

SPECIALPEDAGOGIKK

Spesialpedagogikkens legitimitet

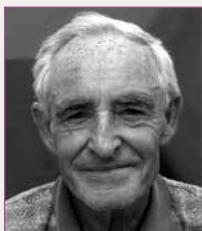
side 4

Elever med ADHD i
videregående skole
side 12

Livet i Jesper Juuls
familie
side 22

Kunnskapsløst i
kunnskapsløftet
side 34

Når barn dør
side 46



av ARNE ØSTLI

Frafall i den videregående opplæringen

Det har lenge vært kjent at det er svært mange som ikke fullfører videregående opplæring. Svært velkommen er derfor rapporten «Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring» som ble overlevert Kunnskapsminister Øystein Djupedal 30. august. Rapporten er utarbeidet av en bredt sammensatt arbeidsgruppe under ledelse av Anne Katrine Kaels i Utdanningsdirektoratet.

Arbeidsgruppen legger bl.a. til grunn at:

«Alle elever må møte en opplæring de kan mestre og alle må ha mulighet til å oppnå en dokumentert, omsettelig og attraktiv kompetanse på videregående nivå.»

Dette er det lett å være ening i, og vi hilser mange av forslagene som gruppen fremmer mer enn velkomne. Det kommer fram i rapporten at vi har mye kunnskap om hvor det svikter, og i så måte vil artikler i dette nummeret av Spesialpedagogikk supplere rapporten. Edvin M. Eriksen har skrevet om «Elever med ADHD i videregående skole». Han hevder bl.a. at mangel på spredning i kunnskapen om ADHD kan være en av forklaringene på det bekymringsfulle frafallet. Artikkelen beskriver også systemutfordringer og konkrete råd om forutsetninger for å lykkes med denne elevgruppen.

Lærekandidatordningen er viet særlig oppmerksomhet i rapporten, og et av hovedforslagene dreier seg om videreutvikling av dette tilbudet. Artikkelen til Arne Aarnes om hvordan lærekandidatene skvises ut av den videregående opplæringen belyser godt de utfordringene denne ordningen innebærer. Aarnes beskriver også karaktersystemets «selvdestruerende form» og tar til orde for nye former for evaluering.

I den kommende oppfølgingen av rapporten må det være særlig viktig å se nøye på alle sider ved vurdering av elevenes arbeid, både tilbakemeldinger underveis og sluttevalueringen. Det er det elevene har med seg i handa etter fullført løp som til syvende og sist er bestemmende for arbeidsmuligheter og god livskvalitet. Det synes opplagt at vi har behov for mer differensierte kompetansebeskrivelser og kompetansefastsettelse. Arbeidslivets organisasjoner bør være sentrale samarbeidspartnere i forsøk på å få dette til, slik at elevene kan se for seg noe som både er fremtidsrettet, konkret og fristende.

Arbeidsgruppen mener at Norge har gode forutsetninger for å lykkes i å bedre gjennomføringen av videregående opplæring. Ja, forutsetningene er der. Nå handler det om bedre utnytting av den kunnskapen vi har og om utnyttelse av erfaringer i pågående og kommende forsøk. Kunnskapsløftet bør være en god ramme for dette.

Avslutningsvis vil vi trekke fram den første artikkelen i dette nummeret. Rune Hausstätter har sett på hvordan spesialpedagoger legitimerer sin praksis. Hans konklusjoner er tankevekkende og bør være med som bakteppe når vi nå er i gang med et nytt «Kompetanseløft».

arne.ostli@spesialpedagogikk.no



- 4 Spesialpedagogikkens legitimitet
RUNE SARROMAA HAUSSTÄTTER
- 12 Elever med adhd i videregående skole
EDVIN M. ERIKSEN
- 20 En spesialpedagogikkens storentrepener
KJELL SKOGENS TALE TIL EDVARD BEFRING
- 22 Livet i Jesper Juuls familie
ROY GUNDERSEN
- 28 Spesialpedagogisk kompetanse og sosial utjevning
KJELL SKOGEN
- 30 Krisepedagogikk
MAGNE RAUNDALEN OG JON-HÅKON SCHULTZ
- 34 Kunnskapløst i Kunnskapsløftet
ARNE AARNES
- 44 Professor Kjetil Steinsholt med ny bok om improvisasjon
ELIN BONDID
- 46 Når barn dør
BEATE HEIDE
- 48 Bokomtaler
- 52 Kunngjøring/kurs
- 53 Stillingsannonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

Annonser
Birgitte Kalvig
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

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

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

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

Årgang 71

ISSN 0332-8457

Vilje til likhet om norsk spesialpedagogikkens legitimitet

Artikkelen fokuserer på hvordan spesialpedagoger i dag legitimerer sin praksis ved å vise til sitt ideologiske grunnlag. Datagrunnlaget som denne artikkelen bygger på viser en ganske entydig holdning, en vilje til likhet, blant spesialpedagogene i forhold til synet på eleven og målsetningen med undervisningen. Disse funnene blir belyst gjennom Foucaults teori omkring maktrelasjoner i samfunnet og ideen om «governmentality».



av RUNE SARROMAA
HAUSSTÄTTER

Rune Sarromaa Hausstätter er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer.

Fra det øieblik af, hovedet laae riktig, med ansigtet mod jorden, var der ingen bevægelse at see hos ham, men det varede ogsaa kun et par decunder, da faldt øxen med frygtelig sikkert hug, og hovedet, skildt fra kroppen, trillede blodig frem, et rystende vidnesbyrd om lovens hellighed og om den retfærdiges, der omsider rammer den formasterlige overtræder.

Henrettelsen av Martin Petersen på Brunlaugsletta på Fåberg i Gudbrandsdalen i 1832.

Jeg stoler fullt og helt på barnets egenart, og evne til å velge arbeidsmåter som fungerer for den enkelte. Jeg har ikke full tiltro til noen metode, og tror ikke metoden kan bli bedre enn pedagogen. Mine verdier kan føre til at enkelte dører forblir uåpnet. Derfor tror jeg på et tett samarbeid mellom alle som omgir eleven og på stadig skoling. Jeg tror at vi alle må bidra med oss selv, og evne til å se styrker hos hverandre. Vi må bruke hverandre uten at vi dermed føler oss utilstrekkelige.

En norsk spesialpedagog i 2004.

Sammenhengen mellom henrettelsen på Fåberg i Gudbrandsdalen i 1832 og uttalelsen fra en norsk spesialpedagog i 2004 er uten tvil vanskelig å se, men det er en likhet som her vil være grunnlaget for denne artikkelens problem. Likheten består i at disse to utta-

lelsene begrunner en handling ut fra en overbevisning om at den bygger på et legitimt grunnlag.

Disse to eksemplene følger også historiske linjer i vår demokratiske tradisjon. Til forskjell fra situasjonen i 1832, vil vi i dag hevde at vi uten problemer kan være kritiske til statens lover og utførelsen av disse. I vestlige samfunn har det å være kritisk til lovtekster og utførelsen av disse blitt et kjennemerke, og et ønske, innen den typen demokrati som vi i dag forfekter. Vi kritiserer blant annet statens styresett når vi oppdager at grupper eller enkeltmennesker blir ekskludert fra generelle goder innen samfunnslivet. Vi stiller oss kritiske til en for stor generalisering av bestemmelser når vi oppdager at disse ikke tjener enkeltindividet. Innenfor undervisningssektoren har denne demokratiske kritiske tradisjonen ført til at vi blant annet i dag legger vekt på prinsipper omkring ansvar for egen læring og tilpasset opplæring (St.meld. nr. 98 (1976–77)).

Offentlige løsninger i forhold til mennesker med funksjonshemninger har også vært gjenstand for undersøkelser og kritiske røster regelmessig (eks. Froestad, 1997; Johannsen, 1996; Ravneberg, 1999). Motivet for disse analysene har imidlertid variert ut fra hvem som har uttalt seg. Fra spesialpedagogisk hold har man blant annet understreket spesialpeda-



gogikkens plass som en del av et nødvendig tilbud i en velfungerende velferdsstat (eks. Gjessing, 1969), og motsatt hvordan spesialpedagogikken er med på å utskille grupper for på denne måten å skape rom for sin egen profesjon (eks. Wolfensberger, 1989). En annen måte å analysere denne profesjonen på har vært gjennom å se på de ulike ideologiene og praksisene som man finner innenfor spesialpedagogikken (eks. Barton, 1993; Corbett, 1996; Hausstätter, 2005). Spesielt har fokuset og utviklingen av en inkluderende skole ført til at mange har kommet på banen og uttalt seg om spesialpedagogikkens grunnlag og praksis (eks. Olivier, 1991; Skrtic, 1991; Støfring, 2003). Resultatet av denne selvrefleksjonen har ført til at forskningen og praksisfeltet i dag er klar over at ulike ideologier påvirker hvordan man forholder seg til det spesialpedagogiske feltet.

Her ønsker jeg å forfølge denne profesjonsanalysen videre gjennom å se på hvordan spesialpedagoger legitimerer sin praksis i dag ved å vise til sitt ideologiske grunnlag. For om mulig å gå enda grundigere inn i denne problematikken, vil jeg forsøke å trekke veksler på det filosofiske grunnlaget til Michel Foucault (1980; 1996; 2001) og hans perspektiver omkring maktrelasjoner i samfunnet og ideen om «governmentality».

Governmentality

What I am attentive to is the fact that every human relation is to some degree a power relation. We move in a world of perpetual strategic relations. Every power relation is not bad in itself, but it is a fact that always involves danger (Foucault, 1980, s. 168).

Faren som Foucault her viser til er at vi som samfunnsaktører blindt blir en del av samfunnsmaskineriet og dens maktutfoldelse. Risikoen for dette er større enn man tilsynelatende skulle tro fordi i følge Foucault (1999a) er alle mennesker, og dermed all mellommenneskelig sameksistens, preget av et maktforhold som vi ofte er blinde for.

Mye av Foucaults forfatterskap gikk nettopp ut på å vise hvordan vi omgir oss med, og kontinuerlig skaper maktrelasjoner. Hans historiske analyse av den statlige maktutøvelsen går i første rekke ut på å vise hvordan vi har gått fra en maktstruktur der staten hadde «makt over livet», det vil si rett til å ta liv, over til en mer organisert maktutøvelse med «makt over mennesket» som mål (Foucault, 1999b). I følge Foucault (1994) skjer det et markert skille i forståelsen av hva det vil si å styre og kontrollere et samfunn gjennom opplysningstidens og romantikkens

blomstring på 1600- og 1700-tallet. Før dette gjennombruddet var kunsten å styre knyttet opp til statens evne og mulighet til å beholde en tydelig kontroll over landegrensene og statens verdier. Kontrollen ble opprettholdt gjennom å ta liv.

Den suverene staten som for eksempel var styrt av en eneveldende konge som hadde fått sin plass av Gud fikk etter hvert problemer med sin legitimitet som voldsutøver. Et klart eksempel på dette legitimitetsproblemet er den franske revolusjon som satte i gang et skred av demokratiseringsprosesser i den vestlige verden. Men prosessen med å skape en ny styringsform startet i følge Foucault mye tidligere. Allerede opplysningstidens fokus på kunnskap, fornuft og oppfinnelser førte til en markert forandring i måten staten organiserte sitt styresett. Foucault (1999c) beskriver blant annet hvordan man i Paris, etter at sykdommen spedalskhet var forsvunnet, brukte de

Faren som Foucault viser til er at vi som samfunnsaktører blindt blir en del av samfunnsmaskineriet og dens maktutfoldelse.

store spedalskhusene til å innesperre de uheldbredlige syke, straffanger, ungdommer som forstyrret familiefreden, arbeidsløse, fattige og de gale. Målsetningen med disse institusjonene var å skape ro og orden i bygatene. Denne innesperringen kom som et resultat av at den økende folkemengden i seg selv representerte et maktforhold som staten måtte forholde seg til. Resultatet ble at staten iverksatte ordninger som ga den «makt over mennesket», det vil si makt til å kontrollere befolkningen gjennom institusjoner og ikke bare gjennom henrettelser.

Ved å opprette slike institusjoner kunne staten iverksette mer finurlige kontrollmekanismer, som for eksempel et medisinsk tilbud som fortalte en hva som var syk og ikke syk og hvilken behandling som da eventuelt måtte til (Foucault, 2000). Grunnen til at man hadde muligheten for å utvikle slike kontrollmekanismer var utviklingen av et mer systematisert politisk system og en vitenskap som støttet og underbygget de politiske avgjørelsene.

Kunnskapen om å kunne styre menneske, «selvets teknologi», utvikler seg til et svært viktig område gjennom opplysningstidens modernitetsprosjekt (Martin, Gutman og Hutton, 1988). Det skjer i

følge Foucault (1994) et markert skifte i måten å tenke styring på fra et klassisk styringsideal over i et moderne. Det klassiske styringsidealet går ut i fra at man først må lære å styre seg selv gjennom å befeste sin moral og etikk. Først når moralen er sikret kan mennesket begynne å styre over andre, det vil si å beherske økonomi og drift. Når mennesket kan sin økonomi er det rede til å kunne lære om hvordan bli styrt, med andre ord drive med politikk. Det moderne styringsidealet snur dette på hodet. En god politikk vil føre til et velfungerende samfunn som da vil legge forholdene til rette slik at man vet hvordan man skal styre sin økonomi, som igjen vil føre til at man kan kontrollere og styre seg selv. Utfordringen for staten blir dermed å finne en måte å drive en politikk slik at man får en velfungerende stat som fører til at mennesket styrer seg selv.

Historisk har den velfungerende staten gjennomgått flere epoker. Målsetningen for den tidlige moderne stat var å fremstå som suveren, sterk og uavhengig. Under denne statsformen var for eksempel merkantilismen et viktig prinsipp som strategi for å sikre statens maktposisjon. Forholdet mellom stat og befolkning ble sikret gjennom lover som blant annet bygde på filosofiske kontraktsteorier. Henrettelsen av Martin Petersen er et eksempel på statens kontroll over lov og orden innen den tidlige moderne staten. Denne formen for statskontroll har ikke overlevd som god måte å bli styrt på – dette var altså ingen god politikk. En alternativ statsform ble utviklet med sterkere fokus på individet. I vesten ble etter hvert velferdsstaten den politiske målsetningen som langt på vei følger dette prinsippet:

As for his diligence, this is the principle that a governor should only govern in such a way that he thinks and acts as though he were in the service of those who are governed (Foucault, 1994, s. 212).

I velferdsstatsmodellen skal staten være en serviceyter. Staten skal tjene sine innbyggere med ulike velferdstilbud og goder slik som økonomisk sikkerhet, medisinsk pleie, omsorg til eldre og pleietrengende og ikke minst utdanning. I bytte for disse godene forplikter statens medlemmer seg til å underkaste seg velferdsstatens krav gjennom lover og bestemmelser – som for eksempel et demokratisk system. En god politikk for velferdsstaten er en politikk som lar mennesket bli styrt fordi statens handlinger fremstår som til individets beste. Dette er legitimitetsgrunnen for maktutøvelsen i velferdsstaten, og staten legger forholdene til rette for at innbyggerne vil godta dette gjennom en

politikk som får menneskene til å la seg styre – fordi vi opplever det som rett på bakgrunn av vår «governmentality».

«Governmentality» er i følge Foucault (1994) resultatet av en samling institusjoner, prosedyrer, analyser og refleksjoner – kalkulering og taktikk som har som mål å utvikle en kunnskap og holdning som virker kontrollerende. Kunnskap og skillet mellom sant og falsk er hos Foucault en sentral del av denne «governmentality»-prosessen:

Each society has its regime of truth, its 'general politics' of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true; the mechanisms and instances which enable one to distinguish true and false statements, the means by which each is sanctified; the techniques and procedures accorded value in the acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true (Foucault, 1980, s. 131).

Statens utvikling gjenspeiler det sannhetsregimet som til en hver tid er gjeldende «governmentality». For å kunne gjennomføre sin politikk på en effektiv måte krever det at man kjenner dem man skal styre og at man har midler til å nå fram med sitt budskap (Foucault, 1994). Statens igangsettelse og utvikling av ulike profesjoner er et slikt middel for staten å nå ut til befolkningen. Under velferdsstaten har antallet profesjoner økt kraftig og en av disse er den spesialpedagogiske profesjonen.

Implikasjonene av Foucaults teoretiske bilde blir at de lærerne som ønsker å være samfunnsaktører gjennom en jobb som spesialpedagog må bli en del av denne profesjonens diskurs og maktredskap. Utfordringen, som skissert i innledningen til dette kapitlet, blir dermed for disse lærerne å unngå å bli blinde for den maktforholdet de representerer. Et maktforhold som er legitimert i samfunnets regime av sannhet.

Undersøkelsen

Vinteren 2003/2004 ble det gjennomført en større spørreundersøkelse, basert på det web baserte programmet Questback, der spesialpedagoger over hele landet ble bedt om å delta. Det ble sendt ut e-post invitasjon til ca. 1200 skoler. Av disse var det 102 som responderte positivt og 109 spesialpedagoger (91 kvinner og 16 menn) svarte på undersøkelsen. To av i alt 45 spørsmål i denne undersøkelsen rettet seg entydig mot ideologigrunnlaget som spesialpedagogene jobbet ut fra ved å spørre dem om: Blir din

spesialpedagogiske praksis «farget» av en bestemt type ideologi eller politikk? Og hvis ja hvilken?

Av alle som svarte, uttalte 60 kvinner og 10 menn at de gjennomførte sin spesialpedagogiske profesjon på bakgrunn av en ideologisk overbevisning (vet ikke: 14 kvinner og 2 menn, nei: 18 kvinner og 4 menn). Av disse igjen var det 58 kvinner og 9 menn som mer grundig beskrev sitt spesialpedagogiske utgangspunkt. Det var ikke mulig å se noen kjønnsforskjeller blant de uttalelsene som spesialpedagogene kom med så dataene vil videre bli behandlet som en enhet.

Uttalelsen fra en norsk spesialpedagog i innledningen til denne artikkelen er fra denne undersøkelsen og i tekstboks 1 er det ytterligere fem eksempler på hvordan pedagogene begrunnet sitt ståsted.

EKSEMPLER PÅ SVAR FRA UNDERSØKELSEN

- I. Har et humanistisk menneskesyn. Viktig å arbeide med elevens sterke sider. Eleven må bli i stand til å ta vare på seg selv og sitt eget liv og utvikle et positivt sjølbilde. Viktig at eleven er inkludert i klassen/skolemiljøet.
- II. Elevens trivsel er den viktigste faktoren for min undervisning. Ved trivsel kommer læring og utvikling av elevens evner. Ellers er den fast, men kjærlig holdning også viktig. Som spes.ped. må jeg ta hensyn til barnet som helhet og ikke f.eks. bare den fysiske utviklingen. Når vi får hjelp av de forskjellige fagpersoner, vil de alle at vi skal legge spesiell vekt på deres område. Min oppgave er å se helheten.
- III. Som kristen er jeg opptatt av menneskeverdet. Den enkelte er unik og skal løftes opp til sitt maksimale nivå. Eleven skal få utfordringer – det umulige kan være mulig hvis en styrker selvtilliten.
- IV. Ut i fra HVPU-reformen som ble innført, mener jeg at alle har krav på en mest mulig tilrettelagt og tilpasset skolehverdag som tar vare på deres integritet som menneske og utvikler de sidene av sin personlighet som gjør alle styrket gjennom livet. Teoretiske fag er ennå dominerende og flere har andre sider som får liten plass, bl.a. p.g.a. at det koster tid og penger. Politikere er ikke bevisst hvilken hverdag som hersker i norske skoler p.g.a. reformen og mange ulike elevtyper. Vi har langt i fra en skole som avspeiler dette mangfoldet. Mitt mål er bl.a. å få en mer allsidig skole med grunnleggende ferdighetsutvikling og kreativitet!

- V. Respekt for det enkelte menneskes egenart. Bygge på elevenes sterke sider. Høyne sjøltilliten, da mange har et negativt sjølbilde og liten tro på egne evner.

Som det går frem av disse eksemplene er spesialpedagogenes begrunnelse i utgangspunktet svært omfattende og innholdsrike. Bredden i besvarelsene gjør det ikke mulig å komme med en direkte konklusjon og en mulig generalisering av hvilken ideologisk grunnlag disse spesialpedagogene begrunnet sitt arbeid ut fra.

En stor del av spesialpedagogene mente at elever som mottar et spesialpedagogisk tilbud har lav selvfølelse og at dette er et hinder for disse elevene til å utfolde seg.

For å analysere disse dataene videre ble det valgt en metode der uttalelsene ble lest og splittet opp i de ulike områdene som hver uttalelse inneholdt. De ulike uttalelsene ble så gruppert og klassifisert i ulike kategorier. Eksempel V i tekstboksen inneholder for eksempel tre ulike områder:

- Respekt for det enkelte menneskes egenart (menneskets egenart)
- Bygge på elevenes sterke sider (sterke sider/mestring)
- Høyne selvtilliten, da mange har et negativt selvbilde og liten tro på egne evner (selvfølelse)

I bearbeidingen av dataene var det mulig å skille ut i alt 137 påstander innen 14 kategorier. En av disse fjorten kategoriene var kategorien «annet» som var en samling av de uttalelsene som ikke ble gjentatt av noen andre spesialpedagoger som f. eks.: «Miljøvern. De må lære seg å dele på ting og arbeidsoppgaver» og «Jeg mener at begrepet spesialpedagogikk skal fjernes».

Tabell 1: Inndeling i kategorier etter spesialpedagogenes begrunnelse

KATEGORI	ANTALL PÅSTANDER
a) Menneskets egenart	4
b) Menneskets likeverd	16
c) Humanistisk syn	8
d) Respekt for eleven	3
e) Eleven i sentrum	2
f) Tilpasset opplæring	16
g) Metode	14
h) Teorier	9
i) Greie seg i livet	6
j) Sterke sider /mestring	21
k) Selvfølelse	12
l) Trivsel og trygghet	9
m) Passes på	5
n) Annet	12

Ut fra at det er mulig å skille ut 137 påstander fra datamaterialet kan det virke som om spesialpedagogene hadde et vidt grunnlag for sin legitimering av sin profesjonsutøvelse. Gjennomgangen av de ulike kategoriene viser imidlertid at flere av dem ligger ganske nære hverandre både i fokus og i område. En videre analyse av disse påstandene viser at det er mulig å forene disse påstandene slik at man får en hvis samlet oversikt over hvilke områder spesialpedagogene fokuserer mot som grunnlag for sitt arbeid. Det første området er synet på eleven, «mennesket» (24 % av besvarelsene), som utgjør påstandene i kategoriene a, b, c, d og e. Et annet fokusområde for disse påstandene er «metoden» (30 % av besvarelsene) som utgjør kategoriene f, g og h. Det siste, og største, området som dataene i denne undersøkelsen peker på er «målet» (41 % av besvarelsene) med det spesialpedagogiske arbeidet, som utgjør kategoriene i, j, k, l og m. Kategorien «andre» (5 % av besvarelsene) i denne analysen er redusert med fem påstander fordi det her er to uttalelser som fokuserer på en form for metode og tre uttalelser som er rettet mot målet med undervisningen.

Går man inn i datagrunnlaget fra denne undersøkelsen synes det som om spesialpedagogene på flere områder er enige i sitt verdigrunnlag i forhold til sin profesjonsutøvelse. Ser vi på hvordan pedagogene forholder seg til elevene, altså området «menneske» som utgjør 24 % av uttalelsene, er spesialpedagogen

tilnærmet unisone om at de har et respektfullt forhold til eleven. Det synes som om dette er et perspektiv som i stor grad bygger på et humanistisk verdisyn der eleven blir sett på som fri og med egenverdi – som en spesialpedagog skrev «å ha et subjekt-subjekt forhold».

Bildet av den frie og unike eleven blir rimelig godt tatt med videre når fokuset retter seg mot hvilken strategi og «metode» som spesialpedagogene legitimerer sitt arbeid ut fra. Ut fra dette datamaterialet synes det som om spesialpedagogen forlenger sitt humanistiske ståsted gjennom en stor vekt på prinsippet om «tilpasset opplæring». Undervisningen skal tilpasses den enkeltes behov og nivå. I tillegg ser det ut til at Vygotskys teorier omkring menneskets prosimale utviklingssone er det mest populære teoretiske alternativet blant pedagogene for å begrunne sin måte å gjennomføre tilpasset opplæring på (4 av 9 uttalelser om teori nevnte Vygotsky). Metodisk er det også viktig for spesialpedagogen å legge vekt på et helhetlig syn på eleven de har ansvar for. Flere nevner viktigheten av å trekke med foreldrene i utviklingen og gjennomføringen av undervisningen. En annen viktig oppgave for spesialpedagogen er skolens pedagogiske struktur og forholdet mellom de ulike instansene som har tilknytning til eleven. Det synes som om flere pedagoger ser på seg selv som en organisator av disse ulike systemene som omgir eleven.

Synet på «metoden» er langt på vei også svært unisont fra spesialpedagogenes side, men det er enkelte påstander som bryter noe med den felles oppfatningen. Det er blant annet en som hevder at enkelte former for spesialskole burde vært lov og en annen som hevder at eneundervisning fungerer godt.

Det største området for pedagogenes fokus var «målet» med undervisningen. Hovedvekten av det spesialpedagogiske arbeidet skal rettes mot en situasjon som fører til mestring og økt selvfølelse hos elevene. En stor del av spesialpedagogene som svarte på undersøkelsen mener at elever som mottar et spesialpedagogisk tilbud har lav selvfølelse og at dette er et hinder for disse elevene til å utfolde seg. Spesialpedagogene hevder videre at mestring og selvfølelse henger sammen. Målet er å oppleve mestring fordi resultatet av dette fører til høyere selvfølelse. Eleven får økt mestring gjennom et pedagogisk opplegg som skal ta utgangspunkt i de sterke sidene eleven besitter og ut fra dette skal man i all hovedsak støtte seg til prinsippet om tilpasset opplæring – en opplæring som baserer seg på elevenes forutsetninger.

Det er her litt uklart om hvem som definerer elevenes forutsetninger, men skal vi ta uttalelsene

omkring spesialpedagogenes menneskesyn på alvor, kan man si at ringen her er sluttet. Spesialpedagogene ser på mennesket, eleven, som et autonomt og fritt individ som selv har grunnlag for å definere sin egen læring må det være eleven selv som definerer sine forutsetninger.

Problemet er at spesialpedagogene tror på et unikt menneske, men dette unike mennesket ser de på og analyserer med like øyne og som et resultat av dette blir ulikheten lik.

Spesialpedagogene i dette datagrunnlaget har videre som mål å skape trivsel og trygghet rundt eleven i skolesituasjonen. En måte å skape denne tryggheten på er å gi eleven oppgaver som fører til mestring – teoretiske, men også i stor grad praktiske oppgaver. For enkelte pedagoger var det viktig å legge opp undervisningen slik at eleven lærte seg praktiske oppgaver som han eller hun hadde bruk for til å overleve senere i livet. For en annen gruppe lærere var målet først og fremst å legge forholdene til rette slik at eleven hadde det godt og trivdes i den livssituasjonen de levde i for øyeblikket.

Avslutning

I sum synes det som om spesialpedagogene legitimerer sin profesjonsutøvelse ut fra at de setter eleven i sentrum for sitt pedagogiske arbeid og behandler eleven ut fra ideer om likeverd og humanisme. Eleven blir i stor grad betegnet som et menneske med lav selvfølelse – en lav selvfølelse som skaper problemer for eleven i dagliglivet. Gjennom tilpasset opplæring, basert på elevens sterke sider og forutsetninger, skal denne selvfølelsen styrkes. Resultat av den styrkede selvfølelsen skal bli at eleven tør å gå løs på nye oppgaver som gjør han eller hun mer forbredt på å møte livet etter endt skolegang. Spesialpedagogens oppgave er å være en hjelper og en veileder i denne kvalifiseringsprosessen.

