelding», passiv sabotasje, «flukt» osv.) – ikke som genuine vansker med oppmerksomhet eller prosessering, som utgjør kjernen i C0-dimensjonen.

Sekundære problemer Det tredje tolkningsnivået representerer indirekte følger av barnets mislykkede forsøk på å tilpasse seg omgivelsenes krav og forventninger. Sterkt impulsive og aktive barn vil lett bli påført et syndebukkstempel både av jevnaldrende og av voksne. Barnet vil i slike tilfeller kunne utvikle selvdestruktive reaksjonsmønstre hvor atferden ikke lenger kan sies å ha noen adaptiv eller strategisk funksjon. Grensene mellom assosierte og sekundære problemer kan i mange sammenhenger være flytende og vanskelig å trekke. Hovedskillet ligger i at assosierte problemer ofte vil være uttrykk for løsnings- eller kompensasjonsstrategier, mens sekundær problemutvikling mer kan betraktes som utilsiktede følger av slike strategier. Eksempelvis vil sosialt sensitive og engstelige barn, etter å ha strevd lenge med å skjule sine problemer ved krampaktig å være som andre, ofte vise tegn på ensomhet, tristhet og synkende trivsel. Denne utviklingen er på mange måter prisen barnet betaler for å unngå ubehaget ved sosial eksponering (Lund, 2010). Sekundære problemer vil, i likhet med

assosierte problemer, ofte være vanskelig å skille fra kjerneatferd. Eksempelvis vil store konsentrasjonsvansker (beskrevet som C0-atferd) kunne ha røtter i rent emosjonelle problemer (B-området i DAT-Kon-modellen), uten at disse vanskene avspeiler oppmerksomhetssvikt. Emosjonelt betinget rastløshet/uro eller frykt/angst vil kunne uttrykke seg sekundært som overaktivitet (C1-atferd), eller som nedsatt emosjonell kontroll (C2-atferd) osv.

Det samlede bildet av primære, assosierte og sekundære atferdsuttrykk kan beskrives som en *profil*, som ikke bare sier noe om hva barnet grunnleggende synes å streve med (kjerneproblemet), men også hvordan barnet har tilpasset seg og lært å leve med dette problemet. I en DAT-Kon-profil vil det ligge mye viktig informasjon og hint om hva barnet trenger av støtte for å bryte negative sosiale eller emosjonelle spiraler. Figur 5 i neste hovedavsnitt viser et eksempel på hvordan en slik profil presenteres gjennom *DAT-Kon-analysen*.

Dat-kon som kartleggingsverktøy

Bakgrunn DAT-Kon ble i første omgang utviklet som en teoretisk modell uten annet siktemål enn å presentere en differensiert forståelse av atferds- og konsentrasjonsvansker i lys av tilgjengelig klinisk- og pedagogisk-psykologisk kunnskap (Stray, et al., 1992). Modellen ga muligheter for å gjøre fortolkninger av observasjon og informasjon innhentet fra tradisjonelle kartleggingsredskaper som klinisk intervju med foreldre og lærere, samt ulike sjekklister og spørreskjema.

DAT-Kon modellen var potensielt godt egnet til å besvare spørsmål av typen: Hva betyr 8-årige Eriks vansker med å tilpasse seg sosiale spilleregler – i lys av informasjonen som innhentes fra elevens ulike sosiale arenaer og utviklingshistorie? Hvilke støttebehov har han, og hvordan kan disse behovene møtes innen de rammebetingelser som er gitt i skole, fritid og hjem? DAT-Kon representerte m.a.o. ikke en ny kartleggingsmetode, men et begrepsmessig rammeverk for fortolkning av atferd. Etter hvert som modellen ble mer nyansert og konkretisert, oppsto behovet for å gi dette begrepsmessige rammeverket et klarere definert innhold. Hvilke kriterier ble anvendt når et problem ble forstått som en *konstitusjonelt* betinget oppmerksomhetsforstyrrelse, til forskjell fra *emosjonelt betingete* konsentrasjonsvansker, relasjonelle problemer, engstelig rastløshet osv.?

DAt-Kon-modellen ga i seg selv ikke direkte svar på dette, men henviste til etablert kunnskap innen spesialfelter som ikke nødvendigvis var representert i PP-tjenesten og enda mindre i skolen. Muligheten for en meningsfylt og faglig forsvarlig anvendelse av modellen syntes derved å forutsette en form for spesialkompetanse som det var urealistisk å forvente i PP-tjenesten. Løsningen som ble valgt, var å utvikle et eget kartleggingsredskap som hadde en direkte referanse til DAt-Kon-modellen, og som kunne anvendes av PP-tjenesten.

I arbeidet med å operasjonalisere den teoretiske modellen ble det tidlig klart at rene atferdsbeskrivelser ikke i tilstrekkelig grad kunne gi et grunnlag for differensiering mellom ulike forståelsesrammer. For en erfaren fagperson vil inngående kjennskap til barnets historie, utvikling og nærmiljø utgjøre nødvendige referanserammer for å trekke slutninger om hvilken «kjerne» den observerte problematferden springer ut av (Havik, 2003). Mulighetene for å danne seg differensierte hypoteser om atferdens mening og intensjon gjennom et kartleggingsinstrument, syntes derfor avhengig av at denne typen klinisk bakgrunnsinformasjon ble integrert i selve instrumentet. Likeledes anså vi det som viktig at DAt-Kon som kartleggingsverktøy ga muligheter for å peke på hypoteser eller forslag til mulige forståelsesrammer som kunne gi utgangspunkt for refleksjon og drøfting i et fagteam – og i sin tur – mellom saksansvarlig og foreldre/lærere. På denne bakgrunn ble arbeidet med de første versjonene av kartleggingsverktøyet DAt-Kon igangsatt og gjennomført ved Sørlandet kompetansesenter i tidsrommet 1992–2002. Nåværende versjon, DAt-Kon IV, har eksistert i uendret form siden 2002. Tentative normer for kjønn, alder og informantgruppe (hjem/skole) ble utarbeidet i 2001 (DAt-Kon III) med bakgrunn i en gjennomgang av 703 cases (Stray, Stray, & Tønnessen, 2012).

