

07 spesialpedagogikk

2007 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Elever med minoritetsspråklig bakgrunn** side 24 Begynneropplæring i matematikk for
minoritetsbarn side 46 Om selvskading



Minoritetsspråkelige



Arne Østli

Education at a Glance, den årlige OECD-undersøkelsen, viser at 15-åringene med innvandrerbakgrunn sliter i matematikk og lesning. Det er bekymringsfullt fordi disse fagene ofte blir betraktet som viktige indikatorer på skoleflinkhet. Å komme til kort i et eller flere fag har også stor betydning for selvfølelse og troen på

egen mestring av skolefag generelt. NOVA Rapport 10/07 «*Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever* – En kunnskapsoversikt» sammenfatter forskning om språklige og faglige effekter av språklig tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. Rapporten tydeliggjør behovet for økt norsk forskningsinnsats på dette feltet og slår fast at det foreligger mye kunnskap om hvordan minoritets elever presterer i norsk skole, men mindre kunnskap finnes om effektene av språkopplæring.

Det bør imidlertid være et godt grunnlag for å komme videre: både stortingsflertallet og Utdanningsforbundet ønsker at det skal legges mer vekt på utfordringer knyttet til minoritets-språklighet. Også våre lesere har gjennom leserundersøkelser og direkte kontakt ønsket mer fagstoff om elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

System og individ er to nødvendige perspektiver også i denne sammenhengen. Det er derfor med glede vi i dette nummeret presenterer to artikler som på hver sin måte sier noe om muligheter og forutsetninger for å møte denne elevgruppen på en god måte. Karina Konsmo og Daniel Collet gjør rede for hvordan Larvik kommune prøver ut et system og tiltak for å kunne håndtere utfordringene som minoritetsspråklige elever byr på gjennom å tenke helhetlige og tverrfaglige løsninger. Prosjektet i Larvik er en del av satsingen til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Satsingen innebærer bl.a. flere fokusskoler med ulike former for utprøving.

Maria Soto Rosén legger i sin artikkel om «Begynneropplæring for minoritetsbarn» vekt på at det kan være et betydelig skille mellom minoritetsbarns *hverdagsspråk* og *skolespråk*. I artikkelen peker hun dessuten på viktige forutsetninger for at matematikkundervisningen skal lykkes. Hun mener at en av skolens viktigste oppgave er å sette i gang tiltak som reverserer de økende forskjellene i skoleprestasjoner mellom minoritets elever og resten av elevmassen så raskt som mulig.

Tidligere artikler Spesialpedagogikk har også i tidligere utgaver hatt artikler som er vesentlige for å gi et godt tilbud til minoritetsspråklige elever. I en artikkel i nr. 8-2004 peker May-Brit Monsrud og Meral Øzerk på at økt kompetanse i kartlegging, metodevalg og organisering av undervisningen viste seg å være av stor betydning i et prosjekt hvor et kompetansesenter, pp-tjenesten og skolene samarbeidet om å forbedre elevenes lese- og skriveferdigheter. Kamil Øzerk presenterer i en artikkel i nr. 6-2005 en tospråklighetspedagogisk forklaringsmodell som belyser det faktum at noen med minoritetsbakgrunn skårer dårlig på læringsutbytte mens andre gjør det veldig bra.

Det er ingen tvil om at vi har store utfordringer når det gjelder å få mer kunnskap om opplæring av minoritetsspråklige elever, men mens den utvikles bør vi bruke det vi vet om hva som er av betydning og som har vist seg å ha god effekt.

Arne Østli

Arne Østli
side 4 0707

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
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@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

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

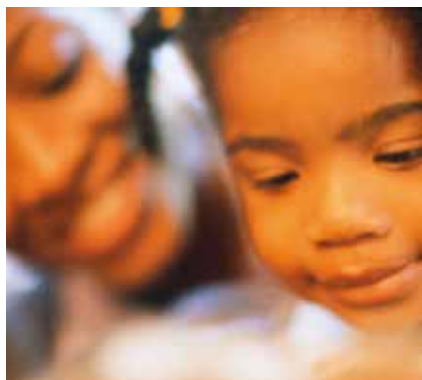
Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6131 eks.

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 rettighetsha-
vernes organisasjoner om kopiering
av opphavsrettlig beskyttet verk i
undervisningsvirksomhet».

Årgang 72

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at Norge har store utfordringer knyttet til å gi elever med minoritetsbakgrunn god opplæring.



Det er i dag mange barn og unge som driver med selvskading. Mørketallene er store.

artikkel side 46



- side 4 **Elever med minoritetsspråklig bakgrunn** Karina Konsmo og Daniel Collett
- side 11 **Mer om Flexid** Karina Konsmo og Daniel Collett
- side 14 **Utenfor regelen** Arne Østli
- side 18 **Inkludering i barnehage og skole – er det så vanskelig?** Bitten Munthe-Kaas
- side 24 **Begynneropplæring i matematikk for minoritetsbarn** Maria Soto Rosén

- side 34 **Planarbeid som redskap for kvalitetsutvikling** Julie Holst-Jæger
- side 44 **Ta skolevegring på alvor!** Jorunn Hartveit
- side 46 **Om selvskading** Beate Heide
- side 51 **Bokmelding**
- side 53 **Kunngjøringer/Stillingsannonser**

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn

– Larvik kommune velger helhetlige og tverrfaglige løsninger

Flere undersøkelser viser at Norge har store utfordringer knyttet til å gi elever med minoritetsbakgrunn god opplæring. Det konkluderes med at minoritetsspråklige elever i snitt oppnår svakere skolerresultater enn majoritets elever. De nasjonale undersøkelsene det henvises til i denne sammenhengen gjenspeiler med stor sannsynlighet elevmassen ved grunnskolen i Larvik kommune.



Karina Konsmo er pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT-Lister.



Daniel Collett arbeider i konsulentelskapet Indivita.

Undersøkelsene det henvises til kan ved første øyekast gi inntrykk av at minoritetsspråklige elever er en homogen gruppe, og som gruppe har de svake skoleprestasjoner – men undersøkelsene viser også at man blant innvandrere i Norge finner noen av de mest utdanningsorienterte og skoleflinke elevene. Det fremkommer av studiene at minoritetsspråklige elever er positivt innstilt til skolen, og at både foreldrene og elevene selv har høye utdanningsambisjoner. Minoritetsspråklige elever gjør mer lekser og de har i større grad enn majoritets elever planer om å ta langvarig utdanning (Bakken, 2003). Likevel har de langt hyppigere behov for spesialpedagogisk hjelp. De trenger mye oppfølging både hjemme og på skolen.

Fokusskoler ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring
Larvik kommune er sterkt representert med fokusskoler ved

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). NAFO ble etablert 1. januar 2004 med bakgrunn i regjeringens strategiplan 'Likeverdig utdanning i praksis'. Senteret skal drive kompetanseutbygging for arbeid i og ledelse av barnehager, skoler, universitet, høyskoler og opplæringsinstitusjoner i forhold til opplæring av språklige minoriteter for å utvikle inkluderende flerkulturelle læringsfellesskap.

NAFOs arbeide er blant annet basert på samarbeid med fokusvirksomheter i hvert av fylkene knyttet til barnehage, grunnskole, videregående skole og voksenopplæring for innvandrere. Fra hvert av fylkene er det utnevnt en skole i hver av kategoriene. I Vestfold er Larvik kommune sterkt representert ved Sentrum barne- og ungdomsskole, Norskskolen (voksenopplæring) og Verdensmesteren mottaksskole (VM) ved Larvik Læringscenter og Thor Heyerdahl videregående skole.

Larvik kommune er sammen med fem utvalgte skoler fra ulike steder i landet blitt invitert til å delta i et prosjekt i regi av NAFO på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Gjennom prosjektet prøves det ut ulike metoder for den tospråklige opplæringen i grunnskolen. Prosjektstart var august 2006 og det ventes sluttført i juni 2008. I Larvik er prosjektet knyttet til Sentrum barne- og ungdomsskole og VM mottaksskole. Prosjektet har matematikk og nivåbasert opplæringsomsetnings-



Som gruppe har minoritetsspråklige svake skoleprestasjoner, men undersøkelser viser også at man blant innvanderne finner noen av de mest utdanningsorienterte og skoleflinke elevene.

område. Leksehjelp ved den enkelte skole i nært samarbeid med skolefritidsordningen, er også inkludert i prosjektet.

Årsaker til minoritetsspråklige elevers faglige utfordringer

Det finnes flere årsaker til minoritetsspråklige elevers faglige utfordringer i skolen, og noen av de viktigste omfatter sosioøkonomisk bakgrunn, norskkunnskaper før skolestart, organisering av skolehverdagen og samarbeid mellom hjem og skole. Vi velger i denne sammenhengen å fokusere på utfordringer knyttet til henholdsvis (a) norskkunnskaper ved skolestart og (b) organisering av skolehverdagen slik dette er organisert i Larvik kommune. Samarbeid mellom hjem og skole tenker vi faller naturlig inn under hvordan skolehverdagen organiseres. Når det gjelder elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, vil vi understreke at vi står overfor flere utfordringer enn det som faller inn under

skolens ansvarsområde. I denne artikkelen har vi imidlertid valgt å fokusere på ønskelig og nødvendig språkopplæring.

Faglige utfordringer for språklige minoriteter

Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at Norge har store utfordringer knyttet til å gi elever med minoritetsbakgrunn god opplæring. Så langt tyder flere internasjonale studier av minoritetslevers skoleprestasjoner på at det er vanskeligere å være minoritetsspråklig elev i Norge enn i de fleste andre land vi sammenlikner oss med (Hansen Wagner, 2004). Siden det ikke finnes statistikk over minoritetsspråklige elevers resultater i grunnskolen i Larvik, må vi derfor bruke disse undersøkelsene som grunnlagsmateriale. Vi vil kort redegjøre for noen aktuelle studier for å belyse de faglige utfordringene skolene står overfor:

PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), som sammenlikner 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo har hovedansvaret for prosjektet i Norge. *PISA 2000* viste at Norge plasserer seg omtrent gjennomsnittlig blant samtlige OECD-land med hensyn til resultatforskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og andre elever. Flere land har likevel lykkes bedre enn Norge i å utjevne slike forskjeller, og undersøkelsen har bidratt til å understreke behovet for å diskutere i hvilken grad skolesystemet fungerer inkluderende.

I 2001 var norske elever med i den internasjonale sammenlignende studien *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) av 10-åringers leseferdigheter i 35 land, og denne viste et tilsvarende bilde. Det er IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som står bak *PIRLS*. I følge undersøkelsen oppnådde minoritetsspråklige elever som gruppe lavere poengsum i leserferdigheter enn majoritetsspråklige. Studien viser i tillegg at Norge er det landet som har størst forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn (Mullis mfl., 2003, her hentet fra Hansen Wagner, 2004).

Ung i Norge 2002 er en stor studie som omfattet om lag 11.000 elever i ungdomsskolen og i videregående (lærlinger ikke inkludert). Bakken (2003) gjennomførte en egen delstudie om etniske minoriteter i skolen som bygget på dette materialet. Undersøkelsen viste at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt oppnår svakere karakterer enn majoritetslevene i de undersøkte fagene norsk, engelsk og matematikk. Og forskjellene har økt i løpet av det siste tiåret. Særlig gjelder dette elever som har foreldre født i ikke-vestlige land (Bakken 2003).

36 prosent av minoritetslevene presterer over det nasjonale gjennomsnittet mot 49 prosent av majoritetslevene. Det er nesten dobbelt så mange minoritetsspråklige som majoritetsspråklige i det svakeste prestasjonssjiktet.

For å forstå forskjellene i prestasjonsnivå viser Bakken (2003) til at vi må ta i betraktning sosioøkonomiske faktorer. Minoritetsspråklige elever kommer oftere fra familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og hvor det er mindre tilgang på bøker og PC sammenlignet med majoritetslevene. Samtidig er det viktig å påpeke at en rekke forhold ved skolens måte å organisere opplæringen på også er viktig. Samlet sett har faktorer som eksempelvis skolefaglige mål, struktur i opplæringssituasjonen og lærernes samhandlingsform med elevene også innvirkning på elevenes læring og utvikling (Øzerk, 2003, her hentet fra Utdannings- og forskningsdepartementets Strategiplan «Likeverdig utdanning i praksis!» 2004–2009). Øzerk (2003) har i en studie sett nærmere på sammenhenger mellom forskjeller i læringsresultat og skolens måte å organisere og gjennomføre opplæringen på. Han utelukker ikke utfordringer knyttet til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, men påpeker skolens muligheter til å fremme et godt lærings- og utviklingsmiljø for elevene. Gjennom evalueringen av Reform 97 undersøkte han minoritetsspråklige elevers situasjon i Oslo-skolen. På bakgrunn av studier ved to skoler i Oslo konkluderer han med at elever med svake norskkunnskaper oppnår dårligere læringsutbytte enn andre skolebarn fordi de tildels faller utenfor undervisningen. Med andre ord – prosjektet viser at effekten av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn ikke er ubetydelige, men skolens måte å organisere skolehverdagen på er vel så viktig.

Larvik kommune og prestasjonsgapet

Larvik kommune har valgt å håndtere utfordringene som pre-

Effektene av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er ikke ubetydelige, men skolens måte å organisere skolehverdagen på er vel så viktig.

stasjonsgapet byr på gjennom å tenke helhetlige og tverrfaglige løsninger. Larvik læringssenter er en enhet i kommunen som ivaretar en stor del av ansvaret for integreringen av minoritetsspråklige barn og unge. Enheten tilbyr en rekke ulike tjenester, og vi vil se nærmere på hvordan Larvik læringssenter løser utfordringene knyttet til både norskkunnskaper ved skolestart og organisering av skolehverdagen. Larvik lærings-senter samarbeider med både barnehagene og skolene i kommunen, helsestasjonene, pedagogisk-psykologiske tjenester, barnevern- og sosialtjenesten for å nevne noen. Enheten ivaretar en stor del av koordineringsansvaret i dette samarbeidet siden de hele tiden er «tett på» både barna og familiene. Samarbeidsarenaene ved Larvik Læringssenter vurderes som helt avgjørende for å kunne gi minoritetsspråklige barn og unge og familiene deres et godt og helhetlig tilbud.

Norskkunnskaper ved skolestart

Språkstimulering i barnehage I barnehagene i Larvik er det i barnehageåret 2006–2007 totalt 1620 barn. Av disse er det 120 minoritetsspråklige barn hvorav 101 har behov for særskilt språklig oppfølging. Dette tilsvarer omtrent 80 %. Larvik kommune har i denne sammenhengen først og fremst valgt å satse på ansettelse av tospråklige assistenter i både private og kommunale barnehager. Ved hjelp av deres språklige og kulturelle kompetanse driver assistentene med systematisk språktrening av barna, og da gjerne i språkgrupper. Larvik har i tillegg en egen mottaksbarnehage, Globus barnehage. Barnehagen er tilegnet minoritetsspråklige barn i alderen 2–6 år, og både personalet og barna kommer fra ulike kulturer og snakker forskjellige språk. Formålet er å gi barna en god tilnærming til eget morsmål samt norsk språk og kultur. Her blir det også naturlig å stille seg spørsmålene:

Hvorfor er det så viktig at minoritetsspråklige barn lærer seg norsk før skolestart? Bør det satses allerede i førskolealder? Og er det tilfelle at norskkunnskap er avgjørende for å lykkes i skolen?

Det viser seg at minoritetsspråklige elever som har gått i barnehage oppnår bedre resultater både på barnetrinnet og i

ungdomsalder enn de som ikke har hatt et barnehagetilbud. Dette kan tyde på mulige langtidseffekter av tilpasset språkopplæring og barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige elever, selv om det samtidig er lite kunnskap om hva det er ved barnehage deltaking som virker prestasjonsfremmende (Bakken, 2007).

Mor/barn-gruppa Minoritetsspråklige barn er ofte underrepresentert i barnehagene, og dette gjelder ikke bare i Larvik, men i hele landet. I tillegg har de også ved skolestart ofte tilbrakt kortere tid i barnehage enn etnisk norske barn. Dette fører igjen til at mange minoritetsspråklige elever begynner på skolen med et begrenset ordforråd på norsk. Som følge av denne kunnskapen har Larvik lærings-sentert valgt å satse på en mor/barn-gruppa, og her har Larvik vært en foregangskommune. Tilbudet er til barn i alderen 9 måneder til 3 år og deres mødre – i tallet 20 mødre og 25 barn. Ønsket er at både barna og mødrene deres skal forbedre sine norskkunnskaper samtidig som mødrene skal få bedre innsikt i det norske samfunnet, inkludert skolesystemet. Dette er ansett som et viktig tiltak både i forhold til barnas første språkutvikling og sosiale ferdigheter – og i forhold til å integrere mødrene. På sikt vil forhåpentligvis andelen minoritetsspråklige barn i barnehage øke som følge av at familiene ser verdien i å delta i denne type aktiviteter som mor/barn-gruppa representerer. Som ledd i arbeidet med å styrke innvandrerbarns språkforståelse, er det viktig at også foreldrene behersker det norske språket. Derigjennom legges grunnlaget for integrering i det norske samfunnet og bedre tilpasning til senere skolegang for barna. Dette er også bakgrunnen for at mor/barn-gruppa ble etablert.

Overgang barnehage – skole I Larvik kommune språkkartlegges de tospråklige barna i barnehagen fortløpende. Larvik har utarbeidet sitt eget kartleggingsmaterieell. Denne kartleggingen er verdifull for den videre planleggingen av skolegangen deres, siden det ofte viser seg at barn kan streve mer med språk og språktilegnelse enn det som umiddelbart kommer tilsyne i både hjem og barnehage. Språkkartleggingen vil derfor være et viktig verktøy for både å avdekke og definere det som er vanskelig for barnet og samtidig danne utgangspunkt for en eventuell anbefaling om forsterket språkopplæring i skolen.

Det viser seg at minoritetsspråklige elever som har gått i barnehage oppnår bedre resultater både på barnetrinnet og i ungdomsalder enn de som ikke har hatt et barnehagetilbud.



Ved fortsatt dårlig språk ved 5-års alder henvises barna til Verdensmesteren mottaksskole (VM) for videre utredning og vurdering i forbindelse med skolestart.

Organisering av opplæringen

Mottak av minoritetsspråklige elever VM mottaksskole er lokalisert under Larvik læringssenter og gir den første norskopplæringen til minoritetsspråklige barn og unge fra 6–16 år. I snitt er det 60 elever i året, og elevene går der i opptil ett år før de blir overført til ordinær skole. Skolen har i tillegg ansvar for å forberede denne overgangen. VM tar kontakt med hjemskolen eller den skolen som foreldrene ønsker når en elev vurderes som god nok til å starte i ordinær skole. For at overgangen skal bli best mulig både for eleven og foreldrene, er det svært viktig at den nye skolen er godt forberedt på å ta imot dem. VM utarbeider derfor en rapport om barnets faglige og språklige fungering, og innkaller deretter den nye skolen til et møte. Den nye skolen gjør på sin side forberedelser i egen klasse og planlegger en fadderordning samtidig som de gjør seg kjent med den nye eleven og foreldrene. Det er utarbeidet rutiner for dette arbeidet som er delt ut til skolene i Larvik.

Verdensmesteren som ressurscenter VM mottaksskole fungerer også som et ressurscenter når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige barn og unge, veiledning av lærere/morsmålslærere, koordinering av sosiallærtjenesten, kurs og nettverksamlinger i samarbeid med kommunens veiledningstjeneste, oversikt over materiell og hjelpemidler og nettverksskapende arbeid for minoritetsspråklige voksne og barn.

Videre gir skolen veiledning i bruk av kartleggingsmateriell ute i skolene, blant annet TOSP. TOSP er en tospråklig prøve tilrettelagt for språklige minoriteter, og testen gjør det mulig å kartlegge elevens to språk. På bakgrunn av testen vil det kunne vurderes om elevens faglige problemer bunnar i forståelsen av begrepene, eller om vanskene består i å lære seg ordene på det nye språket. En mulig forklaring på prestasjonsgapet mellom majoritets elever og minoritets elever er nettopp at opplæringen ikke er tilpasset minoritets elevenes faktiske språkferdigheter. Ved hjelp av dette kartleggingsmaterialet vil både skolene og lærerne få sikrere holdepunkter for en faglig vurdering av elevenes utvikling.

Leksehjelp Erfaring har vist at leksehjelp er et godt virkemiddel for å gi barn og ungdom med innvandrerbakgrunn de samme muligheter som andre elever til å gjennomføre utdanning. Fra og med september 2004 gikk derfor Larvik læringssenter og Larvik bibliotek sammen om å tilby leksehjelp i bibliotekets lokaler. Som allerede nevnt kommer minoritetsspråklige ofte fra hjem hvor foreldre har lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC sammenlignet med majoritetsspråklige (Bakken, 2003) – leksehjelp kan derfor være én god tilnærming for å veie opp for deres hjemmebakgrunn. Underveis i prosjektet er det også innledet et samarbeid med Røde Kors, som har mange års erfaring med leksehjelpsprosjekter i blant annet Oslo og Horten.

Grunnskolegruppe 16–24 år I Larvik har man etablert et tilbud til ungdommer mellom 16–24 år som får grunnskoleopplæring. Gruppen følger plan om grunnskoleopplæring for voksne, og elevene må ta eksamen i norsk som andrespråk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og KRL-fag (kristendom-, religion-, og livssynskunnskap) for å få bestått grunnskoleeksamen.

Elevene starter opp på sitt 1-, 2- eller 3-årige løp etter kartlegging. De fleste av elevene her kommer til Norge etter grunnskolepliktig alder. De har liten eller ingen grunnskoleopplæring fra hjemlandet. I tillegg kommer det elever fra 10. klasse eller fra Verdensmesteren. Dette er først og fremst elever med mangelfull opplæring på grunn av få år i skolen. Tilbudet omfatter også minoritetsspråklige elever som kommer til Norge midt i grunnskolealder eller som strever med kravene på ungdomstrinnet. Som følge av deltakelse i denne gruppa, får elevene et godt grunnlag for gjennomføring av videregående skole.

Men er det nok med faglig god opplæring alene for å minske prestasjonsgapet mellom majoritets elever og minoritetsspråklige elever? Hva med selvfølelsen og eget selvbylde? Har ikke egen identitetsopplevelse direkte innvirkning på barn og unges læreevne?

Uavhengig av etnisk bakgrunn opplever ofte minoritetsspråklige elever en «verken-eller-identitet» i stedet for en «både-og-identitet». Det å ha trygghet i egen identitet er en

viktig faktor for utviklingen av eget selvbylde, som igjen har direkte innvirkning på elevenes skoleprestasjoner.

Flexid – et identitetskurs

Larvik kommune har utarbeidet et identitetskurs omtalt som Flexid (fleksibel identitet) spesielt rettet mot minoritetsspråklig ungdom i alderen 15–20 år. Kursene er blitt arrangert siden år 2000, og i løpet av denne tiden har over 160 ungdom vært med på hele eller deler av kurset. Noen av deltakerne er født og oppvokst i Norge, mens andre har bodd i ett eller flere land før de kom hit. Gjennom kurset ønsker man å skape en trygghet både i forhold til ungdommens egen bakgrunn og hans eller hennes kulturelle identitet. Det fokuseres på mulighetene og de personlige ressursene ungdommene har samtidig som utfordringene deres tas på alvor. Ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn vokser opp både med sin hjemmekultur og den norske majoritetskulturen. I sin daglige kulturpendling må de forholde seg til mange ulike situasjoner og faktorer som de fleste jevnaldrende slipper å møte på samme måte. Dette krever til tider mye energi av de minoritetsspråklige elevene – energi som ungdommen i stedet kunne ha brukt på å forbedre skoleprestasjonene sine. Målet er å få en grunnleggende trygghet på sin flerkulturelle identitet.