Så langt er ikke denne konklusjonen særlig overraskende, det neste man nå må spørre seg om er i hvor stor grad spesialpedagogens legitimitetsgrunn er en del av velferdsstatens governmentality?

Den spesialpedagogiske profesjonen er en del av den norske statens redskap til å drive velferdsstats-

politikk. Denne profesjonen er støttet av staten og den holdes i hevd fordi den gir et godt utdanningspolitisk¹ tilbud. Som vist ovenfor er det et uatskillelig forhold mellom vår governmentality og sannhetsregimet som samfunnet er grunnlagt på. For at den spesialpedagogiske profesjonen skal ha et legitimitetsgrunnlag som det kan utøve sin makt i forhold til, må vi derfor oppleve den spesialpedagogiske profesjonen som sann og rett – som god politikk. Det spesialpedagogiske tilbudet er dermed med på å styrke vår governmentality i forhold til velferdsstaten.

Gjennom sin profesjon er spesialpedagogen en maktutøver. Faren er, som nevnt tidligere, at man blir blind for det maktforholdet man representerer. I datagrunnlaget ligger det flere tydelige maktrelasjoner/ sannhetsregimer både innad i gruppen med spesialpedagoger og utad mot de elevene som mottar det spesialpedagogiske tilbudet. Sannhetsregimet om eleven er som vist knyttet opp til en humanistisk diskurs. Denne diskursen har den humanistiske psykologien lagt opp til gjennom sitt gjennombrudd på 1970-tallet, og den har etter hvert utviklet seg innen de spesialpedagogiske rekkene. Ser vi på dataene i denne undersøkelsen, fremstår dette humanistiske idealet som tilnærmet hegemonisk innen den spesialpedagogiske profesjonen – så fundamentalt at det er mulig å beskrive dette som en humanmentalitet.

Det kan virke som om spesialpedagogene gjennom sitt elevsyn støter på et blindt problem når de skal inn og legitimere det videre arbeidet sitt. På tross av at de aller fleste lærerne forholder seg til et unikt menneske, med likeverd og autonomi, er det en tydelig enighet omkring deres beskrivelse av eleven og deres spesialpedagogiske målsetning. Som vist ovenfor er spesialpedagogene svært enige i at elevene har en dårlig selvfølelse som må styrkes gjennom å bygge på elevens sterke sider og forutsetninger – som en av pedagogene skrev, virker dette som et svært viktig prinsipp: «Å utvikle elevens sterke sider i størst mulig grad, uansett hva disse måtte være».

Problemet er at spesialpedagogene tror på et unikt menneske, men dette unike mennesket ser de på og analyserer med like øyne og som et resultat av dette blir ulikheten lik. Det er med andre ord refleksjoner til stede i spesialpedagogenes legitimitetsgrunnlag som fører med seg en vilje til likhet. Spesialpedagogene blir gjennom sine ideologier en del av «statens vitenskap» – en prosess og en holdning som knytter seg opp til en generalisering, en statistikk for å få oversikt og kontroll. Kravet fra staten om å vitenskapeliggjøre profesjonen er med på å forsterke denne prosessen

videre gjennom vitenskapelige metoder som vektlegger prinsippet om generalisering. Generaliseringen behøver nødvendigvis ikke å være et aktivt mål for spesialpedagogene. Den kommer som et resultat av prosessene knyttet til utviklingen av humanmentaliteten. En utvikling som her gir seg uttrykk i en taktikk der mennesker blir gruppert og tillagt like egenskaper som de skal motta hjelp for.

Den formen for generalisering som spesialpedagogene her gjør er et innblikk i profesjonens governmentality. Det er en god politikk fordi denne felles enigheten mellom mange spesialpedagoger fra flere kanter av landet gir et tydelig legitimitetsgrunnlag for den spesialpedagogiske profesjonen. I dette tilnærmede unisone ideologigrunnlaget ligger det et tydelig sannhetsregime og maktgrunnlag som virker ut over profesjonens grenser, men også som grensemarkering innad. I forlengelsen av dette kan det stilles spørsmål ved om den spesialpedagogiske profesjonen gjennom sine teknikker for å definere sitt maktområde, slik som utdanning, kurs og annen profesjonsrettet informasjon, gir rom for tydelige alternative holdninger enn det som kommer fram i datagrunnlaget her?

Humanisme i form av tilpasset opplæring er et relativt nytt satsingsområde innenfor det spesialpedagogiske området. Den historiske utviklingen av det spesialpedagogiske feltet blir gjerne framstilt som resultat av en kamp der enkeltindivider og grupper har kjempet gjennom forandringer som resulterer i politiske vedtak (eks. Söder, 1992). Det ønskede resultatet av denne kampen er at kunnskapen om de humanistiske rasjonelle verdiene seirer over andre gruppers ønske om å kontrollere og befeste sin makt. Ut fra de perspektivene som Foucault legger opp til er en slik oppdeling av makt og humanistisk kunnskap et feiltrinn:

Modern humanism is therefore mistaken in drawing this line between knowledge and power. Knowledge and power are integrated with one another and there is no point in dreaming of a time when knowledge will cease to depend on power; this is just a way of reviving humanism in a utopian guise (Foucault, 1980: 52).

Den store vektleggingen av humanistiske verdier som vi ser her er ut fra Foucaults perspektiv dermed ikke et resultat av at mennesker med funksjonshemminger har frigjort seg fra statens kontroll – det er utopi. Den historiske utviklingen og humanmentaliteten som

spesialpedagogene står for må forstås som et grep, en taktikk, for å legitimere sin plass i samfunnslivet – som maktutøver i samfunnets og sannhetsregimets tjeneste. Spesialpedagogen har rett på sin plass fordi han eller hun skal tjene og være en serviceinstans for det unike individet fordi det ikke kan ta vare på seg selv.

Et eksempel på forholdet mellom makt og måten spesialpedagogen tjener den funksjonshemmede er nettopp prinsippet om tilpasset opplæring, som skal bygge på elevenes forutsetninger. Ovenfor ble det forsøkt å knytte definisjonsmakten av elevenes forutsetninger til eleven selv. Men som det går fram av diskusjonen her synes det som om spesialpedagogene levner liten mulighet til den enkelte eleven å definere sine forutsetninger i forhold til hvilke kunnskaper man må ha for å kunne klare seg og få et lykkelig liv. Det blir dermed opp til pedagogen å definere hvilke forutsetninger elevene har til å bygge videre på. God politikk og god pedagogikk vil være å bruke strategier og teknologier som utvikler elevenes forutsetninger til å beherske de regler og de kravene som samfunnet setter slik at man skal kunne klare seg innenfor samfunnets rammer. Gjennom undervisningen er dermed pedagogen med på å reproducere sannhetsregimer og maktforhold – med andre ord den rådende governmentality.

Som understreket av Foucault og som vist i denne artikkelen, er det et implisitt maktforhold i alle mellommenneskelige relasjoner. Som spesialpedagog er det ikke mulig å slippe unna dette maktforholdet – utfordringen blir heller å ikke utføre sitt yrke i blinde. For pedagogen ligger muligheten i å forstå maktstrukturen man er en del av gjennom sin profesjonsutøvelse. På denne måten vil læreren kunne unngå en del av farene som følger av blindt å tro på det man ser og hører.

NOTE

¹ Merk politikk i form av «hvordan bli styrt» – altså god opplæring i å bli styrt.

LITTERATUR

- BARTON, L.** (1993). *The Struggle for Citizenship: the case of disabled people*. Disability, Handicap & Society. 8, 3, 235–249.
- CORBETT, J.** (1996). *Bad-mouthing. The language of special needs*. London: The Falmer Press.
- FOUCAULT, M.** (1980). *Power and Strategies. I: C. Gordon (Ed.) Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault*. London: Harvest Press Limited. 134–146.
- FOUCAULT, M.** (1994). *Governmentality. I: J. D. Faubion (Red.) Power. Essential works of Foucault 195–1984*. London: Penguin. 201–222.
- FOUCAULT, M.** (1996). *Tingenes orden*. Oslo: Aventura.
- FOUCAULT, M.** (1999a). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- FOUCAULT, M.** (1999b). *Seksualitetens historie I. Vilje til viten*. Oslo: EXIL.
- FOUCAULT, M.** (1999c). *Galskapens historie*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. København: Hans Reizel.
- GJESSING H.-J.** (1969). *Integreringen av funksjonshemmede. Hva vil det kreve?* Spesialpedagogikk, 18, 2, 2–11.
- HAUSSTÄTTER R. S.** (2005). *Constructing Responsibility: A Research Programme Approach for Special Education Needs*. EERA, Dublin.
- MARTIN, L. H., H. GUTMAN OG P. H. HUTTON** (1988). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock Publications.
- OLIVER, M.** (1991). *Social work: disabled people and disabling environments*. London: Kingsley.
- RAVNEBERG, B.** (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990*. Rapport nr. 69 institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- SIMONSEN, E.** (1999). *Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965*. I: P. Haug., J. Tøssebro. og M. Dalen. Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKRTIC, T.** (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- SÖDER, M.** (1992). *Normalisering og integrering: omsorgsideologier i et samfunn i endring*. I: J. T. Sandvin (Red.). Mot normalt? Omsorgsideologier i forandring. Oslo: Kommuneforlaget, 34–52.
- STØFRING, E.** (2003). *Hvis side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk*. Spesialpedagogikk, 4, 4–12.
- WOLFENBERGER W.** (1989). *Human Service Policies: The Rhetoric Versus the Reality*. I: L. Barton (Ed.) Disability and Dependency. London: The Falmer press. 23–42.

Elever med ADHD i videregående skole

Med Reform 94 er videregående opplæring blitt en rettighet for alle. Den videregående skolen skal være et allment tilbud på lik linje med grunnskolen. Denne utviklingen fra å være en utvalgsskole som kunne stille krav til de som ønsket å bli elever – til et åpent skoletilbud for alle, setter store krav til personalet i videregående skole.



av EDVIN M. ERIKSEN

Edvin M. Eriksen er
Senterleder i PPD for
Sør-Troms.

For å kunne møte variasjonen i evner og bakgrunn hos de ulike elever kreves det stor kompetanse både i bredde og mer spesialisert mot de enkelte diagnoser. To helt sentrale begrep ut fra dette er differensiering og tilpasset opplæring. Det er behov for en opplæring som er fleksibel med mulighet for mange former for differensiering. En slik fleksibel differensiering må omfatte tempo, organisering, metodikk, læremidler, fleksibel bruk av læretimer, fleksible klasse- og gruppestørrelser og bruk av IKT. Elevene har ulik sosial og kulturell bakgrunn og ulike læreforutsetninger. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) «Kultur for læring», understrekes det at atferdsproblematikk i skolen først og fremst kan reduseres gjennom endring og tilpasning av opplæringstilbudet – gjennom utvikling av et differensiert og individuelt tilpasset opplærings-tilbud. Det er vel så mye skolen som må tilpasse seg elevene slik de faktisk er, som det er elevene som skal tilpasse seg et lite elastisk skoletilbud. Med bakgrunn i det bekymringsfullt store frafallet i videregående skole, er det all grunn til å spørre om skolens pedagogiske personale har klart å tilpasse opplæringstilbudet på en god måte – og om de faktisk har den kompetanse som må til for å kunne mestre en slik utfordring i en skole for alle.

Elever som har fått diagnose ADHD er en

voksende gruppe innenfor grunn- og videregående opplæring. ADHD oppfattes gjerne som atferdsproblematikk fordi fokus ofte rettes mot uakseptabel atferd. Etter hvert som diagnosen er blitt bedre kjent, rettes fokus i stadig sterkere grad mot disse elevenes vansker med oppmerksomhet, oversikt, planlegging, kontroll – og kanskje ikke minst deres motoriske vansker. I ulike kartlegginger av utviklingsløpet for barn- og unge med ADHD viser det seg at mange blir skoleavbrytere, rusmisbrukere og også i verste fall kriminelle. De er født med en konstitusjonell svikt som i vesentlig grad kan oppveies ved hensiktsmessige tiltak i skole og hjem. De er ikke født til å bli verken skoleavbrytere eller kriminelle. Hva skyldes da det store frafallet i videregående skole? Kan det være slik at det pedagogiske personalet ikke har den kompetanse som må forventes dersom tilpasset opplæring skal kunne realiseres for elever med ADHD?

Vansker ved ADHD

De mestringsvansker som barn og unge med ADHD vil slite med, er i noen grad avhengig av hvilken type ADHD de har, men uansett om det er dominans av uro/utagerende atferd eller av konsentrasjonsvansker/oppmærksomhetsvansker, vil disse elevene ha et helt spesielt behov for struktur og tett individuell peda-



gogisk oppfølging. Dersom de kun tilbys et ordinært opplæringstilbud slik vi vanligvis kjenner dette, vil dette ikke være akseptable læringsbetingelser for elever med en slik funksjonshemming. ADHD er en tilstand som kan kjennetegnes av ulike former for dysregulering så som: problemer med å regulere, avpasse, kontrollere atferd, følelser, humørsvingninger, motorisk koordinering, kroppslige fornemmelser, oppmerksomhet og utholdenhet. I en skolesituasjon kan slike forhold framstå som:

- Svikt i fokusering eller sviktende oppmerksomhetsfokus som innebærer at de ikke kan skille viktige syns-/hørselsinntrykk fra den støy som alltid finnes i et læringsmiljø. Alle synsinntrykk og alle hørselsinntrykk oppfattes «like» sterkt og «like» viktig. Dermed «mister» disse elevene hele tida viktig informasjon og kunnskap som formidles fra lærer eller andre. Informasjonen «når ikke fram» slik at den kan forstås og deretter feste seg i minnefunksjoner. De må derfor ha individuelle og direkte beskjeder. De er av samme grunn svært utsatt for den støy og uro som vi i dag gjerne finner i et klasserom.
- Problemer med arbeidsminne slik at de ikke klarer å holde oversikt. De har dermed også

betydelig behov for hjelp for å oppnå størst mulig grad av oversikt gjennom bl.a. sekvensiering, korte oversiktelige meldinger og en dagsorden som er enkel og oversiktelig.

- Oppmerksomhetssvikt/konsentrasjonsvansker som innebærer vansker med «å holde tråden» og «stå i» (vigilance) de arbeidsoppgaver eller den informasjon som er aktualisert. De svitsjer ut og over i annet fokus.
- Oppmerksomhetsvansker som framkommer som overfokusering – vansker med å skifte oppmerksomhetsfokus. De kan ofte bli «værende i» et tema når det gis beskjed om fokusskifte. De blir ikke ferdige med det de først er engasjert i.
- Persepsjonsvansker som problemer med å tolke og forstå signaler, meldinger, beskjeder, inntrykk.
- Relasjonsvansker, vansker med samhandling i sosiale sammenhenger, impulsivitet og uro.

Alle disse forhold må forstås som funksjonssvikt hos de aktuelle elever. Like selvfølgelig som at synssvikt eller hørselssvikt gir rett til individuell oppfølging, endret gruppestørrelse, strukturendringer og alle hensiktsmessige hjelpemidler er det at også elever med ADHD har rett til slik tilpasset opplæring. Spørsmålet er om de får det – og eventuelt hvorfor de ikke får det?

Hvilken kompetanse har lærere i videregående skole?

Med unntak av den fireårige allmennlærerutdanningen, som kun i liten grad rekrutterer til videregående opplæring, omfatter lærerutdanningene ett års pedagogisk utdanning. Praktisk-pedagogisk utdanning ble i begynnelsen av 1990-tallet utvidet fra et halvt til ett år (60 studiepoeng). Atferdsproblematikk eller kunnskap om ulike aktuelle diagnoser som ADHD, Tourette eller Asperger, er ikke tema i denne lærerkvalifiseringen. En undersøkelse fra 1999 (Tangen og Holmberg, 2001) viste at 22,9 % av de aktuelle lærere svarte at de hadde kompetansegivende videreutdanning i spesialpedagogikk – omtrent en dobling

Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevers ulikheter i evner og utviklingsrytme.

av andelen fra 1988. Av disse hadde 0,4 % hovedfag, 3,0 % 2. avdeling, 8,3 % 1. avdeling og 10 % hadde en halvårsenhet i spesialpedagogikk. Med individuelt tilpasset opplæring i en skole for alle – en skole som reelt ikke lenger er en utvalgsskole, blir spesialpedagogisk/pedagogisk kunnskap på linje med 1. avd. spesialpedagogikk en nødvendighet for hele det pedagogiske personalet. Emnespesifikk kompetanse om diagnoser med høy forekomst er ikke vanlig blant det pedagogiske personalet i videregående skole. Dermed finnes heller ikke reell handlingskompetanse med tanke på etablering av tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring kom på dagsorden tidlig i 70-årene. Tilpasset opplæring for den enkelte elev ble spesielt aktualisert gjennom overgangen fra utvalgsskole til en obligatorisk skole for alle. Denne overgangen fra utvalgte elever til en skole for alle nådde først grunnskolen, og dernest videregående opplæring for fullt først ved Reform-94. Innenfor dagens skolepraksis er det en allmenn oppfatning om at det ikke er problematisk å tilpasse opplæringen til en såkalt «normalelev» uten at begrepet da defineres nærmere. Denne lovmessige rettigheten omtales av Peder Haug som en overordnet visjon for all virksomhet i norsk skole:

«Visjonen er at kvar elev skal få ei undervisning eller opplæring tilpassa seg, sine interesser, evner og anlegg, og det skal skje utan å skilje ut nokon. I dette ligg altså ei individualisering av arbeidsmåtane og opplegget i norsk grunnskule, for alle.» (Haug, 1999, s. 61–62)

Det lovfesta prinsippet om tilpasset opplæring skal komme til uttrykk i hele virksomheten i skolen. Alle elevene må få møte utfordringer som svarer til deres egne forutsetninger. «Det krev at alle sidene ved opplæringsstoff, arbeidsmåtar, organsiering, læremiddel blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har.» (L 97 s. 58).

Kvalitetskriterier for tilpasset opplæring er beskrevet i heftet «Tilpasset opplæring i barnehage, grunnskole og videregående skole. Kvalitetskriterier og vurdering», utgitt av Telemarksforskning. Det påpekes at prinsippet om tilpasset opplæring må omfatte hele det didaktiske feltet – forutsetninger, mål, innhold, metoder, læremidler, organisering og vurdering. Det understrekes at undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevers ulikheter i evner og utviklingsrytme. I rapporten fra Telemarksforskning understrekes kravet til tilpasset opplæring – uansett elevens vansker;

«TO innebærer at barn og unge skal få opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Uansett vansker eller begavelse på ulike livsfelter skal opplæringen gi barn og unge utfordringer og omsorg, og opplæringen skal søke å inkludere alle.» (Telemarksforskning-Notodden. Rapport 4/96)

Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning kan beskrives på følgende måte: Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen. Dermed ivaretar tilpasset opplæring helhetlig både all ordinær undervisning og all spesialundervisning. Sagt annerledes er den praktiske tilretteleggingen av tilpasset opplæring både elevens ordinære undervisning og spesialundervisning for elever med særskilte behov. Elever som har særskilte behov, får en tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (Bjørnsrud 1999). Spesialundervisning forstås som forsterket tilpassning innenfor det krav om differensiering og tilpassning som også gjelder det ordinære opplæringstilbudet og dermed også alle elever.

I boka «Performance Breakthroughs for Adolescents with Learning Disabilities or ADD» presenterer Markel & Greenbaum åtte tilpasningskriterier: Methodes of instruction, methodes of presentation, student grouping arrangement, reinforcement systems, classroom rules, types of materials, test-taking conditions and methodes of grading practices. (Markel and Greenbaum, 1996)

Differensiering og tilpasset opplæring i videregående skole

Tilbudet i videregående opplæring i dag kan fortsatt ikke oppfattes som å være et tilbud for alle, fordi det fortsatt ligger en bortvalgsmulighet både hos den enkelte aktuelle søker og hos de elever som av ulike grunner i løpet av skoleløpet ikke finner seg til rette på skolen. En slik åpning kan fort lede hen mot en forklaring på skoleavbrudd som legges i individets egne valg og ønsker – ikke i skolens eventuelle manglende differensiering og tilpasning til elevens mestringsmuligheter og behov. Manglende motivasjon beskrives ofte som manglende drivkraft, manglende indre motivasjon hos eleven – mer eller mindre uavhengig av den ytre påvirkning – f.eks. gjennom graden av god tilpasset opplæring. Dale/Wærness omtaler utvalgs-skolen som en skole der elevene er de som må tilpasse seg et gitt tilbud;

«Utvalgsskolen tilpasser som prinsipp ikke sin undervisning til de elevene som måtte være interessert i å bli opptatt. Målene settes på forhånd og er av faglig art. Skolen aviser de som er ute av stand til å følge med. En velger følgelig ut elever som passer til skolen. I en skole som gir obligatorisk opplæring, er situasjonen en annen. Her er det skolen som skal tilpasses eleven.» (Dale/Wærness, 2003, s. 167–168)

Ut fra de erfaringer elever med omfattende atferdsvansker (ADHD) har i videregående skole, kan det stilles følgende spørsmål: Er videregående skole fortsatt en utvalgsskole der elever som ikke har muligheter for å tilpasse seg låste mål og krav, ikke har noe valg: De må selv velge å slutte når avstanden mellom det de kan mestre og de krav skolen stiller blir for store. Grunnlaget for individuell tilpasning av opplæringstilbudet må være et mangfold av tilbud og muligheter. I dette ligger det et krav om differensierte tilbud og differensiert opplæring i videregående skole. Differensieringsbegrepet er bl.a. definert av Skaalvik og Fossen i boka «tilpasning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole»:

«Differensiering betyr da at den undervisningen som enkelte elever eller grupper av elever får er forskjellig fra den undervisningen andre elever eller grupper av elever får. Utgangspunktet for differensieringen kan for eksempel være elevenes evner, interesser, forutsetninger og arbeidsevne.» (Skaalvik og Fossen, 1995).

Utviklingen av en reelt inkluderende skole for alle innenfor videregående opplæring, spesielt etter Reform 94, stiller krav om en skole som kan møte alle elever på en tilpasset måte – uansett evne – og

En grunnleggende forutsetning for at elever med omfattende atferdsvansker skal få et tilpasset opplæringstilbud er at skolen innleder det nye skoletilbudet med en grundig kartlegging av elevens vansker og mestringsnivå.

funksjonsnivå. Dette innebærer i praksis at det er den vanlige lærer i klassen eller gruppa som må ha kompetanse om og muligheter til å utvikle slik tilpasset opplæring. Skolens personale må i felleskap utvikle et differensiert tilbud. Om atferdsproblematikk sies i NOU 2003:16:

«I skolen eller på lærestedet må tiltak treffes med utgangspunkt i læreren som leder av klassen eller elevgruppen. Atferden i gruppen må korrigeres, og det må settes inn tiltak på både skole-, gruppe- og individnivå. Tiltak som bare er rettet mot den enkelte elev har vist seg å ha begrenset effekt.» (s. 97)

Reform 94 og tilpasset opplæring i en skole for alle

Reform 94 har bidratt til en endring av lærerrollen med bakgrunn i den sterke vektleggingen i lov og læreplaner om elevens rettigheter til individuelt tilpasset opplæring. I tillegg er skolens læringsarena og læringsansvar utvidet, noe som blant annet innebærer at skolen har ansvar for elevens utvikling og opplæring både på det personlige, sosiale og faglige området. Nye oppgaver i skolen og krav til endring av lærerrollen skaper ofte et behov for å få tilført mer dybdekunnskap eller en annen type kompetanse. I St.meld. nr. 23 (1997–98) «Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov», legges det opp til en styrking av handlingskompetansen i skoleverket

når det gjelder å bedre lærings- og oppvekstvilkårene for alle elever. Som ledd i dette ble det igangsatt et tre-årig kompetanseprogram i spesialpedagogikk for skoleledere og den pedagogisk psykologiske tjenesten med oppstart i 2000 og avslutning i 2003 (SAMTAK). I boka «Den inkluderende skolen» beskriver Halvor Bjørnsrud på en god måte elevens rett til likeverdig opplæring uavhengig av funksjonsnivå:

«Inkludering og tilpasset opplæring medfører at alle har sin plass i enhetsskolen. Ingen kan sendes hjem eller bort fordi de ikke passer inn. Elevene som kommer har rett til undervisning. De kommer som de er, og «de kjører med det de har». Noe annet er det ikke «å kjøre med». (Halvor Bjørnsrud, 1999, s. 71)

En slik inkludering og tilpasset opplæring vil være avhengig av lærere som forstår elevenes vansker. Forståelsen er igjen avhengig av kunnskap om de konkrete handikap.

Tilpasset opplæring for elever med ADHD

En grunnleggende forutsetning for at elever med omfattende atferdsvansker skal få et tilpasset opplæringstilbud er at skolen innleder det nye skoletilbudet med en grundig kartlegging av elevens vansker og mestringsnivå. Informasjon vil skolen kunne få fra grunnskole, PPD og foresatte. Viktig informasjon skal foreligge skriftlig f. eks. gjennom bruk av T-skjema i overgang fra grunnskole til videregående skole. Dette vil imidlertid ikke være nok for å etablere et reelt tilpasset opplæringstilbud. Skolen må også gjøre et eget kartleggingsarbeid med utgangspunkt i eleven selv og relatert til aktuelle fagplaner og tilbud for øvrig på skolen. Uten konkrete samtaler med de aktuelle elever med funksjonssvikt vil det ikke være mulig å lage et tilpasset opplæringstilbud som treffer elevene på deres aktuelle mestringsnivå. Den tilpassede opplæring som skal gis må ha utgangspunkt i elevens nærmeste utviklingsområde, slik dette er beskrevet av bl.a. Vygotsky. Skolen må bidra til å skape motivasjon for deltakelse og læring – ikke støte ut.

«Å motivere og finne fram til de beste løsninger i pedagogisk sammenheng er av største betydning for læring og utvikling hos elever med særlige funksjonsvansker eller læreversker. Oppmerksomhetsproblemer, kanskje med flere tilleggsvansker, gjør at mange lett mister motet og taper selvtiliten. Å få øye på disse mulighetene som ligger gjemt hos den enkelte, ta tak i disse ressursene og legge til rette for best mulig mestring,

er derfor en stor utfordring for alle som arbeider med barn, unge og voksne.» (Strand, 2004, s. 156)

Kompetanse og tilpasset opplæring for elever med ADHD

I NOU2003:16 I første rekke og i St.meld. nr. 30 Kultur for læring, understrekes det at det er skolen – og dermed også den enkelte lærer som må tilpasse seg de evner og muligheter som hver enkelt elev har. Det pedagogiske personalet må ha den teoretiske kunnskap om ADHD-problematikk som er nødvendig for å etablere de gode holdninger til den unges funksjonsvanske slik at atferden ikke forstås som «dårlig oppdragelse» og/eller uvilje og manglende indre motivasjon. En slik kunnskap og slike holdninger vil knapt være til stede uten betydelig grad av formell eller reell kompetanse.

I møte med atferdsproblematikk er veien fra det profesjonelle til det emosjonelle kort for alle involverte. Det er heller ikke slik at det finnes noen absolutte skiller mellom hva som kan eller skal forstås som «sykdom eller dårlig oppførsel». Vanlig folkeskikk er et krav til alle – også elever med ADHD. Lærere som står overfor krevende utfordringer må ha krav på systematisk veiledning. De opplæringsansvarlige må sørge for at nødvendig kompetanse er til stede.