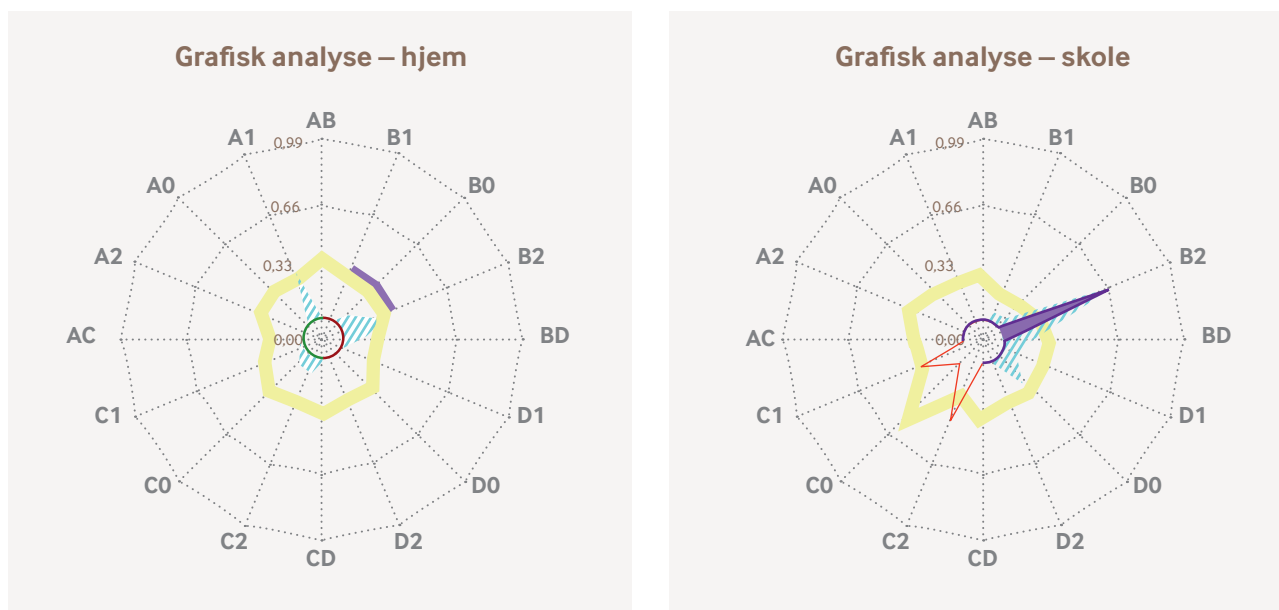
DAt-Kon IV

Standardversjonen av kartleggingsverktøyet DAt-Kon IV dekker grunnskolealder, 6–16 år. Kartleggingsdelen består av to skjemasett. Skjema A er laget for hjem og skole i to nesten likt utformete versjoner. Skjemaet innhenter opplysninger om aktuell atferd (160 ledd), og om oppvekstbetingelser, mestringsområder og helsetilstand. Skjema B, som omhandler 13 sentrale tema fra barnets utviklingshistorie,

besvares kun av hjemmet. Alle skjema er originalutviklet med referanse til DAt-Kon modellen. Resultatene analyseres og presenteres i et databasert analyseprogram (*DAt-Kon analysen*). Programmet foretar en analyse av utviklingshistorie, livssituasjon, ressurser, helsetilstand og atferd, slik den rapporteres fra barnets nære foresatte ved hjem og skole og vurderer resultatet mot et sett med kliniske grenseverdier og empiriske mønstre. Resultatet presenteres gjennom ulike grafiske oversikter og gjennom en kvalitativt orientert del, som til sammen gir muligheter for å danne hypoteser om hvordan barnets atferdsuttrykk best kan forstås.

Eksemplet i Figur 5 er hentet fra en av seksjonene i analyseprogrammet, og viser en oversikt over en profil hos ei 11 år gammel jente med forslag til hypotese. Grunnlaget for hypotesen som fremkommer i skolens profil, finnes dels i det store og relativt spesifikke utslaget i B2-skalaen, som antyder en utvikling av mistillit og fiendtlighet overfor viktige voksne. Grunnlaget finnes også dels i utviklingsbeskrivelser fra foresatte, som peker på at jenta i senere tid har gjennomgått sterke følelsesmessige belastninger. Profilen antyder for øvrig at jenta har utviklet negative selvhverdelsstrategier, som medfører at hun blir opplevd som aggressiv og utagerende, spesielt på skolen (jf. assosierte utslag i D-området), men også hjemme (utslag i A1). Dersom B2-hypotesen legges til grunn, vil en kunne forstå jentas atferdsmønster som en reaksjon på traumatiske eller krenkende omstendigheter. Utvikling av uro, konsentrasjonsvansker og følelsesmessig labilitet kan innen denne forståelsesrammen tolkes som sekundære følelsesmessige reaksjoner på opplevelse av avvisning, manglende forståelse, eller krenkende behandling fra nære foresatte hjemme eller på skolen. Denne tolkningen blir støttet av utviklingsbeskrivelsene hvor jenta fremstår uten problemer av noen art før de nevnte følelsesmessige belastningene inntrådte.

DAt-Kon som kartleggingsverktøy skiller seg på vesentlige punkter fra andre tilsvarende redskaper, selv om det ytre sett er en del likhetstrekk med kjente kartleggingsredskaper for atferdsproblemer som ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2001), Conners' atferdssjekkliste (Conners, Sitarenios, Parker, & Epstein, 1998), PIC (Wirt, Lachar, & Kleindinst, 1981) og lignende. Den største forskjellen ligger i integrering av bakgrunnsinformasjon og i hypotesetestingsrutinene. Det er også forskjeller i anvendelsen av normer og kritiske grenseverdier.