Erfaringer og tilbakemeldinger fra ungdommer, ledere, foreldre og lærere ved skolene viser at dette er en nyttig modell i integreringsarbeidet i Larvik. Flexid er toårig, det vil si at kursrekken går over to skoleår med fire samlinger hvert år. De to siste årene er disse samlingene blitt lagt til skoledager i samarbeid med skolene. Mesterfjellet ungdomsskole og Torstrand og Byskogen barneskoler i Larvik har ansatte på sertifiseringskurs for å kunne gjennomføre kursene på skolene. Det planlegges i skoleåret 2007/2008 å utvikle et opplegg også for barneskoletrinnet – med andre ord en kursrekke for minoritetsspråklige barn. (Mer om Flexid i et vedlegg til artikkelen).

Veien videre

Larvik har valgt å håndtere utfordringene som prestasjons-gapet byr på gjennom å tenke helhetlige og tverrfaglige løsninger. Tiltakene er med andre ord satt i system, og Larvik læringssenter ivaretar en stor del av ansvaret. Dette har vi forsøkt å illustrere gjennom å gi leserne et lite innblikk i noen

av tilbudene som finnes til minoritetsspråklige barn og unge og deres familier.

Det gjenstår fortsatt utfordringer før målet om utjevning av prestasjonsgapet innfris – ikke bare i Larvik, men i hele landet. Og i forlengelsen av dette kan vi også stille spørsmålstegn ved om vi er villige til å sette inn det som kreves av tiltak? Hva vil dette i så fall bety for skolene? Og hva med barnehagene og deres rolle?

Flere av spørsmålene vil stå ubesvarte i lang tid fremover som følge av lite kunnskap og forskning på området. Likevel kan tilbakemeldingene fra både elever og foreldre, førskolelærere og lærere, og andre som arbeider med denne elevgruppen, tyde på at Larvik læringssenter som enhet har klart å fjerne om flere aktuelle utfordringer parallelt til beste for de det gjelder.



REFERANSER

- BAKKEN, A.** (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03 Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- BAKKEN, A.** (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever.* En kunnskapsoversikt. Rapport 10/07 Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- HANSEN WAGNER, Å. K.** (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?* En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers lese-resultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- OECD** (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000.* OECD, Paris.
- KOMMUNAL UTREDNING, LARVIK KOMMUNE** (2005:7). *Barn og unge med tunge byrder.*
- KOMMUNAL UTREDNING, LARVIK KOMMUNE** (2006:5). *Minoritetsspråklige elevers utfordringer i grunnskolen.*
- MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN, E. J. GONZALEZ OG A. M. KENNEDY** (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries.* Chestnut Hill, Mass.: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, STRATEGIPLAN** 'Likeverdig utdanning i praksis!' Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009.
- ØZERK, K.** (2003). *Sampedagogikk.* Oplandske bokforlag.

Mer om FLEXID (fleksibel identitet) – bevisstgjøringskurs for ungdommer med utenlandsk bakgrunn

Noen foreldre spurte: «Er kurset for at barna skal bli enda mer «utlending» eller for at de skal bli enda mer norske?» Svaret er ingen av delene. Målet for kurset er at ungdommene skal bli enda tryggere på seg selv og sin bakgrunn, oppdage og utvikle egne ressurser, og få et bedre liv i Norge.

Ideén til Flexid-kurset er hentet fra «Inn for landing» (kurs for norske ungdommer med utenlandsoppvekst) og er tilpasset minoritetsspråklig ungdom i samarbeid med Judith van der Weele Gjøn og Hildegunn Selle, Loveleen Rihel Brenna og Marco Elsafadi. Prosjektgruppa «Med Flere Kulturer» fra Larvik Kommune består av Gro Svolsbru, Heidi Reif og Kjell Østby. Flexid er blitt arrangert i Larvik siden år 2000, og i løpet av den tiden har over 160 ungdommer vært med på hele eller deler av kurset. Identitetskurset er spesielt rettet mot minoritetspråklig ungdom i alderen 15–20 år.

Tredje Kulturs Barn (TBK)

Barn med utenlandsk bakgrunn i Norge vokser opp både *med* og *mellom* minst to kulturer. I internasjonal forskning ser man

at barn som vokser opp eller bor en vesentlig del av utviklingsårene i et annet land enn foreldrenes, utvikler en egen identitet – dette har de gitt betegnelsen Tredje Kulturs Barn –TKB (Third Culture Kids – TCK) (Collett, 2007). TCK-ungdommer har gjerne mye kompetanse og ressurser i kraft av sin flerkulturelle bakgrunn og erfaring. Kursene skal være med å bidra til at ungdommene selv får en bevissthet om denne kompetansen og bygge opp under et positivt selv bilde. Et trekk som går igjen hos motstandsdyktige barn er nettopp det gode selv bildet (Sommerschild mfl., 1998). Kurset skal også gi anledning til å reflektere rundt den bagasjen de har med seg på godt og vondt, som eksempelvis savn og uferdige sorgprosesser.

Mange har flere flyttinger bak seg, både mellom ulike land og også etter at de kom til Norge. Disse skiftene er ofte ordløse

Kurset skal også gi anledning til å reflektere rundt den bagasjen de har med seg på godt og vondt, for eksempel savn og uferdige sorgprosesser.

erfaringer, og flere av dem mangler en bevissthet i forhold til sin egen identitet og bakgrunn. Andre igjen har vokst opp i Norge, og for dem vil flyttingene være mer en del av familiehistorien enn noe de selv har opplevd. En del av dem lever likevel med en rotløshet, med andre ord – de pendler daglig mellom ulike kulturelle arenaer og roller. Uavhengig av etnisk bakgrunn finner man ofte de samme identitetserfaringene:

Hvem er jeg egentlig? På hvilke måter har flere kulturer påvirket meg og/eller familien min? På hvilke måter har flere flyttinger påvirket meg og/eller familien min?

Tilpasningsvansker ved et kulturskifte kan utfordre ungdommenes selvbylde, og spesielt i en tenåringsfase kan dette bli forsterket når de er på leting etter en mer selvstendig identitet.

Metode og ramme

Flexid er toårig, det vil si at kursrekken går over to skoleår med fire samlinger hvert år – en overnattingstur og tre heldagssamlinger. De siste to årene er heldagssamlingene lagt til skoledager i samarbeid med skolene. Elevene får ikke fravær dersom de kan vise til bekreftelse på at de har deltatt på Flexid. De av ungdommene som har fullført både del 1 og del 2 (påbyggingsåret) får tilbud om et lederutviklingskurs. Dette siste kurset ble startet som følge av det store behovet vi har for ungdommer som kan være positive rollemodeller.

Mange innvandrerungdommer mangler en del fellesopplevelser som norske ungdommer har, bl.a. overnattingsturer og typiske sommer- og vinteraktiviteter. Disse aktivitetene kombineres derfor med kursdelen. Det første året (del 1) starter kurset med en overnattingstur på høsten for at ungdommen skal bli bedre kjent med hverandre. Overnattingsturene er kjønnsdelte, det vil si at gutter og jenter har hver sin helg. Dette er spesielt viktig med tanke på jentene, siden flere av foreldrene er skeptiske til å sende dem avsted. Ved enkelte anledninger har kurslederne kjørt noen jenter hjem om kvelden og hentet dem neste morgen. Neste heldagssamling, etter overnattingsturen på høsten, er i februar og da i kombinasjon med vinteraktiviteter som skigåing, aking og snowboard for å nevne noen. Siste samling det første



året er i juni, og da er skjærgårdsaktiviteter med båt, bading og grilling sentrale aktiviteter. Året etter, i del 2 av kurset, gjentas samlingene med overnattingsturer og heldagssamlinger i både februar og juni, men da med en videreutvikling i temaene som taes opp.

Innhold og temaer

Ungdomskurset er ment å skulle bevisstgjøre om egen bakgrunn og identitet, egne ressurser, og utfordringer forbundet med det å vokse opp i Norge. Målet er økt bevissthet rundt egen situasjon, bedre selvbylde og økt følelse av mestring. Selvbyldeforskerne finner at barn med et godt selvbylde viser mestrende atferd (Bandura, 1977; Epstein, 1980; Harter, 1989; Fonagy mfl., 1984; her hentet fra Sommerschild mfl., 1998).

I kursrekken er det en naturlig progresjon i tema utviklingen, og to av hovedtemaene er (a) Flerkulturell identitet, TCK – begrepet og (b) «Du – en ressurs og brobygger». Andre temaer som flytteprosessen, fordommer og rasisme, språk og konflikter, og konfliktløsning blir også belyst. Dessuten fokuseres det på forskjellene mellom jenter og gutter i de ulike kulturene – hvilke roller de har og hva som forventes av dem, både hjemme hos familien og i det norske samfunnet.

Flerkulturell identitet IDENTITET, TCK – begrepet Målet med dette temaet er at ungdommene skal få en trygghet i sin bakgrunn og oppleve seg selv med en fullverdig og hel identitet, selv om den ikke er «homogen» eller lik majoritetens. I stedet for en «verken eller» eller «enten eller» – identitet, ønsker vi at de skal finne trygghet i en «både og»-identitet.

Du – en ressurs og brobygger Med TCK – begrepet får ungdommene en vid definisjon på det å vokse opp med flere kulturer. Samtidig blir de bevisst på både kompetansen og utfordringene en slik oppvekst gir. Med dette temaet ønsker vi å fokusere på hva ungdommene kan gjøre med sin flerkulturelle kompetanse, og hvordan de kan videreutvikle den. Det å ha kompetanse på et felt mange andre ikke kjenner så godt vil kunne gi dem økt selvtillit.

Flexid er et bevisstgjøringskurs hvor prosessen er det vesentligste. Selv om målet er en holdningsendring og bevisstgjøring på ulike temaer, er det viktig å huske at ting tar tid. Bevisst-

gjøring er en prosess, og det er ikke kursledernes oppgave å endre ungdommens atferd. Kurset skal gi ungdommen bevissthet rundt temaene slik at de selv skal kunne reflektere og velge hvilken vei de vil gå. Dette handler om anerkjennelse av ungdommen. Det er også stor takhøyde på kursene, både for noe støy og umoden atferd. Målet er hele tiden å få ungdommen til å trives slik at de blir med på flere kurs. Ulike oppgaver skal sikre at alle involveres og deltar – og ungdommene får både utdelt individuelle oppgaver som skal løses, og gruppeoppgaver som fordrer samarbeid. Det er også lagt opp til gruppediskusjoner og rollespill rundt de sentrale temaene.

For mer informasjon – kontakt Kjell eller Heidi ved Larvik læringssenter på: kjell.ostby@larvik.kommune.no og heidi.reif@larvik.kommune.no ■

REFERANSER

- BANDURA, A.** (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice-Hall.
- COLLETT, D.** (2007). Identitet og tilhørighet for elever med flerkulturell oppvekst-erfaring en praktisk modell. *Bedre skole*, 1.
- EPSTEIN, I.** (1980). 'The self concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality.' I: E. Straub (red.): *Personality: Basic aspects and current research*. NJ: Prentice-Hall.
- FONAGY, P., M. STEELE, H. STEELE, A. HIGGIT OG M. TARGET** (1994). 'The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The Theory and Practice of Resilience.' *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2:231–257.
- GJÆRUM, B., B. GRØHOLT, H. SOMMERSCHILD** (red.) (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug.
- HARTER, S.** (1989). 'Causes, Correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective.' I: J. Kolligian og R. Sternberg (red.): *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven: Ct. Yale University Press, s. 67–97.
- KURSMATERIELL TIL Flexid – mine muligheter med flere kulturer**. Utviklet av Larvik Læringssenter, Larvik Kommune.
- MAGASINET**, Dagbladets lørdagsmagasin, 16. September 2006. 'Når du er litt norsk og litt somalisk – hvor er du egentlig fra da? Alle gode ting er tre.

Utenfor regelen

Spesialpedagogikk i historisk perspektiv

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

I regi av Program for handikapphistorie gjennomførte Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo i årene 2003–2005 en seminarrekke om «Spesialpedagogiske klassikere – og klassiske problemstillinger». Boken «Utenfor regelen – Spesialpedagogikk i historiske perspektiv» bygger på innledninger fra seminarene.

– Gratulerer med en interessant, nyttig og perspektivrik bok! En stor takk til redaktørene for boken, Eva Simonsen og Berit H. Johnsen. Dette er en bok som setter det spesialpedagogiske arbeidet i et historisk perspektiv samtidig som den retter søkelys på framtiden, sa Marit Holm, instituttleder ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, i forbindelse med lanseringen av «Utenfor regelen». Hun stilte videre spørsmålet om dette samtidig kanskje var en grufull bok, fordi den minnet oss om sider ved vår spesialpedagogiske fortid, som vi ikke bare har grunn til å være stolte over. – Men boken har et optimistisk preg, fordi den fokuserer bl.a. på opplæringens løfterike muligheter, fremholdt hun.

Historien kan styrke faglig integritet

– Det er en fare for at vi tar majoritetens kart for gitt, sa Eva Simonsen bl.a. da hun presenterte bokens innhold. – Historien kan være til hjelp i jakten på faglig integritet. At man leter etter faglig integritet er ikke et tegn på svakhet eller usikkerhet. Det er et tegn på vitalitet.

– Spesialpedagogikken har hatt og har utfordringer, for eksempel innebærer moderne bioteknologi utfordringer for spesialpedagogikkens forestillinger om hva som skal regnes som et leveverdig liv og verdig liv, påpekte Simonsen.

Hun orienterte videre om at boken er bygget opp om tre hovedtemaer: en idehistorisk klangbunn, spesialpedagogikken som profesjon og spesialpedagogisk praksis.

I forbindelse med lanseringen var representanter for bidragsytere og fagpersoner utenfor det spesialpedagogiske miljøet invitert til å kommentere boken.

Verdens skiftelighet

Birgit Kirkebæk, professor emerita, fra Danmark har gjennom mange år vært ledende i oppbyggingen av et nordisk handikaphistorisk forskningsmiljø. Hun pekte på at et historisk perspektiv kan være med å løfte spesialpedagogikken. Det kan hjelpe oss til å forstå «verdens skiftelighet» som innebærer at vi må ha en løpende diskusjon av profesjonen. Hun mente at medisinen stadig vekk er toneangivende og at vi har pedagogiske utfordringer når det er snakk om «rum-



Birgit Kirkebæk fra Danmark fremholdt at Spesialpedagogikkens historie ikke bare handler om «de gode hjelpere», men også om kamp.



Berit H. Johnsen som har redigert boken sammen med Eva Simonsen var glad for hyggelig omtale fra dem som kommenterte boken.



En av redaktørene, Eva Simonsen, sammen med Jørgen Sorkmo som har skrevet bokens epilog.

melighet eller inkludering», alle skal innenfor. – Men hvordan skal de rom se ut? spurte hun retorisk. Hun minnet også om at spesialpedagogikkens historie ikke bare handler om de gode hjelpere, men også om kamp.

Flerfaglig fundament

Edvard Befring som var landets første professor i spesialpedagogikk, la i sitt innlegg bl.a. vekt på at spesialpedagogikken har et flerfaglig fundament og refererte til en av pionerene i faget, Heinrich Hanselmann som bygde sin «Heilpädagogik» på medisin, psykologi og pedagogikk. Han trakk også fram den inspirasjon vi kan få av store tenkere i fagområdet. – Det er ikke bare snakk om «innretninger», men klokskap. Det

er nødvendig å se problemet fra mange vinkler, ikke enten-eller, men alltid et *både-og*, sa Befring.

En av dem som var bedt om å kommentere boken var professor Knut Tveit ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Han har arbeidet mye med skolehistorie og hevdet innledningsvis at «Utenfor regelen» var både en god og nyttig bok. – Jeg håper at den blir noe mer enn en pensumbok. Det er ei bok for alle, sa Tveit bl.a.

Post. doc. Karen-Sofie Pettersen ved Institutt for kriminologi og rettssosiologi trakk fram at enkeltpersoner har vært viktige bidragsytere i fagets historie. Hun nevnte bl.a. Pontoppidan og Marie Pedersen og avsluttet med at boken vil være et godt utgangspunkt for

å forstå faget i dag – og videre framover.

For vår egen del vil vi tilføye at tidligere senterleder Jørgen Sorkmos refleksjoner over et fag, i bokens epilog, på en utmerket måte illustrerer sammenhengen mellom spesialpedagogikkens nære historie og dagens utfordringer.

Se professor Knut Tveits omtale av boken på neste side.

Professor Knut Tveits omtale av «Utenfor regelen»

Gratulere med ei god og nyttig bok. Og takk for invitasjonen til boklanseringa her i dag, og dermed eit nyttig «spark» til å lese henne allereie nå. Eg har lese henne frå første til siste side, og eg er verkleg imponert. Ho viser på ein framifrå måte at historisk innsikt er viktig for å forstå det som rører seg i samtida.

I ein kort omtale er det sjølv sagt uråd å få med alt som er nemneverdig. Eg avgrensar meg derfor til to forhold: litt om tema eg har forska på sjølv mest om det eg synest det er spesiell grunn til å understreke

Innleiingsvis får vi presentert pionerane innanfor spesialpedagogikken, og det er nyttig. I generell skolehistorie har vi ofte overlata denne delen av den pedagogiske historia til idéhistorikarane, og dermed har vi mista samanhengen mellom idéstraumane og dei praktiske opplæringstiltaka. Eg vil også understreke det komparative perspektivet i boka, noko som har vore nærmast fråverande i norsk skolehistorie.

Etter å ha lese denne boka har det gått verkeleg opp for meg kor viktig spesialpedagogikken er *for alle*, at vi blir medvetne om at skole og opplæring skal vere for alle. Norsk skolehistorie har på dette punktet ofte tilslørt diskriminering. Det var t.d. kvinneforskninga som først gjorde meg medveten om dette. I den perioden eg kjenner best til – utviklinga fram til midt på 1800-talet – var det berre tale om det kjønnsnøytrale omgrepet «eleven», mens det i realiteten i all hovudsak berre galdt gutar. Jentene var der ikkje. I dei større byane på 1700-talet var jentene nesten like fråverande som dei funksjonshemma. Det går ikkje fram av offisielle dokument – der var det nemleg full likestilling – men elevjournalane fortel noko heilt anna. Diskrimineringa blei stilleteiande akseptert: det var offisiell likestilling men skjult diskriminering. Dei diskriminerte hadde faktisk langt meir å hente i privat filantropi enn hos dei styresmaktene. Dei måtte pressast, da som nå, som m.a. Berit Johnsen og Ivar Morken peikar på. Det er trist at påstått ressursmangel først og fremst går ut over dei svakeste, også i verdas rikaste land den dag i dag.

Det er bra at Berit Johnsen og Ingrid Markussen har teke føre seg Pontoppidan og dei funksjonshemma. Få om nokon har prega norsk skole så sterkt som han, og han hadde grasrota med seg. Han hadde sans for dei tungnæme, og dette var offisiell politikk så lenge konfirmasjonen var einaste målet. Men da lovene i 1860 og 1889 førte inn nye fag i skolen,

presiserte dei samstundes at taparane måtte ut for at det skulle bli ein «folkeskole» (det allmugeskolen mangla på å vere ein folkeskole var dei betrestilte barna, og derfor måtte desse lokkast inn).

Det einaste eg har visst om taparane i skolen i 100-årsperioden 1850–1950 er stort sett det lovverket bestemte. Derfor gjorde det så godt å lese artiklane til Astrid Askildt og Nina Jon, for dei har begge fått tak i empiri om taparane. Det blei faktisk gjort ein god del for å hjelpe dei som av ulike grunnar kom til kort i skolen. Det er oppmuntrande å lese at jamvel Bastøy kunne bli gjort til ein institusjon der barn frå vanskelege kår kunne komme til ein stad som *dei sjølve* opplevde som ein god heim. Det bør avgjort skaffast meir empiri om taparane, for det er eit forsømt tema i opplæringshistoria vår. Var det verkeleg slik at einskapsskolepolitikken i 100 år gjekk ut over taparane. Dersom det skulle vise seg å vere tilfelle, er det ein skamplett på einskapsskolepolitikken. Men i alle høve skal det seiast til forsvar for han at han kom sterkt på banen i andre halvdel av 1900-talet. Ivar Morken trekker med god grunn fram Blomkoliteen frå 1969. Statsråd Helge Sivertsen sa i eit foredrag ein gong at vedtaket om integreringa av dei funksjonshemma i 1975 var ein førebels sluttstein på einskapsskolepolitikken. Det tok likevel lang tid før *integrering* blei verkeleg *inkludering*. Ida Wiesgaard minner oss t.d. om at det var først rundt 1990 av teiknespråk fekk status som morsmål.

Bente Edlund viser i innlegget sitt at Itards arbeid med «Den ville guten frå Aveyron» er eit viktig supplement til Rousseaus Emile, som er eit reint tankeeksperiment. Itard viste at i praksis kan opplæring virke for *alle*. Artikkelen er opplysende både fordi han fortel om arbeidet til Itard og fordi han gir ei fagleg vurdering i ettertid.

Eva Simonsen tek for seg tre framståande spesialpedagogar (Seguin, Hanselmann og Marie Pedersen). Og igjen blir det understreka at opplæring er for absolutt alle, også for s.k. idiotar. Opplæringsoptimismen er det viktigaste Seguein gav oss, og vi treng ei stadig påminning om dette. Hanselmann knytte spesialpedagogikken til medisin og empirisk psykologi, noko som framleis markerer eit skilje mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Dei negative sidene kjem også fram i denne perioden: segregering, rasehygiene og sterilisering.

Birgit Kirkebæk har i innleiinga til artikkelen sin om kvin-

neanstalten på Sprogø nokre minneverdige tankar om korleis vi ser på og behandlar dei som er annleis, og at dette ikkje berre er eit historisk fenomen. Dessverre er det like aktuelt i dag, vi held fram med å diagnostisere avvikarane like skråsikkert som før. Det var ei dobbel legitimering for øy-politikken: verne kvinnene mot overgrep og utnytting, og verne samfunnet mot dei same kvinnene. Typisk nok skulle dei både vernast og fjernast.

Det er viktig at Edvard Befring minner oss om at fattige Noreg i minst ein generasjon rundt 1900 var eit sosialpedagogisk føregangsland. Det er vi dessverre ikkje i dag, trass i at vi i mellomtida har blitt eitt av dei rikaste landa i verda. Boka viser likevel at det trass alt har skjedd ei positiv utvikling etter krigen. Det er interessant å lese om Olga Larssen og det ho fekk til for skoleheimane under krigen med eit nazistyre ved makta.

Utenfor regelen er ei viktig bok. Eg vonar ho når ut til mange lesarar, og ikkje minst til lesarar utanfor det spesialpedagogiske miljøet, som også Jørgen Sorkmo er inne på i refleksjonane sin om spesialpedagogikken som fag. Vi treng alle å lese om dei marginaliserte, for det må visst alltid vere eldsjeler som kjempar for dei. Utan kamp ser det ikkje ut til at dei får eit verdig liv. Og det er så bra at funksjonshemma sjølve kjem til orde. Det gjer inntrykk når Odd-Inge Schrøder skriv så levande og sjølvopplevd som han gjer i denne boka.

Og sist, men ikkje minst, stor heider til redaktørane av boka – Eva Simonsen og Berit Johnsen.



EVA SIMONSEN OG BERIT H. JOHNSEN (red.)

Utenfor regelen

Spesialpedagogikk i historisk perspektiv

Unipub forlag, 2007

ISBN: 978-82-7477-305-5



LOGOMETRICA AS

Følgende bøker kan bestilles ved henvendelse til Logmetrica AS (www.logometrica.com)

KLART JEG KAN!

Boka er forfattet av Ingrid Høien og inneholder mange nyttige råd til de som arbeider med lesesvake elever. Mange spesialpedagoger har sagt at denne boka burde ha vært pensum i lærerutdannelsen. Også foreldre til lesesvake barn vil ha stor nytte av å lese boka. Den anbefales på det varmeste. Boka finnes både på bokmål og nynorsk.

LÆRE Å LÆRE

Dette er en svært god bok om læringsstrategier, forfattet av Carol Santa og Liv Engen. Boka inneholder mange gode og praktiske råd om effektive læringsstrategier.