Elever med ADHD i videregående skole kan ha rett til spesialundervisning. En slik rett vil framkomme av PP-tjenestens sakkyndige vurdering i tilknytning til aktuelt inntak på særskilt grunnlag. Rett til spesialundervisning er hjemlet i opplæringslovens § 5-1 som sier: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Dette er imidlertid uttrykk for en relativ oppfatning. I hvilken grad det blir behov for spesialundervisning er da direkte avhengig av i hvilken grad det ordinære opplæringstilbudet er nok differensiert og dernest også individuelt tilpasset i forhold til den enkeltes evner, muligheter og behov. Med utgangspunkt i ADHD vil den enkeltes evner, muligheter og behov ikke være kjent for det pedagogiske personalet uten konkret utredning og uten en reell emnespesifikk kompetanse hos det pedagogiske personale. En grunnleggende forutsetning for å kunne etablere tilpasset opplæring er kunnskap og innsikt (og holdninger) med tanke på å forstå og forholde seg til elevens vansker. En slik kompetanse er nødvendig for å se behovet for relevante tiltak. Uten en slik emnespesifikk kompetanse, vil ikke det pedagogiske personalet ha nødvendig handlingskompetanse. Dersom grunnutdanningen ikke gir slik kompetanse

– hvordan etableres eventuelt slik kompetanse seinere? Dersom det er slik at det ordinære opplæringstilbudet ikke omfatter slik kompetanse, følger det at alle aktuelle elever vil ha rett til et spesialpedagogisk tilbud. Samtidig må ei slik aktuell problemstilling holdes opp mot de prinsipper som tilrås i Kvalitetsutvalgets innstilling «I første rekke» vedr. forholdet mellom spesialundervisning og et inkluderende ordinært skoletilbud. Departementets klare føringer for videregående skole framkommer også i St. meld. nr. 30 «Kultur for læring». Det understrekes at spesialundervisning i for stor grad settes inn som kompenserende tiltak der det ordinære opplæringstilbudet ikke har nødvendig kvalitet. Slike kompenserende tiltak omtales som uheldig. Undersøkelser viser at «spesialundervisning» ofte ivaretas av personale uten formell kompetanse for undervisning. I så fall er mulighetene for reell tilpasset opplæring for elever med ADHD redusert – og ikke styrket. Både St.meld. nr. 30 og Læringscenterets veiledere for skolen: *Utvikling av sosial kompetanse*, understreker at utvikling av sosial kompetanse er ei systemisk og strukturell utfordring for skolene. Dersom atferdsproblematikk først og fremst møtes med individuelle særtiltak, beskrives dette som et systemproblem.

«Mangelfull kunnskap om og forståelse av atferdsproblemenes tilknytning til skolens kontekst fører i følge Walker mfl. (1995) til at skolen ofte har en tendens til å oppfatte barna og ungdommene slik at de med vilje velger å være antisosiale og opposisjonelle i sin måte å oppføre seg på.» (Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Læringscenteret, 2003, s. 31)

Tilpasset opplæring, kompetanse og frafall i videregående skole

I et systemperspektiv er kompetanse en av flere faktorer som har innvirkning på grad av tilpasset opplæring. I hvilken grad opplæringstilbudet «treffer» elever med ulike lærevansker må antas å ha vesentlig innvirkning på i hvilken grad de opplever det som hensiktsmessig (og mulig) å fullføre utdanningen. ADHD har en forekomst på 3–5 % (Barkley 1998). Dette innebærer at de faglige utfordringer som kan knyttes til diagnosen ADHD er noe enhver lærer i videregående skole må regne med å møte i skolehverdagen. Mange av elevene med ADHD har også matematikkvansker og/eller lese- og skrivevansker. De har i det hele tatt omfattende vansker med å holde oversikt, planlegge og organisere aktuelle utfordringer

i hverdagen – ikke minst på skolen. For at opplæringstilbudet skal kunne bli et tilpasset opplæringstilbud som de aktuelle elever kan mestre, er det en absolutt forutsetning at lærerne har den faglige innsikt som må til for å kunne forstå elevenes vansker. Uten slik faglig oversikt og innsikt vil elevenes atferd lett kunne egenskapsforklares og forstås som uttrykk for dårlig oppdragelse, manglende grensesetting, uskikkelighet og latskap. Uttalelser i retning av en slik forståelse av elever med ADHD er dessverre ikke uvanlig i pedagogiske miljøer. I undersøkelser av frafallet i videregående skole brukes ofte individorienterte begreper som i for sterk grad plasserer ansvaret for frafall hos elevene – i liten grad på skoletilbudet. Systemperspektivet har i for sterk grad vært fraværende. Spørsmålet må i langt sterkere grad være: Hva er det som er galt med skolen? Har skolen et reelt tilbud til elever med konsentrasjonsvansker, impulsivitet og oppmerksom-

I møte med atferdsproblematikk er veien fra det profesjonelle til det emosjonelle kort for alle involverte.

hetsproblematikk? I prosjektet «Bortvalg og kompetanse» som gjennomføres ved NIFU er det gjort en omfattende longitudinell studie av et årskull elever og deres valg og omvalg i forhold til videregående opplæring. I rapporten er begrepet *bortvalg* brukt fordi «*bortvalg* signaliserer at eleven foretar et valg». Her kan det naturligvis diskuteres i hvilken grad eleven faktisk har et valg? Kan han eller hun velge et tilbud som ikke er tilpasset hans eller hennes muligheter og behov? Rapporten viste at etter ett år var 90,7 % av utvalget fortsatt elever på grunnkurset, 3,6 % var elever i private eller andre skoler, 1,4 % var ikke begynt i videregående skole, 2,8 % sluttet i løpet av skoleåret. Antallet elever som «valgte» å slutte i løpet av grunnkurset var 277 av i alt 9681. Dette er kanskje ikke et høyt prosenttall, men dersom en vesentlig del av disse ungdommene «valgte» å slutte med utgangspunkt i et lite tilpasset opplæringstilbud er dette alvorlig nok. Ved søknad til andre år i videregående viste undersøkelsene at ytterligere 7 % ikke søkte andre år. En del elever i private skoler er inkludert i tallet.

I utvalget var det 13,3 % som sa at de i tiende klasse hadde ekstra hjelp og støtte i tillegg til den vanlige undervisningen. På grunnkurset oppga 8 % av elevene at de hadde ekstra hjelp og støtte. Undersø-

kelsen bekrefter også at «arbeidsformene på grunnkurs i videregående opplæring først og fremst er lærerdominerte og dermed preget av individuelt arbeid. På det jevne sier et klart flertall av elevene at de ofte, eller ganske ofte jobber på den måten at læreren snakker, bruker tavle, eller gjennomgår bøker i plenum. Som grunn for avbrudd var viktigste forklaring at «de var skolelei». De som sier de sluttet av faglige grunner, at skolen var for vanskelig utgjør kun 4,7 %. «Dette betyr at ungdommene, i følge sine egne begrunnelser, i større grad ønsker å slutte i videregående pga forhold ved videregående som de vil slippe unna, enn de ønsker å slutte fordi det er noe der ute som er mer attraktivt.» (side 110). «Vi har ikke i særlig grad klart å identifisere forhold knyttet til selve undervisningssi-

elevene sluttet for godt. Aktuelle tilbud utenfor videregående skole finnes knapt. I rapporten framholdes elever med atferdsproblematikk som ei gruppe som er sterkt representert blant de som slutter. ADHD er ikke kartlagt spesielt, men det må være sannsynlig at elever med ADHD utgjør en vesentlig andel av de som har vist atferdsproblemer. I en rekke offentlige dokument, seinest i St.meld. nr. 30, er læreren i møte med eleven, framholdt som den viktigste og avgjørende faktor for et godt undervisningstilbud. Den gode lærer må være en kompetent lærer – også relatert til de spesifikke utfordringer som knytter seg til funksjonshemmede elever – i dette tilfellet elever med ADHD. Betydningen av kompetanse er i sterk grad framhevet i Kunnskapsløftet. Spørsmålet her er om behovet for kompetanse relatert til ADHD problematikk er løftet høyt nok?

En ny reform?

Kunnskapen om funksjonshemmingen ADHD har utviklet seg sterkt fra 1990 og utover – uten at dette på en god måte er fanget opp i gjeldende planer for lærerkvalifisering. Samtidig har Reform 94 endret videregående skole fra å være en utvalgsskole til en inkluderende skole for alle. Dette innebærer at vi må forvente at alle elever med ADHD begynner i videregående opplæring – og at denne gruppen på opptil 5 % av elevgruppen må få opplæring som på alle måter tar hensyn til deres funksjonshemming. Uten en slik hensyntaking – og uten reell tilpasset opplæring blir disse elevene tvunget til å «velge» skoleavbrudd med de negative konsekvenser det kan få både for den enkelte og samfunnet generelt.

Etter normaliserings- og integreringsarbeidet på 70- og 80-tallet og etter HVPU-reformen er mennesker med psykisk utviklingshemming godtatt som elever som gjennom spesialpedagogisk styrket tilpasset opplæring har en selvfølgelig rett til et inkluderende skoletilbud. En slik rett er ikke bare en juridisk rett, men retten er, med få unntak, innarbeidet i all skolepolitikk gjennom fysisk tilpasning av skolemiljø, tilpasset organisering, alternative tilbud og betydelig ressursinnsats gjennom tett spesialpedagogisk oppfølging av kompetent personale. Det kan hevdes med stor rett at denne utviklingen ikke hadde skjedd uten bred kunnskap om psykisk utviklingshemming og gjennom det fokus reformarbeidet satte på nettopp denne utsatte gruppen. Tilpasset opplæring for elever med ADHD er ei stor utfordring som krever et kompetanseløft som ikke kan overlates til den enkelte skole. Det kan være interessant å sammenligne den kompetansemessige (og også ressursmessige) utfordringa i

Er ikke manglende motivasjon og det å være skolelei en naturlig følge av å oppleve manglende muligheter for mestring?

tuasjonen som har betydning, verken for *bortvalg* eller prestasjoner» (side 177). Dette er etter min oppfatning en betydelig svakhet ved undersøkelsen. Den har i liten grad kartlagt betydningen av tilpasset opplæring og følger for trivsel og positiv faglig utvikling.

Også i Markussen og Sandbergs rapport om «Stayere, sluttere og returnerte» (NIFU STEP skriftserie 6/2005) brukes begrepet *bortvalg*. Begrepet kan lett gi den oppfatning av at de som slutter i videregående skole faktisk har et reelt valg. Samtidig framholdes faktoren skolelei, som en sentral begrunnelse for elevenes *bortvalg* av skole. Er ikke *manglende motivasjon* og det å være *skolelei* en naturlig følge av å oppleve manglende muligheter for mestring? Med andre ord kan *skolelei* være et individorientert begrep som flytter fokus fra et skoletilbud som ikke er tilpasset de elevene som faktisk kommer til skolen. Kan *bortvalg* og det store *frafallet* i videregående skole først og fremst skyldes at mange funksjonshemmede elever møter et skoletilbud som på ingen måte tar hensyn til elevenes evner og muligheter? Dermed tvinges elevene i løpet av kort tid å gjøre omvalg og slutte. Ingen er i stand til over tid å bli værende i en meningsløs situasjon der kravene som møter deg ikke er i nærheten av det du har muligheter for å mestre. I Markussen og Sandbergs undersøkelse om «Stayere, sluttere og returnerte», beskrives et bekymringsfullt frafall fra videregående skole. Etter ett år hadde totalt 12,5 % av

dag med tanke på inkludering av elever med ADHD med HVPU-reformen på 90-tallet.

Barn og unge med ADHD utgjør en gruppe som er tre ganger så stor i antall som gruppen elever med psykisk utviklingshemming. Konsekvensene av manglende tilrettelegging og manglende tilpasset opplæring er store og svært negative – både for de som har fått diagnosen, deres pårørende og nærmiljøet for øvrig. Konfliktsituasjonene i skolene er mange og alvorlige. Unge med ADHD utgjør en stor andel av skoleavbryterne i videregående skole. Nærmiljøet har svært lite alternativt å tilby i stedet for skole. Rusproblematikk hos unge med ADHD er omfattende. I sporet av rusproblematikk følger ofte omfattende kriminalitet med store kostnader for alle. Et forsvarlig utrednings- og diagnostiseringsarbeid sammen med påfølgende reelt tilpasset opplæring for disse elevene, er det som må til for å oppnå likeverd og inkludering for elever med ADHD. Kompetanse er nøkkelordet. I sum kan dette innebære behovet for en ny reform av betydelig omfang.

REFERANSER

BARKLEY, R. A. (2000). *Taking charge of ADHD*. New York/London: The Guilford Press.

BARKLEY, R. A. AND K. R. MURPHY (1998). *Attention- Deficit Hyperactivity Disorder. A .Clinical Workbook*. Second Edition. New York and London: The Guilford Press.

BJØRNSRUD, H. (1999). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Universitetsforlaget.

DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle og blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

DECI, E. L. AND R. M. RYAN (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York and London: Plenum Press.

DUPAUL, G. J. OG G. STONER (2003). *ADHD in the Schools. Assessment and intervention Strategies*. New York and London: The Guilford Press.

HOLMBERG, J. B. (1998). *Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

IGLUM RØNHØVDE, L. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

KIRKE- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1998). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1999). *Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjeneste og skoleleiarar*. Oslo.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, St.meld. nr. 23 (1997–98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, St.meld. nr. 16 (2001–2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig-Krevende-Relevant*.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, NOU 1996:22. *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.

LÆRINGSSENTERET (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skoleeier og skolens ledelse.

LÆRINGSSENTERET (2003). *Utvikling av sosial kompetanse*. Veileder for skolen.

LÆRINGSSENTERET (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen.

MARKEL, G. & J. GREENBAUM (1996). *Performance breakthroughs for adolescents with Learning disabilities or ADD*. Campaign, IL: Research Press.

NIFU-SKRIFTSERIE 4/2004. *Bortvalg og prestasjoner*. Oslo.

NIFU-SKRIFTSERIE 6/2005. *Stayere, slutttere og returnerte*. Oslo.

SKAALVIK, E. M. OG I. FOSSEN (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir Forlag.

TANGEN, R. (2001). *Kompetanseutvikling og fleksibel læring*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

STRAND, G. (red) (2004). *AD/HD, Tourette Syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2004). NOU 2003:16 *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.

SPECIALPEDAGOGIKK

Spesialpedagogikk nr. 8–2006

Temanummer om sjenerte barn og unge

I faglitteratur og vanlig omtale finnes det mange uttrykk for barn og unge som er stille, unnvikende og tilbakeholdne i sosiale situasjoner. I det kommende temanummeret blir de mest vanlige betegnelser gjennomgått, og du vil få vite mer om:

- Årsaker og konsekvenser
- Forebygging
- Mulige tilnærminger og tiltak
- Ulike programmer og opplegg
- Aktuell litteratur

Temanummeret vil være av interesse for alle som har med barn og unge å gjøre.

Abonner nå og du er sikret et interessant og innholdsrikt nummer!

En spesialpedagogikkens storentrepener

Professor Edvard Befring fylte 70 år 11. mai i år. I den forbindelse arrangerte Det utdanningsvitenskapelige fakultet et fagseminar hvor Befrings store innsats på det spesialpedagogiske området ble vektlagt av flere kjente foredragsholdere.

Seminaret speilet Befrings brede innsats i det spesialpedagogiske feltet. Ikke minst kom det fram at spesialpedagogikken, slik han har virkeliggjort den, ikke først og fremst er en teoretisk øvelse, men noe som har betydning for mennesker her og nå. På flere måter inneholdt professor Kjell Skogens tale til Befring på den etterfølgende mottagelsen en god oppsummering av det flere talere hadde vært inne på. Vi har derfor bedt Skogen om å få trykke en skriftlig versjon av talen.

Kjell Skogens tale til Edvard Befring

Kjære Edvard!

I egenskap av å ha kjent deg lenge, og å kjenne deg meget godt, vil jeg gjerne si noen ord til deg her i dag. Jeg har hatt gleden av å være en av dine medstudenter på Pedagogisk forskningsinstitutt på 1960-tallet, og deretter har jeg hatt deg som kollega i mer enn 30 år ved Statens spesiallærerhøgskole og senere Institutt for spesialpedagogikk, UiO. I vårt felles liv innen spesialpedagogisk utdanning og forskning, har jeg både hatt deg som min sjef og jeg har vært din sjef.

Det har vært sagt mange ting til deg og om deg i løpet av dagens seminar og her under mottagelsen. Jeg skal ikke gjenta alle språkblomstene om din sjenerøsitet, din handlekraft, samt dine egenskaper som inspirator, strateg og grunder.

Jeg tillater meg imidlertid, med basis i min faglige interesse for tiden, å si noe om deg som entreprenør; dette fordi jeg tror dagens akademikere og ledere innen universitets- og høyskolesystemet kan ha noe å lære av din entreprenørielle lederstil. I det følgende vil jeg knytte noen sentrale sider ved entreprenørskap opp mot din form for lederskap. For det er lederskap det dreier seg om når vi snakker om entreprenører og entreprenørskap, selv om dagens tabloidforståelse fokuserer på

ekstrem grundervirksomhet og raske penger.

En entreprenør leder forbedringsprosesser, om det er innen privat næringsliv, offentlig forvaltning, helse, eller utdanning og forskning. Allerede her faller mange akademiske ledere av fordi deres hovedinteresse går på å bevare det gamle og kjempe mot fornyelse. Du har imidlertid alltid kjempet for å forbedre norsk spesialpedagogikk. Her har du også hatt en trygg referanseramme for hva som er forbedring; du har brukt uttrykket «å gi svake grupper et mer verdig liv». Du har hele tiden prøvd å relatere spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse til dens potensial for å legge til rette for læring og utvikling hos dem med særskilte behov. Du har levd opp til de to viktigste kriteriene for entreprenørskap; nemlig en tydelig forståelse av hva som er *misjonen* og av hvem som er fagets primærbrukere. På dette andre punktet faller ytterligere mange akademikere av lasset, de nekter å fokusere på brukere og nytteverdi og gemmer seg bak floskler om grunnforskning og langsiktige mål.

Det gamle ordet om at «alle veier fører til Rom» gjelder selvsagt ikke lenger. Fortsatt fører mange veier til Rom, men de fleste veier ender helt andre steder, og mange er blindveier. En entreprenør



Det gjorde sterkt inntrykk da generalsekretær Ola Ødegaard i «Stiftelsen rettferd for taperne» overrakte en gave som takk for arbeid som bl.a. la grunnlaget for St.meld. nr. 24 (2004–2005). «Edwards arbeid har betydd mye,» sa Ødegaard i forbindelse med overrekkelsen.

«Det å se at så mange vil studere spesialpedagogikk er ei stor glede. Spesialpedagogikk er eit verdifag, og viktigare enn å vere vellykka er å vere eit verdifullt menneske,» hevdar jubilanten i sin tale på seminaret.

vurderer hele tiden om veien han går fører mot målet; det vil si om han holder fokus på primærbrukerne og realiserer misjonen. Du har hele tiden vurdert nøye og valgt dine delmål, eller som vi akademikere sier «*mellomliggende variabler*». Din største innsats for den norske spesialpedagogikken ligger kanskje i at du realiserte spesialpedagogisk forskning, på hovedfags-, og doktorgradsnivå, og som en naturlig del av det vitenskapelige personalets arbeidsavtale. Du realiserte forskningen som et delmål, eller som en mellomliggende variabel, i arbeidet for å betjene våre primærbrukere på en bedre måte. På dette området har ytterligere en rekke akademikere falt av lasset. Mange akademikere ser på forskningen som et mål i seg selv, og hensikten er ofte å skaffe seg prestisjen som ligger i en doktorgrad eller en profesortittel. Så utvikles det et sinnrikt system for å kvalitetsvurdere forskningen, hvor forskerne vurderer hverandre, og hvor det fokuseres på hvor forskningen publiseres, hvilket språk den publiseres på, hvilken oppbygging eller form artikkelen har, osv. Kriterier som ofte kommer helt i skyggen, er hensikten med forskningen, hva den skal brukes til og hvem vi skal betjene.

En entreprenør vet at faglige og økonomiske *resurser* er en forutsetning for å lykkes, og han tar vare på og forvalter de resurser som finnes. Dersom det er

nødvendig, skaffer han flere penger, og han utvikler ny kompetanse både hos seg selv og sine medarbeidere. Du satset stort på utvikling av det vitenskapelige personalet, og din metode var å lede oss inn i ulike former for forskningsvirksomhet. Du arbeidet også utrettelig for å bedre økonomien, og du fant midlene der hvor de befant seg på 1970-tallet og 1980-tallet, nemlig i det politiske og departementale system. I dag hadde du vel gått etter Røkke, Thon og Frederiksen? Den faglige ydmykhet og lagånden som du ville utvikle gjennom forskningen, er dessverre ikke alltid resultatet i dagens akademiske miljøer. Doktorgrader og profesortitler fører ofte til akademisk arroganse og selvgodhet, og miljøene er ofte preget av statusjakt og konflikter mellom grupper og enkeltpersoner.

Å skape *sammenfall mellom egne mål og organisasjonens mål* er en stor utfordring for alle entreprenører. Svakheten i dagens næringsliv er at fellesnevneren ofte bare er fortjeneste; den ansatte hjelper bedriften til å tjene penger for selv å kunne tjene penger. Profittjaget fører ofte oppmerksomheten bort fra brukernes behov og over til bedriftens og de ansattes egne behov. Denne litt febrile varianten av markedsorientering er faktisk i ferd med å prege også våre akademiske miljøer, noe selvsagt ingen vil vedkjenne seg.

Samtalene i kantiner, trapper og ganger og bak lukkede kontordører fokuserer på egen arbeidssituasjon, ofte med den såkalte akademiske frihet som en teologisk overbygning. Du identifiserte deg imidlertid helt med faget; fagets suksess var din suksess og omvendt. Jeg tror faktisk at du av og til hadde vanskelig med å skille mellom Edvard Befring og Norsk Spesialpedagogikk, noe mange andre også en tid hadde vansker med. Du ønsket å være kapteinen på det norske spesialpedagogiske landslaget som «sto på dei forpinte og undertrykte si side i storm og stille». I mange år maktet du faktisk å holde dette landslaget sammen og utvikle det videre – hva fremtiden vil vise vet ingen av oss. Kanskje korrumpertes vi langsomt i takt med internasjonal toppidrett.

Men la ikke dette bli avrundingen av talen min, for et av kjennetegnene ved deg, som også preger den vellykkede entreprenør, er *optimismen* og troen på fremtiden. Jeg vet at du har troen på fremtiden, troen på oss kolleger, og troen på at sosial utjevning ikke bare er festtaler fra en SV-statsråd. Du tror på et bedre samfunn hvor alle får beholde det du kaller sin verdighet.

Takk for din egen innsats så langt, gratulerer med dagen, og lykke til som emeritus.

Livet i Jesper Juuls familie

Noen refleksjoner omkring oppdragelse med utgangspunkt i Juuls bok «Livet i familien».



Roy Gundersen er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk. Han arbeider som pp-rådgiver ved Kristiansand PPT.

Oppdragelse som metode er problematisk i Jesper Juuls familie, slike ting objektgjør barnet og forholdet foreldre – barn blir autoritært og fremmedgjort. Foreldre skal ifølge Juul framstå som autoriteter for barna og autoritet må bygges på verdier. Han er snar til å kringkaste hva han mener med verdier:

Men hva er verdier? Verdier er de tanker og ideer som vi legger verdi og som kan få verdi for vårt eget liv når de får ramme inn og prege våre egne daglige handlinger og refleksjoner. I en familie – i et kjærlighetsbasert fellesskap – er dette det viktigste spørsmålet: «Hvordan omsetter jeg mine kjærlige følelser i handlinger som også mine nærmeste opplever som kjærlige, uten at jeg setter min personlige integritet i fare?» (Juul, 2005:15)

Dette er et eksistensielt anliggende som kun kan etterstrebes som navigasjonspunkter i våre forsøk på å finne svaret. For Juul er ikke livet eller oppdragelsen

noe som kan hente rikdom i statiske og oppskriftsmessige tiltak. Han vil gå på oppdagelsesferd sammen med barnet hvor man er autentisk til stede. Veien blir virkelig til mens man går med Juul som los i det vanskelige farvannet kalt Livet. Slik blir målene virkemidler og verdiene reises skatter. Verdiene legges ikke lenger ut enn at de kan nås og være synlige for oss i dagliglivets veivalg, de skal være styrende for oss i forkant av veivalgene og ikke i etterkant. I hans opprop finner man også plakater hvor man skal ikke bare elske barnet, men også seg selv. Ofte behandler man seg selv dårlig og har et ukjærlig forhold til seg selv og dette vil han gjøre noe med. Slik blir det å elske seg selv en nødvendighet og forutsetning for å kunne elske andre. Å elske seg selv er i hans betydning å ha respekt og integritet med seg selv. Poenget er at dette vil gi barnet god ballast og samspillet mellom den voksne og barnet blir mer fruktbart.

Juul er raskt ute med ordet relasjoner og da mener han at det er kvaliteten på denne som avgjør hvor godt



vi trives og hvor sunt vi utvikler oss som mennesker. Dette gjelder ikke nødvendigvis bare i forholdet mellom barn og voksne, men er like aktuelt i alle typer menneskelig samkvem. På forelesninger jeg har vært deltaker på sier han at det er ikke relasjonen barn – voksne han primært er opptatt av, men forholdet mellom mennesker. Juul er flink til å gi oss håp når han rydder i vår fortvilelse og følt tilkortkommenhet:

Voksne partnere vantrives ikke fordi det er noe i veien med den ene eller den andre, akkurat som barn ikke vantrives fordi de har dårlige foreldre. Vi vantrives når det som foregår mellom oss, partnerne, ikke inneholder de riktige elementene eller kvalitetene, enten disse er konstruktive eller destruktive. En særdeles viktig kvalitet er likeverd. Likeverd er ikke det samme som likhet eller jevnbyrdighet. (...) Jeg forstår likeverd som det å ha samme verdi som mennesker. Vi skal ha samme respekt for alle menneskers personlige verd og integritet (s. st.: 21-22).

Vi ser han kvalitativt hever prosjektet oppdragelse mange hakk over hva man tradisjonelt har forstått med dette begrepet. Å se sitt barn som meningsberetiget og at oppdrageren tør møte barnets argumenter innebærer at man tar barnet (og seg selv som oppdrager) på alvor. Og det er her Jesper Juul elegant predikerer at Nei er et kjærlig svar: en bok han er fødselshjelper for og skriver forordet i (Phillips 2001). Likeverd, slik han ser det, innehar et viktig element: det er lov i hans hjem å føle seg utilstrekkelig som oppdrager, føle seg tilkortkommen og være i situasjoner man ikke helt finner ut av. Det er dette han kaller å være autentiske foreldre, det å være foreldre på godt og vondt, det å lykkes med ting og ikke. Og når vi ikke helt lykkes, er det til hjelp å spørre seg selv hva man ville ha gjort i lignende situasjoner i forhold til andre mennesker uten å løpe fra at oppdragergjerningen ikke er det samme som forholdet man har til sine (voksne) venner. Han tegner en plakat hvor det står skrevet likeverd: alle menneskers grunnleggende behov for å

bli sett, hørt og tatt alvorlig som individ. Juul nevner det ikke, men jeg får straks tanker om hvilken verdi dette kan ha som bidrag til mental helse.

Juul manøvrerer elegant i urent farvann:

Mange moderne foreldre føler seg litt utilpass med å ha makten i forholdet til barn og unge, og de forsøker å unngå å bruke den. Det er uheldig, for selv om barn fødes med mye forstand, fødes de også uten erfaring, og de har bruk for de voksnes erfaring og lederskap. På dette punktet ligner familien andre organisasjoner: det er ødeleggende for trivselen og produktiviteten når de som har makten, later som om de ikke har den. Spørsmålet er derfor ikke om de voksne har makten, men hvordan de bruker den. Her kommer likeverdet inn som den mest konstruktive verdien. Det å føle seg likeverdig behandlet er det motsatte av å bli behandlet nedlatende, bli belært, definert eller latterliggjort (s. st.: 23-24).