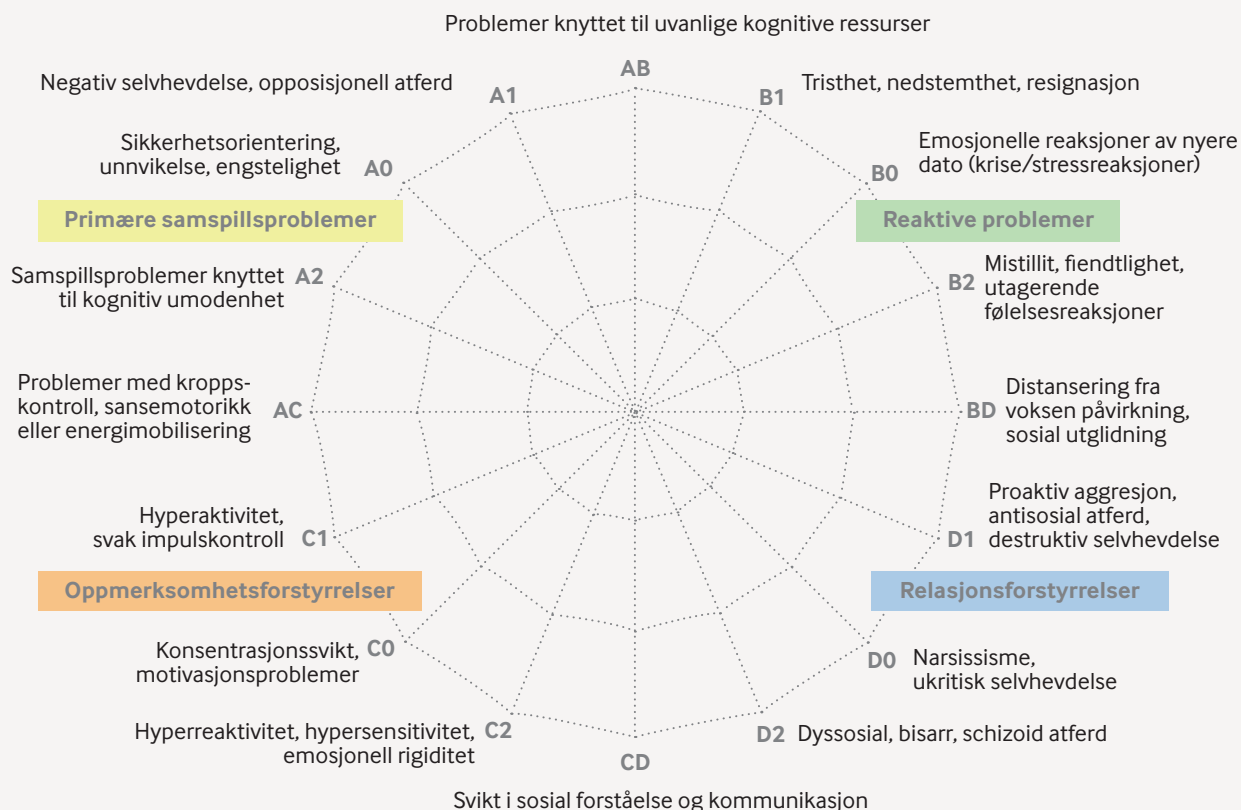


Figur 5 viser profiler for hjem og skole for ei 15 år gammel jente. En hypotese (forslag til forståelsesramme) fremkommer, som et mørkeblått skravert felt i B2: *Mistillit, utagerende følelsesreaksjoner* for skole. Assosierte atferdsuttrykk ses som lyseblå skraverte felt i skalaene BD: *Distansering fra voksen påvirkning/sosial utglidning*, D1: *Proaktiv aggresjon, antisosial atferd, destruktiv selvhevdelse* og D0: *Narsissisme, ukritisk selvhevdelse*. Sekundære problemer indikeres i utslagene i C-området (hvitt felt med rød rand). Gult felt representerer kliniske grenseverdier. Hjemmet versjon presenterer ingen hypoteser, men har en del parallelle utslag til skolens i B- og C-området. Utslag i A1: *Negativ selvhevdelse, opposisjonell atferd* fremkommer kun i hjemmets versjon, men kan her fortolkes som en mildere beskrivelse av D-utslagene i skoleversjonen. Se teksten for en beskrivelse av en mulig tolkning av profilen. Se figur 4 for beskrivelser av bokstavkodene. En nærmere beskrivelse av innhold og utforming av DAT-Kon-analysen finnes i brukermanualens hefte III (Stray & Stray, 2012b)

Normering DAT-Kons normsystem er, som for andre lignende instrumenter, utviklet for å ha en målestokk for vurdering av bekymringsgraden hos informantene. En viktig forskjell, sammenlignet med andre kartleggingsinstrumenter for problematferd, er at normene (dvs. de kliniske grenseverdiene) er basert på en populasjon av barn som er henvist til PPT med bakgrunn i atferds- og konsentrasjonsvansker – ikke på normalpopulasjonen (Stray, Stray & Tønnesen, 2012c). Dette innebærer at de gjennomsnittlige problemskårene for dette utvalget forventes å ligge godt over gjennomsnittene i normalbefolkningen. DAT-Kon-modellen legger generelt lite vekt på vurdering av alvorsgrad i form av eksakte kvantitative uttrykk. Dette har sammenheng

med vår oppfatning av at skårene som kommer ut av kartleggingen, ikke representerer objektive mål, men er sterkt påvirket av informantens subjektive normgrunnlag, forståelse av problemet, og av informantens nyaniseringsevne og toleranse for «avvik». Det å forholde seg strengt til kliniske grenseverdier for å avgjøre et problems alvorsgrad, vil derfor i mange tilfeller føre til feilslutninger eller til at viktige forhold overses. Kliniske grenseverdier, slik de anvendes i DAT-Kon, vil i første rekke bidra til å avgjøre om bekymringsnivået hos informantene er *tilstrekkelig* til at en kan vurdere ulike hypoteser om hvordan problemet bør forstås. Dersom det rapporteres om lite problemer (underrapportering), vil grunnlaget for å danne seg hypoteser være svakt. Det samme

Operasjonaliserte skalaer



Figur 6 viser hvordan DAT-Kon-modellens 16 kjernedimensjoner er omdannet til 16 operasjonaliserte skalaer, som baserer seg på 160 atferdsbeskrivelser (ledd). Utslagene på de ulike søylene i radardiagrammet vil reflektere bekymringsnivået hos informanten innen den gitte atferdsskalaen. Skåren som anvendes, er en indeks basert på andelen av ledd som matcher med omgivelsenes opplevelse av barnet i forhold til det totale antallet ledd innen skalaen. Indeksskåren vil variere mellom 0,00 (innerste punkt i sirkelen) og 1,00 (ytterste punkt).

gjelder når informanten rapporterer om store problemer innen mange områder (overrapportering). Forutsetningen for differensiering mellom ulike problemmønstre er derfor et bekymringsnivå som er «optimalt», dvs. stort nok til at både kontraster og nyanser kommer fram i problemprofilen, men ikke så stort at nyansene forsvinner. Kliniske grenser brukt på denne måten, vil dermed være knyttet til vurdering av rapporteringsskjevheter i tolkningsgrunnlaget, ikke til

alvorsgrad i seg selv, eller – som i psykiatrien – til om en «sykdomstilstand» er til stede eller ei.

En mer inngående presentasjon av DAT-Kons normeringsgrunnlag og premissene som er lagt for dette, blir gitt i *Brukermanualen, Hefte II – DAT-Kon IV: Operasjonalisering og empirisk grunnlag*. Det samme gjelder grunnlaget for operasjonaliseringen av DAT-Kon-modellen og utformingen av kartleggings- og analyseverktøyet (Stray, Stray, & Tønnessen, 2012).