ORDKJEDETESTEN

Ordkjedetesten er en gruppeprøve som kartlegger elevens ferdighet til å avkode ord. Testen er standardisert for elever på trinn 3-10. Testen er en screeningsprøve, men den «fanger opp» de elever som har vansker med ordavkodingen. Testen er lett å bruke, og det tar bare ca. 10 minutter å gjennomføre hele testen. Testen består av en håndbok og kopieringsoriginaler. Skoler som kjøper testen, kan fritt kopiere opp elevarkene, men det er ikke tillatt å kopiere håndboka. Ordkjedetesten finnes både på bokmål og nynorsk.

LÆRE Å LESE

Boka gir en grei innføring om begynnerundervisningen i lesing og inneholder en rekke forslag til pedagogiske tiltak som kan iverksettes for å lette leselæringen.

Inkludering i barnehage og skole – er det så vanskelig?

Dette var tittelen på en stor skolekonferanse i Kristiansand 5. og 6. september. Arrangører var Norsk Forbund for Utviklingshemmedes fylkeslag i Aust-Agder og Sørlandet kompetansesenter.

TEKST OG FOTO: BITTEN MUNTHE-KAAS

– Dere må tro at jeg kan!

– Hvis alle hadde fått lære i sitt tempo, hadde det ikke vært nødvendig å plassere elever med funksjonshemninger i egne grupper.

I sin åpningstale på konferansen, fortsatte Marte Wexelsen Goksøyr i samme direkte stil som i TV-programmet «Bare Marte» i NRK 1 for en stund siden. Her intervjuet den unge kvinnen blant andre statsminister Jens Stoltenberg om manglende inkludering av mennesker med utviklingshemning.

Goksøyr begynte selv på Toneheim folkehøgskole der hun måtte ha botrening uten å ha blitt spurt om det på forhånd. – Det var nedverdiggende. En sivilarbeider skulle se til at jeg hadde det rent på rommet, hjelpe meg med å vaske klær og være til stede når jeg skulle vaske håret. Alt dette har jeg selvsagt lært for mange år siden! Jeg vil bli spurt og bare ha hjelp når jeg trenger det. Noe annet er å frata meg ansvaret for mitt eget liv.

Vi dro på skoletur til Budapest. Der fikk jeg heller ikke bestemme selv. Da jeg ville være igjen på bade stedet sammen med vennene mine, fikk jeg beskjed av lærerne om at jeg



Marthe Wexelsens Goksøyr ble takket av leder av NFU Vest-Agder fylkeslag, Jan Harald Lilledrange etter åpningstalen.

måtte bli med dem tilbake til hotellet. Siden begynte jeg på Romerike folkehøgskole der vi også dro til Budapest. Denne gangen måtte jeg følge lærerne hele tiden. Om kvelden fikk jeg ikke lov til å gå på byen med de andre. Det er det samme som å få husarrest, og det føltes blodig urettferdig.

Vil bli skuespiller

Jeg klarer veldig mye når jeg får muligheten til å bestemme selv, fortsatte Marte. Hun har for eksempel spilt hovedrollen i «Askepott – en versjon for voksne» på Torshovteatret sammen med skuespillere fra Nationalteatret. – Det var et viktig teaterstykke. Askepott ble

også holdt skjult, Hun fikk ikke delta, være med på ballet eller bestemme noe selv. Ingen trodde på henne, og hun ble fortalt at hun ikke dugde.

På teaterlinjen ved Romerike folkehøgskole spilte vi stykket «Guds gjøglere». Jeg ble tildelt rollen som engel. Selv om jeg lærte meg å sykle på enhjuls sykkel, fikk jeg ikke være med i gjøglertruppen! De forstod ikke hva jeg kan og trodde ikke på meg. Men etter jul ble det annerledes. Da fikk jeg prøve meg i rollen som Hedvig i «Villanden». Jeg fikk vist meg fram, og levde meg så godt inn i rollen at alle ble overrasket.

Får ikke jobb

Etter Romerike folkehøgskole flyttet jeg hjemmefra til egen leilighet i Oslo. Det er litt ensomt, men deilig å bestemme selv hva jeg skal til en hver tid. Nå vil jeg ha mer utdanning – og få meg arbeid. Men det å få jobb – selv om det er arbeid med bistand – er ikke lett. Gjennom A-etat har jeg fått tildelt «jobbjegere» som skal hjelpe meg med det. De er greie, men jeg har gått lei. Hver gang jeg møter dem, blir det bare prat.

Jeg vil bare ha noe å gjøre. Hvorfor får jeg verken jobb eller utdanning når jeg har kapasitet til det? Alt jeg vil, er at dere skal tro at jeg kan, presiserte Marte Wexelsen Goksøyr.

– Inkludering tas ikke på alvor

– I den senere tid har søkelyset på nytt vært rettet mot hva slags vilkår for opplæring som gis til elever med lærevansker. Jeg registrerer med undring at de som gjentar disse utspillene, også ser ut til å tro at en repetisjon av gamle argumenter fremmer sannhet.

Lederen av opplæringspolitisk utvalg i Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU), Steinar Sandnes, konstaterte samtidig i sitt foredrag på skolekonferansen at han godt kjenner til denne måten å manipulere på rent politisk. – Men det gjør meg vondt når fagfolk

henger seg på samme type argumentasjon. Det hadde kanskje vært lurt å snu kikkerten rette veien og gå *inn* i problematikken i stedet for å betrakte alt med forstå-seg-på-briller fra utsiden. Men det kan hende at noen av disse fagfolkene har vært så lenge borte fra dette

terrenget at de nå tegner karet slik de husker det var for 30 år siden?

Sandnes mente også at fagfolk «sauser sammen» en mengde diagnoser og atferdsmønstre som isolert sett ikke har noe med hverandre å gjøre. – Dette gjelder for eksempel elever med

atferdsvansker, elever med lærevansker og utviklingshemning. Det er de som mener at problemer med integrering handler om at elever ødelegger læringsmiljøet gjennom uro og negativ atferd. Andre er opptatt av at noen elever med lærevansker krever så tett oppfølging fra lærere og assistenter at det går ut over klassekameratene. Atter andre påstår at de samme elevene får dårlig utbytte av opplæring innenfor en normal organisatorisk ramme. Argumentet deres handler om at disse elevene får et bedre tilbud på egne tilrettelagte eller forsterkede skoler og grupper og at de som dermed blir igjen i den vanlige skolen dermed får gunstigere lærevilkår.

Rystende dom

Sandnes kom også inn på vurderingen av Manneråk II-utvalgets innstilling «Frå brukar til borgar – fem år etter». – Her kommer det tydelig fram at skoleverket verken har oversikt over hva som gjøres, hvordan, hvorfor eller hva som må til for at læring skal skje. Utvalget feller en rystende dom over den norske utdanningspolitikken overfor elever med særskilte behov for tilrettelagt opplæring. Den er også knusende når det gjelder manglende dokumentasjon. Hovedkonklusjonen er at ingen av Manneråk-utvalgets forslag til prioriterte tiltak innen denne sektoren er gjennomført, og at lite dermed har skjedd med de store funksjonshemmende barrierene.

Noen vil hevde at «Pendelen har svingt for langt». Etter min mening har den knapt nok rørt seg. Hvis noe har beveget seg langsommere i norsk skolepolitikk enn integreringstanken, må det

være lærernes hang til rødblyanten. For over 30 år siden la Steen-komiteen glimrende tanker til grunn for endringen av skolelovene ut over mot midten av 70-årene. Deretter skulle det gå over 20 år før inkluderingsbegrepet ble en del av planverket. Nå har det gått nye 10 år. Det har aldri vært så mange segregerende elementer i den norske skolen som i dag.

Den største forsømmelsen

Den største forsømmelsen i norsk skolehistorie har likevel vært begått mot elever med spesifikke problemer de siste ti årene. Selv om mye har vært galt før, kan jeg unnskyldte mye av det i lys av manglende kunnskap og holdninger. I dag har vi lovverket på plass. Vi har et utbygd skolesystem over hele landet. Det er utdannet tusenvis av spesialpedagoger. Vi har aldri hatt bedre lærertetthet, tilgang på mer teknologi, hjelpemidler og fagmiljøer på kommunalt, regionalt og nasjonalt nivå. Det brukes millioner av kroner på systemanalyse hvert år. Vi har løftet kunnskap for elevene og kompetanse for lærere og ledere. Likevel har det aldri vært større forskjeller og så stor mangel på rettferdighet. Verken skolen eller det norske samfunnet for øvrig har tatt inkluderingsstanken på alvor.

Det mest segregerende

Steinar Sandnes minnet deretter om professor i psykologi, Stephen von Tetzchner ved Universitetet i Oslo, som mener at det å være en del av et større fellesskap er viktig for bygging av identitet. – Det er like viktig for alle men-

nesker – uansett intellektuelt nivå. Tetzchner er derfor svært skeptisk til nedbyggingen av klassen som har skjedd til fordel for grupper. Han mener at dette grepet fra styresmaktenes side kanskje er det mest segregerende som noen har funnet på.

Tetzchner er dessuten opptatt av at en ikke kan forvente at alle lærere har kompetanse til både å undervise og legge til rette for elever med mange typer funksjonshemninger. De bør derfor få et reelt støttesystem som tar kompetansen inn i skolen igjen i stedet for å legge utfordringene på eksterne støttesystemer alene. Nå kan det virke som om utredninger er i ferd med å bli viktigere enn veiledning. Dermed kan vi også risikere at kostbart utredningsarbeid i realiteten er helt bortkastet, presiserte Steinar Sandnes.



– Det har aldri vært så mange segregerende elementer i den norske skolen som i dag, mener Steinar Sandnes.

Blir veien til mens vi går?

– Nå må det bli slutt på u-kulturen med å behandle elever som kopier av hverandre i skoleverkets liv. Snuoperasjonen i et skoleverk som for tiden befinner seg i et vepsebol og nærmest koker over av reformer, handler nå først og fremst om at vi må møte hver enkelt elev som unike individer i sitt eget liv.

Filosof Tore Frost fra Universitetet i Oslo holdt det tankevekkende foredraget «Ethiske forutsetninger for en inkluderende skole» for deltakerne på skolekonferansen i Kristiansand. Han kom innledningsvis inn på de 35.000 elevene som daglig blir mobbet i norske skoler, om behovet for individuelle planer, brukervedvirkning osv. i et samfunn som forsøker å tilpasse sine tjenester til individuelle behov. – I mitt hode koker det nå over av tanker omkring hvilke etiske forutsetninger som må på plass for at det skal bli en realitet!

Frost minnet deretter om at Norge fra å være et av de fattigste har utviklet seg til å bli verdens nest-rikste nasjon. – Vi har ikke fulgt godt med i den internasjonale utvikling når det gjelder hjelpetrengende menneskers rettsvern. Det er dette Norge som rettsnasjon nå forsøker å gjøre noe med. Derfor er vi i dag mindre opptatt av likestilling til fordel for likeverd. Likevel betrakter vi de to verdiene som synonymer. Dermed går det galt.

Ømme tær

Vi ser dette for eksempel på skolefolks ømme tær og på at ministere krever minstestandard på sykehjem og tror at problemet er løst. Det har vært gjennomført flere likestillingskampanjer de senere årene. I dagens samfunn legges det likevel vekt på kvantitativ likhet – at folk er kopier av hverandre. Når det derimot er snakk om respekt for den enkeltes rett til lik verdighet og dermed rett til å være forskjellig fra alle andre – melder vi pass. Vi må derfor åpne øynene for hva slags ønsker og behov vi møter hos hver enkelt elev i skolen.

Norsk skolepolitikk er fortsatt dominert av en sterk tradisjonell likestillingstenkning. Vi har vært mer opptatt av at alle skulle dele likt, at alle skulle få tilgang til de samme skoletilbud, enn vi har vært opptatt av å tilrettelegge skoletilbudene i forhold til den enkelte elevs behov for differensierte tilbud – slik skolene er pålagt. Likevel har vi glemt den etiske utfordringen i barnehager og skoler om å møte elevenes individuelle behov.

Vi må derfor omstille oss mot det som er et godt inkluderende fellesskap.

Vi må sørge for at hver enkelt elev blir sett, hørt og tatt i mot som et unikt menneske – usammenliknbar med alle andre, presiserte Tore Frost.

Må improvisere

Han synes det er fint å høre om skoler som stiller krav til struktur, trygghet og forutsigbarhet. – Problemet er at når vi skal møte mennesker i deres eget liv, er muligheten for forutsigbarhet ubrukelig. Da må vi møte det uforutsette – det unike ved den enkelte – som ikke likner på noen andre – og som det ikke finnes svar på i noe skjemavelde, regelverk – eller for den saks skyld – systemisk tenkning. Det krever improvisasjon som er en meget krevende kunst å øve seg i.

I denne sammenheng spekket Frost sitt foredrag med eksempler på egne erfaringer – både som kunst- og musikkinteressert og som far til en sønn med alvorlig funksjonshemning. – Musikk skapes i samspill mellom musikere som tør å slippe seg løs i frie improvisasjoner så lenge de føler seg trygge på hverandre. På samme måte må det skapes trygghet blant pedagoger i skole og barnehage og legges til rette slik at de hele



– Vi må improvisere!



– Vi må tillate oss å prøve og feile!



– Når vi er feilfrie, er vi stein daue!

tiden kan prøve ut nye klangfarger og uttrykk hos hvert enkelt av barna de arbeider for.

Feilfrie og stein daue!

Det skjærer derfor filosofen i hjertet og gir Frost frysninger på ryggen når han

hører erfarne skolefolk snakke om hvor viktig det er å skape et feilfritt skoleverk. – Jeg vil ikke ha det! Når vi er feilfrie, er vi stein daue! Vi *må* kunne ta feil! Vi må åpne opp for at det alltid er mulig å gjøre feil når vi øver oss på improvisasjonens vanskelige kunst – og kunne leve med

det. For vi står nå overfor reformer der vi skal møte det unike mennesket i den enkelte elev – blant deres pårørende – i gruppefelleskapet. Det krever at vi tillater oss å prøve ut nye tilbud, og utvikle en undervisning på tvers av alle etablerte rutiner. Dette innebærer at vi også må

kunne tillate oss å feile! Dette er en hovedutfordring for en inkluderende skole som tar mål av seg til å strekke seg så langt det er mulig for å imøtekomme elevenes individuelle behov.

Dette åpner opp for de alvorlige spørsmålene. Jeg fryser igjen når jeg hører de mange skolefolkene som sukker og sier «vi får ta et skritt av gangen – veien blir til mens vi går». Det er absolutt noe av det mest traurige jeg vet. Det er omstreiferne som labber og går uten mål og mening. Skal vi ha et skoleverk som også gjør det?

Hvis vi i stedet tar inn over oss at det er i et kreativt og ekspanderende skoleverk alltid er mulig å gjøre feil, vil mye av problemene ved et skoleverk som har fått for seg at veien blir til mens vi går, være over. I dagens skoleverk møter elever og pårørende skolefolk som nærmest er vaksinert mot å ta inn over seg klager over feil, mangler og forsømmelser. Skolens folk forstår det ikke. For de har tatt sine beslutninger ved å gå et skritt av gangen – men uten de etiske forutsetningene som må til, for overhodet å skjønne at de har stilt gale spørsmål. Den viktigste forutsetningen for at skolefolk skal lykkes, er å være uhyre presise på hvilke mål de skal oppnå når reformene settes ut i livet.

Direkte plagsomt

Frost opplever det direkte plagsomt at vi er så diffuse og ulne i våre forestillinger om hva vi mener med en inkluderende skole. – Klare visjoner og målsettinger må være på plass før vi begynner å reformere skoleverket. Disse visjonene må forankres i et informert samtykke fra

skolens brukere. Forutsetningen for å skjønne at det er fattet gale beslutninger i tide og at kursen må korrigeres, får vi nemlig bare vite i dialogen med skolens brukere, elever, deres pårørende eller i kollegasamtaler i et trygt og støttende skolemiljø som nettopp minner oss om at kursen er feil i kraft av på forhånd tydelig utarbeidede mål. Det er først når vi i fellesskap opplever at vi er på avveierkurs at feil og mangler raskt kan korrigeres. Det er derfor ikke så galt å tillate seg å gjøre feil så lenge vi har innarbeidet de kvalitetssikringer som krever at vi straks kan invitere til refleksjoner over begåtte feil og forsømmelser.

Tore Frost siterte deretter det gamle ordtaket «Erare humanum est» eller «Det er menneskelig å feile». – Dette ordtaket fortsetter imidlertid med følgende klare advarsel: ...sed perceiverare diabolicum! Som betyr ... men det er djevlesk å fortsette med det!

Må kjenne kursen

Noen av Tore Frosts naboer på Hvasser er ilandsatte sjømenn. De minner ham på at ingen vind er gunstig hvis man ikke vet hvilken havn man skal seile båten til. – Det er med andre ord først når vi kjenner kursen at vi også kan nyttiggjøre oss de gode vindene. I dag er planene for en inkluderende skole som tidligere nevnt altfor diffuse og uklare. Gode samarbeidspartnere og allianser med andre aktører som for eksempel sosialetat, helseetat og lensmannsetat skusles bort på den måten.

Skolefolk må derfor slutte å sugerere seg inn i idyllen om at verden blir til mens de går. I stedet bør de lytte til

forfatteren Olaf Evjenth, som (i en boktittel) har foreslått følgende omskrivning av dette ordtaket til «veien blir til mens vi går oss vill!». Først da kan vi få et skoleverk på plass som er villig til å stoppe opp og endre kursen i samarbeid og dialog med elevene, med pårørende og erfarne skolefolk som vet hvor skoen trykker. Først da er vi på veien mot å skape den inkluderende skolen, mente Tore Frost.



Begynneropplæring i matematikk for minoritetsbarn

Adekvat matematikkopplæring for minoritetsbarn vil styrke deres muligheter for å lykkes i matematikkfaget. God matematikkompetanse er en forutsetning for aktiv deltakelse i skole, fritid og i et moderne demokrati.



Maria Soto Rosén er pedagogisk-psykologisk rådgiver i Sandefjord kommune.

Norge er i dag et flerkulturelt land. Statistikken viser at 6 % av elevene i grunnskolen er minoriteter (SSB, 2001). Lærere, spesialpedagoger og ansatte i PP-tjenesten må i større grad enn før forholde seg til barn med en annen etnisk bakgrunn og språk. Dette får konsekvenser for undervisningsopplegget i matematikk.

Vårt skolesystem bygger på prinsippet om enhetsskolen. Integrasjon og inkludering av minoritetselever i skole og samfunn er overordnede målsetninger for norsk utdanningspolitikk. Inkludering og integrering bygger etter min mening på et ønske om sosial mobilitet for elever fra minoritetsfamilier. I etterkrigstiden har det vært et sentralt mål å utjevne forskjeller i skolen som skyldes elevenes sosiale bakgrunn.

NOVA-studiet (NOVA, 2003) og evalueringsrapporten om L 97 (Haug, 2003) viser at skolen ikke klarer å fange opp alle barna fra minoritetsfamilier. Tvert i mot har skolen i økende grad bidratt til å reprodusere sosial ulikhet i løpet av det siste tiåret. Disse resultatene er i samsvar med resultatene fra TIMSS (1995) som viste at minoritetselever i Norge skårer ca. 10 prosentpoeng lavere i matematikk på ungdomstrinnet, sammen-

liknet med majoritetselever. Resultatene fastslår at det i Norge er betydelig sammenheng mellom prestasjoner og hjemmets kulturelle faktorer. Den internasjonale PISA-undersøkelsen (2001) sammenlikner 15-åringers kunnskaper og ferdigheter i bl.a. matematikk. Resultatene viser at Norge plasserer seg omtrent gjennomsnittlig blant samtlige OECD-land med hensyn til resultatforskjeller mellom elever med minoritetsbakgrunn og andre elever. Flere land har likevel lykkes bedre enn Norge med å utjevne slike forskjeller. En studie av minoritetselevens læringsutbytte i norsk skole viser at over halvparten av de minoritetselevne på småskoletrinnet sitter igjen med liten eller ingen kunnskap etter fire års skolegang (Øzerk, 2003). Undersøkelsen viste samtidig at type opplæring og hvordan undervisningen blir organisert hadde stor betydning for minoritetselevens faglige prestasjoner. Minoritetselevens bakgrunn alene forklarer ikke årsaken til deres svake faglige resultater. Skolens innsats har også mye å si. Øzerk konkluderte i denne undersøkelsen med at elever med svake norsk-kunnskaper oppnår dårligere læringsutbytte enn andre skolebarn fordi de til dels faller utenfor undervisningen. Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er ikke ubetydelig, men faktorer som vektlegging av skolefaglige mål, struktur i opplærings-situasjoner og lærernes samhandlingsform med elevene er vel så viktig.

Skolens flerkulturelle perspektiv har også blitt analysert i

forhold til hvor mye den er implementert i enkelte matematikkverk for grunnskolen. Konklusjonen fra undersøkelsen utført i 2003 viser at læremidler i en liten grad gjenspeiler det flerkulturelle Norge og læreverkene gir ikke lærerne den hjelpen de trenger for å takle de utfordringene det er å arbeide i klasser med barn fra flere kulturer (Skjelbred og Aamodtsbakken, 2003).

UFDs strategiske plan, Likeverdig *utdanning i praksis* (2003a), påpeker at barn fra minoritetsfamilier med lavere sosioøkonomisk status, har høyere utdannings- og yrkesambisjoner enn majoriteten av norske elever. Strategiplanen nevner studier gjennomført av Fynh (2000) og Bakken (2003) som viser at skole-hjem-samarbeid fungerer dårligere for minoritetselever enn elever med majoritetsbakgrunn. Strategiplanen peker også på at det er en stor mangel på kvalifiserte morsmålslærere og tospråklige lærere i skolen. Den viser dessuten at mange av dem som arbeider som morsmålslærere og tospråklige lærere mangler formell kompetanse og ikke har undervisning utover morsmålsopplæringen. Dette samsvarer med undersøkelse som ble gjort i fire barneskoler i Oslo med høy andel minoritetsbarn (Vikan, 2005). Resultatene viser at ingen av skolenes lærere har tilleggsutdanning i migrasjonspedagogikk, flerkulturell pedagogikk, norsk som andrespråk eller lignende (Vikan, 2005). Samtlige lærere ga uttrykk for at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i å lære opp minoritetsbarn. Lærerens kompetanse i matematikdidaktikk er vesentlig i forhold til tilpasset opplæring i matematikk. I 2005 ble det gjennomført en undersøkelse av TNS Gallup blant lærertillitsvalgte ved 1900 grunnskoler og videregående skoler, på oppdrag fra Utdanningsforbundet. Resultatene viser at over halvparten av norske lærere mener de ikke behersker matematikk godt nok. 52 % av lærerne og 65 % av rektorene mener

at matematikk er det temaet hvor lærerne har aller størst behov for mer kunnskap og kompetanse (Dagsavisen, 2005).

Evalueringsreform 97 i matematikk viser at undervisningsformen i mange tilfeller er svært lærerstyrt og tradisjonell (Alseth, 2003). Dette eksemplifiseres med at hele klassen gjør stor sett det samme og det er større vekt på lærer – elevdialog enn interaksjon og dialog elevene i mellom (Høines, 1998).

Matematikk

Matematikk har alltid vært en integrert del av menneskenes liv. Faget er en del av vår globale kulturarv og spiller en sentral rolle i menneskers dannelses gjennom påvirkning av identitet, tenkemåte og selvforståelse. Mennesket har alltid ønsket å utforske verden, å systematisere observasjoner og erfaringer, for å beskrive og forstå naturgitte og samfunnsmessige sammenhenger (Ahlberg, 1995; Botten, 1999; Herbjørnsen, 1998). Formålet med matematikkfaget i skolen er at hver elev utvikler en bred og solid matematisk kompetanse hvor både tanker, følelser og handlinger spiller sammen. Et aktivt demokrati trenger borgere som kan sette seg inn i, forstå og kritisk vurdere kvantitativ informasjon, statistiske analyser og økonomiske prognoser. På den måten er matematisk kompetanse nødvendig for å forstå og kunne påvirke prosesser i samfunnet. For å nå opplæringens mål, skal det veksles mellom utforskende, lekende, kreative, problemløsende aktiviteter, og arbeid med tekniske ferdigheter. Dette gjennom aktiviteter av praktisk art og aktiviteter med tydeligere teoretisk karakter.