Oppdragergjerningen blir ikke en regning man sender til barnet, men en gave til seg selv som voksen. Vi mennesker er både irrasjonelle og rasjonelle, begge deler er instanser i våre liv. Når vi er irrasjonelle, medfører dette ofte at vi belaster forholdet vårt til andre mennesker unødig og lite konstruktivt både for relasjonen og oss selv. Livet i familien kan nettopp være stedet hvor vi er en del av et meningsfullt fellesskap, hvor vi bygger oss opp og gir oss refleksjoner å ta med ut i verden. Å gi selvfølelsen vår gode utviklingsvilkår, som han sier, blir en god bidragsyter til å være en konstruktiv del av nye fellesskap. Når vi deler dette med barnet, ser vi at vi får noe tilbake til oss selv, her blir det å gi det å få. Å oppdra andre blir å oppdra seg selv, slik oppstår gjensidigheten når man er like mye verd.

jeg har? Å sortere ut barnets ønsker bør medføre til at man sorterer sine egne. Integritet blir en ryddeaksjon hvor partene kommer styrket ut, ikke bare den voksne. Trenger barnet mitt å spise på McDonalds eller å bli mett, trenger barnet mitt de dyreste Nike joggeskoene eller nye joggesko? Det kan være til god hjelp for seg selv og barnet å stille disse spørsmålene når barnet (med mine bevisste/ubevisste bidrag?) pisker vinden til storm.

Jesper Juul tar Sokrates i hånden til torget hvor man debatterer hva det vil si å ha integritet og hvordan denne kan styrkes. Integritet må ikke forstås eller oppleves som noe statisk, noe som ligger der evig forankret, men heller en størrelse som er dynamisk og foranderlig, noe som ligger «fast» i en «bevegelse». Bidragene til integriteten vår henter næring fra relasjonene vi inngår i. Ikke minst fra familien, en arena hvor vi kan oppleve oss selv, legge merke til oss selv for å bruke Juuls orddrakt. Spesielt stimulerende er det når vi reflekterer over det vi oppdager, slik blir vi en aktør i eget liv og ikke en brikke i andres. Tankene mine løper lett til å se barnet som aktør i eget liv og ikke en brikke i foresattes. Slike betraktninger kan gi gode bidrag til egen integritet, men hva med Den Andres? En bestemmende faktor er vår evne til empati, vår evne til å sette oss inn i andres situasjon. Det gjør vi når vi møter Den Andre og hvor vi betrakter hverandre som levende mennesker. Vær oppmerksom på at det ikke gis garantier for dette, men i målet mot en slik gjerning ligger feiltrinnene som snubletråder på overgrodd stier hvor grenene stadig pisker oss i ansiktet:

Jeg er ikke ute etter å idealisere smerten, jeg vil bare minne om dens eksistens og berettigelse. Vi oppdager tydeligst våre behov og betydningen av våre behov når vi ikke får dem tilfredsstillt. Vi lærer ikke grensene våre å kjenne før noen trækker over dem, og vi lærer ikke om våre følelsers karakter og dybde før vi havner i en situasjon vi ikke kan kontrollere og der vi mister overblikket og selvkontrollen. Når det skjer, vinner på det som skjer gjennom å lære oss selv bedre å kjenne, men det viktigste vi lærer, er likevel antakelig at vår empati og evne til å anerkjenne andre menneskers individualitet vokser (s. st.: 49).

Når vi prater med andre, prater vi egentlig med oss selv.

Integritet i familien

For å bevare og stimulere den andres integritet kan det være grunn til å stille seg selv spørsmålet i konflikter om det virkelig er mine sentrale behov og mine personlige grenser og mine mest dyptfølte verdier som står på spill. Eller dreier det seg bare om en tilfeldig lyst, en gammel vane, en idé eller en forstokket mening

Juul er rask til å sette speilet opp foran oss: det er påfallende at vi sluker alle detaljer om vårt barns oppvekst, men etter som tiden går blir barnet mer og mer sett på som selvfølge og hvor vi er mer og mer sikker på hvem det er. Slike føringer ser vi lett også for vår partner hvor det hender at den andre ikke blir genuint

sett, men en som «bare er der.» Her kommer Juul med et råd: hva om du sa til deg selv: «Hvem er min familie i dag?» Ikke i betydning av en rotløs tilværelse, men med et genuint blikk. Tiden gjør oss både blind og døv og refererer til et utsagn hvor «vi kjenner bare forsiden av våre barn, og den er som et lerret der 80 prosent av det vi ser, er våre egne projeksjoner og forventninger». Slike utsagn er lett å bringe til videre filosofisk undring hvor Tom Andersen, professor i sosial psykiatri, sier at «når vi prater med andre, prater vi egentlig til oss selv».

Jesper Juul fortsetter å speile oss: alt for ofte blir barn sett på av sine foresatte som en funksjon av foresattes image og selvbylde. Det å redusere det som burde være ikke-målbare størrelser, nemlig et barn, til å «passe inn» i foresattes egoistiske image er dessverre ikke uvanlig sier han, verken nå eller tidligere. I min jobb som pp-rådgiver ser jeg dessverre poenget hans. Slike barn blir ikke selvstendige aktører, men reduseres til foresattes brikker. Barn har den samme sårbarheten som voksne og er ikke noe som skal formes til riktige mennesker, sier Juul. Barn er ingen halvfabrikata eller enda verre en tabula rasa som man en gang trodde. Juul er fanebærer for et begrep som autensitet og dette må bygge på tre pilarer i samspillet i en familie:

- en nær og varm kontakt mellom voksne og mellom voksne og barn
- utviklingen av personlig autoritet og dermed muligheten for å vinne gjennomslag for sine behov, grenser og verdier
- bearbeiding og eventuell løsning av konflikter og problemer i forholdet mellom familiens medlemmer

Bare slik uttrykker vi oss troverdige og er gode relasjonspartnere i væremåte og kommunikasjon:

Først når vi begge eller alle i en familie har uttrykt seg så autentisk som mulig om et problem eller en konflikt, det vil si om den måten problemet eller konflikten påvirker dem på og om mulighetene deres for å medvirke til en løsning, kan de finne fram til en brukbar løsning som ikke bare er en ny regel eller sanksjon (s. st.: 60).

Dette krever noe av oss: nemlig evnen til ikke bare å snakke, men å uttrykke oss autentisk. Det vil si at vi sier det som er sant for oss. Poenget er at vi ikke er «taktiske» eller «politiske» eller på annen måte ikke er oppriktige for dette er ikke kvalitative bidrag i relasjonsbyggingen. Slik blir vi befridd fra å spille foreldrerollen, den blir noe som er og som må bygges mellom likeverdige parter. Vi blir også befridd fra forsøket på

å være perfekte foreldre. Dette er lite autentisk da vi noen ganger lykkes i en slik rolle, andre ganger ikke. Juul kan ikke fanebære ærligheten ofte nok i vårt samspill med andre mennesker, enten disse er våre venner, kolleger eller våre barn. Det er også et bidrag til sunn mental helse hos barnet. Å se at foreldre ikke bare har

Å oppdra barn hos Juul er å oppdra seg selv.

perfekte løsninger og svar, kan være med på at barnet får rom til å feile. Juul bruker mye energi på å fortelle oss at det er skumle prognoser for barn av «perfekte» eller perfektjonistiske foreldre. Halvparten av barna blir lydlige brikker og gjør alt de kan for å tilfredsstille foreldrene, mens den andre halvparten motsetter seg dette og ender opp med lav egenverdi og lang skolepsykologisk journal, sier han.

Juul kommer i møte de foreldrene som ikke klarer å være så perfekte i foreldrerollen når han sier at «kan vi ikke bare være gode nok?» Både vi og barna våre er mye mer tjent med en slik innstilling, ikke bare mentalt, men også fordi dette er atskillig mer autentisk. På godt og vondt er det menneskelig å bare være menneske. La dette komme til uttrykk i relasjonen når vi opplever oss som ikke helt fullgode. Den samme tillatelsen må naturligvis gjelde for barna også. Det er vanskelig nok å få familien til å fungere som et godt sted å være og lære uten at vi behøver å gjøre det vanskeligere enn det er. Et annet poeng med autensitet er at ikke bare deg selv vet hvor du er og hva du er, men at andre vet det også. Autensitet kan også være et preventiv mot barns skyldfølelse hvor det er viktig å ta inn over seg at man ikke fødes med skyldfølelse. Foreldre påfører sine barn skyldfølelse, foreldre som ikke evner å ta ansvar for seg selv eller som ser sine barn som en klamp om foten.

Å oppdra barn hos Juul er å oppdra seg selv. Han ber oss kjenne på våre egne grenser for vi setter grenser før våre barn. Det var lettere før i tiden, da satt man grenser for barn grunnet ut fra 80 prosent moral og 20 prosent kunnskaper, men i dag vet vi så mye mer om oppdragelse og barn og at prosentforholdet er helt omvendt. Kunnskapen om barn har aldri vært større enn den er i dag, så mye faktisk at man som ung forelder ikke finner svarene i noe utenfor seg selv lenger (vareknapphet, sult, sterk moralkonsensus osv.), men må lete i seg selv etter hvor grenser

skal settes. Og siden unge i dag ofte vil være så gode foreldre som mulig resulterer dette i en ytterligere kunnskapssøking: Hvor lenge skal mitt barn se på tv? Hvor mange timer dataspill per dag? Per uke? Tar man skade av det?

Det hjelper å tenke alternativer og ikke motsetninger når vi ser oss bakover i tid kontra dagens betingelser for oppdragelsen. Heller tenke i tillegg til enn i motsetning til. Det er ikke særlig lurt å tenke at det jeg ikke fikk i min barndom, skal jeg overøse mitt barn med. Dette går på bekostning av det autentiske og hensiktsmessige. Prinsipielt er grensetrekkingen enkel: Mener vi ja, sier vi ja, mener vi nei, sier vi nei til barnet. Er vi i tvil tar vi en tenkepause. Så

Prinsipielt er grensetrekkingen enkel; mener vi ja, sier vi ja, mener vi nei, sier vi nei til barnet.

enkelt. Ender vi derimot opp med skyldfølelse, bør vi undersøke om den er berettiget. Er den det, bør vi enten omorganisere livet vårt eller ta ansvaret for at det er slik det er. Skyldfølelsen kan bryte ned selvrespekten din og hindrer likeverdet og får barna dine til å føle seg som en belastning i livet ditt. Barnet ditt blir ikke ulykkelig av et nei, men kan bli frustrert og det er noe ganske annet. Barn trenger ikke sentimentale, men sensitive foreldre.

Der barn sier at «alle andre får lov» har Juul et ess på hånden. Forestill deg et dokument hvor det står: «Jeg, Idas far, overdrar herved ansvaret for Idas oppdragelse til de andre foreldrene i klassen». Ville du ha skrevet under? Jeg tror heller ikke Ida ville være spesielt lykkelig med en slik ordning. Barn trenger foreldre som viser at de er laget av kjøtt og blod og er autentisk nærværene og da sier man ja når man mener det og nei når man mener det. I vår oppgave å sette grenser vil barn undersøke om det er et menneske bak rollen og utfordre vår evne til å være autentisk, nærværende og troverdig. Er svaret nei går ikke barnet til grunne av den grunn, men får en lærdom å ta med seg videre på livets vei. Et «nei» er en nødvendig del av gode relasjoner enten de er familiære, vennskapelige, profesjonelle eller sosiale.

Kritikk av Juul

Juul misliker alt som heter metode da dette objektgjør barnet. Men er ikke Juuls tanker om oppdragelse

nettopp en metode? Hvordan og i hvilken grad kan tankene hans etterprøves? Han prater lenge og vel om at løsningen ligger i dialogen. Men hva gjør vi når nettopp relasjon og verbalitet avvises? Hva gjør vi når barnet holder for ørene og ikke vil snakke? Kvaliteten i oppdragelsen ligger i kvaliteten i relasjonen slik jeg forstår ham, her ligger også hans sårbarhet. Ordene kan lett bli for mange. Jeg møter en del mennesker hvor nettopp rutiner og forutsigbarhet til det kjedsommelige er helt nødvendige strategier for å få hverdagen til å henge sammen. Er det andre metoder enn prat som også kan brukes som preventiv mot uønsket atferd? I mitt daglige virke som pp-rådgiver møter jeg ofte foresatte som ber om konkrete råd, så konkrete at de er en form for «huskeliste» når ordene ikke strekker til lenger. La oss tenke oss et eksempel: Det er ønskelig med en atferdsendring, og familien setter seg ned og diskuterer hvilke tre regler som skal være absolutte i dette hjemmet. Dette skal gjøres når settingen er positiv og kan godt forberedes med et måltid alle deltar i, alt fra forslag til middag og gjennomføringen av den med alle familiens medlemmer. Når familien er enig om hvilke tre regler som skal gjelde, settes disse godt synlige slik at alle blir minnet om dem. Har man barnevakt en kveld, er det enkelt å vise denne hvor reglene er plassert og at de selvfølgelig også gjelder når ungene har barnevakt. Reglene skal ha en viss holdbarhet, når denne er over, diskuteres nye regler for nye områder man ønsker å gjøre noe med. Slik sett er dette en kontinuerlig prosess og en fin anledning til positiv involvering av alle familiemedlemmene om hvordan man skal ha det godt sammen.

Dette er som sagt bare én måte å tenke på, og min erfaring at det er ofte slike konkrete råd som etterspørres av foreldre. Slik jeg leser Juul, henvender han seg til et bestemt sosiokulturelt lag av befolkningen: De som behersker Ordet. Noen ganger kan det være hensiktsmessig at man tar seg tid til å leke med barnet sitt der man bruker den uformelle leken til å inkludere en «formell» oppdragervirksomhet. For eksempel turtaking og etiske vurderinger på barnets premisser og ellers der det måtte være naturlig.

Det hender også at jeg får spørsmål fra foresatte om time-out som oppdragerverktøy, og jeg både ser og hører at Juul vrir seg og stønner høyt over slike metoder. Denne metoden er mekanisk og barnet objektgjøres sier Juul og den refleksive biten overses slik han ser det. En time-out skal aldri være lang, jo kortere desto bedre og jo færre desto bedre (Webster Stratton, 2000). Virkningen av time-out er omstridt og metoden blir beskrevet mer inngående i boken.

Poenget mitt er at foresatte ønsker konkrete råd og tips for å få hverdagen til å henge sammen, men jeg ser at Juul oppleves lite imøtekommende i forhold til dette. Webster Stratton nevner et annet forhold som er en bedre metode en time-out slik jeg ser det, og det er ros (Juul kommer med dype sukk her også, ikke ros sier han, men autentisk tilbakemelding). Noen foresatte mener det skal være unødvendig å rose barnet sitt da enkelte ting burde vært en selvfølge at man behersker. Her viser det seg at ros er med på å utvikle et sterkt selvbilde, det er også sannsynlig for at det kommer til å rose andre, og det kan ha vidtrekkende effekter. Forskning viser at barn som gir mange positive meldinger til andre på skolen, er populære og får mange positive meldinger tilbake (s. st.: 40-41). Husk at barn imiterer det de ser og hører. God atferd skal aldri tas for gitt, da forsvinner den raskt.

REFERANSER:

ANDERSEN, T. (1996). *Reflekterende prosesser*. Mareid.

Andersen, T.: Forelesningsnotater, spesialistutdanningen i pp-rådgivning.

ERIKSEN, T. B. MFL. (1986). *Filosofi og vitenskap frå antikken til vår eiga tid*. Oslo: Gyldendal.

JUUL, J. (2005). *Livet i familien*. Oslo: Pedagogisk Forum.

JUUL, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.

JUUL, J. (2003). *Fra lydlighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.

PHILLIPS, A. (2001). *Nei – et kjærlig svar*. Oslo: Pedagogisk Forum.

ØVREEIDE, H. (1995). *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

WEBSTER-STRATTON, C. (2000). *De utrolige årene*. Oslo: Gyldendal,



Pensumlitteratur som lydbøker - når læreboka er tung å fordøye

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

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

I enkelte tilfeller, der boken ikke foreligger som en DAISY-bok, distribueres lydboken på kassetter eller som audio-CD.

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

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



Huseby kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

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



Åpen dag 28. sept.
kl. 14.00-19.00

Se www.statped.no/bredtvet
for program og informasjon



Bredtvet kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Spesialpedagogisk kompetanse og sosial utjevning

AV KJELL SKOGEN

I magasinet = OSLO, nr 9, 2006, deler Konrad Østervold (40), som har vært narroman i 25 år, noen tanker med leserne. Han har to meget interessante momenter i sin kritikk av egen skolegang:

- Lærerne i hans spesialklasse hadde *ikke den nødvendige kompetanse*, eller ekspertise, til å takle disse «vanskeligste tilfellene» som han bruker som betegnelse på seg selv og sine medelever
- Det ble *forventet for lite* av dem, det var ikke noe å leve opp til.

I *Spesialpedagogikk*, nr. 5/2006, tar Jens Petter Gitlesen, fra Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) opp et tema som han kaller «*inkompetanse*» blant norske spesialpedagoger.

Når en primærbruker (tilpasningsvansker) og en foreldrerepresentant (utviklingshemmede) etterlyser bedre kompetanse, bør vi profesjonelle lytte med åpenhet og interesse.

Det kan for mange fagfolk innen det spesialpedagogiske fagfeltet, være fristende å møte denne kritikken på to defensive måter. For det første kan en hevde at det ligger i sakens natur at brukerne og deres representanter er, og skal være, kritiske til den eksisterende kompetansen. Dette dreier seg om et felt der den endelige løsningen, den absolutte kvalitet, eller den komplette ekspertise ikke eksisterer. Vi kan bare bevege oss kontinuerlig mot et ideelt mål – mål som for eksempel tilpasset opplæring for alle og inkludering. Dette er nøkkelmålsettinger som vil sortere under Regjeringens mål om sosial utjevning. Det er derfor helt naturlig at brukerne synes

at verden skrider for langsomt frem. For det andre kunne en selvsagt svare ved å dokumentere all den utmerkede ekspertise som finnes, og referere til de mange gode eksemplene med vellykkede spesialpedagogisk tiltak i og utenfor «skoleklassens rammer», og en kan vise til utsagn fra mange fornøyde brukere og brukerrepresentanter. Begge disse reaksjonene ville imidlertid være for lettvinde og for lite konstruktive. Brukerne fortjener en mer proaktiv holdning fra oss profesjonelle i denne saken.

Det er naturlig to områder som det er aktuelt å forbedre i denne situasjonen; nemlig:

- *utdanning og etterutdanning* av fagfolkene og
- *forskning* for å styrke kunnskapsbasen

Det skulle vel heller ikke være særlig kontroversielt å hevde at utdanning og forskning er to av de viktigste verktøyene i verktøykassa for sosial utjevning. Hadde kompetente fagfolk fanget opp Østervold i tide, kunne han sannsynligvis vært spart for å leve tiår etter tiår i et «narkohelvete».

Bedre utdanning

Når vi tar for oss utdanningen, vil det være naturlig at vi først ser på skolens viktigste aktør, nemlig læreren. Studiene av finsk skole, i kjølevannet av at PISA undersøkelsene som har konkludert med at elevene lærer betydelig mer enn elevene i norsk skole, viser at lærerne spiller en meget betydelig rolle i forbindelse med å identifisere vansker og behov hos elevene på et meget tidlig tidspunkt. Deretter legger de selv opp til og gjennomfører styrkingstiltak

i opplæringen av den enkelte eleven. Når dette ikke strekker til, trekker de inn spesialpedagogisk ekspertise med ulike grader av spisskompetanse og med ulike grader av intensitet. På dette området trenger vi i Norge en betydelig sterkere spesialpedagogisk kompetanse integrert i lærerutdanningen.

Den andre gruppen fagfolk som trenger en betydelig sterkere kompetanse er de som skal arbeide med de «vanskeligste tilfellene»; og dette gjelder ikke bare «tilpasningsvansker» og «utviklingshemming», men hele spekteret av særskilte opplæringsbehov. Vi trenger denne spisskompetansen både på enkeltskoler, i den pedagogisk/psykologiske tjenesten og ved de spesialpedagogiske kompetansesentrene.

Det sier seg selv at en femårig mastergrad uten etterutdanning, ikke kan være tilstrekkelig i denne sammenheng. Det er selvsagt ikke mulig å spesialisere for de «vanskeligste tilfellene» innenfor rammen av en mastergrad. Ingen seriøse profesjoner vil prøve seg på det. Mastergradene i spesialpedagogikk er jo meget generelle, og egner seg best til å supplere lærerne i forhold til elever med mer høyfrekvente og lettere særskilte behov. Skal vi kunne utdanne fagfolk med spisskompetanse for større utfordringer, er det to nærliggende løsninger på problemet:

- a. en omfattende og spesialisert *etterutdanning* etter mønster av «turnustjenesten» og spesialiseringen for norske leger, eller
- b. en tilbyr en *klinisk/praktisk doktorgrad* etter mastergraden, etter mønster av amerikansk utdanning av leger, psykologer og til dels pedagoger. Disse

I dette innstikket kommenterer professor Kjell Skogen to ytringer hvor det i begge er pekt på manglende kompetanse og ekspertise. Han mener vi må ta kritikken på alvor og peker på behov for en omfattende og spesialisert etterutdanning.

alternativene har vært synlige og mulige i en årrekke, og det kan i beste fall karakteriseres som sendrekthet at de ikke allerede har blitt realisert av ett eller flere fagmiljøer. Den litt spesielle, og kanskje litt naive, stigmatiseringsangsten, kan kanskje ta litt av skylden. Vi har de siste årene fra en rekke fagfolk, hatt et press frem mot å forlate «vanskefokuseringen». Noen later til å tro at vi er «snillest» når vi later som om de store vanskene ikke finnes. Derfor er det meget betimelig at Gitlesen har gått gjennom de moderne planene for spesialpedagogikk og påpeker mangelen på faglig og relevant spisskompetanse for enkelte grupper med spesielle funksjonshemninger. Denne manglende fokus på spisskompetanse virker IKKE inkluderende, men tvert i mot sterkt segregerende.

Skulle jeg sette saken på spissen, kunne jeg antyde at det ser ut til at enkelte norske inkluderingsentusiaster er mer opptatt av å være sterke i troen enn av hvor faglig kvalifiserte fagfolkene er.

Bedre forskning

En kompetanseheving for en profesjon kan selvsagt ikke bare bygges på klinisk/ praktisk erfaring, men må tuftes på *forskningsbasert* kunnskap. Derfor står den spesialpedagogiske forskning overfor de aller største utfordringer. Det er imidlertid noen fallgruver som en her lett kan falle i. Enkelte forskere tar utgangspunkt i overordnede og unyanserte problemstillinger som om elevene får en tilpasset opplæring eller ikke, og om spesialundervisningen

fungerer eller ikke. Slike problemstillinger kan selvsagt ikke besvares forskningsmessig. Andre kan være opptatt av sosiologiske problemstillinger som samfunnets syn på forholdet mellom normalitet og avvik, eller av moralske og ideologiske problemstillinger. Det siste har ført til at vi i Norge har påfallende mange fagfolk som synes å tro at det dreier seg mest om å ha de rette holdninger, den rette moral og å være sterk i troen. Dette er uten tvil viktige faktorer, men de kan ikke erstatte spesialpedagogisk fagkunnskap. Dessuten finnes det en rekke fagmiljøer som kan bidra med de nødvendige sosiologiske, historiske, moralske og filosofiske metaperspektivene på vårt fag.

Norsk spesialpedagogisk forskning bør nå fokusere på konkrete og praktisk nyttige problemstillinger som kan bidra til en betydelig praktisk/klinisk kompetanseheving blant lærere og spesialpedagoger. I denne sammenheng er det også viktig å orientere seg innen eksisterende god forskning som kan gi oss den nødvendige pedagogiske og psykologiske basis for vår spesialpedagogiske forskning.

Realistiske forventninger til elevene

Østervolds andre moment går på forventningene til elevene. Dette er en utfordring som norske spesialpedagoger muligens har et noe anstrengt forhold til. Den «etablerte sannhet» i denne sammenheng legger stor vekt på at disse elevene har hatt så mange nederlagsopplevelser i livet at de trenger å styrke selvbildet gjennom å mestere enkle utfordringer. Det er ingen tvil om at selvbildet har meget stor betydning i forbindelse med læring og utvikling, men vi kan ikke lure elevene ved å la dem få lette

og meningsløse utfordringer for deretter å skryte uhemmet av deres prestasjoner.

Det er nødvendig med forventninger som ligger innenfor elevens læringsforutsetninger, og som av eleven oppfattes som viktige og meningsfulle. Her er kravene til spesialpedagogisk kompetanse skyhøye, og vi må vel innrømme at både forskningen og utdanningen på dette området har kommet alt for kort.

I denne sammenheng er det viktig med et best mulig samarbeid med de foresatte som vet hva den enkelte eleven er mest opptatt av for tiden. Dermed kan skolen legge sine utfordringer innenfor dette aktuelle feltet. På den måten kan eleven oppleve det som læres på skolen som nyttig, og dermed motiverende.

Norsk pedagogikk og spesialpedagogikk har nok forsømt både «de vanskeligste tilfellene» og de særskilt begavede. Vi bør ikke lukke øynene for de manglene ved norsk skole som nå påpekes fra representanter for «begge ender av skalaen». Kanskje har det blant norske pedagoger og spesialpedagoger gjennom de siste tiår, utviklet seg en litt forenklet og naiv forståelse av enhetsskolebegrepet. Jeg frykter at dersom vi ikke skjerper oss på forståelsen av kompleksiteten i enhetsskolebegrepet, kan vi risikere å gå inn i et samfunn med for eksempel privatskoler både for de flinkeste elevene og de «vanskeligste tilfellene». En slik utvikling vil effektivt kunne kvele forsøket på en sterkere sosial utjevning. Vi må ta begrepene inkludering og tilpasset opplæring på alvor, men dette forutsetter gode differensieringstiltak som igjen forutsetter høy faglig kompetanse både faglig, pedagogisk og spesialpedagogisk. ■

Krisepedagogikk



MAGNE RAUNDALEN

Magne Raundalen er barnepsykolog og arbeider ved Senter for krisepsykologi i Bergen. Gjennom forskning og klinisk erfaring arbeider han med strategier for kommunikasjon med barn som opplever eller har opplevd kriser og traumer.



JON-HÅKON SCHULTZ

Jon-Håkon Schultz er utdannet lærer med embetseksamen i spesialpedagogikk. Han arbeider som doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Han har tidligere vært leder for PP-tjenestens kriseteam i Oslo.

Dette er underlig når det hver dag er barn i barnehagen og elever på skolen som nettopp har opplevd at de har mistet sin mor eller far, at foreldrene nylig er skilt, en klassekamerat er blitt voldtatt og at det i mange klasser hver dag møter elever som har opplevd krig og flukt. I tillegg vet vi at så vel nasjonale som internasjonale kriser med sterkt medietrykk sender ringvirkninger oppover og nedover klassetrinnene.

Denne opprøpsingen kunne dessverre vært mye lengre, fellestrekkene i eksemplene er at elevenes opplevelser skaper konsekvenser for læring. Vi har satt «Krisepedagogikk» som overskrift på pedagogers arbeid med barn og ungdom i krise. Det har vi gjort fordi vi ønsker å utfordre og styrke pedagogers faglige selvtillit til å være mer frempå i krisehåndtering. En kan lett få inntrykk av at det hersker en naiv tro på effekten av terapi som en isolert arbeidsform. En enkeltstående terapirekke kan sjelden alene løse omfattende problemer. En betydelig mulighet for endring ligger i selve klasserommet, i samspillet med elev og lærer og blant elevene seg i mellom. Det er i barnehagen og i klasserommet eleven tilbringer mesteparten av sin tid, og her bør tiltakene gjennomføres ved hjelp av pedagoger som kjenner eleven best. Dessuten er det maktpåliggende for oss å minne om at uansett hvor god og omfattende terapi en kriserammert elev får, så sitter eleven der rett foran øynene til læreren, sammen med sine venninner og kamerater mens tankene jevnlig er der det forferdelige hendte.