Tabell 1: Skalaoppsettet i DAT-Kon IV

Primærskalaer		Ant. ledd	Innholdsskalaer	Ant. ledd
CD	Svikt i sosial forståelse og kommunikasjon	12	01 Sosial tilbaketrekning 02 Sosial Inkompetanse 03 Sosial særhet	6 6 5
C2	Hyperreaktivitet, hypersensitivitet, emosjonell rigiditet	11	04 Rigiditet 05 Hypersensitivitet 06 Temperament	6 6 5
C0	Konsentrasjonssvikt / motivasjonsproblemer	11	07 Mobiliseringsvansker 08 Underfokuset oppmerks.	8 6
C1	Hyperaktivitet / svak impuls kontroll	12	09 Overaktivitet 10 Impulsivitet	6 7
AC	Problemer med kroppskontroll, sansemotorikk eller energimobilisering	10	11 Sansemotoriske probl. 12 Kroppslige problemer	7 5
A2	Samspillsproblemer knyttet til kognitiv umodenhet	10	13 Umodenhet 14 Hjelpeløshet	5 6
A0	Sikkerhetsorientering, unnvikelse, engstelighet	10	15 Angst/unnvikelse	7
A1	Negativ selvhevdelse / opposisjonell atferd	11	16 Utfordrende atferd 17 Negativ selvhevdelse 18 Arroganse	7 6 6
AB	Problemer knyttet til uvanlige kognitive ressurser	9	19 Intellektuelle ferdigheter 20 Ressursatferd	5 5
B1	Tristhet / nedstemthet, resignasjon	8	21 Depressive reaksjoner	5
B0	Emosjonelle reaksjoner av nyere dato (krise)	6	22 Krisereaksjoner	6
B2	Mistillit / fiendtlighet	7	23 Mistillitsreaksjoner	5
BD	Distansering fra voksen påvirkning / sosial utglidning	12	24 Sosial utglidning	6
D1	Proaktiv aggresjon, antisosial atferd, destruktiv selvhevdelse	9	25 Aggresjon 26 Antisosial atferd	5 6
D0	Narsissisme, ukritisk selvhevdelse, regelbrytende atferd	12	27 Egosentrisk atferd	6
D2	Dyssosial, bisarr, schizoid atferd	10	28 Bisarr atferd	5

Notat: Tabellen viser 28 grupperte innholdsskalaer (og 2 faktorskalaer) fra den første DAT-Kon IV versjonen i 2002. Skalaene er ordnet i rekkefølge i forhold til DAT-Kon sirkelen (som starter i CD og beveger seg i klokke retning mot D2). Mindre revisjoner av leddsammenstillingen i enkelte innholdsskalaer ble foretatt i 2007 og 2012 i forbindelse med ledd- og reliabilitetsanalyser. Antallet innholdsskalaer ble i denne forbindelse utvidet til 30. (Stray, et al., 2012a).

Kliniske skalaer DAT-Kon IV opererer med to skalasett. *Primærskalaene*, som består av atferdsbeskrivelser, i alt 160 ledd, fordelt på 16 skalaer, er operasjonalisert med referanse til de 16 kjernedimensjonene i DAT-Kon-modellen. Hver primærskala består av fra 6–12 ledd. Skåringskategoriene følger samme oppsett som i ASEBA, dvs. en tredelt kategorisering med hensyn til grad av «match» mellom leddinnhold og informantens opplevelse av barnet, der Kategori 1=Passer ikke/sjelden, Kategori 2=Passer ganske godt/ganske ofte og Kategori 3=Passer svært godt/svært ofte.

Skalaene er navngitt med utgangspunkt i DAT-Kon-modellens 16 kjernedimensjoner og bokstavkoder (se Figur 6), men avspeiler *kjerneatferden* som tillegges den antatt underliggende kjernedimensjonen, og vil derfor avvike noe fra dimensjonsbeskrivelsene i figur 3.

I tillegg til primærskalaene er det utarbeidet 30 *innholdsskalaer*. Leddsammensetningen i disse skalaene er i utgangspunktet foretatt ved en innholdsmessig analyse av meningsinnhold og tema i hvert av de 160 leddene i atferdsjekklisten, samt en del tilleggsledd hentet fra beskrivelser av mestrings, helse og sosial tilpasning i *Skjema A* for hjem og skole. Sammensetningen av ledd har sin innholdsmessige basis i primærskalaen de er hentet fra, men vil også kunne bestå av enkelte ledd fra andre primærskalaer, basert på tematisk likhet.

Bakgrunnen for utviklingen av innholdsskalaene har vært et ønske om å tydeliggjøre de ulike komponentene som inngår i hver primærskala. Dette gir en mer nyansert beskrivelse av barnets atferdsuttrykk enn det som er mulig gjennom primærskalaene alene. Innholdsskalaene representerer også en mindre abstrakt måte å fremstille atferden på og vil derved kunne bidra til økt gjenkjennelse hos foresatte og lærere. Eksempelvis vil C2-dimensjonen (*Forstyrrelser i regulering av følelser og sanseinntrykk*) omfatte tre innholdsskalaer: *Rigiditet*, *Hypersensitivitet* og *Temperamentsproblemer*. Variasjoner i utslag innen disse tre skalaene vil kaste et viktig lys over hvordan barnet konkret uttrykker sitt antatte kjerneproblem innen forståelsesrammen som C2-dimensjonen representerer. Mønstre og grupperinger innen innholdsskalaene vil også gi viktige bidrag til hypotesetestingen som gjennomføres i DAT-Kon analysen. (I Tabell 1, som gir en samlet oversikt over primær

og innholdsskalaene, vises hvordan mange av innholdsskalaene er gruppert sammen i tematiske «clustere» rundt primærskalaene). Se for øvrig hefte II i brukermanualen (Stray, Stray, & Tønnessen, 2012) for en beskrivelse av hvordan innholdsskalaene inngår i hypotesetestingen.

Reliabilitetsundersøkelser Reliabilitetsundersøkelser for DAT-Kon IV er gjennomført på et utvalg på 742 anonymiserte cases innhentet fra 30 PP-kontorer i perioden 2002–2006. Utvalget (alle tilgjengelige datasett som forelå pr. august 2006 fra PP-tjenestene i de utvalgte regionene) besto av 74,5 % gutter og 25,5 % jenter, fordelt på aldersgruppene 6–10 (56 %) og 11–16 år (44 %). Gjennomsnittlig alder var 10,3 år (SD=2,7). Resultatene av leddanalyser, komponentanalyser og analyser av indre konsistens reliabilitet (Cronbach's alfa) i primær- og innholdsskalaer peker på at DAT-Kon IV gjennomgående har en reliabel ledd- og skalastruktur, med alfanivåer typisk mellom 0,75 og 0,85. Resultatene av reliabilitetsstudien vil bli mer inngående presentert og drøftet i en senere artikkel (Stray, et al., 2012a).