Begynneropplæring i matematikk er grunnlaget for minoritetselevs matematikkforståelse.

De kan en god del om matematikk før de begynner på skolen. Minoritetselever begynner på 1. årstrinn med sin matematiske erfaring, matematiske tenkning og matematiske

En undersøkelse utført i 2003 viser at læremidler i liten grad gjenspeiler det flerkulturelle Norge, og læreverkene gir ikke lærerne den hjelpen de trenger for å takle utfordringene i klasser med barn fra flere kulturer.



Matematikkopplæring som ikke gjenspeiler og inkluderer minoritetselvers bagasje, kan føre til vansker, mistrivsel og lite mestring i faget.

kunnskaper. De har erfaring med rollelek og regeltek hvor de teller, beskriver og bruker begreper om f.eks. plassering av ting. De har ulike begreper om tall og telling. Det finnes utallige slike situasjoner som minoritetsbarn gjør hver dag og som en kan finne det matematiske i. For noen minoritetslever vil skolematematikken falle like enkelt som noe annet fag fra skolestart av. For andre minoritetslever kan denne skolematematikken være vanskelig. Læreren oppgave vil være å bygge videre på de kunnskapene minoritetslever allerede har. Læreren legger vekt på at barn er enkeltindivider og dermed vil ha behov for individuelle tilpasninger.

Det å ha *matematisk kompetanse* innebærer å ha faktakunnskaper, ferdigheter, begrepsstrukturer, strategier, samt inneha positive holdninger til faget (Brekke, 1995). For å øke

kompetanse og gleden i faget er det viktig at minoritetslever ser nytten av faget, opplever matematikken som noe gøy og at de lykkes i det de gjør i faget. Minoritetslever vil ha behov for å arbeide med og praktisere aktiviteter som er vanlig for alle elever på 1. trinn: forklaring og argumentasjon, lokalisering, dvs. finne frem ting eller orientere seg i rommet, designe form, figurer og mønster, telling og utvikling av forståelse for antallsord, tellesystemer, tallsystemer og regning, måling av mengder og lek og spill (Solem og Reikerås, 2001).

Matematikk og kultur Minoritetslever har som sagt erfaring i matematikk før skolestart. Deres erfaringer og opplevelser, deres kulturelle og språklige bakgrunn vil naturligvis være annerledes enn majoriteten av elevene. Matematikk oppfattes

ofte som et universelt fag som er kulturelt upåvirket. Lunde (2005a) mener at matematikk ikke er kulturnøytralt. Hvenekilde (1988) samlet kunnskap om matematikk fra mange land og matematikkpedagogiske studier som er vesentlig i undervisning av matematikk til minoritetsbarn. Vi har i dag kunnskap om at det er mange forskjeller innenfor matematikkfaget i skolen fra land til land, og i noen land fra skoleslag til skoleslag. Minoritets elever fra land som snakker arabisk vil ha andre algoritmer og annen skriveretning enn det vi bruker i Norge. Den norske kulturen er i høyeste grad integrert i matematikkopplæringen for minoritetsbarn. Matematikkopplæring som ikke gjenspeiler og inkluderer minoritets elevers bagasje, kan medføre vansker, mistriivsel og lite mestring i faget (Lunde, 2005b). Etnomatematikken som en disiplin innenfor matematikdidaktikken, kan være god hjelp i forståelse og kunnskapsøkning for lærerne til minoritets elever. For å kunne legge til rette for gode læringsaktiviteter i en tospråklig matematikkundervisning vil det være naturlig å ta utgangspunkt i de enkelte kulturer som er representert i klasserommet, enten gjennom enkelte elever eller grupper av elever. Elever er vanligvis interesserte eller nysgjerrige på egen eller andres kulturelle bakgrunn, og ved å finne undervisningsstoff med tilknytning til elevenes kulturelle bakgrunn, vil elevene i større grad motiveres for læringsstoffet (Johansen, 2005).

Tall og minoritets elever på 1. trinn Tall har en sentral plass i matematikken. Tall er grunnleggende i alle kulturer og i ethvert samfunn. Utvikling av tallforståelsen hos minoritetsbarn er avhenge av systematisk trening med nødvendige «før»-matematiske begreper. Dvs. begreper for *likheter og ulikheter* i gjensander og hendelser, *preposisjoner*, forståelse av *relative størrelser*, *kvantitetsbegreper* og *rekkefølgebegreper* (Melbye, 1995).

Piaget sier at barns utvikling av tallforståelse skjer i samspill og interaksjon med omgivelsene (i Høines, 1998). Gelman og Gallistel nevner at barn utvikler ferdigheter i telling basert på fem prinsipper (i Bangtvedt, 2005). Tallordene er en naturlig del av språket til barna og aller fleste fem-seksåringer bruker tallordene (Høines, 1998). En antar at minoritetsbarn har disse tallordene på sitt eget språk, og noen har sikkert lært seg tallordene på norsk. Minoritets elevene vil gjennom disse tallordene uttrykke noe eksakt fordi de kan telle hvor mange ele-

menter det er i en bestemt mengde. De kan sannsynligvis kjenne igjen antallet mengder opp til 4 elementer med «ett blikk» uten opptelling, dvs. *subitisering* (Bangtvedt, 2005). Det er svært gunstig å gruppere objektene i mengder for å få bedre oversikt over antallet elementer. Etter Piagets teori vil minoritets elever ha en akseptabel tallforståelse og modent tallbegrep når de mestrer fire funksjoner: *ordinasjon og relasjonsforståelse, én-til-én-korrespondanse, klassifikasjon og konservasjon* (i Melbye, 1995). Minoritets elevers læring vil, i forhold til Piagets tankegang, skje fra elevenes medvirkning i egen læring og deres interaksjon med omgivelsene. Dette betyr at et godt og stimulerende læringsmiljø i matematikkfaget kan framskynde læringen innenfor de rammene som minoritets elevens utvikling tillater (Breiteig & Venheim, 1998; Høines, 1998).

Tallsystem og posisjonssystem er et annet viktig forhold ved tallforståelse. Tallsystemet vårt er et posisjonssystem der tallområdet 1–10 utgjør basen for undervisning i matematikk. Minoritets elever kan ha lært hjemmefra en annen måte å telle på. Minoritets elevers utvikling av tallforståelsen ved å arbeide med klassifisering, sortering og gruppering av mengder, vil danne grunnlag for læring av vårt tallsystem og for å unngå forvirring i deres læring. Dette vil innefatte bruk av språk som redskap for læring. Minoritets elever må ha god kunnskap om tallene i dette tallområdet hvis de i den videre matematikkopplæringen skal kunne tilegne seg forståelse for matematiske begreper og videreutvikle tallbegreper innenfor de høyere tallområdene (Ahlberg, 1995). Ulike undersøkelser viser at få elever bruker gruppering intuitivt ved telling av store mengder (Alseth, 1998). Dette vil bety at noen minoritets elever vil ha behov for å få introdusert gruppering som en nyttig måte å telle på. Noen vil også ha behov for å være med å drøfte hvorfor det er lurt å gruppere i 10. Det er sentralt i 1. trinn å opparbeide grunnleggende telleferdigheter knyttet til de muntlige tallordene og uttrykke det skriftlig.

Språk som fundament for matematikk tilegnelse Språket spiller en sentral rolle ved nesten all menneskelig læring. Språket er av grunnleggende betydning for evnen til representasjon (Aasen, 2003). Ordene er redskaper vi bruker for å få tankene opp i vår egen bevissthet og for å fortolke verden (Bråten, 1996; Høines, 1998). De fleste matematikdidaktikere og forskere frem-

Ordene er redskaper vi bruker for å få tankene opp i vår egen bevissthet og for å fortolke verden.

hever språkets store betydning for innlæring av matematikk. Breiteig og Venheim (2004, s. 41) skriver at «*språklæring og begrepslæring spiller sammen. Språk for begreper er nødvendig for å kunne dem på symbolplanet*». For Vygotsky er språk tenkningens sosiale redskap (i Bråten, 1996). Språk er avgjørende for evnen til å kommunisere med andre (Aasen, 2003)

Matematikken handler om å analysere, resonnere og kommunisere ideer om og med matematikk. Dette fenomenet virker å være vanskelig for minoritets elever. Minoritets elever faller ofte gjennom når de kommuniserer med andre og det kreves at en må tolke det den andre sier. De kan ha vansker med å ta i mot informasjon og bruke den i en samspillsituasjon, for eksempel i matematikkundervisningen (Høgmo, 1995). Matematikk handler også om en prosess, en utforskende aktivitet som innebærer å oppdage, generalisere, begrunne og representere (Alseth, 1998). Noen minoritets elever har vansker med problemløsning uttrykt som problemløsningsoppgaver. Dette er knyttet til minoritets elevens mulighet for å tolke matematiske tekster og foreta beregninger ut fra det (Høgmo, 1995).

Kommunikasjon i matematikkfaget har stor betydning for hvordan elever lærer matematikk. God kommunikasjon mellom minoritets elevene og de andre aktørene, kan bety bedre forståelse og større engasjement i deres læringsprosess og derved bedre læringsresultater (Botten, 1999). Denne kommunikasjonen kan karakteriseres som at læringssituasjoner er lagt opp slik at minoritets elevene bruker språket sitt aktivt, bruker og kommuniserer begreper med lærer og andre elever. I en slik prosess vil minoritets elevene skape sin egen kunnskap. Læreren er en nøkkelperson i elevens utvikling og læring. Kvaliteten på forholdet mellom elev og lærer vil ha betydning for minoritets elevenes motivasjon og læring (Kibsgaard, 1997).

Lærernes kompetanse står sentralt i undervisningssituasjonen. Mangel på kompetanse hos lærer kan være risiko for minoritets elevenes faglige utvikling og motivasjon (Kibsgaard, 1997). Minoritets elevens problemer med faget, kan også ha sammenheng med språklig svikt i kommunikasjonen mellom eleven og læreren. Dette kan forklares med lærerens vekt på overføring av egen kunnskap til minoritets eleven, samt at lærerens begrepsbruk ikke tilsvarer elevenes forståelse og abstraksjonsnivå (Herbjørnsen, 1998). I kommunikasjonen som foregår på et sosialt plan mellom lærer og elev og elevene

imellom, gis eleven mulighet for å tolke matematikk inn i egne erfaringer. Språket er broen mellom manipulering av konkreter og det abstrakte innholdet tallene representerer.

På 1. trinn får matematikkundervisningen gradvis mer og mer ren symbolsk karakter. Minoritets elevene vil etter hvert avløse arbeidet med helkonkreter og jobbe mer med rene symboler. Den abstrakte symboliseringsprosessen krever oppmerksomhet fra lærerne. Minoritets elevens morsmål vil være en sentral støtte for å utvikle gradvise forestillinger og mentale representasjoner for den konkrete verden. I planlegging av matematikkopplæringen synes det sentralt å sette kontinuerlig fokus på prinsippet om «å gå fra det konkrete til det symbolske» og ved aktiv bruk av språket (Ostad, 2001).

Hverdagsspråk og skolespråk

Når minoritets elever begynner på skolen, har de med seg sitt *hverdagsspråk*. Hverdagsspråket med sine spontane begreper har sin rot i barnets hverdagserfaring, er usystematisk og kontekstbundet (Øzerk, 1992a). Barn begynner å erfare i møtet med konkrete situasjoner og er ubevisste. Hverdagsspråk innbefatter også *hverdagsmatematikk*. Barn trenger å beherske spontane begreper i hverdagslivet som de kan bygge videre på i de akademiske begrepene. Minoritets elever lærer etter hvert *skolespråket*. Dette språket, med sine akademiske begreper, blir lært gjennom skolens undervisning. *Skolespråket* og de akademiske begrepene er dekontekstualiserte, logiske, hierarkisk organiserte og systematiske. Akademiske begreper læres via en bevisst prosess. Det finnes også et fagspråk eller register som er særegent for matematikken, et *matematisk språk*. Dette språket har en egen terminologi med faguttrykk som er presise og som ikke alltid stemmer med minoritets elevenes spontane og daglige språk. Begreper på hverdagsspråk kan samtidig ha en annen betydning enn samme begrep på matematikkspråk. Dette betyr at minoritets elever må bytte mellom hverdagskoder i hverdagsmatematikk til matematikkkoder i skole- og matematisk språk (Lunde, 2005a). Dette kan være vanskelig for alle elever, men ikke minst for minoritets elever. Spesielt hvis undervisningen foregår på et språk de ikke behersker helt og uten støtte fra morsmåls læreren (Ringøen, 2001). Det er da viktig å bruke tegninger, lek, konkretiserings materiell og praktiske øvelser på veien mot skole

og matematisk språkutvikling (Magne, 2003).

Minoritetsselevers kompetanse på andrespråket sitt (norsk) kan feilbedømmes. En kan tro at de kan norsk når de har et funksjonelt norsk hverdagsspråk. Barn utvikler ofte et hverdagsspråk på andrespråket, i dette tilfellet på norsk, i løpet av 3–4 år. De akademiske begrepene i skolespråket vil i de fleste tilfellene kreve 5–9 år å utvikle (Egeberg, 2000). Utvikling av det matematiske språket er nær knyttet til å ha gode, presise begreper satt sammen i begrepssystem. Utvikling av grunnleggende begreper er nødvendig for å danne grunnlag for utvikling av det matematiske språket (Lunde, 2005a). Systematisk arbeid med disse grunnleggende begreper har vært benyttet på 1. trinn for å forebygge matematikkvansker (Lunde, 1995).

Minoritets elever synes å ha et språklig og begrepsmessig handikap når det gjelder å forstå matematikkundervisningen når den blir gitt på et annet språk enn morsmål. Lærernes kunnskap om språk og tospråklighet viser seg å være sentral i arbeidet med minoritets elever. Det er en viktig sammenheng mellom tenkning, språk og begreper i matematikk. Språk er avgjørende for evnen til å kommunisere med andre og for å tenke og resonere.

Språk av 1. og 2. orden hos minoritets elever Minoritets elever bruker «talen» ikke bare som et kommunikasjonsmiddel, men også som et hjelpemiddel i selve begrepsutviklingen (Høines, 1998). Når minoritets elevene bruker begreper som vekker deres bevissthet på en direkte og umiddelbar måte, kalles det *språk av 1. orden*. Når minoritets elever på 1. trinn for eksempel blir spurt om å skrive med tall hvor mange fingre de har, vil mange av disse elevene ha behov for å *oversette* det de kan (muntlig telling, skrevne streker) til tall skrevet med siffer. Sifferet blir i denne sammenheng *2. ordens språk*. I dette eksempelet benytter minoritets elever seg av språk av 1. orden som *oversettelsesledd* mellom begrepet og sifferet. Norsk matematisk språk og skolespråket er i utgangspunkt et fremmedspråk for minoritets elevene, dvs. språk av 2. orden. Lærerens oppgave er denne sammenheng å hjelpe minoritets eleven til å gjøre dette språket av 2. orden til et språk av 1. orden (Høines, 1998).

Foren minoritets elev vil morsmålet i begynnelsen av norskinnlæringen være dens språk av 1. orden. I denne perioden vil

minoritets eleven ha behov for å forstå og oversette ord og setninger til sitt morsmål for at den skal gi mening og innhold i begrepene. Norsken er for minoritets elever i denne fasen deres språk av 2. orden. Når minoritets eleven behersker norsk, både hverdagsspråk og skolespråk godt, vil han/hun ikke ha behov for å bruke morsmålet som oversettelses ledd. Norsken vil da også ha blitt en del av minoritets elevens språk av 1. orden. For minoritets elever som undervises i matematikk på et språk de ikke behersker, vil dette innebære at de må veksle mellom to språk i 2. orden samtidig, dvs. matematikk og majoritetsspråk. Dette vil skje hvis de ikke har muligheter for å oversette med hjelp fra 1. ordens språk, morsmål (Rönnerberg, 2001).

Dette har betydning for tilretteleggingen av deres matematikkundervisning. Læreren bør legge undervisningen til rette slik at minoritets elever utvikler og bruker et skole- og matematisk språk som redskap for tenkning, bygget på deres dominante språk (Lunde, 2005a).

Tospråklige opplæring

Et annet aspekt innenfor språk og minoritets elever er tospråklig opplæring. Minoritets elever har et eget morsmål som er deres første språk. De har rett til morsmålundervisning til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen, forskriftens § 24–1 til opplæringslova § 2–8, (KUF, 2002). De har i tillegg rett til særskilt norskopplæring (norsk som andrespråk) og tospråklig fagopplæring. Minoritets elevens morsmålkompetanse vil være nøkkelen til å lære å videreutvikle både elevenes matematiske kunnskaper, morsmål og norske språk.

Minoritets elever på 1. trinn er i daglig kontakt med majoritets elever, lærere og øvrige ansatte på skolen. Denne daglige kontakten med den norske kulturen og språket styrker deres tospråklighet. *Tospråklighet* er det faktum at minoritets elever, som har et annet morsmål hjemme, behersker majoritetsspråket, norsk. Morsmål og morsmålsutvikling vil i denne sammenheng være sentrale elementer for tospråklighet og en tospråklig utvikling. Minoritets selevs morsmål er vesentlig for deres identitetsutvikling, for å holde god kontakt med sin familie og kultur. Gjennom morsmålet som felles språk formidler minoritets familier ideer, tanker, verdier, følelser og følelser til hverandre (Aasen, 2003; Hauge, 2005; Øzerk, 1992c).

Matematisk språk har en egen terminologi med faguttrykk som ikke alltid stemmer med minoritetslevers spontane og daglige språk.

Morsmålet er også det eneste språkrederet eleven har til å utvikle begreper, for beherskelsen av norsk har nådd et visst nivå. Morsmålet er synonymt med *hverdagsspråk*.

Det er grunn til å være bekymret over de minoritetslever som ikke behersker noe språk aldersadekvat. Minoritetslevers språk som redskap for tanker må altså utvikles adekvat, ellers kan kognitiv utvikling hemmes (Cummins i Vikan, 2005). Minoritetslevers aldersadekvate morsmålsutvikling er et godt utgangspunkt for å lære andrespråket og få en tilfredsstillende faglig utvikling. Vygotsky sier at innlæring av både morsmålet og andrespråket vil ha positiv effekt for minoritetslevers generelle læring (i Øzerk, 1992c). «*The acquisition of a foreign language differs from the acquisitions of the native one precisely because it uses the semantics of native language as its foundation*» (Vygotsky i Øzerk, 1992b, s. 164). Minoritetslevers morsmål blir styrket ved læring av et nytt språk fordi elevene blir mer bevisste på hvilket ord de skal bruke og i hvilke sammenhenger. Språkene vil påvirke hverandre gjensidig. For å oppnå slik bevissthet i språkbruk og språkutvikling, bør minoritetslevene ha nådd et visst nivå i eget morsmål, å beherske de semantiske systemene i det i forhold til sin alder. Det vil si at minoritetslevene må ha et rikt ordforråd og begrepsapparat.

Undervisning for minoritetsspråklige elever

Minoritetslevenes totale læringssituasjon, både på trinnet, friminutt og hjemmemiljø må tas i betraktning i forbindelse med tilrettelegging for undervisningen (Kibsgaard, 1997). Minoritetslevers tilegnelse og konstruering av matematiske kunnskaper foregår ut fra aktiviteter, erfaringer, opplevelser, alene og i spill med andre i formelle og uformelle fora (Botten, 1999). Her dannes det grunn for muligheter til å utvikle elementære matematikkbegreper (Glaserfeld i Holm, 2002). Forståelse er sentralt i minoritetslevers læring. For-

ståelse gir muligheter til å knytte for eksempel det minoritetslever kan fra før og er kjent med innenfor matematikk, til det nye og ukjente som skal læres (Alseth, 1998). Grunnlaget for enhver ny forståelse, meningsdanning og læring er kunnskaper om omverdenen og oppdagelsen av sammenhenger mellom gjenstander, karakteristikk, hendelser, fenomener, ideer og handlinger. Dette vil gi en ny forståelse hos minoritetslevene og gi ny læring (Selj mfl., 2004).

Dette betyr at for å kunne legge forholdene til rette for matematikklæring hos minoritetslever, er det viktig at læreren blant annet har en idé om elevenes erfaringsbakgrunn og forkunnskaper. Matematikkundervisningen bør «*vektlegge at elevene skal ha eiendomsforhold til kunnskap, at de erfarer at de kan bruke den, den skal oppleves som meningsfull, være satt i sammenheng med annen etablert kunnskap*» (Høines, 1998 s. 77). Denne tilretteleggingen av undervisning handler om å forberede og legge forhold til rette for minoritetslevene. For å tilpasse undervisningens vanskegrad til hver enkelt elev, må læreren først ha oppdaget hva minoritetslevenes forskjellighet består av (Selle, 1995).

L 97 sier at læreren skal søke å få eleven til å innta en undersøkende rolle i stedet for en reproduserende rolle i undervisningen. Med en undervisning som er basert på å gjennomføre felles aktivitet med laborative oppgaver, stimuleres minoritetslevene til å reflektere over egne tanker, introdusere nye begreper, oppdage sammenhenger og innse at matematikkunnskaper kan brukes for å løse problemer (KUF, 1996).

Minoritetslevers skolefaglige forståelse og læring, samt utvikling av både skole- og matematiske språk bør være en konsekvens av deres aktive deltakelse i undervisningen og forståelse og meningsdanning (Selj mfl., 2004). En matematikkopplæring basert på felles erfaring og aktiviteter kan gi minoritetslever muligheter til å utvikle matematikkunnskap, øke

deres læringsutbytte og trivsel i faget. Erfaringsbasert læring er en pedagogisk retning som bruker elevenes egne erfaringer i samhandling med medelever (Norgren og Karlsen i Vikan, 2005). Erfaringsbasert læring inkluderer også elevenes erfaringsmessig kulturelle og språklige bakgrunn. Dialog og samarbeid gjennom aktiviteter som søker eksperimentering og utforskning vil styrke elevenes læring. Minoritetselevers sosiale interaksjon og kommunikasjon med andre elever er nødvendig for å utvikle forståelse i matematikk (Rönnberg og Rönnberg, 2001).

Denne elev-lærer interaksjon skaper læring hos minoritetseleven, spesielt hvis utfordringene er innenfor elevens nære utviklingssone (Bråten, 1996; Høines, 1998; Øzerk, 1992b). Lærernes assistanse til eleven betegnes som å bygge «stillas», slik at minoritetseleven kan utnytte den utviklingssonen den er, på egen hånd. Læreren vil i denne prosessen hjelpe minoritetseleven til å gå videre. I den videre prosessen utvikler minoritetseleven ferdigheter som er på vei til å bli modne. Matematikkundervisningen må lede utviklingen framover slik at hvert individ får nok stimulans til å nå nye trinn i sin utvikling. Læreren tilrettelegger av en tospråklig matematikkundervisning foregår på majoritetens språk, og det vil være nødvendig å gi minoritetselevne støtte fra morsmålslærer, som språklig «stillas». Individuell kartlegging av minoritetselevens språkkompetanse og identifisering av deres dominante språk, er vesentlig for en optimal tilrettelegging og gjennomføring av den tospråklige undervisningen og for å identifisere sonen for nærmeste utvikling for minoritetseleven. Det finnes ulike metoder å organisere matematikkundervisningen på. Det kan nevnes for eksempel: *Multimetodisk opplæring* (Øzerk, M, 2005), *Verkstedpedagogikk* (Trageton, 1995) og *Aktiviserbasert* (Lunde, 1997).