Når vi beskriver en krisepedagogikk gjør vi det ved å omforme metoder vi vet fungerer i terapi. Vi henter fram velkjente og virksomme metoder fra terapirommet og tilpasser de til bruk i klasserommet. Med det mener vi ikke at pedagoger skal gjennomføre terapi, men vi ser det som nødvendig at pedagoger jobber etter prinsipper som kan gi elevene en terapeutisk effekt. Dette handler om å tilrettelegge opplærings situasjonen for en positiv og konstruktiv læring slik at elever som befinner seg i kriser får den tilpassede opplæringen de trenger – og har krav på etter opplæringsloven. Krisepedagogikken har som fremste mål å få satt viktige ting på plass, slik at den normale skole- og barnehagehverdagen kan fortsette som før.

Krisepedagogisk modell

Krisepedagogikk i klasserommet består av fire hovedfaser som gir en overbygning for forståelsen av elevers pedagogiske og psykologiske behov i krisesituasjoner. Den krisepedagogiske modellen gir videre en struktur for hvordan vi kan møte og tilrettelegge for at de skal kunne arbeide seg gjennom en potensiell krisesituasjon, med et hovedmål om å komme gjennom situasjonen med et konstruktivt læringsutbytte. Modellens prinsipper omfatter både individuelle og kollektive kriser (se boken «Krisepedagogikk» for detaljert beskrivelse og flere eksempler).

1. **Uttrykksfasen:** Læreren legger til rette for et trygt samtaleklima, elevene får ordet.
2. **Faktafasen:** Sortering, moderering og supplering av fakta, læreren tar ordet, elevene får spørre.
3. **Handlingsfasen:** Videre bearbeiding, elevene får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement.
4. **Oppfølgingsfasen:** Lærer følger opp elever som virker spesielt berørt. I samråd med foresatte vurderer lærer kontakt med PP-tjenesten.

Uttrykksfasen

Den viktigste praktiske forutsetningen for denne fasen er tid og sted. Det vil si at en må kunne arbeide uavbrutt og uforstyrret med tid nok til at de som vil, kan lette sitt hjerte. Rent konkret begynner det med at elevene forteller hva de tenkte og følte eksempelvis da de fikk høre og i tillegg lese på førstesiden i avisen at to fra deres skole var lagt inn for smittsom hjernehinnebetennelse – eller elevene får anledning til å uttrykke tanker og følelser da det ble meldt i nyhetene at flomkatastrofen i Asia hadde drept tusenvis av mennesker og de visste at en av deres klassekamerater var på ferie i Thailand. En kan først ta en frivillig runde i klassen, der de elevene som melder seg får fortelle hvordan de fikk greie på det som skjedde, hvor de var, og hvem som fortalte om hendelsen. Slike konkrete spørsmål er gjerne greie å forholde seg til. Ved å spørre om hva elevene tenkte, og hvordan de reagerte, får en frem ulike opplevelser og reaksjoner.



Læreren kan peke på variasjonen i reaksjonene og forklare at det er mange mulige måter å reagere på. Gjennom en slik dialog bidrar hun til å skape forståelse for og normalisere elevenes reaksjoner. I faglitteraturen kalles slike samtaler avlastningssamtaler. Nærmere beskrivelse av hvordan en kan lede gruppeprosesser etter kritiske hendelser, finnes i boken *Psykologisk debrifing* (Dyregrov 2002). For å avslutte uttrykksfasen kan elevene skrive ned det viktigste og verste ved situasjonen. Uttrykksfasen får dermed to nivåer: det spontane, ustrukturerte uttrykket, og det mer oppsummerte som peker fremover mot neste fase, innhenting av fakta.

Faktafasen

En krisesituasjon blir ofte forverret av usikkerhet, rykter, feiloppfatninger og fantasier om det verst tenkelige. Det er på denne bakgrunn læreren og skolen bør skaffe seg mest mulig pålitelige førstehåndsopplysninger. Om det gjelder smittsom hjernehinnebetennelse, må opplysninger både om den innlagtes tilstand og trusselen om smitte innhentes fra sykehuset. Det kan virke som en overdramatisering å bringe inn en av legene, og dessuten er de ikke pedagoger. Med andre ord blir det lærerens jobb å skaffe de nødvendige opplysningene for å formidle dem i klassen. Når det gjelder dramatiske nyheter om krig, som i Irak, der vårt eget land og forsvar kunne bli ytterligere involvert, er data for faktafasen et mer langsiktig pedagogisk fellesarbeid i skolen. Her må lærerkollegiet samarbeide og tilpasse faktaformidlingen til hvert alderstrinn.

Under flomkatastrofen i Asia har nyhetssendinger kontinuerlig gitt informasjon om antall savnede og historier om overlevendes dramatiske kamp for livet. Under faktafasen er det ikke emosjonelle som løftes frem, men fakta. Elevene trenger hjelp til å sortere fakta om antall drept, hvordan de ble drept, identifiseringsarbeidet, forklaringer på hvordan en slik bølge kan oppstå, hvordan kan man beskytte seg mot slike bølger – og ikke minst er det behov for faktainformasjon om hvordan hjelpeorganisasjonene jobber både på kort og lang sikt. Det blir lærerens oppgave å

hjelpe elevene å rydde og sortere i sin faktainnsamling slik at informasjonen kan bli håndterlig og dermed forståelig. Fra faktafasen til den neste handlingsfasen er det en glidende overgang.

Handlingsfasen

I situasjoner som tsunamikatastrofen, krig i Midt-østen, fugleinfluensa og en pyroman som går løs i nabolaget, er det behov for kontinuerlig oppdatering av informasjon. Klassen kan forvandles til en «nyhetsredaksjon» som gjennom faste rutiner samler inn, sorterer og organiserer strømmen av ny informasjon. Samtidig som elevene samler informasjon, blir de aktivisert og forholder seg aktivt til hendelsen. Under tsunamikatastrofen ville det spesielt være hensiktsmessig aktivt å ta del i å sortere faktainformasjonen fra media med tanke på å ta rede på hvordan katastrofen kunne oppstå, hvorfor så mange mennesker ble drept og hvordan dette kan forebygges.

Går vi tilbake til eksemplet med pyromanen, er det hensiktsmessig å gjennomgå rutiner for varsling av brann og samtidig innhente informasjon om den økte beredskapen hos politiet og brannvesenet. Elevene får dermed vite at politiet og brannvesenet er i alarmberedskap og ser alvorlig på hendelsen. Denne fremgangsmåten medvirker til å omskape angst og usikkerhet til trygghetsskapende atferd: «Jeg vet hva jeg skal gjøre dersom det blir brann – og jeg står ikke alene.» I tillegg bør skolene la elevene få mulighet til å vise solidaritet med barn i nød. Det har en egenverdi å kanalisere solidaritet og engasjement som ellers ville renne ut i likegyldighet. Målet er å motarbeide følelsen av at «det nytter ikke å gjøre noe, det er ikke noe å gjøre for oss, vi er bare barn og dermed tilskuere».

Oppfølgingsfasen

Å jobbe seg gjennom en krise innebærer å jobbe seg gjennom ulike faser der ulike behov kommer til ulik tid. I den første uttrykksfasen trenger vi å snakke med hverandre, se hvordan andre reagerer, høre hva de tenker for at vi selv lettere skal kunne begripe hva som egentlig har skjedd. Vi trenger rett og slett tid til å

ta alvor et inn over oss og forstå omfanget av situasjonen. Deretter hjelper faktafasen og handlingsfasen oss videre slik at elevene kognitivt kan forholde seg til situasjonen. Gjennom voksen veiledning brytes informasjonen opp i alderstilpassede faktabiter som blir begripelig og forståelig for eleven. Gjennom faktafasen og handlingsfasen blir elevene aktivt deltagende og deltar i konstruksjonen av sin egen forståelse av situasjonen. Avhengig av elevenes opplevde nærhet til krisesituasjonen vil de kunne ha behov for å være ulik tid i de forskjellige fasene. Noen vil også trenge et mer individuelt tilpasset opplegg, og noen vil kunne trenge en viderehenvisning for terapeutisk hjelp. For de fleste elevene vil det imidlertid være tilstrekkelig å følge den krisepedagogiske modellen slik den her fremstilles. Som lærer vil en imidlertid ha et meget godt sammenligningsgrunnlag i resten av klassen i forhold til å avgjøre om en eller flere elever trenger en tettere individuell oppfølging enn de øvrige. I en vurdering om eleven trenger noe mer, følges det vanlige samarbeidet med samtaler med eleven, dialog med foresatte og eventuelle drøftinger med PP-tjenesten.

Elever i krise – brudd i kontinuitet

Det å oppleve sammenheng i livet blir ansett som et viktig element for å styrke og bevare den mentale helsen. Opplevelsen av brudd, at morgendagen på ingen måte er som gårdsdagen, er et sentralt kjennetegn ved en krise. Med dette understøtter forskningen betydningen av å gjøre en ekstrainsats for å styrke barns opplevelse av kontinuitet og sammenheng i livet når en åpenbar krisesituasjon oppstår. Når vi skal omsette dette til barnpsykologiske retningsgivere for praktisk hjelp til barn i krise, er det en del tiltak som sier seg selv, som det å snakke med barnet om hvordan det var før og hvordan situasjonen er nå og i et fremtidsperspektiv. I tillegg må vi hele tiden informere og hjelpe barnet til å beholde kontinuitetsfølelsen. Målet med samtalen er å skape sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid. I klasserommet blir uttrykksfasen, faktafasen og handlingsfasen en konkretisering av hvordan læreren er med på å skape kontinuitet i hendelsene, slik at opplevelsen av krisen blir begripelig og håndterbar for elevene.

Det krisepedagogiske rammeverket

Rammen for det krisepedagogiske arbeidet er skolen og klassen, mens sentrum for vår omsorg og oppmerksomhet er den enkelte elev – individet. I svært mange tilfeller dreier tiltakene seg om det vi vil kalle en individsentrert gruppetilnærming. Noen ganger er storgruppen samlet. Det er når alle elevene på skolen

står rundt flaggstangen hvor flagget skal heises til halv stang, rektor skal tale og den høytidelige seremonien avsluttes av skolemusikken eller med allsang. Hvis fire elever var omkommet etter et steinras som hadde truffet skolebussen, kunne lærerkollegiet velge en slik ramme for å markere at hele skolen var i sorg. Det ville være naturlig at den nærmeste familien til de omkomne ble gitt anledning til å være tilstede hvis de ønsket det selv. Etter seremonien på skolen følges dette videre i den enkelte klasse og for det enkelte individ tilpasset ulik nærhet til de omkomne.

Individ og gruppe: Når vi anbefaler at skolen alltid overveier hvorvidt de skal ha en kollektiv markering i storgruppen eller i klassen, er det for å knytte den enkelte elev til en deltagelse som kjennes som viktig. Hvis vi holder oss til eksemplet med skolebussen blir den enkelte en viktig deltager i noe som hele lokalsamfunnet er preget av og som ganske sikkert er eksponert i riksnhetene.

I vår individsentrering må vi alltid være opptatt av hvem som kan oppleve markeringen og den videre oppfølgingen forskjellig fra de fleste. De vi i første rekke tenker på er direkte pårørende elever, det vil si søsken til de som omkom. Den neste gruppen av individer som opplever det sterkere og mer spesielt er de elevene som hadde en vennsapsrelasjon til de som er borte. Dernest de aktuelle klassene som har mistet en av sine elever. Videre de elever som i annen sammenheng selv har opplevd krise, tap og sorg. Vi kunne også ta med en gruppe som av ulike årsaker opplevde fellesmarkeringen og oppfølgingen i klassen som ubehagelig fordi de ikke hadde mentale verktøy eller beredskap til å mestre sterke følelser som annet enn intenst ubehag. Av respekt for individuelle forskjeller og for å bedre krisehjelpen, vil vi anbefale at læreren gir rom for å snakke om dette i klassen. Enda bedre har vi erfart at dette er blitt dersom samtalen var bygget på en enkel enquête som besto i en avkrysning mellom 0 og 10. De nederste tallene sto for at man opplevde situasjonen som svært eller ganske ubehagelig og fremmedartet, mens de øverste tallene var reservert for at deltagelsen kjentes som både god og viktig. Med slike «evalueringsmålinger» fra ulike alderstrinn, ville skolen få ny kunnskap og innsikt som er viktig for det fremtidige krisepedagogiske arbeidet.

Mange kan berette at de kom rimelig «uskadd» ut av en svært krise uten at noen utenfra deltok. Langt flere kan fortelle om det uforglemmelige i at noen brydde seg, at noen gikk ut av sin lærerrolle og kjørte hjem til dem, at noen satt i veikanten og holdt rundt dem til sykebil kom. Det samme kan gjelde det vi kan kalle

normale kriser som kommer i form av for eksempel forventede dødsfall. Det er naturlig at gamle mennesker i familien dør. Den store forskjellen er at barn ikke har lagrede mestringsstrategier for krisehåndtering. Disse må læres. Derfor trenger de veiledning fra foreldre og fra lærere. En del av denne veiledningen kommer i form av forebyggende elementer som vist ovenfor i krisepedagogikkens faser. Før krisen går over er det om å gjøre å legge inn så mange forebyggende elementer som mulig – det er dette som er krisepedagogikkens nerve. Selv om behovet for forebyggende elementer blir redusert med tiden, er behovet ikke uvesentlig i det lange løp. Og det er nettopp her det er lett å glemme oppfølgingsprosessen. I skolen ser vi ofte eksempler på at krisepedagogikken trappes ned for tidlig slik at eleven blir stående alene i den langsiktige håndteringen.

Terapeutisk effekt

La oss tenke oss at en elev som vi vet har opplevd krig i sitt hjemland begynner å tegne et hus som er i brann og et bombefly som flyr over huset. Hvordan skal vi så nærme oss dette som pedagog? Dersom du begynner å snakke om huset som brenner og bombene som faller, er du da inne på terapiens område? Når eleven på eget initiativ tegner krigssituasjonen, bør tegningen oppfattes som en invitasjon til en samtale. Spørsmål som: Var dette ditt hus? Er dette fra Libanon? eller Kjenner du de som bodde i huset? – disse spørsmålene må regnes som en vanlig forventet respons på et barns tegning. Det var barnet som inviterte til en samtale og dermed er det barnet som sitter med kontrollen. Noe helt annet ville det vært dersom du ber barnet om å tegne noe han har opplevd i krigen. Da er det du som sitter med kontrollen og barnet vil ikke ha den samme mulighet til å regulere følelser og styre situasjonen. En slik fremgangsmåte vil imidlertid kunne egne seg i en terapissetting der terapeuten, innenfor rammene for terapien ønsker å konfrontere eleven. Dersom man i eksemplet ovenfor skulle velge å ikke kommentere tegningen, ville dette kunne gi eleven en uønsket læring om hvordan vi kommuniserer om kriser: Jeg må være på vakt, jeg må unngå alt som minner meg om krisen, det er best å holde alt for meg selv. Dette er et eksempel på negative mestringsstrategier som på sikt vil kunne være direkte skadelige. Målet er å få fram konstruktive mestringsstrategier gjennom omsorg, støtte og utfordringer – noe som helt klart ligger innenfor pedagogikkens rammer.

Et avgjørende rettesnor i vurderingen på hva som er terapi og hva som ikke er hvorvidt eleven selv kan kontrollere hva som skjer og selv sette premisser for

når han vil snakke, hvor mye og i hvilken setting. Det er stor forskjell mellom pedagogikk og terapi, og pedagoger er ikke trent til å bedrive terapi. Men det er altså fullt mulig for en pedagog å bedrive fornuftig pedagogikk som kan gi en terapeutisk effekt. Dersom pedagogen i tillegg mottar veiledning og tett oppfølging fra PPT/BUP, vil det være mulig å utvide det krisepedagogiske repertoaret og bevege seg noe lenger inn i det terapeutiske grenselandet. Den beste måten å holde seg selv oppjustert på hva som er forskjellen mellom pedagogikk og terapi er å diskutere med kollegaer hvor de faglige grensene går og når det er forventet at en bør viderehenvise for å motta veiledning. I det krisepedagogiske arbeidet er det nødvendig å ha det vi kan kalle for henvisningskompetanse.

Når vi sier at vi med «krisepedagogikk» ikke kommer med noe fremmedartet og nytt, beveger vi oss likevel, i et grenseland mellom utdanning og helse, mellom pedagogikk og terapi. Til det siste er å si at en i psykologisk kriseterapi lenge, og stadig i større grad, har brukt pedagogiske metoder for sitt formål. De har i sterkere grad beskrevet sin virksomhet som pedagogisk gjennom bruk av skrivemetoder, hjelp-til-selvhjelpsmetoder og ved å la så vel barn som voksne få innblikk i behandlingen og terapien gjennom det de har kalt for «psykoedukative metoder». Om krisemestring i skole og barnehage skal tilhøre helse eller utdanning anser vi som en uinteressant og avsporende problemstilling. Det er ikke slik at det er barnehagebarn i barnehagen, skolebarn som går på skole og syke barn som går til terapi. Det er det samme hele barnet og ungdommen som er tilstede hele tiden. Det som kan oppleves som nytt i vår krisepedagogikk er nok heller oppfordringen til barnehage og skole om å finne og oppsøke «krisene.» Vi oppfordrer til å utvikle en proaktiv og våken holdning til kritiske hendelser, til forskjell fra en vanlig «vente og se holdning». Det vil si at vi oppfordrer til å på en systematisk måte ta tak i de individuelle og kollektive krisene. Dette til det beste for barnas læring og emosjonelle utvikling – nettopp fordi krisene rommer læringspotensialer.

REFERANSER:

- RAUNDALEN, M. OG J-H. SCHULTZ (2006). *Krisepedagogikk – hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DYREGROV, A. (2002). *Psykologisk debriefing: Hvordan lede gruppeprosesser etter kritiske hendelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RAUNDALEN, M., G. LORENTZEN OG A. DYREGROV (2005). *Gruppearbeid i flyktningefamilier*. Pedagogisk Forum.

Kunnskapløst i Kunnskapsløftet:

– Om karakterskalaens selvdestruerende form og lære kandidatene som skvises ut fordi det pedagogiske kartet ikke stemmer med terrenget.



av ARNE AARNES

Arne Aarnes er cand. polit. med pedagogikk. Han arbeider som seniorrådgiver i avd. for utdanning i Vestfold fylkeskommune.

Karaktersystemet har to betydningsfulle særtrekk:

- 1 Grupperelatering som medfører at vi får et vippestangprinsipp: Går en fram, må en eller flere andre gå tilsvarende tilbake. Det hindrer at alle vil oppnå mestringsopplevelse.
- 2 Karakterene defineres med utgangspunkt i de beste prestasjonene. Nedover på karakter-skalaen beskrives prestasjonene med stadig større grad av mangler. Løsningen må være å se på enhver prestasjon med positiv beskrivelse og derfra bygge opp en mestringskjede til det stadig bedre.

Lære kandidat blir den som ikke har fått karakteren bestått etter to år i videregående skole og som skal jobbe for å få en yrkesfaglig kompetanse på lavere nivå. Dermed er lære kandidaten offer for karakter-systemets negative trekk. I tillegg defineres lære kandidaten som en ukvalifisert lærling, og oppfordres til å strebe mer med det de ikke mestrer. På samme måte som Ellen Key kjempet for å se barnet i et positivt lys, frigjort fra negativ sammenligning med voksne, argumenteres det for at lære kandidaten må frigjøres fra lærlingen og betraktes som en person med egenverd og lyse utsikter. Halve arbeidsstokken i Norge har jobb uten fagbrev iflg. prognosene for 2010. Disse har titler, utfører verdsett arbeid og får sin lønn. Løsningene for lære kandidatene er å få starte på et kvalifiseringsløp mot realkompetanse slik at de lærer å utføre arbeidsfunksjoner som arbeidsgiverne vil betale for. Derfor må deres kvalifiserings-bestemmelser og opplæringsløp endres og skilles fra lærlingenes.

KARAKTERDEFINISJONENE OG LÆREKANDIDATENE

Karakterer og lære kandidater har det til felles at de i våre offisielle dokumenter defineres negativt. Dette

faktum er hittil så og si oversett. Derfor skal vi i denne artikkelen se nærmere på denne vinklingen i

- 1 karakterskalaen, definert i forskrift til opplæringsloven, § 3–8 for grunnskolen og § 4-8 for videregående opplæring, og
- 2 vilkår for formidling av lære kandidater – forskrift § 6–37.

Begge bestemmelser er i strid med solid kunnskapsdokumentasjon. Her skal jeg nøye meg med å trekke fram to hovedkilder. Til det første punktet en ny bok av Dale og Wærness (2006): *Evaluering i en elevaktiv skole*, og til det andre: Markussen mfl. (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen?*

NYE FORSKRIFTSBESTEMMELSER TIL OPPLÆRINGSLOVEN
Kunnskapsdepartementet fastsatte i sommer nye forskriftsbestemmelser til opplæringsloven med virkning fra 1. august d.å. Oppdateringene hadde sammenheng med Kristin Clemets utdanningsreform – Kunnskapsløftet – en reform som med mindre kursendringer videreføres av Øystein Djupedal. Oppdateringen angår et vell av bestemmelser og arbeidet har vært forberedt gjennom en landsomfattende høring. De to punktene jeg tar opp har katastrofale følger for en tredjedel av årskullet, og *det* er Djupedal spesielt opptatt av. Derfor nedsatte han et hurtigarbeidende utvalg som skulle foreslå tiltak for å hindre det store omfanget av drop-out¹ og varslet at han vil legge fram en stortingsmelding om sosial utjevning før jul 2006.²

De fastsatte forskrifter utgjør et dokument på ca. 70 sider. Tilrådommen fra Utdanningsdirektoratet var på ca. 50. Forskjellen i omfang kan tyde på at en sammenligning mellom tilrådding og fastsetting er interessant. Men når det gjelder karakterdefinisjonene,

Denne artikkelen tar for seg karaktersystemet og lære kandidatordningen. Begge har et positivt formål, men begge får en negativ klang ved at de defineres gjennom mangler. Det rammer en tredel av vårt årskull, gjør lærerne maktesløse, gir store drop-out-tall og lav skåre på internasjonale prestasjonsundersøkelser.

var det skuffende å oppdage at det ikke var noen forskjell. Det fremgår likevel noe som er verdt å merke seg: «...Departementet har (...) konkludert med at en vil vurdere dagens karakterdefinisjoner på nytt før en eventuelt endrer reglene på dette området.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3) Da er det kanskje likevel slik, at selv om Utdanningsdirektoratet ikke værers kontroverser i definisjonsmåten, aner Djupedal at noe skurrer. Da er det altså fortsatt ikke for sent å mane til omkamp om karakterdefinisjonene. Også når det gjelder lære kandidatordningen, passer timingen bra. Den vil sannsynligvis få en sentral plass i den omtalte Stortingsmeldingen. Dessuten pågår det et eget revisjonsarbeid mht. fagopplæringen som skal følges opp med nye lovendringsforslag (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Karakterskalaen

Den refererte boka til Dale og Wærness er en slutt-rapport fra et forskningsprosjekt utført av Læringslaben på bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet hadde som mål å belyse hvordan eksamen kan legges opp i et læringsperspektiv. Begge forfatterne har også vært konsulenter for direktoratet i forbindelse med læreplanarbeidet og gitt klare anbefalinger for et målstyrt læreplanarbeid (Dale og Wærness, 2003b). Videre har dette forskningsmiljøet gjort seg bemerket i forbindelse med evalueringen av det store nasjonale Differensieringsprosjektet. Deres forslag til helhetsforståelse av undervisningen og modell for refleksjon og analyse, ser ut til å bli godt mottatt (Dale og Wærness, 2003a). Læringslaben har også stått for landsanalyser av Elevinspektørene³ og har framskaffet empiriske data for to virksomme faktorer i lærende organisasjoner: organisatoriske forutsetninger og læringstrykk

(Lindvig mfl., 2005). Deres bidrag har fått en sentral plass i Kompetanseberetningen for Norge (UFD, 2005), og vi merker at argumentasjonen har gjen-nomslag så vel i Søggen-utvalgets 2. innstilling (NOU, 2003), som i Kristin Clemets stortingsmelding: Kultur for læring (St.meld. nr. 30). Det er altså ingen hvem som helst som gir et kraftig oppgjør med gjeldende karakterpraksis hvor kompetanse defineres som noe man har, eller mangler i varierende grad. Slik defineres de beste prestasjonene:

«Over middels måloppnåing i faget:

Karakteren 6 og karakteren 5. Karakteren 6 gir uttrykk for svært høy måloppnåing i faget. Eleven eller privatisten viser sjølvstende og utmerker seg spesielt. Karakteren 5 gir uttrykk for høy måloppnåing i faget, men eleven eller privatisten viser noko mindre sjølvstende.»

Med denne definisjonen får altså karakterskalaen to referansepunkt: en målrelatering og en grup-perelatering. Målrelateringen innebærer en objektiv vurdering av graden av måloppnåelse. Gruppere-latering innebærer en relativ rangering av elevene, med fordeling i form av en Gausskurve. I prinsippet vil prestasjonene på en slik skala fordele seg som i et nullsumspill. Går en elev fram, må en eller flere andre gå tilsvarende tilbake.⁴ Det individuelle mestrings-perspektivet blir dermed borte. Det første hovedpo-enget mitt er altså at dobbeltkobling av to uforenelige referansepunkter må bort. Det andre hovedpoenget kommer til uttrykk når vi ser hvordan karakterene defineres når vi går nedover på karakterskalaen. Da blir prestasjonene beskrevet med stadig større grad av elendighet. Slik heter det på laveste nivå:⁵

«Under middels måloppnåing i faget:
Karakteren 2 og karakteren 1. Karakteren 2 gir uttrykk
for mangelfull og usikker måloppnåing i faget. Karakteren 1 gir uttrykk for svært svak og utilstrekkeleg, eventuelt inga måloppnåing i faget.»

Hva har dette å si for læreren som står overfor elever med lav måloppnåelse? I veiledningsheftet for elevvurdering i L 97 (Dale og Wærness, 2006, s.61) beskrives en elev med *liten grad av måloppnåelse* med følgende kjennetegn: Det skriftlige arbeidet har ikke noen klar struktur, er springende og har liten logisk sammenheng, har et lite relevant budskap, magert innhold, ikke klare uttrykk, liten originalitet, lite presis språkbruk, lite og ensformig ordforråd og mange feil. Tar vi konsekvensen av dette må læreren altså beskrive målene på en negativ måte ved å vise til

Nå er tiden moden til å kreve et oppgjør med karakterskalaen slik at selv den minste kompetanse blir sett i et positivt lys og at man derfra setter pris på en positiv mestringskjede.

det som mangler på en fullgod prestasjon. Hvordan skal læreren motivere til innsats for noe som har en slik negativ innpakning? Nei, sier forfatterne, det går ikke, men viser til at det finnes alternativ: Vi hadde det i Normalplanene av 1939 for landsfolkeskolen og for byfolkeskolen, og vi har gode eksempler i de mye omtalte PISA-undersøkelsene. Forfatterne kunne også vist til de suksessrike kunnskaps-, ferdighets- og holdningstrappene for kompetanse utviklet av forskningsgruppen rundt Bloom i USA fra 1950-tallet. Disse taxonomiene vil nå få ny aktualitet når læreplanene i Kunnskapsløftet er målorientert. Også forskningen knyttet til KAL-prosjektet (analyse av skriftlig eksamen i norsk i grunnskolen ved overgang fra vårt gamle karaktersystem med Sg (4 %), Mg (24 %), G (44 %), Ng (24 %), Lg (4 %), til tallskala og målorientering), har vist det samme. Mens argumentet for å innføre tallsymboler var å oppnå en større differensiering av G-sekken, har resultatet blitt det motsatte (nå vel 60 %) (Evensen mfl., 2005). Hovedpoenget er at det i tallsystemet ligger en underforstått tregradig skala, over middels, middels og under middels. Denne underforståtte skalaen videreføres slik vi har sett, og det til tross

for at det foreligger solid kunnskapsdokumentasjon på at gammel praksis er i strid med ny viten.