Validitet Det er foreløpig ikke foretatt statistiske undersøkelser av validitet. Slike undersøkelser vil i første rekke være rettet mot brukbarheten av instrumentet med hensyn til å gi fagfolk, lærere og foresatte gode arbeidshypoteser (forslag til forståelsesrammer) som kan danne utgangspunkt for relevante tiltak. I dokumentasjonen av DAT-Kon som kartleggingsinstrument har vi valgt å benytte data fra dem som i praksis bruker instrumentet, fremfor å benytte opptrente «testere». Dette har vi gjort for å oppnå størst mulig sikkerhet for at verktøyet fungerer godt i den sammenheng det er tenkt benyttet, dvs. at det har god *økologisk validitet* (Schmuckler, 2001). I den grad *opplevd nytte/relevans* hos brukerne av instrumentet gir uttrykk for økologisk validitet, er det gode holdepunkter for at fremtidige validitetsstudier vil kunne gi positive resultater. Vi bygger her på uformelle tilbakemeldinger fra hundrevis av veiledningsseminarer med gjennomgang av anonymiserte cases, og på stikkprøveundersøkelser av tilfredshet hos brukerne av verktøyet (Fagervold & Nordal, 2011; Kvitting, 2011). En slik stikkprøveundersøkelse foretatt av forfatterne i 2009 ved samtlige PP-kontorer i Aust-Agder, viser gjennomgående meget høy grad av til-

fredshet, både med hensyn til aktuell bruk og potensiell nytteverdi for PP-tjenestens arbeid med atferds- og konsentrasjonsvansker i sakkyndig utredning og tiltakssammenheng.

I en nylig gjennomført evalueringsundersøkelse ved 21 PP-kontorer, besvart av 88 erfarne DAT-Kon-brukere, fremgår det at kartleggingsresultater og hypoteser samsvarer godt med øvrige utredningsresultater (Stray, Stray, & Tønnessen, 2012). Eksempelvis sa 94,3 %, på en skala fra 1 til 5, seg enige eller svært enige i følgende utsagn: «Resultatene fra DAT-Kon-analysen er som oftest i overensstemmelse med annen kartlegging, tester, samtaler og observasjoner». 100 % sa seg på tilsvarende måte enige/svært enige i utsagnet: «DAT-Kon analysens forslag til arbeidshypotese gir vanligvis et troverdig/representativt bilde av barnets kjerneproblemer». Resultatene fra evalueringsundersøkelsen gir støtte til at DAT-Kon-analysen gjennomgående har god «concurrent» validitet. Her gjenstår imidlertid å gjennomføre statistiske validitetsundersøkelser der en systematisk sammenligner resultater og vurderinger fra andre kartleggingsundersøkelser som er gjennomført samtidig med DAT-Kon.

Begrensninger ved DAT-Kon som kartleggingsverktøy.

På grunn av mulighetene for datagenererte hypoteser knytter det seg en del faremomenter til bruken av DAT-Kon, som i mindre grad gjelder for tradisjonelle atferdssjekklistene. De forslag til hypoteser som kommer opp som et resultat av analysene, kan lett virke forførende og bidra til at det trekkes slutninger det ikke er grunnlag for, spesielt dersom bruker av instrumentet har mangelfull kjennskap til, eller overser de relativt strenge retningslinjene som er trukket opp for kvalitetssikring av bruken. Det er også fare for at redskapet på grunn av de innebygde mulighetene for hypotesedannelse blir benyttet ensidig i forbindelse med henvisning til spesialisthelsetjenesten. Vi vil derfor sterkt understreke at formålet med DAT-Kon er å invitere til dialog og refleksjon rundt resultater og hypoteser der saksansvarlig tenker høyt sammen med dem som kjenner barnet best hjemme og på skolen. Dette tilsier at resultater som fremkommer ved bruken av instrumentet ikke uten videre kan benyttes i en psykiatrisk/-diagnostisk sammenheng. Hypotesene som genereres av analyseprogrammet er å betrakte som «best guesses» ut fra den informasjon som foreligger, og de forutsetninger som

er lagt til grunn i DAT-Kon-modellen. Bruken av hypotesene forutsetter en drøftingssituasjon, hvor hypotesene kan møtes med motforestillinger og forbehold sett i lys av annen informasjon om barnet, før konklusjoner trekkes.

Konklusjon

DAT-Kon er utviklet for å sikre en mest mulig systematisert innhenting av atferdsbeskrivelser og bakgrunnsinformasjon om barn som vekker bekymring med hensyn til atferd og/eller konsentrasjon innen en opplæringsmessig ramme. Informasjonen som innhentes er tenkt anvendt som et drøftingsgrunnlag med hensyn til utvikling av individ- eller systemrettede støttetiltak som kan bidra til at barnet kommer i en best mulig læringsposisjon innenfor de rammebetingelser som er gitt i dagens norske skolehverdag.

Vi har i denne artikkelen gitt en presentasjon av DAT-Kon som teoretisk modell og som kartleggingsverktøy, slik det fremstår i sin fjerde versjon. De foreløpige resultatene av empiriske undersøkelser på et utvalg av kartleggingsresultater innhentet i perioden 2002–2006 indikerer at instrumentet er robust med hensyn til reliabilitet, og at det er høy grad av tilfredshet hos brukerne av verktøyet sett i forhold til anvendelsesområdet som DAT-Kon er konstruert for.

Utviklingen av DAT-Kon har fra starten hatt sin basis innenfor det pedagogisk-psykologiske praksisfeltet, uten forankring i et universitets- og forskningsmiljø før i 2005 og uten den faglige og ressursmessige støtten en slik forankring normalt gir. Den langvarige nærheten til praksisfeltet og det tette samarbeidet med brukerne av verktøyet kan imidlertid også betraktes som DAT-Kons styrke og fortrinn. Det er ikke desto mindre ønskelig og nødvendig at instrumentet etter hvert får en større forskningsmessig forankring. Dette er nå i ferd med å bli realisert, etter at et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger og Forskningsavdelingen/ABUP, Sørlandet sykehus ble innledet i 2009. Vi skal i fremtidige artikler behandle andre sider ved forskningsmaterialet som det er vist til i denne artikkelen, og som kan kaste lys ikke bare på de psykometriske sidene ved DAT-Kon som kartleggingsinstrument, men også hva verktøyet substansielt kan bidra til som et redskap i PP-tjenestens arbeid for å sikre en best mulig differensiert støtte og tilrettelegging i skolehverdagen for barn med atferds- og konsentrasjonsvansker.