Tilpasset opplæring er en stor utfordring for skolen. Dette ble bekreftet gjennom evalueringen av L 97 hvor det står at lærerne oppfattet tilpasset opplæring som vanskelig. Denne evalueringen viser også at det var for lite tilpasset og variert opplæring i matematikkundervisning i norsk skole og at det var for mye aktivitet uten klare læringsmål (Alseth, Breiteig og Brekke, 2003). Minoritetselevne med stor variasjon i språk og språklige ferdigheter både i norsk og morsmål setter lærernes evne til tilrettelegging og differensiering på prøve. Ulike erfa-

ringer i å øke lærernes kompetanse i elevkartlegging, i opplæringsmetoder og i organiseringsformer i forhold til tilpasset lese- og skriveopplæring for minoritetselever har vist å være av stor betydning (Monsrud og Øzerk, 2004).

Tilrettelegging av matematikkundervisning for minoritetselever krever å ha på plass ulike elementer for å sikre tilpasset opplæring og læring hos hver enkelt minoritetselev. Disse elementene er å:

kartlegge minoritetselevs matematiske ferdigheter og forståelse, kartlegge deres språkferdigheter i norsk og morsmål, velge språk for undervisningen, gå hele tiden fra konkret til abstrakt, bruke strategier for å utvikle begreper, bruke matematikk for å utvikle norsk, utnytte minoritetselevs sterke sider og interesser i undervisningen (Lunde, 2005a, side 5).

I mange land er tospråklig undervisning en vanlig måte å organisere undervisningstilbud på. I Norge er dette tilbudet organisert i ganske varierende grad. Innenfor dette feltet finnes det ulike modeller for organisering av tospråklig undervisning. Uansett modell kan minoritetsbarn ha nytte av å delta i tospråklig undervisning i alle fag inkludert matematikkundervisning. Her kan eleven utvikle begrepsforståelse, generell språklig og faglig utvikling, samt positiv selvfølelse og identitet. Det er viktig at minoritetselever får muligheter til å lære både skolespråk og matematisk språk, samt anledning til å uttrykke sine ideer, følelser, erfaringer og behov. Ved hjelp av en tospråklig lærer vil minoritetselevne utnytte sitt språklige repertoar, som har komponenter fra både morsmålet og norsk. De vil få muligheter til å forstå det som sies og skjer rundt dem. De kan da være aktive i forhold til å klare å kommunisere både med lærerne og medelevene. Undervisning i flerkulturelle klasser krever skolering og kompetanseheving både hos lærere og skoleledere. Det er nødvendig at lærerne utvikler kunnskap om tospråklig utvikling, norsk som andrespråk og styrking av morsmålslæreres tospråklige utvikling (Kibsgaard, 1997). Det flerkulturelle perspektivet i matematikk innebærer også å inkludere minoritetselevs kulturelle bakgrunn som utgangspunkt for matematikkundervisning. Kunnskap om etnomatematikken vil være god støtte i tilrettelegging av matematikkundervisning for minoritetselever (Johansen, 2005).

Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen har jeg satt fokus på spørsmål om minoritets elever og den første skolematematikk. Innledningsvis beskrev jeg hva matematikk er og språks betydning i matematikkopplæring for minoritets elever. Matematikkopplæringen er ikke bare et resultat av lærerens direkte arbeid med minoritets elevene, men et ledd i et pedagogisk, sosial og politisk arbeid innenfor det norske samfunnet. Undervisningen er påvirket av skolens, kommunens og statens satsingsområder, prioriteringer og mål. Skolens og kommunens arbeid og tjenesteytelse skal i teori samsvare med nasjonale mål og planer. Fylkesmannen har en viktig oppgave i denne sammenheng. Svakheter i deler eller hele systemet vil ha betydning og påvirke på en negativ måte den opplæringen minoritets elever på 1. trinn får i matematikkundervisningen.

Arbeid som pedagogisk-psykologisk rådgiver har forsterket min overbevisning om at en av skolens viktigste oppgave er å sette i gang tiltak som reverserer de økende forskjellene i skoleprestasjoner mellom minoritets elever og resten av elevmassen så raskt som mulig. Minoritets elever som i dag avslutter grunnskolen uten å ha gode nok grunnleggende ferdigheter i matematikk vil sannsynligvis stille svakere overfor samfunnets krav. Staten, kommunen, skolen og læreren må legge opplæringen bedre til rette slik at minoritets elever får en matematikkopplæring og skolegang som gir dem muligheter til videre utdanning og arbeid på linje med andre elever. Dette krever at kommunens, skolens og lærernes kompetanse i spørsmål innenfor matematikk og tospråklighet heves. Samtidig mener jeg at det må settes i gang varierte pedagogiske og metodiske tospråklige modeller i matematikkundervisningen for minoritets elever på 1. trinn.

LITTERATUR

- AHLBERG, A. (1999). *Barn og matematikk*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- ALSETH, B., T. BREITEIG OG G. BREKKE (2003). *Endring og utvikling ved R 97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus*. Telemarksforskning. www.telemarkforskning.no
- ALSETH, B. (1998). *Matematikk på småskoletrinn*. Kartlegging av matematikkforståelse. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- BANGTVEDT, S. (2005). *Gryende forståelse for antall. Utvikling av antallforståelse i alderen 5–7 år*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitet i Oslo.
- BEFRING, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- BOTTEN, G. (2003). *Meningsfylt matematikk – nærhet og engasjement i læringen*. Straume: Caspar Forlag.
- BREITEIG, T. OG R. VENHEIM (1998). *Matematikk for lærere 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BRÅTEN, I. (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAGSAVISEN (2005). *TNS Gallup om lærernes kompetanse i matematikk*. Oktober. Oslo.
- DALEN, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DYSTHE (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- EGEBERG, E. (2000). *Nøkkelfun i forskning på annenspråk innlæring*. Torshov kompetansesenter. Internett www.statped.no/torshov.
- ENGEN, T. O. OG L. A. KULBRANDSTAD (2004). *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- HAUG, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- HAUGE, A. M. (2005). *Den felleskulturelle skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUGE, A. M., J. H. SCHULTZ, OG H. STØRE (2002). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HEESCH, J., T. STORAKER OG S. LIE (1998). *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS – resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. The Third International Mathematics and Science Study. Oslo: Institutt for læreutdanning og skoleutvikling UIO.
- HEESCH, E. OG T. STORAKER (1997). *Hvordan kan språklige minoriteter øke sine kunnskaper i naturfag og matematikk*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- HERBJØRNSSEN, O. (2005). *Rom, form og tall. Matematikkdidaktikk for barne-trinnet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- HOLM, M. (2002). *Opplæring i matematikk. For elever med matematikkvansker og andre elever*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- HVENEKILDE, A. (red.) (1988). *Matte på et språk vi forstår. Elevene fra språklige minoriteter og matematikken*. Oslo: Cappelen forlag.
- HØGMO, A. (red.) (1997). *Minoriteters møte med majoritetens samfunn, kultur og språk*. Oslo: Tano.
- HØINES, M. J. (1998). *Begynneropplæringen. Fagdidaktikk for barne-trinnets matematikkundervisning*. Landås: Caspar forlag.
- HØINES, M. J. (red.) (1996). *De små teller også. Matematikken i førskolepedagogikken*. Landås: Caspar forlag.

- JOHANSEN, O. H.** (2005). *Et flerkulturelt perspektiv innen matematikkfaget. Tangenten*, Tidskrift for matematikkundervisning, nr. 3. Bergen: Caspar forlag.
- KIBSGAARD, S.** (1997). *Minoritetsbarn i småskolen*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- KUF/KIRKE-, UTDANNING- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT** (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- KLETTE, K.** (red.) (2003). *Evalueringsreform 97, klasserommets praksisformer etter reform 1997*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LUNDE, O.** (2005a). *Påfører vi minoritetsspråklige elever lærevansker i matematikk i skolen?*. Tangenten, Tidskrift for matematikkundervisning, nr. 3. Bergen: Caspar forlag.
- LUNDE, O.** (2005b). *Lære matte på to språk. Matematikkvansker hos elever fra språklige minoriteter*. Paper fra Landskonferanse om matematikkvansker. Forum for matematikkvansker. Kristiansand.
- LUNDE, O.** (2003a). *Språket som fundament for matematikkmestring. Spesialpedagogikk*, 1.
- LUNDE, O.** (2003b). *Demokrati og deltagelse – en utfordring for spesialpedagogikken i matematikk*. Seminarrapport etter 2. Nordiske forskerkonferanse om matematikkvansker. Forum for matematikkvansker – Sørlandet kompetansesenter. www.skolenettet.no/sorlandet/
- LUNDE, O.** (2001). *Tilrettelagt opplæring for matematikkmestring*. Klepp: Info Vest forlag.
- LUNDE, O.** (1997). *Kartlegging og undervisning ved lærevansker i matematikk*. Klepp: InfoVest forlag.
- LUNDE, O.** (1995). *Matematikkvansker. Et spesialpedagogisk undervisningsopplegg for elever med matematikkvansker*. Klepp: InfoVest forlag.
- MAGNE, O.** (2003). *Barn oppdager matematikkaktiviteter for barn i barnehagen og skole*. Klepp: Info Vest Forlag.
- MELBYE, P. E.** (1995). *Matematikkvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MONSRUD, M. B. OG M. ØZERK** (2004). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Spesialpedagogikk*, 8.
- NOVA** (2003). *Ung i Norge 2002*. www.nova.no/fou/unginorge2002.htm
- OSTAD, S. A.** (2001). *Matematikklæring og matematikkvansker. En artikkel-samling*. Institutt for spesialpedagogikk. UiO. Oslo.
- PIHL, J.** (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PISA** (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et Internasjonalt perspektiv*. www.pisa.no/Hele-rapporten
- RINGØEN, S.** (2001). *Matematikk – et språklig og kulturelt fag?* Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- RYEN, A.** (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- RÖNNBERG, I. OG L. RÖNNBERG** (2001). *Minoritets elever och matematikutbildning – en litteraturoversikt*. Kalmar: Skoleverket.
- SELJ, E., E. RYEN OG I. LINDBERG** (red.) (2004). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen forlag.
- SELLE, A.** (1995). *Yrkesteori for matematikklærere – småskoletrinnet*. Lillehammer: Tano.
- SKJELBRED, D. OG B. AAMOTSBAKKEN**, (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- SOLEM, I. H. OG E. L. REIKEÅRS** (2001). *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar forlag.
- SSB /STATISTIK SENTRALTBYRÅ** (2003). *Indeks for levekårsproblemer 2003*. www.ssb.no/emner/03
- SSB /STATISTIK SENTRALTBYRÅ** (2001). *Statistisk årbok 2000*.
- STETTE, Ø. RED** (2001). *Opplæringslova med forskrifter*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- THURÉN, T.** (1994). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TRAGETON, A.** (1995). *Verktøypedagogikk 6–10 år*. Haugesund: Høgskolen Stord/Haugesund.
- UFD** (2005). *Realfag, naturligvis – strategi for styrking av realfagene 2002–2007*. Revidert versjon.
- UFD** (2004). *Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005–2008*.
- UFD** (2003). *Strategisk plan fra Utdannings- og Forskningsdepartement 2004–2009. Likeverdig utdanning i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*. Oslo: Læringscenteret.
- UFD** (2001). *Veiledning for tospråklig opplæring*. Oslo: Læringscenteret.
- VEDELER, L.** (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. En innføring i bruk av metoder. Oslo: Gyldendal.
- VIKAN, U. M.** (2005). *Minoritets elever og faglig fungering*. En undersøkelse av hvordan Minoritets elever i 4. klasse i osloskolen klarer seg faglig i norsk og matematikk, sammenlignet med etnisk norske elever, målt med nasjonale prøver våren 2004. Halden: Høgskolen i Østfold.
- ØZERK, K.** (2003). *En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L 97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- ØZERK, K.** (1992a). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråkighet*. Oslo: Oris forlag.
- ØZERK, K.** (1992b). *Tospråklige minoriteter, sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo: Oris forlag.
- ØZERK, K.** (1992c). *Faglig utvikling med to språk*. Universitet i Oslo. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- ØZERK, M. R.** (2005). *Læringsvilkår fra første minutt*. Et forsøk og utviklingsprosjekt på første klassetrinn. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- AASEN, J.** (2003). *Flerkulturell pedagogikk, en innføring*. Oslo: Oplandske bokforlag.

Planarbeid som redskap for kvalitetsutvikling – som et ledd i tilpasset opplæring

Artikkelen bygger på en undersøkelse blant skoleledere i videregående opplæring om hvordan planarbeidet fungerer i forhold til å kvalitetsutvikle tilpasset opplæring og spesialundervisning.



Julie Holst-Jæger arbeider ved Bærum PPT.

Skolens bruk av individuelle opplæringsplaner (IOP) står sentralt i skolens spesialpedagogiske arbeid, og forstås av mange å være et nyttig hjelpemiddel for å planlegge, gjennomføre, vurdere og kritisk analysere spesialundervisningen. Planene har i flere år blitt betraktet som et viktig redskap for å oppnå kvalitet her (St.meld. nr. 29 (1994–95), Nilsen, 1999a; Dalen og Skårbrevik, 1999; Aarnes, 2003; Nordahl og Overland, 1997). Dersom dette planarbeidet ikke fungerer, kan dette sees på som et signal om at spesialundervisningen heller ikke fungerer etter intensjonene. En samordning av IOP og plan for Tilpasset opplæring (TPO) i ordinær undervisning (gruppens/klassens plan), er ment å bidra til å forene hensynet til fellesskap og tilpasning i opplæringen, slik at undervisningen legges opp med tanke på inkludering og differensiering.

St.meld. nr. 30 (2003–04) varsler om et behov for kompetanseutvikling i skolen på alle nivåer for å oppnå bedre kvalitet i undervisningen. Dette må derfor også antas å gjelde kompetanseutvikling innen planarbeidet i skolen, som igjen vil kreve bedret kompetanse i spesialpedagogikk (Nilsen, 1997b; Holmberg og Lyster, 1998; Skogen og Holmberg, 2002; SchultZ mfl., 2004; Skogen, 2005) og læreplanutvikling (Nilsen, 1994; Gunnestad, 1994; Bjørnsrud, 2005). Denne flersidige kompetansen er nødvendig for både å kunne kartlegge og bedømme elevens funksjonsdyktighet, samt foreta analyse av læreplaner på de ulike nivåene. I St.meld. nr. 30 (2003–04) fremheves det

også at skolelederne har et særlig ansvar og anses som sentrale deltakere i reformarbeidet. De skal være viktige bidragsyttere til at lærernes kompetanse blir utviklet og tatt i bruk, slik at reformarbeidet lar seg gjennomføre. Som hjelp for å få til en kvalitetsutvikling av IOP og plan for TPO, er også pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT) en viktig aktør for skolene.

Artikkelen baserer seg på materiale fra min masteroppgave (Holst-Jæger, 2006) som er skrevet i tilknytning til programmet *Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering* som ledes av professor dr. philos. Edvard Befring og med professor dr. scient. Sven Nilsen som veileder ved ISP, UiO. Jeg tok utgangspunkt i skolelederperspektivet i videregående opplæring og min hovedproblemstilling var: *Hvordan mener skoleledere at planarbeidet fungerer i forhold til å kvalitetsutvikle tilpasset opplæring og spesialundervisning?* Inn under denne, hadde jeg fire delproblemstillinger som blir nærmere beskrevet senere.

Kvalitetsbegrepet

Kvalitetsbegrepet har blitt viet mye interesse innen skolens opplæring internasjonalt og i vårt eget land, bl.a. av Ålvik (1994), Nilsen (1997c, 1997d og 2003b) og Bjørnsrud (2005), og innen spesialundervisning bl.a. av Befring og Nilsen (1990). Kvalitet kan ses på som et relativt begrep, og opplevelsen av det avhenger av hvem som definerer det. I denne sammenheng er det skolelederne som forteller om sin opplevelse av kvalitet i planarbeidet og opplæringen. Nilsen (1997c) opererer med begrepene planleggingskvalitet, opplæringskvalitet og læringskvalitet. Jeg anser det som relevant å bruke begrepene *planleggingskvalitet* og *opplæringskvalitet* i denne sammenheng. Her synliggjøres også viktige kriterier for å kunne vurdere planar-

beidet i praksis. Det stilles visse krav til skolene om utarbeidelse av IOP, og planleggingskvalitet her avhenger bl.a. av gode maler og retningslinjer. Dette betyr også at det blir innarbeidet rutiner for utarbeidelse av slike planer ved de ulike skolene. Samordningen mellom IOP og halvårsrapportene, kan også bidra til at det blir en god sammenheng mellom planlegging og vurdering, og dermed medvirke til kvalitet i spesialundervisningen. Det at skolen har god kjennskap til elevens behov og forutsetninger, er også et viktig grunnlag for god planlegging. Likeledes er god planlegging gjerne preget av samarbeid og felles drøfting. God planlegging er ofte også kjennetegnet ved koordinering av bruken av ulike materielle og menneskelige ressurser. Denne koordineringen omfatter også samordningen mellom IOP og plan for TPO i ordinær undervisning. (Nilsen, 1997c)

Opplæringskvalitet ses i sammenheng med en god opplæring, som ofte kjennetegnes med at den er gjennomtenkt og planlagt, og at den samtidig gir tilpasningsmuligheter for behov som måtte oppstå i opplæringen. Opplæringen gir også rom for det spontane og uforutsigbare, og IOP bør ikke oppleves som et styringsverktøy med for rigide rammer. Malene for IOP legger opp til en individuell opplæring ved at det er en plan for den navngitte eleven. Malene for IOP legger opp til samordning av opplæringen for eleven og klassen, og kan dermed medvirke til en inkluderende opplæring. De overordnede opplæringsmålene eleven har i sin IOP, knyttes ofte til elevens sosiale rolle og selvoppfatning, elevens levekår og til elevens samspill med omgivelsene. Dessuten skal opplæringen skje så langt som råd er i hjemstedskommunen og i vanlig klasse. Med disse overordnede prinsippene kan opplæringen medvirke til at elever med spesialundervisning oppleves som verdsatte elever. (Nilsen, 1997c)

Kompetansebegrepet og kompetansebehov

Kompetansebegrepet, blir definert i OECD som; «*Evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave.*» (St.meld. 30, 2003–04, s. 31). Det er imidlertid mange måter å definere kompetanse på, men det ser ut til at hovedelementer i mange av definisjonene omhandler kunnskaper, ferdigheter og tildels holdninger. Disse tre hovedelementene kan igjen ses som en forutsetning for en helhetlig

handlingskompetanse (Nilsen, 2003). For at skolen skal kunne møte kravet om TPO for alle, noe som inkluderer planarbeidet med IOP og plan for TPO, er det nødvendig med kompetanse innen spesialpedagogikk (Nilsen, 1997b; Holmberg og Lyster, 1998; Schultz mfl., 2004, 2005; Nilsen, 2004). Schultz mfl. (2005) mener derfor at spesialpedagogikken som fagdisiplin neppe har stått sterkere enn det den gjør i dag. Holmberg og Tangen (2001) viser til en landsomfattende undersøkelse blant lærere og ledelse i videregående opplæring hvor det dokumenteres et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse, særlig blant lærerne. Størst var behovet for kompetanse om TPO i ordinær klasse, og det var også behov for kompetanse innen IOP-arbeid. For å kunne møte kravet om TPO er kompetansen innen læreplanutvikling nødvendig i følge Gunnestad (1994), Nilsen (1994), Bjørnsrud (2005). Erfaringene fra prosjektet *Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring* (1999–03), viser også til betydningen av et bevisst læreplanarbeid som en viktig del av skolens tilrettelegging for differensiering, og at elevene bør være delaktige i læreplananalyse (Dale mfl., 2004).

Kompetanse for utvikling

Et eventuelt innovasjonsarbeid har til hensikt å *kvalitetsutvikle* TPO og spesialundervisningen, og som et ledd i dette arbeidet vil det være hensiktsmessig med *kompetanseheving* i å lage og bruke skolens planer. For at en innovasjon skal være vellykket, forutsettes det at deltakerne har et *eierforhold* til tiltakene som blir igangsatt for å oppnå målsettingen, om f. eks. en bedret praksis ved planarbeidet (Skogen, 2004). For at deltakerne skal få et eierforhold til dette, forutsettes det at de har vært delaktige og deltatt i drøftingene frem mot tiltakene. I motsatt fall, ved top-down strategi, kan avgjørelser oppleves og bli tatt på et ledernivå og dermed ikke føre til at endringer skjer på f. eks. lærernivå (Schultz mfl. 2004).

En forutsetning for en vellykket endringsprosess er at skolen kan utvikle seg som en lærende organisasjon. Det bør derfor vektlegges et *systemisk perspektiv* på organisasjonen, og for den enkelte medarbeiders *personlig mestring*. Med kontinuerlig refleksjon over egen praksis vil skolen utvikle sin måte å tenke på. Slik *teamlæring* vil være nødvendig for å få ny innsikt. Skolen bør ha en *felles visjon* som er det overordnede

målet for organisasjonen og denne visjonen må springe ut fra hver enkelt. En felles visjon f.eks. om å oppnå tilpasset opplæring for alle, kan derfor ikke få grobunn i organisasjonen dersom den enkelte ikke ser dette som personlig visjon.

Ved å vektlegge disse sidene ved skolen som organisasjon, utvikles en lærende organisasjon som kan arbeide mot en felles visjon. Ved at PPT – som mulige innovatører – også tilstreber en kontinuerlig utvikling og forbedring i tråd med prinsipper for den lærende organisasjon, kan en gjensidig påvirkning gi muligheter for felles utvikling for å oppnå TPO (Senge, 1990).

Metode

Jeg ville få innblikk i skolelederperspektivet i planprosessen i det de sitter med et overordnet ansvar og overblikk for dette arbeidet. Jeg intervjuet derfor fem skoleledere, fordelt på to kommuner i et fylke på østlandsområdet. Et PP-kontor betjener begge disse kommunene. Med skoleleder mener jeg den personen i ledelsen som er tillagt koordinerende ansvar for TPO og spesialundervisningen. Alle skolene var offentlige og hadde et variert studietilbud, dvs. både med yrkes- og studieforberedende utdanningsprogrammer.

Jeg brukte et halvstrukturert kvalitativt intervju for å innhente data (Kvale, 1997). På denne måten kombinerte jeg struktur og åpenhet i datainnsamlingsprosessen (såkalt abduktiv tilnærming) (Alvesson og Skoldberg, 1994). Jeg tok utgangspunkt i intervjuguidens temaområder når jeg skulle analysere og kategorisere dataene fra undersøkelsen, samtidig som jeg tok hensyn til det skolelederne bragte fram.

Resultater fra undersøkelsen

Jeg vil her presentere enkelte av resultatene fra undersøkelsen under hvert av hovedtemaene og drøfte/oppsummere disse underveis:

Praksis med å bruke IOP ved skolene

Skolelederne forteller om hvordan de utarbeider IOP og en av dem forklarer hvordan IOP er bygd opp slik:

(...) en generell del også er det målsettingen for det treårige løpet (...), og så er det plan for det enkelte fag.

Felles for dem alle, er at de tar utgangspunkt i en generell hoveddel av IOP (min betegnelse), og deretter er det fagdeler i IOPen som er tilknyttet enkeltfag. Hvordan denne delingen mellom den generelle hoveddelen og fagdelene av IOPen foregår i praksis, er noe ulikt.

Flere av skolelederne opplever at IOP både brukes som byråkratisk-administrativt dokument, samt som redskap til å strukturere pedagogisk arbeid (Stangvik, 2001). Andre synes dette er et arbeid de er pålagt å gjøre. En skoleleder uttrykker dette slik:

De er der, men de brukes ikke i undervisningen.