Professor Ivar Bjørgen har i lang tid vært opptatt av eksamen og læring. Samfunnet kontrollerer læringsprosessene gjennom skoleverket, og dermed langt på vei hvem som skal bli vinnere og tapere, sier han i en av sine artikler (Bjørgen, 2003). Bjørgens anliggende er læring, og primært vår tradisjon, som er hindrende for autentisk læring der den primært fokuserer på reproduksjon. Selv påviste han at det meste av gymnaskunnskapene var blitt borte tre måneder etter eksamen. En forskerkollega konstaterte at skolelæring ikke var anvendbar i praksis: Ingeniørstudentenes oppgaveløsning passet bare til å bestå eksamen. Dagens funksjonshemmede er blant dem som ikke fungerer læringsmessig i denne tradisjonen hvor alle skal behandles formelt likt.⁶

Karakterskalaen i den refererte form utgjør altså en hersketeknikk som statsviterne kaller å herske gjennom definisjonsmakt. Hvor skal 1-erne hente sitt selvverd fra når de hver dag er dømt til å møte opp og registrere at de er under middels og har lite eller intet faglig utbytte sammenholdt med flertallet? Ellen Kay tok et oppgjør med samtiden som betraktet barn som mindreverdige voksne. Nå er tiden moden til å kreve et oppgjør med karakterskalaen slik at selv den minste kompetanse blir sett i et positivt lys og at man derfra setter pris på en positiv mestringskjede. De gode prestasjonene blir ikke dårligere av den grunn, men de svakeste blir gitt en mulighet for selvverd og håp. Med tilpasset opplæring har vel *alle* rett til mestringsopplevelser?

Lærekandidatordningen

Det store forskningsprosjektet Bortvalg og kompetanse har fulgt halve årskullet i 7 Østlandsfylker fra det forlot 10. klasse våren 2002. Vi har således nå, sammen med følgeforskningen fra Reform 94, solid dokumentasjon på hvordan vårt skolesystem fungerer. Siste rapport (2006, etter 3,5 år) er ganske nedslående. Forskningsleder Eifred Markussen konstaterer at sosial ulikhet opprettholdes. Sosial bakgrunn målt med mors og fars utdanning, hvem den unge bor samme med, hvilket kjønn vedkommende har og om vedkommende er minoritetsspråklig eller ikke, har en sterk og signifikant effekt. Det har også elevenes karakterer fra grunnskolen, selv om disse også igjen er influert av den sosiale bakgrunnen. Det er også en klar effekt av elevens tilpasning til skolen, målt med fravær og atferd. Likedan er det klar effekt av de unges motivasjon og ambisjoner og deres forhold til fritid

og venner. Forskjellene gir seg i første omgang utslag i valgene mellom studieforberedende eller yrkesforberedende studieretninger (nå utdanningsprogram), dernest i form av kompetanse og progresjon, og sist men ikke minst i graden av bortvalg.

Resultatene viser at bare 63 % av ungdommene som forlot grunnskolen i 2002 hadde normert progresjon våren 2005 ved at 50 % hadde avsluttet VKII med bestått kurs, og 13 % holdt på med siste delen av læretiden. 11 % hadde fullført 3 år, men uten bestått resultat, 10 % var ett år forsinket og 4 % to år forsinket mens 15 % hadde forlatt opplæringen. Bortvalget er spesielt stort i yrkesfagene, fra 23 % i Naturbruk til hele 45 % i Hotell- og næringsmiddelfag. Deler av bortvalget skyldes feilvalg og forventningsbrist, sier Markussen, men de kvalitative analysene tyder også på unnfalhet, eller ettergivenhet som undervisningsstrategi, slik Dale uttrykker det. Skal videregående opplæring bidra til at det blir mindre forskjell på folk, må videregående opplæring gjøre mer forskjell på folk, konkluderer Markussen i rapporten. Blant tiltakene som nevnes, finner vi profesjonalisering av rådgivningen, og en spesiell fokus på lære kandidatordningen. Betegnelsen «kompetanse på lavere nivå» anses negativ og uhensiktsmessig. Derfor lanseres et nytt begrep: grunnkompetanse.

ANSATS MED SNUBLETRÅD

Også tidligere har Markussen rettet søkelyset mot lære kandidatordningen – delkompetanseopplegg etter tysk mønster, og – ordningen som ble hemmeligholdt og glemt (Markussen, 1995, 1996). Bare i Vestfold registreres det et visst omfang av lære kandidater, og når det er mulig å få til lære kandidatopplegg der, må det være mulig flere steder, konkluderer Markussen. Hans konklusjon er interessant, men fryktes å bli et blaff i vinden da han setter to sterke bremses på. Han advarer mot 1) «diagnostiseringsfella» og 2) «spesi-alskolefella». Med det mener han for det første at det å komme inn med dårlige odds fra grunnskolen ikke må bety at man stemples og puttes i bås i videregående opplæring, uten framtidshåp: – Kjære gutten min/jenta mi, du har nok ikke evner til annet en kompetanse på lavt nivå! For det andre sikter han til en av sine tidligere forskningsrapporter kalt «segregeringssaksa» (Markussen, 1998) hvor han konkluderte med at alle forhold likt, får elever med spesialundervisningsbehov en bedre progresjon i ordinær undervisning enn i segregert klasse. Løsningen er derfor ikke å lage segregerte spesialklasseopplegg for lære kandidater. Hva er så hans resept? Dataene tilsier

at vi skal gjøre større forskjell i våre undervisningsopplegg, men samtidig advarer han mot at vi gjør de nødvendige forskjellene. Hvem våger da å ta de nødvendige konsekvenser?

FORSKNING MED SLUTNINGSFEIL

Jeg har overfor Markussen påpekt at hans konklusjoner om spesialundervisningen etter mitt syn har to grunnleggende brister:

- 1 hans elevgruppe, alt annet likt, ligger for tett opp mot normalprestasjonene til å gi grunnlag for en generalisering til all spesialundervisning.
- 2 hans mål for kompetanse (karakteren 2 eller bedre) er et for unyansert mål for de virkelige spesialundervisningselevene.

Liksom yngel er viktig for å få en voksen fiskebestand og veksten er en positiv utviklingskurve fra det mindre til det større, kan tråleren overse rekrutteringsgrunnlaget og påstå at havet er fisketomt der han tråler med stormasket trål. Vi ser altså igjen at de offisielle karakterene er med på å overse kompetanse og definere den bort. Det er da greit å vise til en ferskere rapport fra Markussen mfl. (2003), med kvalitativ oppfølging av spesialundervisnings elever fra et antall skoler på Østlandet. *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging* heter rapporten hvor han nyanserer sine tidligere konklusjoner. Interessant er det også å trekke fram forskning fra to andre forskere, professor Grøgaard, som konstaterer at løfteeffekten for spesialundervisnings elever er avhengig av klassens faglige gjennomsnittsnivå. Dermed må det altså regnes med en terskelverdi for positiv virkning, og når den overskrides gis det intet faglig løft. Den andre er professor Einar Skaalvik, som vi kommer tilbake til.

HVERDAGEN I KLASSEROMMET

Undertegnede har speilet karakterverdiene fra forskningsprosjektet Kompetanse og bortvalg (Markussen mfl., 2005, s. 97ff) og delt elevene i grunnkurs i Vestfold i fire grupper: «stayere», «slitere», «i faresonen» og «inntatte utenom karakterkonkurranse». Stayerne har karakterforutsetninger til å bestå kurset på normert tid og gjør det – uten krumspring. Sliterne er i en mellomstilling, mens elever i faresonen er elever med karaktergrunnlag som tilsier at de vandrer inn og ut og etter 2,5 år er de fortsatt utenfor, ifølge Bortvalgsprosjektet. Mange grunnkursklasser har en elevsammensetning med få stayere, noen slitere og mange i faresonen. Elevenes og lærernes situasjon er umulig – ingen får tilpasset opplæring ut fra evner og

forutsetninger. I en rapport fra siste landsanalyse av Elevinspektørene 2005, konkluderer professor Einar M. Skaalvik (2006): Jo lavere prestasjonsnivå elevene hadde, desto dårligere var elevene faglig og sosialt inkludert i skolemiljøet. I den svakeste prestasjons-

Når elevene kom til skolen, skulle de ikke ha en eneste tradisjonell matematikktime på timeplanen. De skulle bygge ei hytte.

gruppen opplevde over halvparten av elevene (og hele 71 % i videregående skole) at undervisningen ikke var tilpasset deres faglige nivå! Heller ikke analysene av elevene med de høyeste prestasjonene var oppløftende for videregående skole. De skåret også betydelig dårligere enn mellomskiktet. Resultatene er sammenfallende med annen forskning som viser at undervisningen er preget av felles innhold og oppgaver med liten grad av differensiering. Skaalvik advarer mot å laste enkeltlærere. Problemet er at lærerne er satt i en umulig situasjon og ikke ser hvordan de skal kunne gi tilpasset opplæring med de ressursene de har til rådighet og med den spredningen i elevenes forutsetninger som eksisterer. De negative konsekvensene for lærerne og elevene kan ikke unngås utelukkende gjennom en faglig justering. Normen må bli at elever arbeider med ulike oppgaver, på ulike områder og på ulikt nivå. Han vil betegne det som *en radikal differensiering og tilpasning*.

GRADSFORSKJELL ELLER VESENSFORSKJELL

Kjernen i mitt andre ankepunkt – § 6-37 i forskriften til opplæringsloven er at vi behandler lærekandidater som om det dreier seg om gradsforskjell mellom dem og lærerlærlingene. Løsningen ligger i å se etter vesensforskjeller. Mens vi tillater voksne å skaffe seg realkompetanse, å bli realkompetansevurdert for så å få faglig påfyll mot sluttkompetanse ut fra hva som mangler, skal de unge følge den formelle veien – mer av det de har mislykkes med gjennom 10 år. Først 2 år teori, så 2 år lære. Det er som å få reprise på tung forskning: Anton Hoem (1976): Riksskole i utkantstrøk, Engen og Solstad (2004): Minoritetsundervisning på majoriteits premisser, Markussen (2004): Spesialundervisning på majoritetspremisser. Når vi opererer med grupperelaterer, vil det blant 100 personer i kø alltid

stå noen bakerst. Hvorfor overraskes vi over at det år etter år er de samme underprivilegerne grupper som kommer bakerst når vi sitter med fasiten og sørger for at så skal skje? Nei, fagarbeidere og lærekandidater er ikke konkurrenter på samme marked: Der hvor det kreves fagbrev, kreves det fagbrev. Der hvor det ikke kreves fagbrev, kreves det realkompetanse til å utføre jobben. Det hjelper lite å komme med et papir på at du kan noe, om du ikke kan demonstrere at ferdigheten sitter i handa og du må løse en utfordring som ikke var del av ditt utdanningsfag. Fagkompetansen er regulert gjennom beskrevet dokumentasjon, hvor bransjene har hestehandlet seg fram til dagens kompromiss. For jobber uten fagbrev finnes det ingen samlet fortegnelse, ingen samlet beskrivelse, ingen autorisert utdanning. Men den som skal utføre jobben må ha kompetanse. Intet vitnemål fra dagens videregående opplæring sikrer at kandidatene har den. Men arbeidsgiveren vet hvem som er kompetent og ikke.

DEN SOM VIL FINNE ELEVENES KILDE, MÅ GÅ MOT STRØMMEN Lærekandidatordningen har bakgrunn i Delkompetanseutvalgets innstilling, en innstilling jeg i sin tid anmeldte som *en delkompetent innstilling* (Aarnes, 1995). Hvorfor? Jo, fordi forestillingen om en delkompetanse har referanse til en helkompetanse, og ingen som gjør en fullgod jobb ønsker å betrakte seg som delkompetent. Dette problemet har fulgt ordningen, og Markussen ønsker nå på ny å bytte begrep, fra «kompetanse på lavere nivå», som erstattet delkompetansebetegnelsen, til «grunnkompetanse». Men faren med et navnebytte er at nissen følger på lasset om vi ikke går til kjernen av problemet; forståelsen av hva kompetanse er. Er det et substantiv – noe man har eller ikke har? Et verb – en evne til å utføre noe? Eller begge deler?⁷ To ganger har et samlet Storting vært tydelige i sine signaler: Første gang var ved behandlingen av erfaringene med Reform 94 (St. meld. nr. 32), andre gang ved lovfesting av lærekandidatordningen (Ot. prp. nr. 44). Begge ganger sa et enstemmig Storting: Sørg for at disse ungdommene får en opplæring som sikrer dem en realkompetanse til å utføre et arbeid som noen er villig til å betale for, slik at de kan få en lønn som ansatt. To ganger har altså Stortinget reist en advarende finger mot «skrivebordspedagogene» som sier at lærekandidatene må ta moduler og enda flere siden, for ellers kan de ikke få dem godkjent som utdanning til lærefag.

MODULTENKNING

Dagens lærerplaner bygger på en assosiasjonspsykologisk forståelse, modul på modul. For lærekandidater

blir det som å stable sandkorn på sandkorn med det mål å bygge et murhus. Men resultatet blir bare en sandhaug, og hvem får jobb på bakgrunn av slik kompetanse (moduler eller deler av moduler)? Nei, det er ikke rart at næringslivet er skeptiske til denne opplæringsformen. Opp mot dette læringssynet må vi derfor sette en gestaltpsykologisk helhetsforståelse, og vi må sette fokus på vår kunnskap om «transfer» – overføring av læring. Formålet med opplæring er å forberede for voksenlivet, og da må vi trene på det vi skal bli gode til – altså praksisnære og autentiske oppgaver, med kompetansemål som spiller den virkelighet vi senere skal mestre. Vi må formulere kompetansen i positive ordlag, og lage en mestringskjede. Her er jeg helt på linje med Dale og Wærness, og jeg anbefaler deres siste bok.

MULTIAKTIVITETSLOKALE

Når det gjelder organiseringen av lærekandidatløpet, er de to innledende år i skole kritiske. Ved inntaket må vi foreta et organisatorisk skille mellom dem som har forutsetninger for å få vitnemål for bestått kurs og dem som må kvalifisere seg til målrettet realkompetanse. Disse siste er de potensielle lærekandidatene. De bør samles i egne multiaktivitetsarealer. Der kan det etableres produksjonslinjer med simulering av virkelige arbeidsplasser hvor elementer av ung entreprenørskap kan inkorporeres. Lærerne tar læreplanene og kjører dem gjennom en «kvern», og ut kommer konkrete prosjekter og arbeidsoppgaver (Aarnes, 1999, s. 174). Det var en slik oppgave noen lærere fra Hellerud videregående skole i Oslo satte seg fore da de tok videreutdanning i spesialpedagogikk. De valgte som prosjektoppgave å legge ut hele matematikkpensumet i grunnkurs byggfag i bygging av ei hytte (Auberg mfl.).

Når elevene kom til skolen, skulle de ikke ha en eneste tradisjonell matematikktime på timeplanen. De skulle bygge ei hytte. For å løse den oppgaven måtte de tilegne seg matematiske ferdigheter, en oppgave elevene gikk til med liv og lyst, fordi de var motivert for å bygge. Når de gikk inn til tradisjonelle matematikktimer, ble gamle nederlagsminner vekt og «rullegardina» trukket ned – dette fikser jeg ikke. Forventningen om nye nederlag hindret dem i å prøve. I de nye matteløse timene kom ikke rullegardina fram i samme grad, og de gikk på med friskt mot, diskuterte og målte og spurte om råd og lette i oppslagsbøker, var mottakelige for forklaringer og ble glade når de så at de fikk det til. Denne type metodikk er kjent fra danske Produksjonsskoler og kan med fordel også anvendes mer i norsk sammenheng.

VALG ELLER REALISME

Erfaringene fra forskningsprosjektet Bortvalg og kompetanse er at karakterene fra grunnskolen er den sterkeste prediktor for hvordan det vil gå i videregående skole. Sammen med ambisjoner, altså vilje til å nå mål, holdning til arbeid (innsats, utholdenhet og forsakelse) og evne til å utnytte familie, venner og lærere som ressurs og «bakkemannskaper», har man oppskriften på suksess. Det er i grunnskolen dette må forkynnes, og det er der arbeidsvanene må legges. Erfaringstallene viser at uten et karaktersnitt på 3 fra grunnskolen, synes det vanskelig å oppnå bestått resultat i videregående skole. Markussens rapporter – og karakterstatistikken fra grunnskolen – viser at vi da taler om 25–30 % av årskullet. Det sier seg selv at dette ikke dreier seg om diagnosegrupper eller spesialundervisnings elever i tradisjonell forstand, men en stor gruppe ungdom som er usikker på framtid og hva de skal bli, og som av ulike grunner ble stående bakerst i grunnskolens rangering. Skillet mellom et løp mot fagbrev og et planlagt lærekandidatløp er ikke gjenstand for valg. Det er et spørsmål om realisme, om evne og vilje til å nå de nødvendige kompetansemål. Skjer modning og utvikling raskere enn antatt, skal systemet åpnes for alternativ karriere, men det gjelder også andre veien, for tilpasset opplæring handler om å sette realistiske mål. Ei arbeidsgruppe har vurdert fagopplæringsbestemmelsene i opplæringsloven og fremmet forslag om en rekke endringer. Ett av forslagene går ut på at så vel lærekontrakter for læringer som opplæringskontrakter for lærekandidater skal kunne endres «opp eller ned» når det faglige nivået tilsier det (opplæringsloven, forslag til ny § 4–6). Arbeidsgruppens forslag var på høring med frist 15. september (Kunnskapsdep., 2006), og får forslaget tilslutning, har vi fått en viktig lovrevisjon.

OMSORGSARBEIDER I MEKANISKE FAG

– EN LITEN HISTORIE

Hva kan man oppnå med et multiaktivitetsareale? Jo, for det første vil man møte et mangfold av elever som får mulighet til å prøve seg. Man er tatt inn til sitt primære ønske, men når yrkesvalgsmodningsundersøkelser viser at yrkesvalget ikke er stabilisert før i 20–25-årsalderen, er det i strid med vår viten å avkreve bevisste utdanningsvalg av 15-åringer. Uansett hvilke tanker vi har om en profesjonell rådgivningstjeneste, er det naivt å tro at den noensinne vil kunne foreta så kvalifisert veiledning at feilvalg unngås. Hvordan skal man f.eks. utdanne seg for å bli omsorgsarbeider i

mekaniske fag? Nei, en slik utdanning og stilling finnes ikke sier du: Enten må du søke et førsteårsopplegg i helse- og sosialfag som andre året kan gi deg adgang til spesialisering i omsorgsfag, eller så må du velge en mekanisk utdanning. Det finnes ingen kombinasjoner. Nettopp. Det var slik en fortvilet mor ringte meg. Hun sa: Du må vel skjønne at sønnen min er fortvilet. Nå har han gått grunnkurs for å kvalifisere seg til omsorgsfag, og så får han beskjed om at han står på 63. plass på ventelista, og så sender Inntakskontoret et brev og sier at han kan få plass på grunnkurs mek. i stedet. Kan du tenke deg noe så diametralt motsatt? Nei, vanlig logikk tilsier at mor har rett, og det samme ville de fleste rådgivere si: Nei, dette er for dumt – omsorgsarbeider og mekaniker er uforenelige jobbegenskaper. Ønsker du å bli omsorgsarbeider må du... Ja, vi ser scenen for oss.

PROFESJONELL YRKESAVKLARING

Jeg lovet mor å ta imot den fortvilte gutten, og ante at formålet med besøket var at jeg skulle åpne fortrinnets port slik at gutten og fikk drømmen sin oppfylt. Gutten kom, og vi fikk klargjort hans ærende, og jeg hvilke muligheter jeg hadde som leder for en oppfølgings- og pp-tjeneste, til enten å åpne dører eller bare gi råd. Gutten godtok min rolle og første runde var å avklare om han fylte slike vilkår for fortrinn. Nei, slike vilkår var han enig i at han ikke fylte. Dermed måtte vi gå rundene rundt for å lete etter alternativ, ta grunnkurset om igjen for å bedre konkurranseutsiktene til neste år, ta opp enkeltfag og skaffe arbeidspraksis med sikte på samme eller oppsøke omsorgsarbeidsplasser og søke lære rett fra grunnkurs. Alt var trøstesløst for det ville kreve tid og energi som han var tappet for. Så måtte jeg spørre han: Hvorfor tror du inntakskontoret har sendt deg tilbud på grunnkurs mekaniske fag? Har de bare tatt det ut av løse lufta, eller er det fordi du selv har ført det opp? Ja, han måtte innrømme at han hadde ført det opp, men bare for å ha noe – det var omsorgsarbeider han ønsket å bli. Ja, svarte jeg, det forstår jeg. Men nå skal vi tenke oss at vi foretar en yrkesvalgkartlegging, f.eks. ved hjelp av Veivalg, et program som er allment tilgjengelig på Internett på www.aetat.no. Der får du først en rekke spørsmål om interesserer. Det er ingen rette eller gale svar, det er bare du som må kjenne etter og svare så godt du kan. Demest får du en ny serie spørsmål hvor du må skåre hvor flink du er til å utføre ulike oppgaver. Det kan godt være at du er interessert i noe, men ikke har fått øvd opp ferdighetene dine, eller at du har gode ferdigheter, men har mistet interessen. Når du er ferdig, lager programmet søyler. På bakgrunn

av lang forskning og erfaring med folk som har svart, er yrkesområder klassifisert i grupper. Gitt nå at vi tar deg på ordet, så ville du trolig kommet ut med høye søyler på sosial sektor, for det å yte omsorg handler om å jobbe med mennesker. Ja, nikker han. Men så sier du at du liker å mekke litt på motorsykler og biler på fritida. Det var vel grunnen til at du slengte på GK mek på søknaden? Om det er slik, ville det vist seg på søylene dine på Veivalg. Du hadde kanskje fått de nest høyeste skårer på foretaksom eller praktisk område. Da er teorien slik at for at du i ditt framtidige yrkesliv skal bli fornøyd og stabil, må du velge et yrke som ligger innenfor området for din høyeste søyle – altså det å jobbe med mennesker. Så skal du lete etter yrkesroller som kombinerer egenskaper fra din nest høyeste – praktisk/mekanisk. Da er søkingen din i samsvar med kartleggingen. Men du ser ikke av det hvordan du skal finne løsning på utdanningsvalget ditt. Utdanningssystemet vårt tar nemlig ikke hensyn til sentral yrkesvalgteori. (Og Utdannings- og forskningsdepartementet trodde kanskje det var en god spøk da jeg i høringen på Kunnskapsløftet foreslo å utrede en ny tilbudsstruktur i samsvar med dette.)

BEST KVALIFISERT?

– Nå tenker vi oss inn i en ny situasjon, fortsatte jeg til gutten. Jeg er virksomhetsleder på en attføringsbedrift eller et vernet verksted. Vi driver trening og opplæring i mekanisk arbeid og jeg skal ansette ny instruktør. Den jeg ønsker i jobben skal ha omsorgsevne og omsorgskunnskap, men må også beherske mekanisk arbeid – altså være kvalifisert som omsorgsarbeider i mekaniske fag. Men ingen har slik utdanning, i alle fall ikke uten videre. Så hva gjør jeg som virksomhetsleder når jeg skal lyse ut og jeg skal velge ut blant mine søkere: Velger jeg en omsorgsarbeider uten erfaring med mekanisk arbeid, eller velger jeg en mekaniker med legning for å ta seg av mennesker? Gutten fikk en ny glød. Det som var uforenelig begynte nå å bli forenelig, og han så nye muligheter som han tidligere ikke ante. Vi konkluderte ikke vår samtale, men det var med hevet hode og skuldre i normalleie han forlot mitt kontor.

Hva forteller historien om omsorgsarbeider i mekaniske fag om bevisste utdanningsvalg? Jo, at den virkeligheten vi skal kvalifisere oss for er mer kompleks enn den trangsporete strukturen vårt opplæringsystem er tuftet på. Den praksis som har nedfelt seg landet rundt med at lærekandidater bare godkjennes om de velger moduler fra inntil to ulike utdanningsprogram, er meningsløs. Når kart og terreng ikke stemmer over

ens, er det kartet som må retegnes. Virkeligheten er der, og det er den vi skal forholde oss til og kvalifiseres for. La oss derfor få reformulert vilkårene for formidling av lærekandidater slik at ikke opplæringen blir torpedert av formelle grunner.

Det nye lærekandidatløpet

For en elev på vei mot lærekandidat må yrkesavklaring være en selvfølgelig del av opplæringen. Det betyr bruk av Jobbmatch og andre kartleggingshjelpemidler og bruk av den yrkespedagogiske kartleggingskofferten fra Torshov kompetansesenter. Vestfold har erfaring fra noe lignende opplegg på midten av 1990-tallet, da elever uten forutsetning for å bestå et grunnkurs på ett år fikk tilbud om inntak på noe som ble kalt «generelt grunnkurs». Det bestod av en fellesgruppe, gjerne med elever fra søkernes tre første ønsker. Målet for kurset var 1) å avklare om førsteønsket bestod virkelighetstesten eller om andre områder ville være vel så egnet. Derest gjaldt det 2) å tette igjen ev. huller i tidligere læring og så når framtidsretning var klarlagt, 3) å forberede videre progresjon så godt man kunne. Erfaringene viste at elevene opplevde det nyttig at første året var uspesifisert og at det ikke var noe nedergang å finne ut at et annet yrkesområde passet bedre. Dermed behøvde de ikke å avbryte fordi de ikke hadde kommet inn på riktig ønske, men de fikk umiddelbart prøve seg på nye områder, ev. i samarbeide med annen skole om den bedre kunne matche ønsket område. Erfaringene viste også at ca. 1/3 av ungdommene som hadde benyttet et slikt første år hadde tilegnet seg slik grunnkunnskap at de kunne starte på et ordinært løp året etter og bestå grunnkurset. Da hadde de oppnådd grunnkurskompetanse på to år, med den fordel at første året var uspesifisert for utprøving, prinsipielt 360 grader rundt. 2/3 måtte fortsette mot kompetanse på lavere nivå, men vi manglet systematisk samarbeid med arbeidslivet.

KOMPETANSEPLATTFORMER FOR LÆREKANDIDATER

Samarbeidsmodellen med arbeidslivet krever at arbeidsplasser med ansatte uten fagbrev er kartlagt og at arbeidsfunksjoner er beskrevet og analysert i høvelige opplæringsrekker. I løpet av første år tar lærerne med seg elevene ut til observasjonspraksis, dvs. å realitetsorientere elevene om hvilket arbeid som finnes og hva de kan tenke seg som framtidig jobb. Derest går man hjem og trener, og mengdetrener på disse oppgavene slik at delferdigheter innøves og mestres. Helse, miljø og sikkerhet speiles og praktiseres, og man snakker med arbeidsgiverne om hva som

kreves for å få jobb mm. Først i løpet av andre året legges det opp til arbeidspraksis ute. Spesielt legges det opp til en lengre utplasseringsperiode i løpet av våren, f.eks. på 4 uker. Denne vil da ha funksjon som prøvetid og forventes å kunne resultere i kontrakt for lærekandidat. Kjelle videregående skole på Bjørkelangen har i en del tid jobbet med analyse av arbeidsfunksjoner som avsluttes med prøvetid i utplassering. Det sies at skolens praktiske opplegg er preget av høy pedagogisk bevissthet, tett oppfølging og lovende resultater.