Torstein Stray er forsker og psykologspesialist ved ABUP, Sørlandet sykehus HF og doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Stavanger.
Liv Larsen Stray er forsker og spesialfysioterapeut ved ABUP, Sørlandet sykehus HF.
Finn Egil Tønnessen er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

REFERANSER

- ACHENBACH, T. M., & RESCORLA, L.** (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: child behavior checklist for ages 6–18, teacher's report form, youth self-report: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, Vt.: ASEBA.
- ALSTON, J.** (2000). Correlation between childhood bipolar I disorder and reactive attachment disorder, disinhibited type. In T.M. Levy (Ed.), *Handbook of attachment interventions* (pp. 192–240). San Diego, Calif.: Academic Press.
- CASPI, A., & SHINER, R.** (2008). Temperament and Personality. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Child Psychiatry, 5th Edition* (pp. 182–198). Oxford: Wiley-Blackwell.
- CHERKASOVA, M. V., & HECHTMAN, L.** (2009). Neuroimaging in attention-deficit hyperactivity disorder: beyond the frontostriatal circuitry. *Canadian Journal Of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, 54(10), 651–664.
- CONNERS, C. K., SITARENIOS, G., PARKER, J.D.A., & EPSTEIN, J. N.** (1998). The Revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): Factor Structure, Reliability, and Criterion Validity *J Abnorm Child Psychol*, 26(4), 257–268.
- COPELAND, W. E., KEELER, G., ANGOLD, A., & COSTELLO, E. J.** (2007). Traumatic Events and Posttraumatic Stress in Childhood. *Arch Gen Psychiatry*, 64(5), 577–584.
- CRITTENDEN, P.M.** (2002). Attachment theory, information processing, and psychiatric disorder. *World Psychiatry* June, 1(2), 72–75.
- DRUGLI, M. B., LARSSON, B., FOSSUM, S., & MØRCH, W.-T.** (2010). Five- to six-year outcome and its prediction for children with ODD/CD treated with parent training. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 559–566.
- FAGERVOLD, R., & NORDAL, T.** (2011). Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker. *Psykologi i kommunen*, 46(2), 29–48.
- FOSSUM, S., MØRCH, W.-T., HANDEGÅRD, B. H., DRUGLI, M. B., & LARSSON, B.** (2009). Parent training for young Norwegian children with ODD and CD problems: Predictors and mediators of treatment outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2), 173–181.
- GREEN, J., & GOLDWYN, R.** (2002). Annotation: Attachment disorganisation and psychopathology: new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 835–846.
- GREENSPAN, S. I., & SALMON, J.** (1995). *The challenging child: Understanding, raising, and enjoying the five «difficult» types of children*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press Inc.
- GURTMAN, M. B., & PINCUS, A. L.** (2003). The circumplex Model: Methodes and Research applications. In I.B. Weiner, D. K. Freedheim, J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology 2 Research methods in psychology* (pp. 407–429). Hoboken, NJ: Wiley.
- HAUGAARD, J. J., & HAZAN, C.** (2004). Recognizing and treating uncommon behavioral and emotional disorders in children and adolescents who have been severely maltreated: reactive attachment disorder. *Child Maltreatment*, 9(2), 154–160.
- HAVIK, O. E.** (2003). *MMPI-2: kartlegging av psykopatologi og personlighet*. Oslo: Universitetsforl.
- KAREVOLD, E., ROYSAMB, E., YSTROM, E., & MATHIESEN, K. S.** (2009). Predictors and pathways from infancy to symptoms of anxiety and depression in early adolescence. *Developmental Psychology*, 45(4), 1051–1060.
- KAUFMANN, F. A., KALBFLEISCH, M. L., & CASTELLANOS, F. X.** (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?*
- KVELLO, Ø.** (2007). *Utdredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mis-handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KVITTING, H. M.** (2011). *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*. Universitetet i Nordland, Bodø.
- LEVY, T. M., & ORLANS, M.** (2000). Attachment disorder as an antecedent to violence and antisocial patterns in children. In T.M. Levy (Ed.), *Handbook of attachment interventions* (pp. XIV, 289 s.). San Diego, Calif.: Academic Press.
- LUND, I.** (2010). *Listening to Shy Voices. Shyness as an Emotional and Behavioral Problem in the Context of School*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- MATHIESEN, K. S., & PRIOR, M.** (2006). The impact of temperament factors and family functioning on resilience processes from infancy to school age. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 357–387.
- MELILLO, R., & LEISMAN, G.** (2009). *Neurobehavioral Disorders of Childhood: An Evolutionary Perspective*. New York: Springer.
- PERRY, B. D.** (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In D. Schetky & E. P. Benedek (Eds.), *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry* (pp. 221–238). Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- PERRY, B. D., POLLARD, R., BLAKELY, T., BAKER, W., & VIGILANTE, D.** (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation and 'use-dependent' development of the brain: how «states» become «traits» *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271–291.
- PLISZKA, S. R., SWANSON, J. M., & CARLSON, C. L.** (1999). *ADHD with comorbid disorders: clinical assessment and management*. New York: Guilford Press.
- ROUTER, M., ANDERSEN-WOOD, L., BECKETT, C., BREDEKAMP, D., CASTLE, J., GROOTHUES, C., ET AL.** (1999). Quasi-autistic patterns following severe early global privation. English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 40(4), 537–549.

SAMEROFF, A. J., & CHANDLER, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaker causality. In F.D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 4, pp. 187–244). Chicago: University of Chicago Press.

SCHMUCKLER, M.A. (2001). What Is Ecological Validity? A Dimensional Analysis. *Infancy*, 2(4), 419–436.

SHAW, D.S., GILLIOM, M., INGOLDSBY, E. M., & NAGIN, D.S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189–200.

SMITH, L. (2002). Tilknytning og barns utvikling. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

STARK, K. (1990). *Childhood Depression, School-Based Intervention*. New York.

STRAY, T., BORGES, M. B., & TUNOLD, B. (1992). Differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker. En prosjektrapport for PP-tjenesten i Kristiansand. Kristiansand.

STRAY, T., & STRAY, L. L. (2012a). Hefte I. DAT-Kon modellen: En innføring. In T. Stray & L. L. Stray (Eds.), *Differensiering av Atferds- og Konsentrasjonsvansker: DAT-Kon. Brukermanual*. (Vol. 1). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Under forberedelse.