Det vises her til den generelle delen av IOP som ikke synes å ha noen direkte innvirkning på undervisningen. I hvilken grad fagdelene av IOPen er et praktisk verktøy for lærerne i undervisningen, er de fleste skolelederne noe usikre på. De kan ikke kontrollere om faglærer faktisk bruker planen, og lærere er veldig forskjellig i måten de underviser på. Det skjer mye bra differensiering rundt om i klassene, uten at det finnes en plan for det, mener enkelte. En måte skolen benytter for å kvalitetssikre bruken av IOP, er halvårsevalueringen av dem. Likeledes brukes eventuelt T-team (spesialpedagogisk team) i det de varsles dersom eleven får problemer. Elevens karakterer ses også på som en indikasjon på om planen følges, eventuelt om den må justeres. En skoleleder vektlegger også elevens eget ansvar for at læreplanen følges.

IOP fungerer i hovedsak som **dokumentasjon** overfor eleven og foresatte ved skolene, samt for fylkeskommunen i det det er lovpålagt å ha slike planer for denne elevgruppen. En skoleleder uttrykker dette kravet til dokumentasjon slik:

(...) det er jo noe opplæringsloven krever av oss også, så det er ikke for moro skyld vi gjør dette.

Det at IOP kreves utarbeidet i skolene, ser i stor grad ut til å være grunnen til at de blir laget. Dette forteller også mye om hvilken motivasjon som ligger bak planarbeidet, noe som vil påvirke bruken av dem overfor eleven. Videre opplever skolelederne at planarbeidet er avgjørende for å kunne *planlegge* bruk av læreresurser, timeplan og romfordeling. Alle skole-

lederne opplever denne fasen av IOP-arbeidet som viktig for å kunne planlegge tilretteleggingen av opplæringstilbudet slik at dette er klart til eleven starter på høsten. Skolelederne opplever at IOP er et viktig utgangspunkt for **refleksjon** rundt elevens opplæringssituasjon. Ved å ha tenkt i gjennom og planlagt, vises det også her til at spesialundervisningen blir bedre. Likeledes vektlegger informantene planen som et viktig **evalueringsdokument** for å se om man har nådd oppsatte mål, og for å kunne gjøre nødvendige justeringer underveis. På spørsmålet om i hvilken grad planarbeidet har betydning for at den enkelte **elev skal lykkes** med spesialundervisningen, svarer skolelederne at den er viktig fordi læreren da kan legge opp undervisningen slik at eleven mestrer.

Skolelederne fremhever også betydningen av at det er et stort apparat som er i sving i forbindelse med utarbeidelsen av en IOP, med tverrfaglige møter, påtvungen refleksjon og ansvarliggjøring av de involverte. Dette får stor betydning for at eleven skal lykkes. På spørsmål om planen oppleves som nyttig i det daglige for lærerne, uttrykker en skoleleder:

Nei! Lærerne liker ikke å se den heller. (...) for at det er mer ting de må forhold seg til og som er papirarbeid og som ikke er matnyttig.

Skolelederen uttrykker eksplisitt sin opplevelse av hva lærerne tenker om planen. Det formidles også lærernes holdning til planarbeid som unyttig papirarbeid. En annen skoleleder uttrykker dette slik;

(...) vi har vel da slitt en del med at faktisk så usikkerhet fra faglærer omkring dette med IOP... det er ikke alle som er så vant til det, (...)

Manglende kompetanse i det å utarbeide IOP, blir her igjen begrunnet med at faglærerne ikke har så mye trening i det. Dette gjør faglærerne usikre.

Hvordan fungerer det å bruke IOP ved skolene?

Skolens maler for IOP har et innhold som synes å tilfredstille lovens krav i det de inkluderer mål for og innholdet i opplæringen, og beskriver hvordan den skal drives, jfr. Opl. § 5–5. Skolelederne opplever å ha faste rutiner for utarbeidelse og vurdering av IOP, noe planleggingskvaliteten er avhengig av (Nilsen, 1997c). Det at en person har det koordinerende ansvaret for dette planarbeidet, er i utgangspunktet ment å styrke planleggingskvaliteten, men disse etablerte rutinene ser imidlertid ut til å skape utfordringer i forhold til at alle deltakerne i planprosessen skal få et eierforhold til planen, noe som er en forutsetning for god planleggingskvalitet (Nilsen 1997c). Særlig kan dette få betydning for implementeringsfasen som er den mest kritiske fasen i planprosessen og som faglærer ofte står alene om. Videre ser det ut til å være utfordringer tilknyttet koordineringen av IOP for å sikre en konsistent og sammenhengende plan for eleven, noe som også får betydning for planens nytteverdi som vurderingsgrunnlag. Dette er også et utviklings- og forbedringsområde som blir omtalt av Nilsen (1997c). Ut fra IOP-malen ser det ikke ut til at halvårsevalueringen vektlegger vurdering av samspillet mellom rammer, prosesser og resultater. I overskriften av malen står det også at evalueringen omhandler spesialundervisningen og dermed ikke den ordinære undervisningen. Et forbedringsområde for evalueringen vil være å rette mer fokus mot relasjonelle forhold, også med tanke på samordningen med plan for TPO i ordinær undervisning.

Skolelederne opplever at IOP er et viktig utgangspunkt for refleksjon omkring elevens opplæringssituasjon.



Skolelederne opplever at IOP har en viktig både juridisk og pedagogisk funksjon, jfr. Stangvik (2001), mens det for enkelte faglærere kan se ut til at planarbeidet oppleves som unyttig papirarbeid, og hvor skolelederne må «pushe» på faglærer for at de skal gjøre sin del. Dette samsvarer her med Nilsen (1999b). Likeledes samsvarer den ulike oppfatningen med det Stangvik (2001) viser til om forskjell i opplevelse, avhengig av hvilket nivå man selv er på i skoleorganisasjonen. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved i hvilken grad IOP er ment å være et nyttig verktøy i det daglige løpende arbeidet eller om det er ment å være grunnlag for videre periodeplanlegging.

Samordning mellom IOP og plan for TPO

Skolene har ulik praksis med å lage planer for TPO i den ordinære undervisningen. Det er vanlig at rektor ved skolene pålegger lærerne å ha planer, og at avdelingsleder innen studieretningene har ansvaret for at lærerne lager planene, men det er ingen i skolens ledelse som kontrollerer at lærerne har gjort dette. Fylkeskommunen sier skolene skal bruke læringsplattformen «It`s learning», hvor lærerne har mulighet til å legge ut sine arbeidsplaner. To skoler opplever dette som et viktig redskap i planarbeidet til læreren. En av disse skolene viser til at de har et nivådifferensiert studietilbud hvor lærerne er pålagt å presentere minst to ulike nivåer innen hvert fagområde. Elevene blir, i samråd med læreren, enige om nivået som passer eleven. Oppfølgingen på de ulike nivåene kan skje, enten i samme klasserom, eller i ulike rom, avhengig av faget det undervises i. Ofte legger læreren denne fagplanen ut på «It`s learning». En annen skole viser til at de differensierer ved bruk av karakterer og at læreren kan lage planer som gir en viss karakter, f. eks. en to-er plan. En tredje skole viser til at

lærerne skal lage to-ukers planer (periodeplaner) og halvårsplaner. En skole er tydelig i sine uttalelser om skolens manglende praksis med å lage planer for TPO på gruppe- og individnivå, og uttrykker dette slik:

Ingen...lite.. dårlig med planer. (...) Vi er ganske langt unna det der, for å være helt ærlig!

Skolelederen opplever at det sjelden lages slike planer, og at det vil ta tid for skolen å innarbeide rutiner for dette. Denne skolelederen uttrykker videre hva som vil skje dersom lærerne ble pålagt å lage planer for TPO i ordinær undervisning;

Det kommer til å bli et rabalder uten like, bare for å si det rett ut.

Flere av skolelederne uttrykker at lærerne selv har ansvaret for at planene blir laget, og at skoleledelsen må stole på at dette blir gjort. Enkelte uttrykker også at skoleledelsen ikke så lett kan kontrollere dette. En av dem sier om faglærerne;

(...) de ønsker å være en privatpraktiserende rase. De ønsker ikke så veldig mye innblanding på sånne ting.

Skolelederen uttrykker her eksplisitt sin opplevelse av hvordan lærerne motsetter seg samarbeid, samtidig som det uttrykkes at lærerne ikke ønsker innblanding i sitt undervisningsarbeid. Den kontrollen og den muligheten som finnes for å påvirke dette planarbeidet er enten i evalueringsmøter som omhandler elever med IOP, eller i teammøter som foregår studieretningsvis. Når det gjelder samordningen av IOP og plan for TPO, har noen av skolene ikke fastlagt praksis med at det lages planer for TPO, og dermed finnes det heller ikke en fast

Skolelederne har i stor grad nytte av den sakkyndige vurderingen, men synes den skulle være mer presis på praktisk gjennomføring.

arbeidsmåte når disse planene skal samordnes. Flere skoleledere opplever at TPO ikke har en *forebyggende* effekt for forbedret spesialundervisning. En svarer;

Det vet jeg ikke...Det tror jeg ikke (...)

Skolelederne uttrykker en usikkerhet om dette, og det virker som enkelte ikke har tenkt på dette som en mulighet. Enten så har eleven behovet for IOP eller så har man ikke det. En skole sier imidlertid at TPO kan virke forebyggende f. eks. for tospråklige elever. En annen forteller om ulike organiseringsformer som benyttes for å få til TPO. Skolelederne mener imidlertid at IOP kan påvirke planen for TPO i ordinær undervisning. Et vanlig utsagn er;

Du må ta mer hensyn til IOP-eleven, da, kanskje enn til en ordinær elev for at du kjenner den bedre.

Det vises her til at elever med spesialundervisning, får økt oppmerksomhet og dermed blir vist mer hensyn til enn andre elever. Det at eleven allerede har IOP er bl.a. ofte avgjørende for at elevens situasjon drøftes i T-team. En skole forteller om planer for TPO som de har laget med utgangspunkt i IOP for to elever. Disse elevene har en mer detaljert arbeidsplan enn resten av klassen.

Skolelederne uttrykker i stor grad at det er umulig å realisere målet om TPO for alle. Et typisk utsagn er;

Det er jo helt umulig, da. Dette er en veldig ideell målsetting.(...)

Enkelte skoleledere peker på muligheten av å få mer læreres-

surser, mens flere er opptatt av at dette er et spørsmål knyttet til organiseringen av opplæringen, som omhandler f.eks. tolærersystem og timeplanarbeid. En skoleleder er opptatt av at mange må tenke nytt om sine opplegg; TPO må ikke bli ettergivenhet og minste motstands vei, men det bør stilles krav bak, og kravene må være reelle i forhold til fagkunnskaper. Man må imidlertid legge opp til et undervisningsopplegg som «den jevne lærer» klarer å forholde seg til av forandringer. Skolen må vedkjenne seg at elevene har forskjellige behov, og ikke late som at dette behovet ikke finnes, uttrykker en skoleleder.

Hvordan fungerer samordning av IOP og plan for TPO?

Ved enkelte skoler mangler slike planer for TPO (gruppens plan). Skal TPO samordnes med spesialundervisningen, er det imidlertid hensiktsmessig at det helhetlige tilbudet er planlagt for å sikre opplæringskvaliteten (Nilsen 1997c). Manglende planer for undervisningen kan også sees på som indikasjon på at undervisningen heller ikke fungerer etter intensjonene. Nilsen (1997c) og Sjøvoll (1999) viser også til at det kritiske punktet for IOP-arbeid ligger i samordningen med planer på øvrige nivåer. Skolelederne opplever i liten grad at planarbeidet for TPO har en forebyggende effekt for behovet for spesialundervisning. Enten har eleven behov for IOP eller ikke. Dersom eleven har IOP, synes dette imidlertid å påvirke den ordinære undervisningen. IOP fungerer som en «bakhodemodell», og IOP-arbeidet bidrar til at eleven blir ivaretatt i undervisningen generelt. IOP synliggjør et fokus på eleven som utgangspunkt for en gjennomgående tilrettelegging i undervisningen. Av dette kan resultatene fra undersøkelsen forstås slik at IOP kan virke som et redskap for å kvalitetsutvikle spesialundervisningen, men at dette i mindre grad kan sies om plan for TPO

i ordinær undervisning, i og med disse planene finnes i varierende grad.

Skolens kompetansebehov i planarbeid

Skolelederne opplever at skolen har kompetanse i å lage IOPer. De innehar kompetansen i skoleorganisasjonen, men kun få personer vet hvordan arbeidet med IOP fungerer, og de har dermed behov for kompetanse i å spre kunnskapen. Flere av faglærerne kan og vet lite om hvordan dette bør gjøres. En skoleleder uttrykker det samlede kompetansebehovet for skolen slik:

Vi er ikke utlært på noen måte, da.

Det uttrykkes her en opplevelse av at skolen er i en kontinuerlig lærende situasjon. Ofte er det kun skoleleder som innehar kompetansen innen IOP-arbeid. Ved noen skoler kan også rådgiver og spesialpedagoger dette arbeidet. En uttrykker dette slik;

Ja, jeg vil vel gå så langt som å si at jeg er den eneste her på skolen som er skikkelig god til å skrive IOPer, med all respekt for andre på andre ting...men det er jeg som skriver og gjør IOP-arbeidet her sånn.

Skolelederen opplever å sitte alene med kompetansen, og derfor kan dette arbeidet godt. Om skolelederen vil viderefordre sin kunnskap, er svaret:

Så jeg kunne jo ha vært den som gikk ut og ga lærere mer kompetanse. Jeg tror ikke lærerne ville vært så veldig interessert i det. (...)Nei, for de ser jo at det er masse arbeid og jeg tror at det er masse ekstra arbeid som ville ha koka bort. I alt det andre. Hadde jeg vært kontaktlærer, så hadde jeg antakeligvis heller ikke giddet å skrive IOPer.

Skolelederen opplever at det er nyttesløst å forsøke å viderefordre sin kompetanse om IOP-arbeid til lærerne, fordi lærerne ikke er interessert i det. Manglende interesse begrunnes med at det krever masse papirarbeid, og som faglærerne heller ikke har tid til. Flere av skolelederne opplever at mange lærere er mest opptatt av faget sitt, og derfor viser uvilje innad i lærergruppen i f. h. t. å bruke tid på individuelle undervisningsopplegg. En skoleleder mener derfor at planarbeidet fungerer best dersom den gjør dette arbeidet selv, og uttrykker dette slik;

Jeg sier at det vi kvalitetssikrer på en mye bedre måte sånn vi gjør det. (...) Jeg tror også at jeg måtte ha brukt tid på å gjete lærerne på hva de gjorde.

Skolelederen gir uttrykk for at skolen kvalitetssikrer planarbeidet på best mulig måte ved at en person ivaretar koordineringen. Dette blir begrunnet ut fra praktiske barrierer i organisasjonen. Skolelederne opplever i liten grad at de har behov for kompetanse i å utføre spesialundervisningen. Men de viser til at dette har med lærerens erfaring å gjøre. De uerfarne lærerne og lærere som kun må fylle opp stillingen sin i timeantall, og som dermed ikke er så motivert for arbeidet, sies å ha kompetansebehov. Dette uttrykkes slik:

(...) vi er i utføre og må bruke en del lærere til å fylle opp stillingen deres(...) som ikke har bedt om det og som ikke vil det,(...)

Skolelederen viser til at mangel på ressurser gjør at enkelte lærere må ta spesialundervisning, uten å være motivert for det. Faglærerne vil dermed nødvendigvis heller ikke inneha nødvendig spesialpedagogisk kompetanse. En skoleleder mener skolen har behov for kompetanse om lese- og skrivevansker

For å kunne oppnå tilpasset opplæring forutsettes det en styrket spesialpedagogisk kompetanse i skolen.

og atferdsproblematikk. Skolelederne opplever også at skolen i liten grad har et kompetansebehov i å bruke og gjennomføre planer for TPO i ordinær undervisning. En skoleleder uttrykker kompetansebehovet her slik;

(...) hvis det skal gjøres, så har vi klart det.

Skolelederen uttrykker at skolen har behov for kompetanseutvikling innen planer for TPO, dersom skolen finner ut av om de skal ha slike planer. En skoleleder mener enkelte lærere tenker at:

(...) noen andre skal drive med det med spesialundervisningen. Så det tror jeg nok er et fenomen som videregående skoler kanskje kan slite litt mere med, men det blir jo også da en lederoppgave.

Det vises også til at dette nok er et fenomen i videregående skoler fordi faglærerne jobber mer fagdelt, og opplever at TPO kun skal knyttes til spesialundervisningen. Skoleleder her erkjenner lederansvaret.

I hvilken grad har skolen behov for kompetanseutvikling innen planarbeidet for TPO og spesialundervisningen?

Skolens kompetansebehov ser særlig ut til å være tilknyttet det å spre kunnskapen om IOP-arbeidet innad i organisasjonen. Skolelederne opplever at skolene innehar god kompetanse, men at det er få personer som kan arbeidet med å utarbeide dem. Dette kan være utgangspunktet for et mulig innovasjonsarbeid. De opplever i liten grad å ha kompetansebehov i å gjennomføre undervisningen, i det de har mange erfarne lærere som driver med mye bra differensiering uten å ha en plan for det. Mye tyder imidlertid på at denne fasen i planprosessen er den mest kritiske, og økt kompetanse her kan styrke kvaliteten av undervisningen. Dette sammenfaller med undersøkelser utført av Sjøvoll (1999), Stangvik (2001) og Nilsen (1999a, 1999b). Skolelederne opplever i varierende grad å ha et kompetansebehov i å utarbeide og gjennomføre planer for TPO. Nilsen (1997b), Holmberg og Lyster (1998), Schultz mfl. (2004, 2005), Skogen (2005) hevder imidlertid at spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for å kunne nå målet om TPO. En bedret kompetanse innen læreplanutvikling vil også kunne bidra til endring av praksis innen TPO. Viktige utfordringer her blir naturlig motstand i skoleorganisasjonen som kan være

hindringsfaktorer for læreplanutvikling. Det ser ut til at Ting Tar Tid-regelen blir viktig å ha i tankene ved slikt endringsarbeid. Skolens ansatte bør oppleve passe store utfordringer og opprettholde en flytsone slik at de blir mest tilgjengelig for læring og kompetanseheving – også innen endringsarbeid.

PPTs funksjon i planarbeidet

Alle skolene har faste rutiner for at PPT er deltakere i T-team og med dette får en sentral funksjon i arbeidet med IOP, og undervisningen tilknyttet denne elevgruppen. PPT utarbeider en sakkyndig vurdering som ligger til grunn for arbeidet med IOP. PPT stiller seg også til disposisjon med å gi råd og veiledning for hvordan implementeringen skal foregå. Foruten dette, foregår refleksjonene rundt den praktiske tilretteleggingen av undervisningen i T-team. Hvordan den videre informasjonsutvekslingen skjer til lærerne, finnes det ulike praksis på. Når det gjelder plan for TPO i ordinær undervisning, har PPT en manglende funksjon. Lærerne må selv ta kontakt med PPT dersom de ønsker deres hjelp til dette, men det er:

Veldig lite..veldig få lærere som bruker PPT i f. b. m. oppleggene sine. Lærerne bruker hverandre, men... Jeg sier ingen!

Her uttrykkes det at få faglærere bruker PPT i forhold til sine undervisningsopplegg, og at lærerne heller bruker hverandre. Skolelederne opplever at PPT er naturlig samarbeidspartner om eventuell kompetanseutvikling innen planarbeidet. PPT er også viktige i samarbeidsmøter, der de oppleves som sentrale fagpersoner. Det vises til at motstand i skolen særlig kan forekomme blant lærerne som kan være motvillige til at noen blander seg i arbeidet deres. Dette uttrykker en skoleleder slik:

(...) (PPT) er en ytre etat som kanskje pirker litt bort i og som plager noen med at de må gjøre dobbelt jobb, ikke sant, tredobbel kanskje og.. så jeg ser nok det og veldig ofte også.

Skolelederen opplever at faglærerne ikke ønsker innblanding i sine opplegg, og at PPT kan forstås som en kontrollerende instans. Som en strategi for å møte disse utfordringene, opplever en skoleleder at PPT viser respekt for lærerens faglige integritet. Dette uttrykkes slik:

(...)min erfaring er at PPT ligger litt lavt, og det kan nok ha litt med det å gjøre at vi her snakker om videregående skole. (...) faglærerne har høyere, og større faglig integritet. Identifiseres jo ofte med faget sitt (...)

Lærerne i videregående skoler har en tydelig faglig integritet fordi de i stor grad identifiserer seg med sitt fag. Skolelederne antyder at dette kan være en hindringsfaktor for et samarbeid med PPT. PPT møter her disse utfordringene med respekt og varsomhet. En skoleleder er opptatt av at PPT sikkert har mye kompetanse som skolen ikke benytter seg av. Skolen er heller ikke helt sikre på hva de trenger til en hver tid.

Hvilken funksjon har PPT i dette arbeidet?

PPT har en klart definert funksjon i arbeidet med IOP i det de skriver sakkyndig vurdering, er deltakere på IOP-møter og sitter i T-team. Skolelederne opplever at de i stor grad har nytte av den sakkyndige vurderingen, men at de synes den skulle vært mer presis på praktisk gjennomføring. Dette samsvarer med annen forskning av bl.a. Schultz (2004) og Skårbrevik (1999). PPT anses å være aktuelle samarbeidspartnere under innføringen av reform 06, bl.a. med en satsing og styrking av kontaktlærerrollen. PPT har i dag ingen fastsatt rolle for skolens planer for TPO på gruppenivå, og dette kan være et mulig forbedringsområde. Imidlertid vil det bl.a. kreve mer ressurser av PPT. Arbeidet vil i så fall inkludere skolens interne rutiner og prosedyrer for planarbeid, samt håndtering av sentrale barrierer som finnes i skolesystemet. Skolelederne opplever selv at de kan være tydeligere overfor PPT på hva de har behov for av kompetanseutviklingstiltak, og ønsker mer av PPTs tid.

Fremtidsvisjoner for tilpasset opplæring (TPO)

Et sentralt utgangspunkt for undersøkelsen er en politisk og forskningsdokumentert avstand mellom intensjoner og praksis med hensyn til tilpasset og inkluderende opplæring i skolen (Dale og Wærness, 2003; Dale mfl., 2004; reform 97 og St.meld. nr. 30 (2003–04)). Dersom planarbeidet ikke fungerer, kan dette sees på som et signal om at undervisningen heller ikke fungerer etter intensjonene. Undersøkelsen viser at skolene har innarbeidet rutiner for IOP-arbeidet, men

at det finnes utviklings- og forbedringsområder. I mindre grad har skolene utarbeidet planer for TPO i ordinær undervisning, noe som dermed kan være en indikasjon på at undervisningen ikke fungerer etter intensjonene. Intensjonene om TPO bør imidlertid, i følge Skogen og Holmberg (2002), ses på som en utdanningspolitisk visjon, som er et langsiktig mål, eller retning for en kontinuerlig læringsprosess. Skolelederne i denne undersøkelsen opplever at de i stor grad gjør det de kan for å oppnå TPO. Ulike differensieringstiltak er eksemplifisert og omhandler nivådifferensiering, differensiering ved karaktergivning, inndeling av elevgrupper, to- lærersystem og timeplanarbeid. Det synes også å være store utfordringer knyttet til videregående skoler i det de har et nett av planer for undervisningen i de ulike studieretningene som også skal samordnes. For at skolen skal kunne oppnå TPO, så omhandler dette mer enn organisatorisk tilrettelegging. Dette inkluderer også en pedagogisk, en økonomisk, en juridisk og til slutt en holdningsmessig side. Skolelederne ser det som vanskelig å oppnå TPO, men de ønsker å ha det som et overordnet mål. I følge Schultz mfl. (2004, 2005) er ikke TPO en illusjon. For å kunne oppnå TPO, forutsettes det en styrket spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Som bidrag til denne kompetanseutviklingen forutsettes det bl.a. et ideelt samarbeid mellom PPT og skolen. Undersøkelsen viser til at skolelederne opplever samarbeidet som godt, men at PPTs manglende funksjon i planarbeidet for TPO, kan være et forbedringsområde for å oppnå TPO. Likeledes identifiseres naturlige barrierer i samarbeidet som kan være til hinder for et ideelt samarbeid. For å oppnå TPO vises det også til i Schultz mfl. (2004, 2005) at teamarbeid mellom lærere på skolen er en viktig forutsetning. Refleksjonsfora hvor alle involverte deltar, synes også å være et forbedringsområde innen planprosessen som et ledd i arbeidet mot TPO. Imidlertid er det ikke nok å identifisere forbedringsområder. For at praksis for å oppnå TPO skal bedres, kreves det handling, og det må stilles krav bak (som en skoleleder uttrykker). Kravene må være reelle og ta utgangspunkt i et kunnskapsløft som den «jevne lærer» klarer å forholde seg til. Med andre ord, må man ta hensyn til den enkeltes personlige motivasjon og visjon for å forbedre sin praksis, og man må sørge for at faglærerne befinner seg i en flytsone hvor ikke utfordringene blir for store (Bolstad mfl., 2001).