LYSE UTSIKTER FOR LÆREKANDIDATER

Delkompetanseutvalget presenterte to viktige tabeller fra de årlige arbeidsmarkedsanalyser: 1) hvilken kompetanse etterspør det norske arbeidsmarkedet og 2) hvem velger de når de skal ansette. Dette er fortsatt sentrale statistikker som forteller hvilken kompetanse våre opplæringsinstitusjoner skal sikre som sluttkompetanse. Statistikken viser at det er stor avstand mellom skolens selvforståelse av karakterenes betydning som uttrykk for formaleverne og den realkompetanse som dagens arbeidsliv krever. Det samme ser vi i Lærlingundersøkelsen (tilsvarer den obligatoriske elevundersøkelsen administrert av Utdanningsdirektoratet) hvor lærlingene bl.a. spørres om hvor godt forberedt de ble i skolen til fagopplæringen i bedrift. Den er skuffende svak. Men det mest interessante i Delkompetanseutvalgets innstilling er prognosene for framtida, som utvalget selv overså: Utvalget laget seg to søyler, den ene med omfanget av ansatte med fagbrev per utvalgsdato (sept. 1995), og den andre av prognosen for 2010. Deretter trakk utvalget en linje mellom de to søyler og så at den skrådde kraftig opp. Blikket fulgte linja, og de trakk den konklusjon at det i framtida ikke ville bli plass til andre enn personer med fagbrev. Denne illusjonen har siden fått befestelse, dels blendet av dansen rundt ISO-sertifiseringsgullkalven. Det er selvfølgelig ikke noe negativt i å bli ISO-sertifisert, og der hvor man krever fagbrev, skal det kreves fagbrev. Men når prognosen tilsa at **bare halvparten** av de ansatte i 2010 har jobb på bakgrunn av fagbrev, er utsiktene for lærekandidater lyse: Selv i 2010 får og beholder halvparten av arbeidsstokken jobb til tross for at de ikke har fagbrev! Hvordan skal vi da kvalifisere unge til disse jobbene? Jo, vi må gå ut til arbeidsgiverne og spørre dem, slik Akershus fylkeskommune gjorde: Har dere ansatte uten fagbrev og kommer dere fortsatt til å ansette folk uten fagbrev? Kartleggingen var oppløftende: 80 % hadde ansatte uten fagbrev og kom fortsatt til å ansette slike. I tillegg må arbeidsgiverne beskrive hva de ansatte uten fagbrev

gjør, hvilke arbeidsfunksjoner de må kunne utføre for å gjøre jobben. Da har vi fundamentet for å lage kompetanseplattformer for lærekandidater, ikke som spesialklasseopplegg, for det er vel ingen av de 50 % i landets arbeidsstokk uten fagbrev som vil definere seg som spesialskolekasus eller delkompetente, der de titulerer seg som ekspeditører, produksjonsmedarbeidere eller lignende? De har stillinger, de har titler, de har avlønning. Vi ber ikke om å få innført noe radikalt nytt, bare om rett til å kvalifisere folk til å utføre faktiske arbeidsfunksjoner som finnes og som må utføres.

GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I TRINNVIS REKKEFØLGE
Første bud i denne kvalifiseringen er å få de unge til å forstå at skal de søke jobb, må de møte opp og te seg og kle seg slik at andre orker å ta dem i handa og hilse og være sammen med dem. Andre bud er at de aksepterer lederen som leder, at formannen er den som styrer aktiviteten på gulvet, at læreren har formannens rolle i skolen. Det tredje bud er at de viser vilje til å komme i gang og være i arbeid. Så følger å øve og repetere, å holde konsentrasjonen og å konsentrere seg til tross for distraksjon. Så gjelder det å planlegge arbeidet, arbeide under press og å ta ansvar. Oppfølgings- og pp-tjenesten i Vestfold har laget et hjelperedskap til å kartlegge arbeidsfunksjonen på denne måten. Hjelpemidlet kan brukes både i skolens opplæring og på arbeidsplassen. Det arbeides med ett punkt om gangen og hvert punkt har fire vurderingsområder, knyttet til personlige forhold, sosiale forhold, kunnskap/forståelse (tankemessige forhold) og praktiske forhold. Ved å være begrenset til fire gjennomgående vurderingstema på hvert punkt, holder man seg innenfor elevens minnespenn, sikrer kontinuitet og progressiv rekkefølge og meningsfylde ved å knytte trening mot overføringsverdi til framtidig jobb.

Det var et typisk middelalderfenomen å strides om sannheten i kildeskrifter, f.eks. om hvor mange tenner en hest har, framfor å gå ut å sjekke ved telling. Lider vi fortsatt av dette middelaldersyndromet?

Når en tredel av vår ungdom ikke mestrer vårt skolesystem, da skyldes det ikke diagnoser, da er ikke faren spesialundervisningsorganisering, men vår forståelse av hva kunnskap er og hvordan vi skal kvalifisere. Skaalvik peker på at løsningen ikke er mer av det samme, men noe radikalt nytt. Markussen konkluderer med at vi skal gjøre noe med lærekandidatordningen, men når han kommer til forslag, snur han i satsen og flikker på gammelt system. Lærekandidaten

må oppfattes som en kompetent person. Kompetansen må beskrives i form av hva vedkommende mestrer, ikke i form av hva vedkommende ikke mestrer. Målet er at lærekandidaten skal trenes opp til å utføre arbeidsfunksjoner, at repertoaret av arbeidsfunksjoner kan økes slik at man kan utføre en serie arbeidsprosesser som en arbeidsgiver er villig til å betale for å få utført.

Fremtidens kompetanse

OECD har i de siste årene begynt å interessere seg for utdanningens overføringsverdi. Bare en av fem 15-åringer i OECD-landene kan anses å være en reflektert, kommuniserende problemløser. Med det forstås evne til å analysere situasjonen og ta avgjørelser samtidig som de er i stand til å håndtere mangedelte samtidige hendelser. De kan tenke på underliggende forhold i problemene, løse dem systematisk, ha evne til å sjekke ut om løsningene fungerer og er i stand til å kommunisere resultatet til andre. I de beste land klarer en tredel av elevene slik problemløsning. I de dårligste landene har ikke engang majoriteten av ungdommene nådd nivået for «basic problem solvers», dvs. det nivået hvor det kreves at en er i stand til å håndtere enkle datakilder som inneholder «discrete, well-defined» informasjon. I denne første studien om problemløsning, som omfatter 48 land, topper Finland sammen med Japan, Korea og Hongkong. Danmark, Sverige og Island ligger også over gjennomsnittet for OECD, mens Norge ligger under gjennomsnittet (OECD, 2004).

Hvorfor har vi fått dette skiftet i fokus? Jo, fordi det er viktigere for «Tomorrow's World» hvordan elevene er i stand til bruke sin lærdom, enn at de på et gitt tidspunkt har vært i stand til å reproducere kunnskapsbrokker. PISA-undersøkelsene for 2006 vil omfatte 59 land og en tredel av jordens ungdomsskull. Det blir skjerpet oppmerksomhet mot evnen til å ta kunnskap i bruk.

DJUPEDAL – HVA NÅ?

Skal Norge fortsatt dyrke formalevne og kunnskapsreproduksjon, eller skal vi ta del i det nye fokusskiftet, mot funksjonell evne til å løse hverdagens problemer? En nyrestaurert lærekandidatopplæring med bygging av etterspurt realkompetanse vil gi en ny vår for den tredelen av våre ungdommer som i dag er fanget i Gauss-kurvens nådeløse bakevje. Når 100 personer rangeres i kø, vil det alltid være en tredel bakerst! Lærlingen skal sertifiseres i spesifiserte fag, og vi skal fortsatt være fornøyd med at elektrikeren er elektriker,

at anleggsgartneren er anleggsgartner. Hvorfor kan ikke da lærekandidaten få lov å bli hjelpearbeider på bil, produksjonsmedarbeider i potetmelfabrikken osv.? Produksjonsmedarbeideren som kan sitt produksjonsmedarbeiderfag ønsker ikke å bli vurdert som inkompetent produksjonsteknikker. Lærekandidaten står på egne ben, med egen realkompetanseverdi. Vi har verken råd til, enn si moralsk rett til, å vurdere dem ut fra lærlingenes prestasjonsskala. Og hvem ville finne på å beskrive fiskekyngelens utvikling i form av negative mangler sammenlignet med fullvoksen fisk? Man må være innbåret skolsk for å fortsette en slik praksis.

NOTER:

¹ Kunnskapsdepartementet nyheter 080206.

² Jf. bl. a. Djupedals innlegg på regional konferanse om ny stortingsmelding, Stavanger, 13. juni 2006.

³ Analyse av elevinspektørene 2003 og 2004. Læringslaben. Tilgjengelig på www.utdanningsdirektoratet.no.

⁴ Ved målrelatering kan prestasjonene måles med det som i statistikken kalles intervallskala eller metriske skalaer. Ved grupperelatering får vi ordinærskalaer. Vi har eksempler på karakterforskning som har behandlet dataene som om de var metriske, og det er problematisk mht. slutning.

⁵ Karakteren 0 er sløffet også i videregående opplæring, etter forslag fra Utdanningsdirektoratet, for å samordne bestemmelsene mellom trinnene, men det har ingen betydning for de ankepunktene som framføres her.

⁶ Hans undersøkelse stammer fra 1974, og den andre forskeren, Rystads, fra 1986. Phillip Jackson er en annen klassiker på feltet med boka *Life in Classrooms*, NY 1968, Hans poeng er at skolen atskiller seg fra alle andre samfunnsinstitusjoner, og bare de som knekker skolekoden, har sjanse til å hevde seg. Enn videre kan vi vise til tradisjonen fra franskmannen Bourdieu som hevder at skolen favoriserer dem som kommer fra hjem med den rette «kulturelle kapital».

⁷ Jf. Kunnskapsberetningen for Norge 2003 som også tar opp «vektløse verdier». Se www.kompetanseberetningen.no.

LITTERATUR

AUBERG, E., J. FALSKOG, H. P. PAULSEN OG A. RENTON:

Hvordan kan et undervisningsopplegg i matematikk for byggfag tilrettelegges slik at elevene blir motivert til å lære? Prosjekt i forbindelse med innføringskurs i spesialpedagogikk. Hellerud videregående skole.

BJØRGEN, I. A. (2003). *Om mål på læring: Kan evalueringsmåten bestemme hvem som er funksjonshemmet?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 1–2, 81–92.

DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS (2003a). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen akademisk forlag.

DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS (2003b). *Nytt læreplanverk for grunnsopplæringen. Mål, realisering og vurdering*. Læringscenteret Publikasjon 8.

DALE, E. L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Utdanningsdirektoratet.

DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS (2006). *Evaluering i en elevaktiv skole*, Universitetsforlaget.

ENGELSEN, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?* Gyldendal Akademisk, 5. utg.

ENGEN, T. O. OG K. J. SOLSTAD (RED.) (2004). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Universitetsforlaget.

EVENSEN, L. S., W. VAGLE, F. HERTZBERG OG K. L. BERGE (2005). *Ungdommers skrivekompetanse – bind 1. Norsksensuren som kvalitetssikring og bind 2. Norsksensuren som tekst*. Universitetsforlaget.

HOËM, A. (1976). *Makt og kunnskap*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet: brev av 15. mai 2006: Høring – Rapport fra arbeidsgruppe med forslag om endringer i opplæringslovens bestemmelser om fag- og yrkesopplæringen.

LINDVIG, YNGVE, WÆRNESS, JARL INGE OG DALE, ERLING LARS (2005): *Utvikling av skolen som lærende organisasjon*.

LÆRINGSlaben Rapport 12. www.mamut.com/laeringslaben.

MARKUSSEN E. (1995). *Dokumentert delkompetanse: Sesam, sesam eller en ny illusjon?* I: Haug, P. (red.): *Spesialpedagogiske utfordringer*, Oslo: Universitetsforlaget.

MARKUSSEN, E. (1996). *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94*. Aftenposten. 28.03.96 Kronikk.

MARKUSSEN, E. (1998). *Segregerings-saksa. Om kompetanseoppnåelse blant elever og lærlinger med og uten særskilt tilrettelagt videregående opplæring*. FAFO-notat nr. 14.

MARKUSSEN, E., S. S. BRANDT OG I. K. R. HATLEVIK. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. NIFU Rapport 5.

MARKUSSEN, E. (2004). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341.

MARKUSSEN, E. OG N. SANDBERG (2005). *Stayere, slutttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring fram mot midten av det tredje skoleåret*. NIFUstep skriftserie nr 6.

MARKUSSEN, E., B. LØDDING, N. SANDBERG OG N. VIBE (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2003. hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. NIFUstep Rapport nr 3.

OECD (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*.

SKAALVIK, E. OG S. SKAALVIK (2006). *På vei mot en inkluderende skole?* Spesialpedagogikk, 2, 4–17.

ST.MELD. NR. 32 (1998/99). *Videregående opplæring*.

ST.MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*.

UTDANNINGSDIREKTORATET, BREV AV 6.07.2006. *Endring av forskrift til opplæringslova*.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*. www.kompetanseberetningen.no.

AARNES, A. (1995). *Delkompetent innstilling*. Spesialpedagogikk, 1, 3–6.

AARNES, A. (1999). *Tilfredsstillende utbytte. Den nye opplæringsloven og retten til spesialundervisning*. Litera publikasjoner AS (nå overtatt av Bokelund Bøker).

Professor Kjetil Steinsholt med ny bok: – Improvisasjon viktig i undervisningen

AV ELIN BONDAL

Det mener forfatteren Kjetil Steinsholt. Han er professor i pedagogikk ved NTNU i Trondheim og arbeider på Pedagogisk institutt ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi. Steinsholt er en etterspurt foredragsholder, særlig på temaer rundt improvisasjon.

Oppsiktsvekkende

Redaktør av boka er Kjetil Steinsholt og musiker Henning Sommerro. Over 350 sider har de samlet bidrag fra en rekke personer som selv jobber praktisk med fagfelt som innebærer at de må improvisere og/eller har refleksjoner i forhold til improvisasjon på et abstrakt og teoretisk nivå.

– Hovedfokus i boka er det pedagogiske, med improvisasjon som omdreiningspunkt – forstått bredt med utgangspunkt i blant annet musikk, dans, drama/teater, organisasjon/ledelse og ulike didaktiske perspektiver, sier Steinsholt. Han prøver i boka å definere hva improvisasjon er og ikke er.

– Søker man på «improvisasjon» i bibsys, finnes det nesten ingen bøker om temaet verken i Norge eller i den engelsktalende del av verden. Så dette er den første bok som tar opp improvisasjon så bredt, poengterer forfatteren. Boka kommer ut på Damm forlag. Han tror den vil bli gull verd for alle som jobber med barn og ungdom, enten i barnehage, skole eller musikk-skole, fordi de til daglig blir stilt overfor situasjoner som krever at de må improvisere. De er kanskje ikke klar over det eller er ikke ennå blitt bevisst på

at improvisasjon er et verdifullt pedagogisk verktøy.

Improviserer hele tiden

Kjetil Steinsholt forklarer at vi alle improviserer hele tiden i den daglige samtale.

– For ingen snakker ut fra et manuskript. Improvisasjon blir stadig mer viktig i vår moderne usikre verden. Før trodde vi på vitenskapen, før det på religion. I vår tid med mer forskjeller og ulikheter, blir improvisasjon en viktig del av livet i møte med situasjoner der vi føler oss usikre, sier han. Han bekrefter at man ikke kan gjøre et vitenskapelig studium på improvisasjon. Men flere bruker til daglig improvisasjon i sitt yrke. En bidragsyter er stand up-komiker Åsleik Engmark, som må improvisere alt avhengig av hvilket publikum og de kommentarer han får fra tilhørerne. Det samme gjelder i en undervisningssituasjon med barn.

– I læreryrket og i undervisning av elever kreves det at man improviserer hele tiden, fortsetter Kjetil Steinsholt.

Ikke bare genier

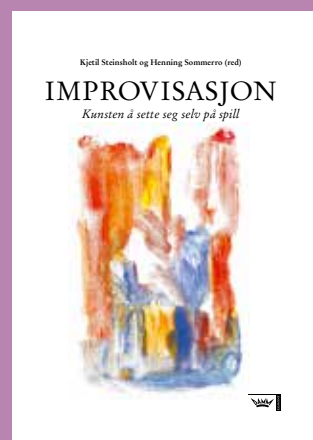
Improvisasjon er best kjent, og kanskje mest akseptert, innen jazz. Paul Berliner ga ut boka «Thinking i jazz» som er nesten den eneste som finnes om improvisasjon. Forfatteren intervjuer store improvisatorer innen jazz. Der har Kjetil Steinsholt hentet mye verdifull informasjon til boka.

– For det de sier, faller fantastisk sammen med det lærere tenker de holder på med, selv om det er ulike områder, sier



Kjetil Steinsholt mener improvisasjon er særdeles viktig i en undervisning som skal være tilpasset det enkelte barns evner og anlegg.

Boka «Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill» er enestående i sitt slag og vil være gull verd for alle som driver med undervisning.



Steinsholt. Innen jazz ble improvisasjon sett på som noe unikt, noe som kom ut av intet for genier.

– Improvisasjon er et paradoksalt fenomen: Det er noe umulig, men mulig fordi alle gjør det. Man tror man finner på noe nytt. Men all improvisasjon er avhengig av tradisjon, noe man har lært eller hørt andre har sagt. I mine forelesninger er det improvisatoriske viktig, når ulike situasjoner dukker opp. Det er en måte å møte usikkerheten på, forteller Kjetil Steinsholt.

Tradisjon – innovasjon

Improvisasjon ligger i spenningsfeltet tradisjon – innovasjon. Ved å bygge på tradisjon kan man skape noe nytt. Boka er viktig for barn som lærer gjennom lek.

– Se bare på hvordan barn tilegner seg musikk. Det er likhetspunkter mellom improvisasjon og lek, sier han. Kjetil Steinsholt hevder man «dreper» det lekende barnet i oss når vi presser alle inn i den samme pedagogiske metoden som tar alle under én kam.

– La barna prøve seg fram uten ferdigskrevne noter og gjennom lek finne fram til sitt instrument, anbefaler han.

Et nedvurdert tema

Kjetil Steinsholt fremholder at innen musikk er komposisjoner sett på som mer «seriøst» enn improvisasjon.

– Alle seriøse musikere skriver ned noter. Og prototypen på en lærer som improviserer i musikk er en som denger

løs og lirer av seg, uten idé om hva han holder på med, karikerer Steinsholt. Men han understreker på det sterkeste at all improvisasjon, både innen musikk eller forelesning, krever enormt med forarbeid. Det er ikke noe som ramler ned. Man må kjenne sitt tema. Det er som med profesjonelle kunstnere som må kunne det grunnleggende før de kan bli ekspresjonistiske og nyskapende. Det samme også i pedagogikk.

Kulturelt forskjellig

I boka har en antropolog vært bidragsyter.

– For det er klare kulturelle forskjeller.

For eksempel åpner latinamerikanske og afrikanske kulturer mer opp for improvisasjon. Men selv de mest stringente metoder krever visse former for improvisasjon. Selv de som holder seg til noter og tradisjon, legger til sin subjektive tolkning, mener Steinsholt.

Han retter en pekefinger mot norsk tradisjonell pedagogikk som ikke har vært særlig opptatt av improvisasjon.

– For ved intens fokus på prosedyrer, tar man knekken på både barns og voksnes lekeevne. I de nye læreplanene snakkes det mye om lek, men likevel fokuseres det mest på ord som prosedyre og kompetanse, sier han.

Individuelle forskjeller

Kjetil Steinsholt mener improvisasjon er særdeles viktig i en undervisning som skal være tilpasset det enkelte barns evner og anlegg.

– Særlig i møte med elever i musikk-

skolen er det viktig å gripe ulikhetene og forholde seg til at unger er forskjellige. Men det glemmer man lett når det kommer nye flotte metoder som tar alle elever under én kam. Boka er gull verd, fordi den er så tett på det lærere i kulturskolene driver med, hevder forfatteren. Han tror boka vil gi mange «a-ha-opplevelser», for flere lærere bruker improvisasjon uten å være klar over det. Boka setter ord på det de driver med, så de kan oppdage hvor viktig improvisasjon er.

Ingen lærebok

Men noen undervisningsmetoder kan ikke Steinsholt utvikle innen improvisasjon.

– For improvisasjon er umetodisk. Men improvisasjon kan være praktisk klokskap i møte med metoder, sier han.

– Hva slags respons har du fått på at du som professor i pedagogikk gir ut en bok om et så utradisjonelt tema?

– Jeg vet ikke om jeg vil få så stor respons fra de som er opptatt av vitenskap og av å måle og veie. Men for de som er opptatt av kultur, estetikk og kreativitet er improvisasjon et levende fenomen, sier Kjetil Steinsholt.

Kopieringsoriginal i lærerveiledning.

Kjetil Steinsholt og Henning Sommerro
Improvisasjon
KUNSTEN Å SETTE SEG SELV PÅ SPILL
Damm forlag, 2006
ISBN 82-04-12864-9
Antall sider: 336

Når barn dør

Å arbeide med barn med fremadskridende nevrologiske tilstander eller livstruende somatiske sykdommer innebærer kraftige utfordringer for barnehager og skoler. Forfatteren trekker i denne artikkelen fram noen av de følelsesmessige sidene ved det å være i en slik situasjon.



av BEATE HEIDE

Beate Heide arbeider som pedagog ved Nevroseksjonen på Nic Waals institutt.

Som pedagoger og helsearbeidere har vi en ryggmarksrefleks som sier at vi skal målbære håp til familier vi møter. Dette tar vi med oss også i arbeidet med alvorlige syke barn. Denne forestillingen om at alt kan kureres blir satt på alvorlig prøve når vi får barn med fremskredne nevrologisk eller somatisk sykdom. Da føler vi ofte på hjelpeløsheten over å ikke kunne lege eller lindre. Barna og familiene både berører, rammer og ryster oss. Det kan gjøre oss som hjelpere handlingslammet fordi situasjonen krever så mye av oss som mennesker.

Barn skal ikke dø. Det er en meningsløshet i det at barn dør som rører ved noen eksistensielle sider i oss. I vår kultur har vi vanskelig for å godta at barn dør. Vi er opplært i en tro på at naturvitenskapen skal kurere alt. I praksis gjør den ikke det. Da står vi ansikt til ansikt med det uunngåelige. Et barn vi jobber med får en diagnose som predikerer at det vil forlate livet i ung alder. Det skrider mot alt vi er opplært til. Kanskje det derfor også gjør det så vanskelig for oss å forholde oss til det faktum at barn dør?

Diagnose og tilknytning

Fordi barn er i en periode i livet der det skjer utrolig mye utvikling på kort tid, og at det er ulikt når det enkelte barn tilegner seg ferdigheter, er det vanskelig å få stilt nøyaktig nok diagnose hos små barn. Det kan ta lang tid å få bekreftet følelsen hos foreldre, helsestasjon og pedagoger om at det «er noe», noe man fornemmer er galt. I denne ventetiden er det vondt å være. Alle venter på avklaring samtidig som livet må gå sin daglige gang.

Når så diagnosen er kommet, kan den gi de samme sjokkreaksjoner for pedagoger og andre involverte, som for foreldre og familie. Dette kan skyldes at barn

som trenger ekstra mye omsorg, knytter vi oss ekstra sterkt til. De trenger oss langt utover det den kronologiske alderen tilsier i forhold til daglig stell og sosial samhandling. Båndene mellom «hjelpere» og disse

Forestillingen om at alt kan kureres blir satt på alvorlig prøve når vi får barn med fremskredne nevrologisk eller somatisk sykdom.

barna blir derfor emosjonelt sett sterkere enn båndene til barna som følger den normale utviklingskurven.

Dette er en side i arbeidet med barn med funksjonssvikt som har vært lite tematisert i litteratur og fagpresse. Den emosjonelle og tilknytningsmessige siden i samværet med disse barna er helt essensielt for at barn og foreldre skal føle seg trygge i barnehage og skole. Tiden for disse familiene er kostbar. De må gjøre valg som får konsekvenser for hverdagen til sitt barn som de vet har en begrenset levetid.

Skyldfølelse

Foreldre som får påvist funksjonssvikt hos barnet sitt, har ofte en periode med sterk skyldfølelse. Kunne vi ha gjort noe annerledes? Var det noe jeg gjorde feil i svangerskapet? Hvorfor tok vi ikke en blodprøve og sjekket at vi ikke var bærer av sykdom og syndrom? Slike og tusenvis av andre tunge tanker vil foreldre bære med seg i den første tiden etter diagnosen er satt.



Kallevik jobber med sjeldne syndromer på Frambu. Han hevder at den beste behandling som kan tilbys foreldre er kognitive terapeutiske intervensjoner. I dette ligger det at foresatte får god og omfattende informasjon for å demme opp for alle de negative tankene.

I revideringen av helseloven åpnes det også for at foresatte skal få god psyko-edukativ informasjon når det stilles diagnoser. Det vil i praksis si at overbringning av diagnose må det brukes tid på slik at de foresatte kan få med seg verktøy som skal hjelpe dem til å mestre den, for dem, nye hverdagen.

Vi er opplært i en tro på at naturvitenskapen skal kurere alt.
I praksis gjør den ikke det.

Oppmerksomt nærvær

Foresatte, barnehager og skoler trenger god informasjon om hva de står overfor. Hva slags målsetting skal man ha i arbeidet rundt et barn som er døende? Dette krever tid og rom. Foresatte og personalet trenger tid til å bearbeide og ta inn over seg en diagnose. I tillegg trenger alle parter å bearbeide egne følelser og reaksjoner. Arbeidet rundt barnet må koordineres for å skape trygghet for alle parter. I dette arbeidet kan en «Individuell Plan» være et godt redskap. De fleste kommuner har utpekt en funksjonsstilling som koordinator for individuelle planer. Det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet kan koordineres rundt denne planen,

slik det beskrives hos Høyning (Jf. omtalen av boka: Nils Åge virker ikke mer, red. anm.).

Oppmerksomt nærvær er fokus på det hverdagslige. Fokus på å gjøre øyeblikkene så positive som mulige blir et mål i seg selv. Etter hvert som barnet mister funksjoner det før har hatt, blir øyeblikkene med deltakelse i øyeblikket hos den syke mer og mer dyrebare for omgivelsene. Tidsperspektivet hviskes ut. Det er vanskelig å slippe, samtidig som en ser at barnet lider. Tanker rundt hva livskvalitet er endrer seg ettersom døden nærmer seg.

Det er nesten en umulighet å leve med et barn som sykner hen. Foresatte, helsepersonell og pedagoger gjør det. De gjør det fordi de må. Det er krevende å stå i de vanskelige situasjonene i hverdagen med egen angst og smerte som virvles opp i møtet med barnet. De voksne vil kanskje oppdage sider ved seg selv de er ukjente med? De opplever at verdier blir snudd på hodet. At livet og øyeblikket får en annen verdi. Ord blir fattige når øyeblikket skal forklares. Et lite dikt av Hans Børli kan kanskje være til hjelp, og ikke minst trøst.

NÅ

NÅ

Et meget lite
ord.

NÅ.

Likevel
rommer det
hele
evigheten.

Hans Børli

Nils Åge virker ikke mer

– om å leve med livet i den ene hånden
og døden i den andre

AV BEATE HEIDE

Boken om Nils Åge er boken om et barn som med sin historie gir ansikt til sjeldne tilstander. Boken følger han nært, ofte smertefullt nært for oss lesere, gjennom de tre årene han levde. Med vare pennestøk bruker Inger Høyning alle fargene i paletten når hun skriver. Hva skal en barnehage fokusere på når det ikke finnes håp, er et av spørsmålene hun stiller. Svaret kommer: I dette tilfellet fokuserte barnehage, foresatte og øvrig hjelpetiltak på livskvalitet. Her blir det øyeblikket som settes i fokus.

Diagnose

Boken peker også på hvor vanskelig det er å få satt diagnose på et barn med et sjeldent syndrom. Den skildrer den vanskelige veien fra en mistanke om at noe er galt til et endelig svar. Det er en tornefull vei for foresatte, men også for hjelpeapparatet rundt barnet. Spenningen rundt undersøkelser og utredninger skildres på en gjenkjennelig måte.

I Nils Åges tilfelle er ikke diagnosen

bærer av håp. Snarere tvert imot. Da diagnosen endelig er stillet, er det for sent til at Nils Åge kan få behandling som avhjelper alle de plager han etter hvert får.