STRAY, T., & STRAY, L. L. (2012b). Hefte III. DAT-Kon IV: Gjennomføring og tolkning. In T. Stray & L.L. Stray (Eds.), *Differensiering av Atferds- og Konsentrasjonsvansker: DAT-Kon. Brukermanual*. (Vol. 3). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Under forberedelse.

STRAY, T., STRAY, L. L., & TØNNESSEN, F. E. (2012a). DAT-Kon IV. En preliminær undersøkelse av psykometriske egenskaper basert på et utvalg av 742 cases henvist til PPT for atferds- og konsentrasjonsvansker. Under forberedelse.

STRAY, T., STRAY, L. L., & TØNNESSEN, F. E. (2012b). Hefte II. DAT-Kon IV: Operasjonalisering og empirisk grunnlag. In T. Stray & L.L. Stray (Eds.), *Differensiering av Atferds- og Konsentrasjonsvansker: DAT-Kon. Brukermanual*. (Vol. 2): Universitetet i Stavanger. Under forberedelse.

STRAY, T., STRAY, L. L., & TØNNESSEN, F. E. (2012c). Kartleggingsredskapet DAT-Kon IV som verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn - normgrunnlag og kliniske mønstre. Under forberedelse.

TASMAN, A., & FIRST, M. B. (2004). *DSM-IV-TR mental disorders: diagnosis, etiology, and treatment*. Chichester: John Wiley.

WEBSTER-STRATTON, C. (1990). Long-Term Follow-Up of Families with Young Conduct Problem Children: From Preschool to Grade School. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 144.

WIRT, R. D., LACHAR, D., & KLEINDINST, J. K. (1981). *Multidimensional description of child personality: A manual for the personality inventory for children*. Los Angeles, Calif.: Western Psychological Services.

ZENTALL, S. S., MOON, S. M., HALL, A.M., & GRSKOVIC, J. A. (2001). Learning and Motivational Characteristics of Boys With AD/HD and/or Giftedness. *Exceptional Children*, 67(4), 499–519.

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
4	16. april	11. mai
5	21. mai	15. juni
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellesfaglig perspektiv

AV KIRSTEN FLATEN

Boken kom første gang ut i 1979, og er nå oppdatert for 4. gang. Kari Killén har vært (og er) tett på yrkesfeltet hele veien, og tar erfaringene med seg inn i sitt forfatterskap. Hennes perspektiv er barn som ikke blir tatt vare på av de voksne som er rundt dem. Grunnene til omsorgssvikt er mange, og effekten av det likeså. Dette blir dekket av andre bøker av forfatteren og er ikke hovedtema i denne boken; her er det fagpersonene som står i fokus. Boken vil være til nytte for personer som jobber i helsefaglige eller pedagogiske yrker og studenter.

Killén setter tonen tidlig i boken og minner om at måten vi håndterer våre private relasjoner på «er av avgjørende betydning for utvikling av personlig og faglig integritet og læring». Dette er en tankevekker å ta med seg når vi går i gang med å lese boken. Relasjonskompetanse får en bredere betydning når den også blir relatert til hverdagen vår. Da handler det i aller høyeste grad om hvordan vi er når vi er sammen, uavhengig av hvilke roller vi har i relasjonen.

Killén påpeker at yrkesrollen har endret seg i mange av profesjonene som har med mennesker å gjøre. Det er behov for en kontinuerlig oppdatering av kunnskap og tilnærmingmåter, og her kommer faglig veiledning inn med full tyngde. Samfunnsendringene kan vi gjøre lite med, men vår egen yrkesutvikling kan vi påvirke gjennom å ha tilgang til veiledning. Fokus på barnehager og utfordringene personalet står overfor, kommer tydelig til uttrykk. Med tanke på hvor tidlig barnehageperso-

nalet komme inn i barnas liv, er denne arenaen av stor viktighet. Forebygging blir tatt inn som et viktig moment i det å arbeide med barn, og blir da en selvfølgelig del av veiledningen.

Veiledning som konsept blir grundig gjennomgått, og ikke minst er de praktiske eksemplene med på å understreke at veiledning og refleksjon er viktig når man skal jobbe med mennesker. Vi kan fort bli fanget av et «teknisk» perspektiv, som vil gi oss skylapper for hvor mangslungent dette arbeidsfeltet er. Sagt med Killéns ord: «Vi blir tiltaksorientert fremfor forståelsesorientert».

Profesjonell utvikling er vel et ønske for alle som driver med veiledning, og Killén skisserer hjelpemidler som kan brukes for å oppnå forståelse og dybde i veiledningen. Både direkte møter i grupper eller individuelt, samt arbeid med litteratur og refleksjonsoppgaver kommer inn under veiledningsbegrepet. Her skisseres flere skriftlige arbeidsmåter som øker refleksjonsevne. Yrkesutøveren gis på denne måten mulighet til å tenke over egen måte å håndtere relasjon på gjennom skriftlig refleksjon. Ved skriftlig refleksjon «forstår man situasjonene utenfra uten å ha evne til å handle ut fra forståelsen». Handlingen kan komme etter hvert, men forståelse har en helt nødvendig første prioritet.

Hva som ligger i de ulike trinnene i læringsfasene mot å bli en profesjonell yrkesutøver, belyses gjennom eksempler. Eksemplene som blir gitt i boken, tar i stor grad utgangspunkt i møter og samtaler som kan være vanskelige. Det gir mye læring å lese

disse. Ved å skrive notat eller samtale-referat etter et møte, vil man også få anledning til å reflektere over hvilke følelser som oppsto i en selv under samtalen. I møte med andre mennesker er det ikke alltid like lett å være helt nøytral. Å erkjenne dette og klare å bruke det til å utvide forståelsen er en del av faglig relasjonskompetanse.

Gruppeveiledning er økende som veiledningsform, og gir veileder en annen utfordring enn det å gi individuell veiledning. Her vil veileder forholde seg til både tema og hvordan gruppen fungerer sammen, som begge er i en prosess. Killén påpeker at for studenter bør gruppeveiledning være et supplement, ikke den totale veiledningen som blir gitt.

Både for den som veileder og den som blir veiledet, er det nyttig å kjenne til veiledningens faser. Studenters faglige utvikling er ikke fiks ferdig etter bestått eksamen. Det å bli en innsiktsfull fagperson er en prosess som tar tid. Kanskje et helt yrkesliv?