TTT-regelen vil også her være viktig å ha med seg i dette arbeidet – fordi endring tar tid – og forutsetter at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon. Mye av ansvaret for å endre organisasjonen ligger til de funksjonsområder den samlede ledelsen har. Imidlertid synliggjøres også her den enkeltes ansvar for å bedre planprosessen slik at dette arbeidet kan bidra til å kvalitetsutvikle spesialundervisningen og TPO. Et felles eieransvar regnes ofte for å være en forutsetning for en vellykket innovasjon – dersom skolene ønsker en slik tilnærming for å videreutvikle planprosessen.

LITTERATUR

- ALVESSON, M. OG K. SJÖLDBERG** (1994). *Tolking och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur, Lund.
- BEFRING, E. OG S. NILSEN** (1990). Programevaluering og kvalitetsstyrking – med særlig vekt på spesialundervisning. I: Granheim, M., U. P. Lundgren og T. Tiller (red.): *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? Om målstyring og kvalitetsvurdering i norsk skole*. Oslo: Tano, s. 311–327.
- BJØRNSRUD, H.** (2005). *Rom for aksjonslæring, om TPO, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BOLSTAD, B. MFL.** (2001). *Moderne pedagogikk. Teori og praksis ved Ringstadbekk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DALE, E. OG J. I. WÆRNESS** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DALE, E., J. WÆRNESS OG M. LIABØ** (2004). *Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- DALÉN, M. OG K. J. SKÅRBREVIK** (1999). *Spesialundervisning på grunnskolen område 1997–1998. I: Den mangfoldige spesialundervisningen*, s. 151–192. Oslo: Universitetsforlaget.
- GUNNESTAD, A.** (1994). *Spesialpedagogisk læreplanarbeid*. Grunnskolerådet/Universitetsforlaget. Oslo.
- HOLMBERG, J. B. OG S. LYSTER** (1998). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Ad Notam.
- HOLMBERG, J. B. OG R. TANGEN** (2001). *Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. GCS Multicommunication AS, Oslo.
- HOLST-JÆGER, J. E.** (2006). *Planarbeid som redskap for kvalitetsutvikling i spesialundervisning og som ledd i tilpasset opplæring*. Masteroppgave ISP, UiO.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative intervju*. 7. opplag 2005. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NILSEN, S.** (1994). Individuelle læreplaner. Intensjoner og begrunnelser. *Spesialpedagogikk*, 10, 13–23.
- NILSEN, S.** (1997b). Individuelle opplæringsplaner og nytt læreplanverk for grunnskolen – intensjoner, muligheter og dilemmaer. I: *SPED 2010, Didaktikk og spesialpedagogisk virksomhet*. Unipubkompendier 2005, s. 39–60.
- NILSEN, S.** (1997c). Individuelle opplæringsplaner- utbredelse, innhold og kvalitet. I: *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid- et paraplyprosjekt. Nr. 2*.
- NILSEN, S.** (1997d). Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. I: *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid- et paraplyprosjekt. Nr. 5*.
- NILSEN, S.** (1999a). Individuelle opplæringsplaner – Redskap for kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. I: *SPED 2010, Didaktikk og spesialpedagogisk virksomhet*. Unipubkompendier 2005, s. 61–78.
- NILSEN, S.** (1999b). Individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. I: *SPED 2010, Didaktikk og spesialpedagogisk virksomhet*. Unipubkompendier 2005.
- NILSEN, S.** (2003a). *Kvaliteten på videreutdanningsstudiet i TPO. Delrapport 2*, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- NORDAHL, T. OG T. OVERLAND** (1997). *Individuelle opplæringsplaner – om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. 5. opplag. 2004. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SCHULTZ, J., A. HAUGE OG H. STØRE** (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- SCHULTZ, J., A. HAUGE OG H. STØRE** (2005). *TPO – en illusjon? Utdanning*, 20, 56–59.
- SENGE, P.** (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape en lærende organisasjon*. Oslo; Egmont Hjemmets forlag.
- SJØVOLL, J.** (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt*. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole. Doktoravhandling. Institutionen for pedagogik och emnesdidaktik. Centrum for forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.
- SKOGEN, K. OG B. J. HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K.** (2005). *Spesialpedagogikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKÅRBREVIK** (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisningen»*. I: *Evaluering av spesialundervisningen*. Forskningsrapport (Høgskolen i Volda) nr. 15.
- STANGVIK, G.** (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ST.MELD. NR. 29** (1994–95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–04). *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartement.
- ÅLVIK, T. (RED.)** (1994). *Skolebasert vurdering – en artikkelsamling*, Oslo: Ad. Notam Gyldendal AS.
- AARNES, A.** (2003). *IOP i praksis. Håndbok om individuelle opplæringsplaner*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Ta skolevegring på alvor!

Kan noen forstå hvordan det er for et lite barn å ha så sterk angst at det fører til skolevegring og som går utover liv og helse? Dette er et forsømt område som media burde rettet søkelyset mot i langt større grad enn det som er tilfelle i dag. Skolevegring kan være meget alvorlig, og i sin ytterste konsekvens føre til tap av liv. Derfor må dette taes alvorlig fra skolen sin side og løses i fellesskap med foreldrene. Likevel ser vi gang på gang at foreldre og barn ikke får den hjelpen de har krav på.

AV JORUNN HARTVEIT

Etter at vi for mange år siden opplevde skolevegring med et av våre barn, fikk vi som foreldre oppleve hvordan ting kan utvikle seg om ikke problemene blir tatt på alvor og løst i fellesskap med foreldrene. Vi så ingen annen utvei enn å flytte. Vi følte oss som kasteballer i et system som ikke fungerte og mistenkeliggjort som familie.

På vårt nye bosted møtte vi menneskelig forståelse og det føltes uendelig godt!

Problemene var på langt nær over, til det var skaden for alvorlig, men i fellesskap løste det seg litt etter litt. Her var familien og skolen viktige samarbeidspartnere, og barnet stod i sentrum. Den

nye skolen stilte seg også uforstående til våre opplevelser av å være «problemforeldre» til et «problembarn».

Jeg har jobbet mange år i skolen og sett uttallige eksempler på dyktige lærere og et samarbeid som fungerer helt optimalt, men også dessverre det motsatte. Hadde vi den gang vært klar over at vi med loven i hånd kunne meldt fra til kommunen om hjemmeundervisning (det er undervisningsplikt i Norge, ikke skoleplikt) hadde vi gjort det. Men på den tiden var vi så utslitte og nedkjørte at det ikke var mulig for oss å kjempe. Vi ble sakte men sikkert tømt for overskudd og stod tilslutt fullstendig motløse igjen.

For sønnen vår ble det vanskelig å følge det ordinære utdanningsløpet. Derfor har han tatt delutdanning over tid og dekket utgiftene selv, uten mulighet for stipend eller lån fra det offentlige. I det store og hele kan vi oppsummere alle søknadene hans om støtte til en slik utdanning med ett ord: AVSLAG! Da sønnen vår ble voksen, kontaktet han advokat for å plassere ansvaret der han mente det hørte hjemme – hos det offentlige. Han håpte på erstatning pga. mangelfull oppfølging og undervisning, samt for senskader han har slitt med i mange år. Hva kan en advokat utrette i slike saker når skolemynighetene bruker store ressurser på

de beste fagpersoner og advokater, og ofrene sitter igjen med stor gjeld? Den som har forsøkt å reise seg, blir bare tilført nok et sviende nederlag, som føles som enormt urettferdig.

Hvordan oppstår skolevegring?

Vegring eller angst kan ramme barn, unge, voksne og eldre. Typiske kjennetegn er voldsom hjertebank, svetting, smerter i brystet og en uutholdelig følelse av at «nå dør jeg». Andre tilleggssymptomer kan være søvnløshet, tap av matlyst, magesmerter og hodepine, samt influensalignende smerter og feber.

Felles for alle som har opplevd panikkangst er at man prøver å unngå de situasjoner som fremkaller denne meget ubehagelige følelsen. Skjer det med voksne på jobben, kan løsning være sykemelding og behandling. Mange arbeidstakere har vært nødt til å skifte jobb fordi arbeidsforholdene er blitt uholdbare. Opplever barn det samme på skolen, kan skolevegring bli et reelt faktum.

Skolevegring eller panikkangst, kan oppstå hvis barnet opplever skolemiljøet som utrygt og ubehagelig. Hvis denne tilstanden varer over lang tid, eller om elevens integritet blir krenket gang på gang, kan det føre til alvorlig mistriksel. Årsakene kan være fysisk eller psykisk mobbing fra medelever eller fra lærere. Skolevegring utvikles over tid til angsten slår personen ut og vedkommende «mister kontrollen». Angsten overtar styringen og personen mister konsentrasjon, for eksempel i forhold til skolearbeid. Alt

handler om å prøve å unngå angsten.

Mange foreldre har, når dette punktet er nådd, vært runden rundt til leger og sykehus for å få utredet om det er noe fysisk galt. Det er det som regel ikke. Foreldrene vil da prøve å få kontakt med psykolog, men det er veldig vanskelig å komme til. Vi vet om et tilfelle hvor en mor i ren desperasjon ringte rundt til forskjellige psykologer for å få råd om hvordan hun skulle takle dette på best mulig måte. Bare en psykolog sa seg villig til å snakke med gutten, men ikke med mor. Mor fikk beskjed at han hadde taushetsplikt overfor barnet!

For foreldrene er en slik situasjon ekstremt vanskelig. Møte på møte med skolen fører ikke frem, alt fortsetter som før, og gode og velmente råd fra foreldrene som tross alt kjenner barnet sitt best, blir ikke tatt til følge. Istedenfor samarbeid blir det skolen som blir premissleverandør, og det blir «de» og «oss» istedenfor «VI» med barnet i sentrum.

Skolens ansvar

Skolen har et overordnet ansvar for den enkelte elev – det er nedfelt i lovverket. Det er viktig at en lærer i en klasse har evne til å vise varme og omsorg.

«Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer barn og unge, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem». (Fuglestad, 1993).

«Lærere med en god relasjon til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon». (Nordahl, 2000).

Elever som for eksempel opplever et negativt kroppsspråk fra den voksne læreren, blir oversett, ikke hilst på, ikke møtt, blir påført skyld og skamfølelse og mister sin selvtilitt ganske fort.

I vårt tilfelle fikk ikke sønnen vår den omsorg og respekt han hadde krav på i en tid da grunnlaget for all videre utdanning blir lagt. Han og vi trengte hjelp i en periode av livet vårt og fikk det ikke. Den kommunen vi bodde i løp fra sitt lovbestemte ansvar.

Samarbeid betyr å arbeide sammen

Så hvorfor kan det da være så vanskelig å få til en god dialog mellom skole og hjem?

Hvis yrkesstoltheten sitter i høysetet, blir man lett sårbar for kritikk og går i skyttergraven for å forsvare seg. En god dialog krever respekt for den eller de man skal forholde seg til og en vilje til muligens å forandre på egne synspunkter. Forandring og vilje til samarbeid kan kun skje ved å innrømme at man ikke er perfekt, ta lærdom av egne feil og finne nye strategier i samarbeid med foreldre og elever.

Ordet samarbeid forplikter, og om det ikke fungerer vil det kanskje oppleves som et nederlag for skolen og deres ansatte. Jeg har hatt barn i den offentlige skolen i 26 år, og har savnet noe som kanskje synes så opplagt, men som kanskje aldri blir nevnt: «Vi skal ta godt vare på barnet ditt, vi vet det er det kjæreste dere har som dere nå overlater i vår varetekt».

Om selvskading

På overflaten – og under

Det er nesten ingenting som skremmer pedagoger mer enn at barn og unge driver med selvskading. Hva er det som gjør at pedagoger blir så provosert av akkurat denne formen for destruktiv adferd? Er det fordi adferden er ubegripelig, eller er det fordi den trigger følelser i oss selv vi ikke tåler? Eller er det fordi vi føler oss så hjelpeløse og avmektige når unge mennesker tyr til slike virkemidler som uttrykk for at de har det vondt?



Beate Heide arbeider ved BUP ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes.

Det er i dag mange barn og unge som driver med selvskading. Mørketallene er store, slik at det er vanskelig å få oversikt over hvor stort omfanget er. Ofte pågår det altfor lenge før det blir oppdaget av foreldre, søsken, venner og skole. Det er ikke så lett å få tak i historien bak selvskading. Noen ganger har barnet eller ungdommen ingen ordentlig forklaring på hvorfor de skader seg selv. Andre ganger er det sammensatte og komplekse mekanismer som gjør at denne adferden viser seg.

Jeg vil ta deg med inn i en fiktiv verden. En verden der ungdommens stemme, tanker, følelser og opplevelse kommer til uttrykk. En verden der jeg vekselvis prøver å se selvskadingen i et litterært, narrativ og psykiatrisk, psyko-educativt perspektiv.

Verden vil bedras, tenkte Hedda. Er det virkelig ingen som ser hvordan jeg har det? Jeg er et skrik. Skriket er i meg. Jeg får det ikke ut. Ordene sitter fast i halsen. Jeg kan ikke be om hjelp. Hvorfor ser de meg ikke, mamma, pappa, læreren og alle de andre? Er jeg blitt usynlig, eller bryr de seg bare ikke. Se min fortvilelse, se meg! Tankene raser i hodet på Hedda. En ny morgen. En ny smerte. Hvordan skal hun orke enda en dag?

Mange barn og unge i dag sliter med psykiske lidelser i tillegg til de vanlige utviklingsmessige problemene puberteten fører med seg. Det er mange ulike grunner til at ungdommer velger et så drastisk virkemiddel som selvskading. Selvskading defineres som

«enhver handling som innebærer at en person med fortsett påfører seg selv smerte og/eller skader sin egen kropp, uten at personen har til hensikt å ta sitt eget liv.» (Arnold og Magrill 1996).

Mange av de ungdommene som tyr til selvskading er utsatt for opplevelser de verken har ord på, forstår eller vet hvordan de skal takle.

Det kan bl.a. være:

- å ha mistet noen som var betydningsfulle for dem
- å ha blitt eller blir voldtatt, slått eller utsatt for annet misbruk
- å ha vært alvorlig syk, utsatt for en ulykke eller ufør
- å føle at de ikke er elsket, lyttet til eller tilstrekkelig tatt vare på
- blir eller er blitt utsatt for urimelige krav hjemme og/eller på skolen
- blir eller er blitt ydmyket i familien eller offentlig systematisk og over år, utsatt for plaging, negative bemerkninger, hat eller diskriminering

De tre første begrunnelsene er forståelige, ut fra at det er traumatiske hendelser vi vet påvirker mennesker slik at det kan skape sår i sjelen.

Nyere traumeforskning viser at barn som utsettes for systematisk nedbryting over tid, er i risiko for å utvikle psykiske lidelser. Kliniske funn tyder på at de som har vært utsatt for traumer i ung alder lettere får stressreaksjoner når de utsettes for påkjenninger. Erting og lekeslåssing har vært sett på som mer uskyldige former for samkvem mellom barn som må tåles. For de barna som i tillegg føler seg usynlig og lite elsket, kan slike omgangsformer være trigger til selvskading. Dette forklares med at negativ påvirkning over tid og i ung alder påvirker utviklingen av personligheten, og kan sette varige spor.

Dagen lå trøstesløs foran henne uten et håp om lise. Krav, krav, krav! Hun sukket igjen og malte øynene med vante bevegelser: kajal og maskara i store mengder. Det ble hardt. Hardt og kaldt. Men det tjente hensikten. Hun skjulte sitt sårbare jeg. Fasade var viktig. Utenpå kunne ingen se den lille jenta som bodde i det redde og fryktsommelige fuglehjertet hennes. Hedda dro den trange jeansen over hoftene, festet det sorte beltet og kastet håret bakover. Hun så på seg selv i speilet. Armen var full av sår. Hun fikk ta på seg den sorte genseren med lange armer. Den ville skjule smerten hennes. Smerten hun lindret med å skjære seg. Sårene var ikke dype, men de var mange. Som et kart, farget av elver, fjell, innsjøer og veier var armen hennes som et vitnesbyrd om smerte over tid. Her var ferske sår som ennå blødde, sår med sårskorpe på og arr som nesten var borte. En svak rødfarget stripe fortalte sin historie.

Ungdommen er på leting etter sin identitet. Mange sliter med lavt selvbilde i puberteten. De er derfor ekstra sårbare for negativ påvirkning. I ungdomsalderen eksperimenterer ofte både gutter og jenter med fasade som kan skjule deres mer sårbare sider. Både påkledning, oppførsel og språkbruk kan til tider være svært provoserende i klasserommet.

Det er ikke alltid så lett å få øye på det sårbare i ungdommen bak den tøffe ytre fasaden. Da er det lettere å påtale adferden, enn å se hva som kan ligge bak den. Det er som pedagog verd å merke seg barn som plutselig endrer adferd, væremåte og/eller klesstil, og følge dem opp med vennlighet.

Ungdommer som driver med selvskading gjør i tillegg alt de kan for å dekke over sporene etter skadeverket. De dekker til de kroppsdeler de skader slik at det passer med imagen for øvrig. Den vanligste formen for selvskading er kutting. Kuttingen kan foregå på alle kroppsdeler, men det er relativt sjeldent med kutting i ansiktet. Andre former for selvskading er brenning, skålding, påføring av slag eller dunk både med og mot andre gjenstander.

Hedda sukket og kastet på hodet, som ville hun kaste tankene ut av hjernen. Hun ville ikke tenke på det vondeste av det vonde. Hun ville bare ikke. Hedda kjente hjertet slå hardt og redd bak brystbeinet. Det var som en fugleunge som var skremt opp. Det flakset nærmest der inne. Hun kjente at knærne skalv og hun svettet. Langsomt trakk hun pusten for å få kontroll over seg selv. Hun måtte ta seg sammen. Hun måtte greie det. Ingen kunne få vite noe om hva som egentlig hadde skjedd. Ingen. Hun stirret inn i speilet. Innerst inne i øynene fikk hun øye på den redde lille Hedda. Henne som hun ikke ville vedkjenne seg. Den redde lille jenta, langt der inne i blikket hennes så bedende på Hedda. Det var som hun sa: – Hva med meg da? Tålmodig satt hun der inne og ventet på at Hedda skulle se henne.

Hedda knep øynene sammen. Nei. Nei. Hun måtte tenke på noe annet. Raskt gjorde hun seg ferdig på badet. Jo da. Det så greit ut. Hun var klar til å møte verden.

Selvskading fungerer som en motsmerte mot vanskelige følelser. Når følelsene av tristhet, ensomhet, håpløshet og fortvilelse tar overhånd og ungdommen ikke ser noen annen mulighet til å få bukt med følelsene sine, kan de ty til selvskading. Fordi det er følelser eller hendelser ungdommer påtar seg å være ansvarlige for selv, er det stor skam knyttet til selve skadingen. Derfor må også sårene etter selvskadingen skjules. Ungdommens selvskading kan således være et symptom på at de tar stort ansvar for det som hender med dem. Selvskadingen er en smerte de selv har kontroll over, derfor fungerer den som en mekanisme som demper de følelsesmessige reaksjonene som de ofte gjerne ikke har uttrykk for. Det kan være et verktøy til å dempe angst.

Mat bød henne i mot på samme måte som morens evige mas og omsorg bød henne i mot. På den ene siden ville hun at foreldrene skulle se at hun hadde det vanskelig og på den andre siden ville hun ikke ha den klamme omsorgen fra dem. De var helt håpløse! Hadde de ikke vært unge selv, og slitt med tanker på hvem de var, kanskje? Hun trodde ikke det. Hedda opplevde foreldrene som blinde og forstokkede. Bare alt gikk i den normale tralten, så brydde ikke de seg om noe.

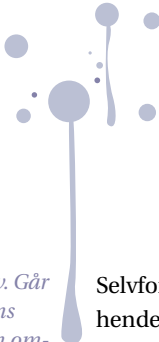
Mange ungdommer trekker seg unna omsorg fra familien og lærere i en periode i ungdomstiden. Dette er et utviklingsmessig trekk som alle ungdommer gjennomlever i puberteten.

Det er når det blir flere symptomer over tid at dette kan være et signal på at ungdommen sliter med noe de ikke greier be om hjelp til eller sette ord på. Ungdommene selv kan lage seg negative fortolkninger av foreldres og læreres omsorg. Bakgrunnen for dette er at de ikke vil ha de problemene de sliter med. En viktig del av ungdomskulturen er å være som de andre, altså være kul og ikke ha problemer. Da er det å ta skarp avstand fra noe som tidligere har vært opplevd som trygt, en teknikk mange bruker. Sammen med en væremåte og oppførsel som sier tydelig at ungdommen vil være i fred, minner de mest om pinnsvin med piggene ute. Alt blir oppfattet i verste mening.

Som en uformelig seig masse strakk de seg ut over stolene og pultene. Matte. For en måte å starte skoledagen på. Matte. Tallene i boken ga ikke mening. Det var som om de var fremmede hun ikke kjentes ved. Det sang i hodet hennes. En forlokkende melodi, og inni den; en stemme som sa: – Husker du, Hedda? Husker du meg? Hedda ble stiv og kald. Hun ville ikke huske. Hun ville være i fred. Hun ville sitte på skolen og regne uforståelige oppgaver. Hun ville ikke ha denne ulidelige smerten, dette trykket i brystet.

Når ungdom sliter med vanskelige tanker og følelser, bruker de all energi til å holde disse unna bevisstheten. De dissosierer så godt det lar seg gjøre, gjennom vanlige metoder som dagdrømming, tankeflukt, med å tvinge seg til å tenke på noe annet eller være fysisk i bevegelse, og ikke sette seg ned. Når ungdommene setter seg ned, for eksempel når de legger seg om kvelden, er forsvaret nede. Med jevne mellomrom siger likevel det de ikke orker å forholde seg til, til overflaten, og da tvinges de til å kjenne på de vanskelige følelsene.





Bort. Hun måtte bort. Bort fra alt det vonde. Bort fra seg selv. Går det an å rømme fra seg selv? Hun holdt fast den tanken mens hun hastet mot toalettet. Vel inne i avlukket låste hun døren omhyggelig og satt seg ned på dolokket. Som i transe tok hun opp kniven fra lomma. Det var en foldekniv med et sylskarpt blad. Et blad hun hadde slipt flere ganger. Det var et perfekt redskap. Hun kjælte for knivbladet med tommelen. Jo, dette var en kjent venn. En hun kunne stole på. En som tok vekk smerte. Hun dro av seg jakka, og dro opp genseren. På tide å starte. Det boblet i hele kroppen av smerte. Dette ville hjelpe. Erfaringen tilsa det. Prøvende rispet hun kniven langs armen. Blodet piplet frem. Smerten ved rispet overdøvet smerten inni henne. Hun trykket til knivbladet. Det sank inn i kjøttet. Hun kjente kaldsvetten på ryggen. Blodet rant friskt nå. Så dypt hadde hun aldri kuttet før! Det sugende dypet inni henne holdt pusten. Tidde.

Ungdommene føler ofte at idet de kutter seg så lindrer det den psykiske smerten. Kutting eller annen selvskading blir derved en vei ut av det som oppleves som vanskelig. Tankegangen er uforståelig for mange voksne. De viser sin forferdelse når de oppdager at ungdommer skader seg selv. Mange avkrever dem også et løfte om at de må slutte med selvskading. Dette hjelper ikke på de underliggende problemene ungdommene har. Det de først og fremst trenger, å bli trygge på at de kan fortelle hva som plager dem, og som forårsaker at de skader seg.