Avgjørelser

I boken følger vi barnehagegutten Nils Åge i lek og samspill med andre barn så lenge han orker. Boka har også bilder og tekster som Inger Høyning har reflektert over underveis. Det er verd å merke seg hvordan personalet har skrevet et brev for å orientere de andre foreldrene i barnehagen om Nils Åges tilstand. Her lar de Nils Åge ha ordet, med påholden penn. Det er livet sett fra et tenkt ståsted, der barnets røst målbæres. Brevet fra Nils Åge er et vitnesbyrd fra et personale som ser mestring og styrke på barnets eget utviklingsnivå.

Boken viser noe av arbeidets paradokser. Livet står ikke til å redde, og planer for øyeblikkelig-hjelp må utarbeides. Barnehagen er en sentral aktør fordi Nils Åge tilbringer hverdagen her. Gjennom boka får vi som lesere lov til å være med i

den vanskelige prosessen der barnet taper ferdighet etter ferdighet, og hvordan de voksne og barna i barnehagen forbereder seg. Til det uunngåelige.

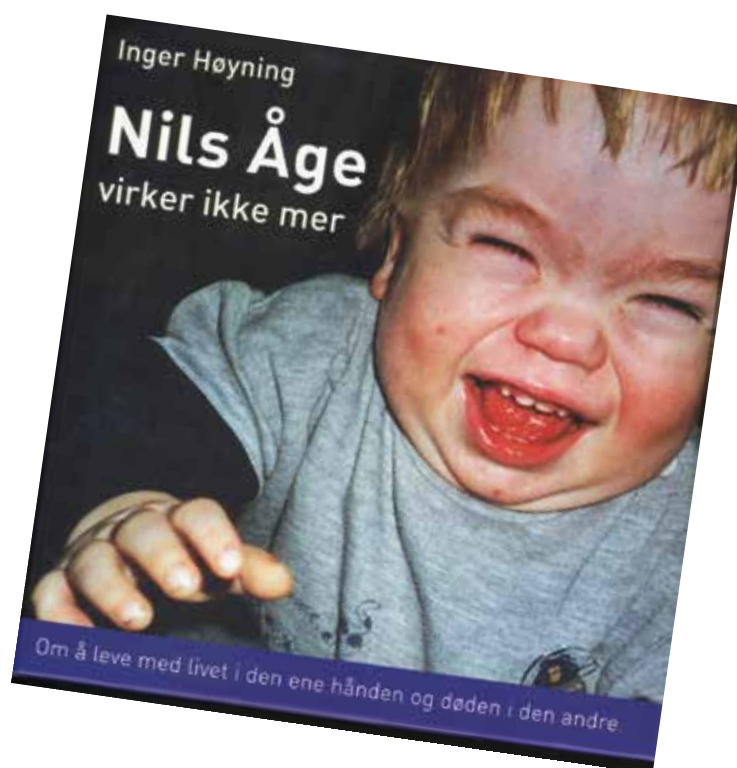
Nils Åge dør, tre år gammel.

Gjennom bearbeiding av tapet av Nils Åge i barnehagen, på bårhuset og i kirken, følger vi barn og voksne som går ut og inn av sorgprosessen. Barnehagen legger til rette for å minnes Nils Åge og å snakke om han.

Språklig

Boken lider av en del premature trekk rent språklig. Det blir for mange gjentakelser av de bærende prinsipper barnehagen har jobbet med. Personalets refleksjoner rundt arbeidet blir nærmest litt usynlig i forhold til det å formidle historien. Boken bærer preg av at hendelsen er nær i tid. Det er da vanskelig for forfatteren, som selv har vært en sentral part i arbeidet rundt Nils Åge, å få den nødvendige avstanden til stoffet. Det er et morsomt trekk hvordan Høyning lar ungene i barnehagen sin stemme komme

Hva vet vi om stoffskiftesykdommen Hurleys syndrom? Ryster du på hodet? Etter å ha lest boken om Nils Åge vil du definitivt vite mer. Du vil også få noen erfaringer, formidlet gjennom styrer Inger Høyning i Skolestua Barnehage på Andøya, om hvordan det er å jobbe tverrfaglig og tverretattlig med et barn med en progredierende sykdom. Nils Åge dør, og i boka får vi følge arbeidet gjennom håp, sorg og tap sett med barnehagens øyne.



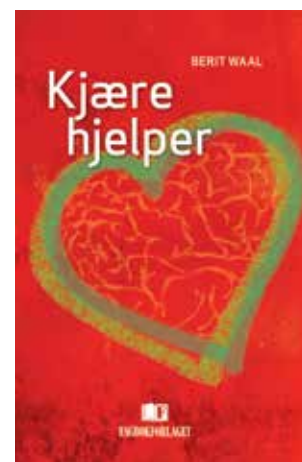
frem. Hvordan har de opplevd tiden rundt Nils Åge, og hva har de fått med seg? Dette spennende feltet kunne med fordel fått litt mer plass i boken.

Forfatter Inger Høyning skal ha all honnør for at hun tar på seg den vanskelige oppgaven å formidle historien til Nils Åge. Boken er verd å lese og kan brukes i personalgrupper der barnehagen har barn med sjeldne tilstander som de trenger å reflektere over. Boken egner seg også for foresatte.

Inger Høyning
NILS ÅGE VIRKER IKKE MER
Om å leve med livet i den ene hånden og
døden i den andre
Pedagogisk forum 2006
ISBN: 82-7391-134-9

Kjære hjelper

AV VIGDIS HEGG



Denne boka er skrevet til ære for alt forfatteren har lært av brukerne i arbeid, og hjelperne hun har møtt som lærer, veileder og konsulent. Forfatterens erfaringsgrunnlag er bredt, hun har vært psykolog i barne- og ungdomspsykiatrien, vært innom A-etat, helse- og sosialomsorgen samt skoleverket. *Kjære hjelper* er en veiviser i ditt indre landskap. Gjennom å bli bevisst det du er kritisk til hos deg selv, blir du friere og mer åpen overfor andre. Boka presenterer kunnskaper om hvordan hjernen fungerer og hvordan personlighet bygges. En slik kunnskapsplattform kan være og å ha i forhold til de vi skal hjelpe. – «Hva slags kunnskaper kan styrke hjelperens fotfeste og gi bedre grunnlag for å møte den andre der den andre er, slik at hjelpen gir grunnlag for vekst?»

Sterke eksempler

Hun krydrer sine oppfatninger om hvordan hjelperen kan hjelpe seg selv med mange og svært illustrerende opplevelser og utsagn i møte med brukerne:

– Dere sier jeg er pen, men jeg har jo ingen venner, jeg vil så gjerne være med, men vet ikke hvordan, de andre er dumme, hvorfor ringte ikke Petter, Ami eller Johan? De fikk det de ville, – men vil ikke være venner.

Slik kan en grunnleggende relasjonsskade

hos en ung jente også beskrives. Moren, nå rusfri, kan fylle bildet i etterpåkløkskap:

– Det er ikke greit å være lite barn med en mor som sitter stein i sofaen.

«Den gruppen som kalles utagerende ungdommer er faktisk den jeg selv har lært mest av. Disse ungdommene viser frem menneskelige krefter som vi har lett for å gi en negativ merkelapp. Hatet og raseriet kan strømme rett ut, åpent og ukontrollert. Sorg og fortvilelse kan være en sterk, men skjult motor. Gjennom sine kaotiske handlinger forteller de om skuffelser og svik.»

Inspirasjon og øvelser

Forfatteren har ønsket å gi leseren inspirasjon i møte med utfordringene i en ofte byråkratisk styrt hverdag. Hun sier det er nødvendig å være i aktiv opposisjon til den «effektivisering» og forflatning som truer. Videre er det nødvendig å se de destruktive kreftene i øynene, ikke være blind for at *ondskap* finnes både i hvert menneske og verden omkring oss.

Kjære hjelper er skrevet for alle som gjennom sitt arbeid eller privat hjelper andre mennesker, og er en bok for alle som gjerne vil utvikle seg. Gjennom boka vil leseren få inspirasjon og fornyet kontakt med det magiske og fantasifulle i livet. Forfatteren har utarbeidet mange nyttige

øvelser, og hun oppfordrer leseren til å skrive logg underveis.

«Et utviklingsmål for deg kan være å bli mer kjærlig, observant og handlekraftig i forhold til andre, og samtidig ta vare på deg selv.» Boka er fargelagt med troen, håpets og kjærlighetens billedspråk og poesi for å glede deg. Jeg synes at mye av bokas kjernebudskap relatert til å være en god hjelper favnes i dette sitatet:

Men for å bygge relasjoner kreves det noe mer enn sosiale ferdigheter. Vi må åpne en plass i vårt indre rom for den andre. Vi må begynne å lage erfaringer fra samspillet. Vi må våge å dele mer av vårt eget og håpe på at den andre også oppretter en plass i sitt indre for deg. Det betyr at jeg bærer det andre mennesket med meg. Det handler om utvikling av tillit.

Boka anbefales alle som ønsker å bli bedre hjelpere ved å forstå seg selv gjennom bevisstgjøring av hvem vi selv er, samt hvordan vi bruker og utvikler egen ballast i møte med brukerne, for også å få det bedre med oss selv.

Berit Waal
KJÆRE HJELPER
Fagbokforlaget, 2006
ISBN 82-450-0176-7
201 sider



Minneord om Christian Aashamar

Så fort livet skifter så fort
et ord en telefon en samtale et bud
så er alt forandret
som en gnist i tørr skogbunn
flammer virkeligheten opp mot lys eller
mørke
og livet er aldri mer hva det var
så fort

Tove Houck «I den ordløse time»

Mandag 7. august døde Christian 57 år gammel. På en varm, bekymringsløs og livgivende sommerdag kom meldingen om hans plutselige bortgang og ga oss en påminnelse om hvor uforutsigbart og skjørt dette livet vårt er.

Som mangeårig rektor ved Frambu barnehage og skole ble Christian en kjær kollega blant enhetslederne i Statped. For oss var han en høyt respektert fagperson, en positiv kritiker og et varmt medmenneske. Han var utdannet cand. paed. spec. og nøytt internasjonalt anerkjennelse for sitt faglige arbeid. Som brobygger utmerket han seg i mange

sammenhenger. Et tydelig bevis i så måte var tildelingen av Ågrenska Award i 2003, som han mottok for sin utstrakte evne og vilje til grenseoverskridende samarbeid både mellom profesjoner og nasjoner.

Christian hadde et sterkt engasjement for brukerne. Når han opplevde at ting ikke var som de burde, hentet han fram en kraftfull kombinasjon av beslutsomhet, klokskap og humor og manøvrerte seg som oftest fram til ønsket resultat.

Blant kolleger var Christian en kreativ kraft som så muligheter og som forsikret seg om at de beste løsninger ble valgt. Hans brennende engasjement for egen

virksomhet gikk aldri på bekostning av fellesskapet.

Gleden over å ha fått lære et slikt menneske å kjenne er stor, og savnet ved hans bortgang føles tungt.

Vi vil i takknemlighet minnes og lyse fred over en kollega full av kunnskap, omsorg, engasjement, toleranse og humor.

På vegne av Utdanningsdirektoratet og enhetslederne i Statlig spesialpedagogisk støttesystem,
Rolf Pettersen



KURS, FORELDREVEILEDNING, NETTVERKSGRUPPER, HEFTER!

Kursdatoer høstsemesteret 2006

- * Sanseintegrasjon / persepsjonsvansker
- * Sosiale historier, workshop
- * Strukturering og visualisering
- * Selvforståelse
- * Utfordrende atferd, autisme + psykisk utviklingshemming
- * Utfordrende atferd, høytfung. autisme og Asperger syndr.
- * Hva er hva, om filosofier, program, metoder og hjelpemidler
- * KAT Kassen
- * Tegn til Tale (4 ganger a 2 timer)

mandag 9/10 kl. 09.00 - 12.00
 mandag 16/10 kl. 10.00 - 17.00
 mandag 23/10 kl. 09.00 - 12.00
 mandag 30/10 kl. 09.00 - 12.00
 mandag 6/11 kl. 09.00 - 12.00
 mandag 6/11 kl. 12.30 - 15.30
 mandag 13/11 kl. 09.00 - 12.00
 mandag 27/11 kl. 09.00 - 12.00
 oppstart 10. oktober kl. 18-20

Foreldreveiledning vårsemesteret 2007

Oppstart 8. januar 2007

For tilbud om nettverkssamlinger og hefter, samt påmeldings- og bestillingsskjema – se nettsiden WWW.SPISS.NO



LONGYEARBYEN LOKALSTYRE

Longyearbyen ligger sentralt plassert på Spitsbergen, hovedøya på Svalbard, midt i en variert og arktisk natur med gode muligheter for friluftsliv. Longyearbyen er et moderne tettsted med ca. 1900 innbyggere og har et godt tjenestetilbud med bl.a. tilnærmet full barnehagedekning, grunnskole med videregående avdeling, svømme-/idrettshall, og et variert organisasjons- og kulturliv.

Longyearbyen skole har til sammen ca. 230 elever fra 1. til 13. klasse og de to barnehagene omlag 110 barn. Vår 3. barnehage er under bygging. Fra 1. januar 2007 tar Longyearbyen lokalstyre over ansvaret for skolen, og skole og barnehage samles da i et eget kommunalt oppvekstforetak. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) legges til Longyearbyen lokalstyres administrasjon, og i den forbindelse søker vi etter

pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PP-tjenesten

i fast 100 % stilling. Stillingen er plassert i plan- og utviklingsavdelingen i Longyearbyen lokalstyres administrasjon. Stillingen kan bli tillagt inntil 45 % undervisning ved Longyearbyen skole. Om og eventuelt hvor mye undervisning som skal tillegges stillingen vil bli tatt stilling til ved behandlingen av budsjettet for 2007.

Vi ønsker at du:

- har relevant utdanning fra universitet/høgskole, som f.eks. cand.ed., cand.paed.spec., cand.ped., cand.psychol. eller tilsvarende
- har erfaring fra arbeid i PP-tjenesten
- har bred kompetanse innenfor fagområdene psykososiale vansker, lese- og skrivevansker samt matematikkvansker
- har testkompetanse for WISC-testene
- har kjennskap til offentlig forvaltning fra før eksempel kommune
- har evnen til å jobbe både selvstendig og i team
- har god muntlig og skriftlig fremstillingsevne, og har førerkort kl. B

Longyearbyen lokalstyre kan tilby:

- lønn etter avtale
- gode pensjons- og forsikringsordninger
- et godt arbeidsmiljø og fleksibel arbeidstid
- bolig etter behov,
- flyttegodtgjørelse etter nærmere avtale

For ytterligere informasjon kontakt plan- og utviklingssjef Vigdis Hole, tlf 79 02 21 61 / e-post vigdish@lokalstyre.no eller daglig leder av Longyearbyen lokalstyre Oppvekstforetak KF Anne Ellingsen, tlf 79022320 / anne.ellingsen@lokalstyre.no. Søknad med kopi av vitnemål og attester sendes Longyearbyen lokalstyre, postboks 350, 9171 Longyearbyen innen 6.oktober 2006. Søknad kan også sendes via e-post til postmottak@lokalstyre.no

Bedre reklame as - www.bedre.no



Helse- og Sosialseksjonen

Helse- og Sosialseksjonen består av koordineringstjenesten, sosialtjenesten, psykisk helsetjeneste, fysio-ergoterapitjenesten, flyktningtjeneste og barne- og ungdomstjenesten som består av barnevern, PPT, helsestasjon og Familiens Hus.

ID 235 – 100 % STILLING FOR PP-RÅDGIVER

ID 236 – 100 % STILLING FOR SPESIALPEDAGOG M/LOGOPEDI

FØLGENDE KVALIFIKASJONER ØNSKES:

- evne til samarbeid og fleksibilitet
- evne til å se menneskers ressurser og muligheter
- grunnleggende datakunnskap
- personlig egnethet.

ARBEIDSOPPGAVER:

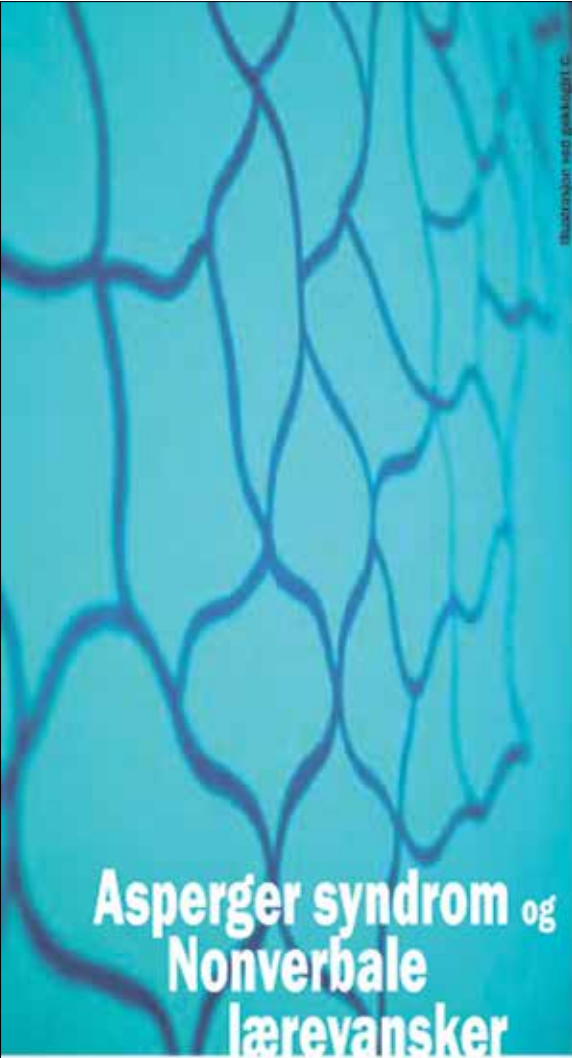
- saksbehandling
- sakkyndighetsarbeid
- veiledning/rådgivning
- utredning/kartlegging
- flerfaglig arbeid i team (FAT)

Opplysninger v/leder for PP-tjenesten Åse Randi Eggen tlf. 32 25 12 33.

Fullstendig utlysning finnes på kommunens hjemmeside

www.ovre-eiker.kommune.no. Vi ber at det søkes via vårt elektroniske søknadsskjema som ligger på hjemmesiden.

Søknadsfrist 06.10.06



**Asperger syndrom og
Nonverbale
lærevansker**

**- Usynlige
handikap,
synlige
konsekvenser**

Mer informasjon om seminarene, program og påmeldingsmuligheter finnes på www.statped.no/torshov

Torshovseminarene er godkjent som 12 timers fritt spesialkurs av Norsk psykologforening



Torshov kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem



Bredtvet kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Bredtvet kompetansesenter er et Statlig spesialpedagogisk senter for logopedi og har som oppgave å gi tjenester til barn, unge og voksne med store språk- og talevansker i nært samarbeid med fagfolk i kommunen/ fylkeskommunen. Senteret er lokalisert på Bredtvet i Oslo og har to fagavdelinger og en administrasjonsavdeling. Senteret vil i år 2006 forvalte ca 38 mill og ha ca 63 årsverk.

Rådgiver Fast stilling

Arbeidsoppgaver og ansvarsområder vil bla. være:

Utredning, diagnostisering og veiledning/rådgivning ift. barn, ungdom og voksne med store og spesifikke språk-, tale-, lese- og skrivevansker, i et individ- og systemrettet perspektiv. Bidra til erfaringssystematisering og tiltaksutvikling innen fagfeltet og kompetanseoverføring til kommunene. Arrangere kurs for fagpersoner og undervise studenter. Noe reisevirksomhet må påregnes.

Kvalifikasjoner:

Rådgiver: Hovedfag/embetseksamen/mastergrad innen spesialpedagogikk/pedagogikk/logopedi. Fordypning/erfaring innen fagfeltet språkvansker.

Stillingen er plassert som følger:

- Rådgiver I.pl. 90.500, kode 1434, ltr. 45-56
- Fra bruttolønnen trekkes innskudd til Statens pensjonskasse.

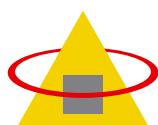
Den statlige arbeidsstyrken skal i størst mulig grad gjenspeile mangfoldet i befolkningen. Det er derfor et personalpolitisk mål å oppnå en balansert alders- og kjønnsammensetning og rekruttere personer med innvandrerbakgrunn.

Det vil bli lagt vekt på personlige egenskaper som samarbeids-evne, selvstendighet, fleksibilitet og arbeidskapasitet. Det er ønskelig med erfaring fra innovasjonsarbeid. Stillingen er ledig fra 01.01.06.

Opplysninger kan fås ved henvendelse til avdelingsleder Jan Mossige (tlf 22 90 28 48) eller senterleder Brit Weisæth (tlf. 22 90 29 00).

Søknad med godkjent kopi av vitnemål og attester, merket «Nr 75», sendes Bredtvet kompetansesenter, Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo

innen 05.10.2006.



Sørlandet kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Sørlandet kompetansesenter er en statlig virksomhet som yter spesialpedagogiske tjenester overfor kommuner, fylkeskommuner m.fl. Tjenestene skal fremme tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring i barnehage, skole og voksenopplæring. Senteret utvikler kompetanse og formidler kunnskap om brukere med særskilte opplæringsbehov. Sørlandet kompetansesenter har et regionalt tjenesteansvar i Vest-Agder, Aust-Agder og Telemark og et nasjonalt kompetanseutviklingsansvar for fagområdene tidlig stimulering av funksjonshemmede barn 0-5 år og matematikkvansker. Senteret har ca 33 ansatte og er lokalisert på Odderøya i Kristiansand. 1. oktober 2007 flytter senteret inn i nye lokaler ved høgkoleområdet i Kristiansand. Senteret har p.t. også kontorlokaler i Aust-Agder. Sørlandet kompetansesenter er underlagt Utdanningsdirektoratet.

Vi har følgende stilling ledig (2. gangs utlysning):

Avdelingsleder

fagavdeling, 100 % fast stilling

Senteret har 2 stillinger for avdelingsleder. Disse har, i samråd med senterleder, sammen ansvar for ledelse av det faglige arbeidet og personalansvar for fagstillingene. Arbeidsområdene vil være knyttet til ledelse av tjenester til kommuner og fylkeskommuner og for faglig utviklingsarbeid og formidling av kompetanse. Tjenestene skal føre til kompetanseutvikling i PP-tjeneste, barnehage og skole.

Det er et krav at du har hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk, pedagogikk eller tilsvarende, og erfaring fra arbeid i skole eller barnehage, evt. fra PP-tjeneste eller høyskole. Ledelseskompetanse vil være en fordel.

Vi kan tilby faglig spennende og utfordrende arbeidsoppgaver i et nært samarbeid med ressurspersoner internt og eksternt. Senteret har engasjerte og motiverte medarbeidere.

Stillingen avlønnes som avdelingsleder, lønnsplan 17.500, kode 1003 (lfr. 60-69) i Statens lønnsregulativ.

Ved tilsetting legges det i tillegg til faglige kvalifikasjoner og arbeidserfaring stor vekt på personlig egnethet. Du må ha god evne til å kommunisere, både internt og med senterets eksterne samarbeidspartnere. Det må påregnes reisevirksomhet.

Den statlige arbeidsstyrken skal i størst mulig grad gjenspeile mangfoldet i befolkningen. Det er et personalpolitisk mål å oppnå en balansert alders- og kjønnssammensetning og rekruttere personer med innvandrerbakgrunn og redusert funksjonsevne. Det er lovfestet medlemskap i Statens pensjonskasse og 6 måneders prøvetid i stillingen.

Tiltredelse etter avtale. Se også www.statped.no/sorlandet.

Ta kontakt med senterleder Ole Petter Olsen på tlf. 38 05 83 01/ 95 73 01 05 for nærmere informasjon.

Søknad med CV og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes innen **10.10. 2006** til:

Sørlandet kompetansesenter,
Serviceboks 430,
4604 Kristiansand.



DRAMMEN KOMMUNE

SENTER FOR OPPVEKST

Elvebyen Drammen ligger sentralt på Østlandet, 40 km fra Oslo. Det bor 58.000 mennesker i kommunen, men byen er regionshovedstad for et område med 150.000 innbyggere. Drammen kommune er byens største arbeidsgiver, med et bruttobudsjett på 2,3 milliarder kr. Drammen har en flerkulturell befolkning og dette setter et mangfoldig og fargerikt preg på bybildet.

Logoped

Under visjonen "Riktig hjelp til rett tid" tilbyr og samordner Senter for oppvekst tjenester innenfor: Barnevern, Lov om barnevernstjenester Pedagogisk psykologisk tjeneste, Opplæringslova. Habilitering, Lov om sosiale tjenester.

Senter for oppvekst, PPT har totalt 4 stillingshjemler for logopeder fordelt på tverrfaglige team. Det er nå ledig en 100% fast stilling og en 50% fast stilling som logoped i forhold til førskolebarn og elever i grunnskolen. Logopedene har ansvaret for hvert sitt distrikt, men har felles planleggings- og samarbeidstid med sine team.

Arb.tid: 08:00 - 15:15
(16:30 på torsdager).

Stillingsstørrelse: En 100% fast stilling og en 50% fast stilling.

Lønn: Etter avtale.

Tiltredelse: Så snart som mulig.

Arbeidssted: Senter for oppvekst, Nedre storgt. 3. 3015 Drammen

Kvalifikasjoner og arbeidsoppgaver

- Det kreves godkjent logoped-utdanning.
- Stillingene vil innebære behandling, utredning, veiledning og annet systemrettet arbeid.

Det søkes etter personer med

- Evne til å arbeide selvstendig, samt delta i tverrfaglig samarbeid.
- Faglig dyktighet og relevant praksis.
- Gode samarbeidsevner og personlig egnethet.
- Kjennskap til tjenestens virkefelt.

Vi tilbyr

- Et trivelig, men hektisk arbeidsmiljø
- Et bredt sammensatt og inspirerende fagmiljø.
- Variert arbeid med store utfordringer på mange områder.
- Mulighet til å være med å utforme tjenestetilbudet i en spennende virksomhet.

Søknadsfrist 16.10.06

www.drammen.kommune.no



Birkenes kommune

Tjenesteområde Kvalifisering

Ledig stilling som PP rådgiver i Birkenes kommune

PP-RÅDGIVER

i 100% stilling med tiltredelse snarest.

Det kreves spesialpedagogisk utdanning og god test/utredningskompetanse når det gjelder språk og lesing, samt sertifisering i testene WISC III, WAIS III og WPPSI-R. For nærmere opplysninger besøk vår hjemmeside <http://www.birkenes.kommune.no> eller kontakt PP rådgiver Margrethe Bjørå, tlf. 37 28 15 28, e-post: margrethe.bjora@birkenes.no eller fung leder for Tjenesteområdet Kvalifisering Gro Nilsen tlf 37281547

Søknaden sendes:

Fung leder Tjenesteområde Kvalifisering post boks 115, 4795 Birkeland eller postmottak@birkenes.kommune.no.

Søknadsfrist: 5. okt. 06

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



Helse Nordmøre og Romsdal HF

AVDELING FOR BARN OG UNGE

Psykisk helsevern - poliklinikken - arbeidssted for tiden ved Molde sjukehus (Småbarnsteamet)

Klinisk pedagog

Vikariat i 100 % stilling

Vi har ledig stilling for Klinisk pedagog 100 % stilling fra 01.10.06. Vikariat i 1 år m/mulighet for fast tilsetting - **stilling nr. 445/2006**

Nærmere informasjon ved henvendelse til enhetsleder Harald Lid. Tlf. sentralbord 71 12 16 30.

Teamkoordinator Judith Bigseth, tlf 71 12 16 30

Søknad sendes elektronisk via www.jobbnor.no

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

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

Søknadsfrist: 16. oktober 2006.

Se fullstendig annonsetekst på: www.jobbnor.no

HELSE MIDT-NORGE

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

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