Kari Killén
Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellesfaglig perspektiv.
4. utgave.

Gyldendal Akademisk, 2012
276 sider
ISBN: 978-82-05-42515-6

2. gangs utlysning

LEDER PEDAGOGISK - PSYKOLOGISK TJENESTE (PPT)

Stillingen som leder for PP-tjenesten i Dalane med kontorsted Egersund er ledig fra 1. januar 2013.
Stillingsnr. 12/1360.

SE fullstendig utlysningstekst på
www.eigersund.kommune.no

Nærmere opplysninger om stillingen på
telefon 51 46 82 42.

Søknadsfrist 21. september 2012.



Sjelden i skolen

Tid: 8.-9. oktober 2012

Sted: Frambu, Sandbakkveien 18, Siggerud
Kurset tilbys også som videokonferanse

Målgruppe: Ansatte og ledere i grunnskole, SFO, PPT og habiliteringstjeneste som arbeider med elever med sjelden diagnose og lett til moderat utviklingshemning

Innhold: Forelesninger og erfaringsutveksling om
- elever med sjeldne diagnoser
- kartlegging og kognitive hjelpemidler
- læringsmiljø, klasseledelse og relasjoner
- å samtale med barn om funksjonshemning
- å være søsken til personer med sjeldne diagnoser

Pris kr 800,- inkl måltider og materiell.
Gratis overnatting mulig.

Påmelding innen 7. september 2012.

*Årets foreleser 2010
Inger Bergkastet kommer.
Kommer du?*

Se www.frambu.no for mer informasjon.



Avdelingsleder søkes til spennende spesialpedagogisk miljø i Drammensskolen – Norges beste skole



Frydenhaug skole og ressurscenter i Drammen er delt i 3 avdelinger. Vi søker nå avdelingsleder for elever innen autismefeltet. Elevtallet ved skolen er økende og det vurderes en omstrukturering av oppgaver og med det antall avdelingsledere. Skolen driftes i alternative lokaler og er i byggeprosess med ny skole som skal stå ferdig i 2014.

Fast stilling 100 %, tiltredelse snarest.

Kontaktperson rektor Else Kristin Tobiassen 91 87 96 78
Elektronisk søknad finnes på:
www.drammen.kommune.no – stilling ledig
Søknadsfrist 20 september

Vi tilbyr deg

- Varierte og spennende arbeidsoppgaver i en skole med høye mål
- Reelt lederansvar for motiverte og dyktige medarbeidere
- Gode utviklingsmuligheter med deltagelse i Drammen kommunes lederprogram
- Være en del av et sprekt lederteam bestående av rektor og avdelingsledere
- En kommune som jobber aktivt med å skape helsefremmende arbeidsplasser
- Rimelig trening på Drammensbadet eller andre treningssentre

Innhold i stillingen

- Du skal bidra til å oppfylle Drammensskolens visjon
- Ansvar for resultat-, elev- og personaloppfølging

Krav og ønsker til deg

- Har evne til å skape resultater for elevene gjennom dine medarbeidere
 - Har fokus på evidensbasert metodikk
 - Er strukturert, fleksibel, løsningsorientert
 - Er samarbeidsorientert og har erfaring med team- og kulturbygging
 - Har pedagogisk bakgrunn med utdanning fra universitet/høyskole
 - Har formell lederkompetanse eller praktisk ledererfaring
- Personlig egnethet vil bli vektlagt*

For ansettelse i skolen kreves at gyldig politiattest, ikke eldre enn 3 måneder, må framlegges før tiltredelse, jfr., Opplæringsloven § 10-9 og forskrift § 15-3. Attest kreves bare av søkere som får tilbud om stilling, og skal derfor ikke legges ved søknaden.

For å gjenspeile mangfoldet i befolkningene, oppfordrer vi personer med innvandrerbakgrunn til å søke.



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.

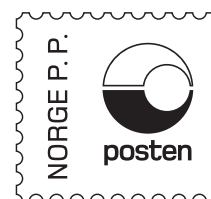
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Else Grøseth** er utdannet barnevernspedagog med videreutdanning i spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, nettverksintervensjon og mobilitet. Hun er nå pensjonist, men har tidligere vært ansatt som rådgiver ved Tambartun kompetansesenter i Melhus. **Liv Berit Augestad** er professor ved Institutt for bevegelsesvitenskap, Fakultetet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse, NTNU, Trondheim og seniorrådgiver ved Tambartun kompetansesenter. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole og har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrifter. **Julie Ek Holst-Jæger** har en master i spesialpedagogikk og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Hun går nå på masterstudie i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO ved siden av at hun er avdelingsleder ved Bærum PPT. **Leiv Danielsen** har lærererfaring fra spesialskole, undervisnings erfaring fra grunnskolen og snart 30 års erfaring ved PPT i Valdres og Halden. Han har også vært lærer, sosiallærer, spesialpedagog og PPT-leder, og er nå pp-rådgiver med graden cand.ed. **Torstein Stray** er spesialist i klinisk psykologi. Han er særlig interessert i den pedagogiske arenaen som utgangspunkt for å forebygge utvikling av psykiske helseproblemer og har utviklet Dat-Kon verktøyet med dette siktemålet. **Liv Larsen Stray** har ph.d. i spesialpedagogikk, hovedfag i helsefag (fysioterapivitenskap) og er pedagog og spesialist i psykiatrisk og psykosomatisk fysioterapi MNFF. Interesseområdet er atferds- og konsentrasjonsvansker, muskulære reguleringsproblemer hos personer med ADHD, samt området kropp og læring. **Finn Egil Tønnessen** er dr.philos. i psykologi, har magistergrad i filosofi (logikk/vitenskapsteori) og er cand.theol. Han er særlig interessert i grunnlagsproblemer i spesialpedagogisk forskning. **Arne Østli** er tidligere redaktør av Spesialpedagogikk.

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

***Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen:** Tove Brita Eriksens artikkel handler om hvorvidt skolen klarer å tilpasse faget kroppsøving til den enkelte funksjonshemmedes evner og forutsetninger. **Håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen:** Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby og Pål Roland belyser forholdet mellom det individuelle og kollektive nivået i læreres arbeid med aggresjonsproblematikk. **Uten navn på døra:** Marie- Lisbet Amundsens artikkel beskriver hvordan unge under barnevernets omsorg opplever sin egen omsorgssituasjon. **Vilkår for opplæringsomsorg- et skapende møte mellom elev og lærer:** Kari Bergs forskningsartikkel handler om hvordan vi kan forstå lærings situasjonen til utsatte elever i lys av relasjonen mellom lærer og elev.*