Endelig var stemmene inni hodet stilnet av. Stemmene som sa; Det var din skyld, Hedda. Din egen skyld. Du kan ikke legge skylden på noen andre, for det var din og bare din skyld. Det var din oppførsel som fikk det hele i gang. Du er skyldig, skyldig! Hun hadde sovet så lite, spist så lite og vært så fryktelig redd helt siden da. Det ble en ny tidsregning. Før det føle, og etter. Etter var bare smerte. Smerte som hun prøvde å kontrollere med kniven. Det hjalp, men bare for en stund. En liten stund. Det var så rart med denne kuttingen. Til å begynne hjalp et lite risp veldig lenge på smerten. Smerten ved å rispe seg, smerten i huden overdøvet den indre smerten. Både stemmen og smerten bremsset opp et øyeblikk. Men nå, nå måtte det flere sår til og stemmen lå der under hele tiden, lav men tydelig.

Selvfordømmelsen kan være en sterk følelse som overskygger hendelsene ungdommene har vært utsatt for. Det å få tak i historien bak, kan være et møysommelig arbeid, som ungdommene trenger mye hjelp til.

Dersom kuttingen medfører alvorlige helseskader, må vedkommende på sykehus for somatisk behandling. Det kan skje. Det er viktig å møte ungdommer som skader seg med omsorg og ro, ikke med fordømmelse og avsky. De trenger informasjon om hvordan de kan ta vare på seg selv når de har kuttet seg, og de trenger etter hvert noen å snakke med. Mange ungdommer føler den psykiske smerten som en byll, der materien renner ut i det de kutter seg.

– Du er på sykehus. Du kuttet deg så dypt at du mistet mye blod. Derfor svimte du av. Nå har vi sydd sammen såret, sa sykepleieren og pekte på Heddas arm. Sykehus? Det gikk helt rundt for Hedda. Hun skulle på do, og nå var hun her. Plutselig husket hun kniven. Smerten. Blodet. Sykepleieren fortalte at det var sosiallæreren som hadde funnet henne. Hun var blitt redd og tilkalt ambulanse. – Har du det vondt?, sa hun med mild stemme. Hedda nikket. Hun kjente at øynene ble fylt av tårer. Hun skulle ikke gråte. Hun ville ikke fortelle om det vonde. Hun ville greie alt selv. Det skulle gå bra. Men den milde stemmen, så full av medfølelse smøg seg forbi forsaret hennes. Hedda gråt. Det var som byllen endelig åpnet seg. Det flommet ut av henne. Tårer, snør og usammenhengende ord. Sykepleieren hentet tørkepapir og ga henne. Hun tok hånden til Hedda og holdt den varsomt. Hun holdt Hedda med øyne full av følelser. Hun sa ingenting. Hun bare lyttet. Omsider var det tomt. Ordene og gråten stilnet av. Sykepleieren lente seg frem. Fant Heddas øyne med sine. – Det er ikke din skyld, sa hun med den milde stemmen.

Ungdommene vil etter hvert trenge alternativer til det å skade seg selv. Alternative måter å takle vanskelige følelser på. Som behandler i barne- og ungdomspsykiatrien er det viktig å utforske andre ting som kan hjelpe når det smerter. For noen passer det å ringe en venn, andre legger seg på senga og slapper av, noen hører musikk, andre jogger en tur. Det er ulikt hva som hjelper. Det er den enkelte ungdom som må finne frem til det som hjelper seg når trangen til selvskading kommer. Samtaler rundt temaet selvskading og hvilken funksjon den har sammen med kartlegging av vanskene i trygge omgivelser, gir ungdommene god prognose til å komme ut av negative sirkler.



Slutt I:

Da Hedda igjen åpnet øynene, var det til lyden av iltre stemmer. Mamma og pappa var kommet. – Det er din skyld, hørte hun faren hvese, hadde du bare ikke vært så opptatt av karriere og selvutvikling, hadde ikke dette skjedd! Morens bitende stemme hveste tilbake – og det sier du som aldri har vist interesse for barna. Det er bare alkohol som teller for deg! Hedda orket ikke åpne øynene. Det var ikke plass for henne. Foreldrene var verre enn vennene hennes i måten de kranglet på.

Selvskading kan også være et symptom på marginal omsorg for ungdommen. De blir således symptombærere for en hel familie. Dersom det er flere enn to risikofaktorer i familien, bør en alltid følge med i utviklingen av ungdommens psykiske helse. Til risikofaktorer regnes bl annet:

- rusmisbruk i familie
- lave sosi-økonomiske kår
- barn av psykisk syke
- belastende hendelser i familien
- syke/funksjonshemmede søsken

Foreldre som ikke ser ungdommenes vansker, eller har nok med sine egne vansker og konflikter, er en ekstra risikofaktor for ungdom som driver med selvskading. De naturlige nærpersonene blir ikke der for å hjelpe dem.

Slutt II:

Sykepleieren satt fremdeles ved sengen. I tillegg satt mamma der. En forgremmet og forgrått mamma. – Hvordan er det med deg, vennen? hvisket hun med halvkvalt stemme. Hedda smilte svakt til moren. – Det er bedre nå som jeg har fått til å fortelle det, sa hun. Mye bedre.

Moren ville ha historien. Hun fikk den. I detalj. De gråt sammen. Hedda fortalte om hvor redd hun hadde vært. Hvordan klumpen i magen bare ble hardere og hardere. Hvordan det hadde hjulpet å skjære seg opp. Hvordan blodet på et vis rensset henne. Moren holdt henne hardt i hånden. – Så sviktet du må ha følt deg, så ensom og forlatt. Kan du tilgi at jeg var så opptatt av meg selv at jeg ikke så deg?

Dette er eventyrslutten. Den lykkelige utgangen er det ungdommen ønsker seg, uten at de alltid greier, å ta i mot hjelp fra foreldrene i første omgang. Til det kan følelsen av å være sviktet være for stor. Ungdommer ønsker å være en del av familien, men på egne premisser. De må få en plass med sin klesstil, sin musikk og sin væremåte.

Hedda i historien var heldig. Hun ble oppdaget. Som pedagoger har vi alle et ansvar for å bringe et slikt vanskelig livstema på banen når vi snakker med ungdommer vi ser har det vanskelig. Det kan være en utfordring å tørre å tematisere selvskading. I noen tilfeller kommer ungdommene til sosiallærere, rådgivere, kontaktlærere og helsesøster med vikarierende motiv, i håp om å bli spurt om de trenger noen å snakke med. Ofte kan et slikt spørsmål og en slik åpning være det som skal til for å begynne å jobbe med de vanskelige og vonde følelsene som har satt seg fast.

LITTERATUR

«Er det så farlig da?», Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning» 2005.

ARNOLD, LOUIS OG MAGRILL, ANNE: «Arbeidet med selvskading», Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning 1996.

«Dere norske foreldre må være forsiktige når dere adopterer et barn – barnet er kanskje veldig redd for de nye ukjente menneskene. Hvis barnet er stort, ikke tving han til å si mamma eller pappa. Han vil være trofast mot sine egne biologiske foreldre. Dere må ikke bli sinte eller sure hvis barnet som dere har adoptert, ikke vil si mamma eller pappa – dere må akseptere det».

Det vakreste som finnes

AV VIGDIS HEGG

Dette er den ærlige og nakne historien om Joseph fra hans første dag på døveskolen i Norge, og den kampen han måtte kjempe sammen med sine nye foreldre for å finne tilhørighet og sine røtter. Sammen begynte de å lete etter guttens biologiske mor blant Calcuttas millioner.

Hva skjer med en fattig mor som ser seg nødt til å gi fra seg det kjæreste hun har, sin egen sønn? Hva skjer med en åtteåring som blir satt på et fly fra Calcutta til Norge uten foreldre eller søsken? Hva skjer når flyet lander og det etter hvert går opp for han at han

ikke skal tilbake til familien sin i India? Hva skjer med et barn som ikke kan spørre om hva som foregår fordi han mangler språk? Hva skjer med en adoptivmor som blir avvist år etter år, og hva skjer når et barn trygler om hjelp til å finne sin biologiske familie?

«Om sjansene ikke var store, tenkte vi at når du skjønnte at vi ville ta deg med tilbake til India og satse penger, tid, energi på å finne moren din, så ville du forstå at vi ikke til hensikt å tilrove oss den plass du ville at dine biologiske foreldre skulle ha».

Morskjærligheten har sjelden vært beskrevet vakrere. Adoptivmor har erkjent at kjærlighetens våpen er det eneste vi har for å nå inn til et barns hjerte. Dette eksemplifiseres ved blant annet bruk av viljestyrke, innlevelse og tålmodighet. Boka er noe av det sterkeste jeg noen gang har lest. Virkelig en gripende perle av en liten bok. Så mye smerte, så mye humor, så mye svik og avvisning, så mye kjærlighet og så mye savn. Joseph var en sterk liten gutt som strevde for egen overlevelse som tunghørt blant de fattigste i Calcutta, og som ble sendt til Norge for å

reddes – men ingen fortalte gutten at han der og da ble fjernet fra mammaen og familien sin. Jeg tror alle kan bli litt flyttet på av å lese ei så gripende bok. Ei bok om kjærlighetens budskap, avvisningens sterke mekanismer – og ikke minst hvor viktig det er å romme barna – stå last og brast – gjennom all smerten. Altså hjelpe barn til å bli hele igjen. Dette er boka for alle som vurderer å adoptere, har adoptert eller vurderer å bli fosterforeldre eller er nettopp det.

Spesialpedagogiske problemstillinger

Mange spesialpedagogiske problemstillinger belyses i boka:

«Hvorfor snakket du ikke i det hele tatt da du kom til Norge? Jeg ville ikke. Og hvorfor ville du ikke? Jeg sa «aunt» til henne jeg bodde hos, men det likte hun ikke. Da de voksne forlangte at jeg skulle si «mamma» til henne, skjønte jeg at jeg hadde blitt lurte».

Her er eksempler fra kommunikasjon med hørselshemmede barn i klasserommet:

«Hvordan går det med mamma? Mamma går ikke. Hun sitter sånn. Hva er i veien med beinet til mamma, ville jeg vite. Det er ingen vei, svarte gutten. Hva feiler det mamma da? Da endelig svarte han: Det er feil her. Han pekte på ankelen og forklarte at mamma var operert. Slik må omgivelsene gi barnet språk i enhver naturlig situasjon som oppstår eller lage egnede situasjoner for å fremme barnets språkutvikling».

Ida, inspektøren på døveskolen som hadde møtt så mange foreldre til barn med hørselsnedsettelse,

gjorde noen såre erfaringer som mor til sin tunghørte sønn:

«Er det slik foreldre som kjenner hjelpeløsheten og sorgen over det barnet som er annerledes, møter hjelpeinstansen? Ser de som skal legge forholdene til rette, på barnet som en byrde, et problem, en ekstraavgift og et merarbeid? Det må være ydmykende og vondt i en hverdag som fra før av er slitsom. Var det ikke mer rimelig om jeg var blitt møtt med: Lykke til med det nye barnet. Dette skal vi ordne på beste måten.»

Her beskrives skole-hjem-samarbeidet ut fra både teori og erfaringer:

«Det var viktig at vi hadde nært samarbeid med dine lærere. Selv har jeg, som lærer, alltid besøkt elevenes hjem før skolestart. Foreldre og barn føler seg trygge når de er på hjemmebane. At skole og hjem trekker i samme retning er viktig, særlig når barna er små eller det er snakk om et barn med språkvansker. (...) Hele min metodikk er bygget på dette: Å sette seg inn i barnets situasjon, finne ut hva han vil uttrykke og gi han det språk han til enhver tid har bruk for der og da».

Historien ender vakkert med disse ord fra Joseph til sin biologiske mor:

Joseph var glad for disse månedene med sine kjære, men også han var klar til å si adjø. Han ser at det er i Norge han skal bo. Han tok rundt moren si og sa: «Takk for at du gjorde det mulig for meg å komme til Norge».



IDA FRØYDIS AGLEN
Det handler om kjærlighet, skjønner du
En adoptivmors beretning
Kolofon forlag as, 2007
ISBN-13: 978-82-300-0346-6



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Aktuelle kurs og konferanser fra Utdanningsakademiet

Den utfordrende samtalen – hvordan få til en god samtale i et vanskelig foreldre–lærer-samarbeid?

25. oktober, Clarion Hotel Bergen Airport, Bergen
16. november (frist snarest), Oslo Kongressenter – Sentrum Scene
17. januar (frist 7. desember), NOVA hotell, kurs og konferanse, Trondheim
24. januar (frist 14. desember), Rica Ishavshotel, Tromsø
Pris: 750
Foredragsholdere: Anne Storrusten, Magne Raundalen, Aslaug Kristiansen, Thomas Nordahl og Terje Overland
Målgruppe: Lærere, skoleledere, tillitsvalgte, foreldre
Arrangør: Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)

Ledelse av læringsprosesser – lærerens utfordringer og dilemmaer

Tid og sted: 5. november (frist snarest), Hausmanns g. 17, Oslo
Pris: Medlem 1200, ikke-medlem 1700, student 600
Foredragsholdere: Charles Hammersvik, Kristin Helstad, Ruth Jensen, Kristin Foshaug Vennebo
Målgruppe: Lærere og skoleledere, rådgivere, veiledere, ansatte ved høyskoler og universiteter

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)

Tid og sted: 12. november (frist snarest), Hausmanns g. 17, Oslo
Pris: Medlem 1200, ikke-medlem 1700, student 600
Foredragsholdere: Terje Ogden, Anne Arnesen og Mari-Anne Sørlø
Målgruppe: Lærere, skoleledere, rådgivere, veiledere og ansatte i PP-tjenesten

Skolens rolle og kunst- og kulturtilbudene i Den kulturelle skolesekken

Tid og sted: 19. november (frist snarest), Hausmanns g. 17, Oslo
Pris: Medlem 1200, ikke-medlem 1700, student 600
Foredragsholdere: Lise Holland, Ellen Sæthre-McGuirk, Elisabeth Sørheim, Hilde Mortvedt, Kristin Risan, Merethe Frøyland, Heidi M. Haraldsen, Torkel Øien mfl.
Målgruppe: Lærere og skoleledere i grunn- og videregående skole, rådgivere, skole- og kultursjefer kommunalt og regionalt, politikere, kunstnere og kulturarbeidere
Arrangør: Utdanningsakademiet i samarbeid med Fellesrådet for kunstfagene i skolen og ABM-utvikling / Den kulturelle skolesekken

Sosial angst og sjenanse – en utfordring for foreldre og pedagoger

Tid: 29.–30. november, frist 26. oktober
Sted: Clarion Hotel Bryggen, Tromsø
Pris: Medlem 2800, ikke-medlem 3500
Foredragsholdere: Anne Storrusten, Kirsten Flaten, Ingrid Lund, Tor Aune, Kåre Olafsen, Lise-Marit Lønberg
Målgruppe: Kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i PP-rådgivning. Videre er kurset relevant for rådgivere, ansatte i PPT, ved kompetansesentre, spesialpedagoger, ansatte ved høyskoler og universiteter

Barnehagens pedagogiske virksomhet

Tid: 3. desember, frist 9. november
Sted: Hausmanns g. 17, Oslo
Pris: Medlem 1200, ikke-medlem 1700, student 600
Foredragsholdere: Thomas Moser, Sonja Kibsgaard, Nina Bølgan, Svein Helgesen, Grethe Thu Skadberg, Monika Röthle
Målgruppe: Førskolelærere og styrere

”Inn gjennom leken” – leker som metode for samhandling og inkludering

Tid: 5. desember, frist 16. november
Sted: Hausmanns g. 17, Oslo
Pris: Medlem 1200, ikke-medlem 1700, student 600
Foredragsholder: Eldar Skjørtén
Målgruppe: Lærere og skoleledere, er også relevant for ansatte i barnehagen

Lyttende pedagogikk

Tid: 21.–22. februar, frist 29. januar
Sted: Britannia Hotel, Trondheim
Pris: Medlem 1800, ikke-medlem 2800, student 1200
Foredragsholdere: Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi
Målgruppe: Førskolelærere og styrere. Kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i PP-rådgivning



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET

Påmelding og mer informasjon

Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Tlf.: 24 14 20 00, faks: 24 14 21 00, e-post: post@utdanningsakademiet.no
Nettpåmelding og kursprogrammer: www.utdanningsakademiet.no. Kontaktperson: Per Arneberg, 24 14 20 33 / per.arneberg@utdanningsforbundet.no



NY VERSJON AV LOGOS-TESTEN

En ny versjon av Logos (ver. 2.2.3.) vil legges ut til salg i løpet av oktober måned (se nettsiden www.logometrica.com). Testen er standardisert for voksne, og håndboka er revidert og oppdatert med utgangspunkt i nyere forskning. Den nye håndboka tar også opp problemstillinger forbundet med voksne med lesevansker og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I forbindelse med utgivelsen av revidert versjon av Logos, vil det bli gitt introduksjonstilbud ved kjøp av testen i løpet av 2007.

Testen gir et godt utgangspunkt ved utarbeidelse av tilpasset undervisningsopplegg for elever med lesevansker.

LOGOS-SERTIFISERINGSKURS 2007

Sted: Oslo	Tid: 26.oktober
Sted: Trondheim	Tid: 29.oktober (V)
Sted: Kristiansand	Tid: 30.oktober (V)
Sted: Alta	Tid: 6.november
Sted: Bodø	Tid: 16.november
Sted: Stavanger	Tid: 20.november
Sted: Ålesund	Tid: 22.november
Sted: Bergen	Tid: 30.november (V)
Sted: Oslo	Tid: *
Sted: Trondheim	Tid: *

* Dato for kurset er foreløpig ikke bestemt. Informasjon vil om kort tid bli lagt ut på vår nettside.
(V) Kurset er spesielt tilrettelagt for de som arbeider blant ungdom og voksne med lesevansker.
For nærmere informasjon om kursene og påmeldingsfrister, se vår nettside www.logometrica.com.

Akershus Universitetssykehus

Akershus Universitetssykehus HF (Ahus) er fra 1. juni 2007 et helseforetak i Helse Sør-Øst, tilsluttet Universitetet i Oslo, og et av landets største sykehus med ansvar for ca. 300 000 innbyggere. Vi tar 1. oktober 2008 i bruk nytt sykehus på Lørenskog. Samtidig med byggingen av nytt sykehus, gjennomfører vi Norges største omstillings- og endringsprosesser i sykehus. Dette gir store muligheter og utfordringer. Sykehuset har høye faglige og driftsmessige ambisjoner og skal bli et av de mest pasientfokusede og drifts-effektive sykehus i Norge, samt det mest moderne sykehus i Europa.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Jessheim Klinisk pedagog

Psykisk Helsevern utgjør en egen divisjon ved Akershus Universitetssykehus, og BUP er her organisert som en egen avdeling. Avdeling BUP består av 5 seksjoner; de tre poliklinikkene på Grorud, Lillestrøm og Jessheim, og de to døgnhetene Ungdomspsykiatrisk Klinikk (UK) og Bråten behandlingssenter.

BUP Jessheim ivaretar spesialisthelsetjenesten innen barne- og ungdomspsykiatri utenfor sykehusnivå. Opptaksområdet er Øvre Romerike, som omfatter 6 kommuner med til sammen ca. 80 000 innbyggere.

Vi har en fast 100% stilling som klinisk pedagog ledig fra 1. januar 2008 (saksnr. 07/02791)

Arbeidsoppgavene består i utredning, veiledning, konsultasjon og behandling av barn og ungdom som er henvist til BUP, deres familier og hjelpeinstanser. De ansatte i poliklinikken arbeider i tverrfaglige team.

Vi ønsker en medarbeider som har gode samarbeidsevner, vilje til selvstendighet, som tar ansvar, og med vilje til kompetanseheving.

Det søkes etter klinisk pedagog med videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og godkjenning fra Kliniske Pedagogers Forening. Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP vil også bli vurdert. Ved tilsetting av person uten spesialistkompetanse forutsettes det deltakelse i utdanningsprogram, og det legges til rette for dette.

Kvalifikasjonskrav for utdanning og spesialistgodkjenning er:

- formell godkjent kompetanse for pedagogisk arbeid/undervisning i grunnskole eller videregående skole
- mastergrad, hovedfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk eller pedagogikk
- minimum 2 år undervisning og/eller pedagogisk praksis fra skole. Praksis må være av en slik art at den forutsetter pedagogisk grunnutdanning

Personlig egnethet vil bli tillagt vekt ved ansettelse. Stillingen lønnes etter gjeldende regler avhengig av kvalifikasjoner.

Etter lov av 1.april 2007 skal helse- og sosialpersonell som skal yte tjenester til barn eller personer med utviklingshemming fremlegge politiattest i forbindelse med tilsetting.

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til seksjonssjef/overlege Heidi Ebbestad eller klinisk pedagog Kjellaug G. Harstad, tlf. 63 92 98 00.

Søknadsfrist: 1. november 2007

Akershus universitetssykehus HF har som personalpolitisk målsetting at vårt arbeidsmiljø skal preges av tverrfaglighet, mangfold og likestilling. Vi ønsker derfor en balansert alders- og kjønns sammensetning og å rekruttere medarbeidere med etnisk minoritetsbakgrunn.

Elektronisk søknadsskjema finner du på www.ahus.no



www.ahus.no



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

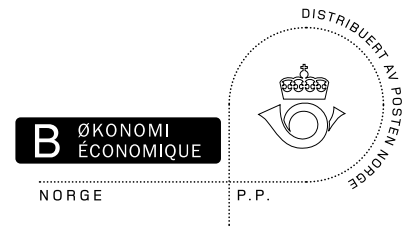
E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:

Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Karina Konsmo** er utdannet førskolelærer og cand.ed. og arbeider som PP-rådgiver i PPT-Lister. Hun har også en tilleggsutdannelse fra The Anna Freud Centre, University College London. Konsmo var i forbindelse med prosjekt i Larvik innleid av konsulentfirmaet Indivita. **Daniel Collett** er utdannet sosiolog ved Haverford College, PA og Universitetet i Oslo. Han har vært leder på mottak for mindreårige asylsøkere, og er blant annet kursholder for minoritetsungdom gjennom Flexid-kurset. Collet er tilknyttet konsulentfirmaet Indivita. **Maria Soto Rosén** har master i spesialpedagogikk i Norge og jobber i dag som pedagogisk psykologisk rådgiver ved PP-tjenesten i Sandefjord kommune. **Julie Holst-Jæger** har master i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver for grunnskolen i Bærum. **Jorunn Hartveit** er utdannet lærer, men skriver i denne sammenhengen som mor til en skolevegrer. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Bitten Munthe-Kaas** er frilansjournalist som bl.a. har skrevet mye om funksjonshemmede, også for spesialpedagogikk. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed.spes.. Hun har bl.a. skrevet en rekke bokmeldinger særlig knyttet til barnevern og opplæring i fagtidsskrifter og presse for øvrig. **Knut Tveit** er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hans vitenskapelige kompetanse er særlig knyttet til utdanningshistorie. Forskningsarbeidene er primært fra eldre norsk utdanningshistorie.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

– *Jeg vil se dagen begynne. Tvangstanker og pedagogiske tiltak:* Roy Gundersen gjør i artikkelen et forsøk på å sortere, reflektere og foreslå pedagogiske tiltak for de elevene som sliter med tvangstanker. *Synsrelaterte lese- og skrivevansker:* Egil Hunstad og Rune Johnsen gjør rede for tidligere fylkessynspedagog i Finmark Knut Pettersens omfattende arbeid på dette området. *Tar barn med Down syndrom initiativ i sin kommunikasjon?* Grete Bergerud og Loraine Ringdals artikkel bygger på deres masteroppgave som handler om barn med Down syndrom og kommunikasjon. *Skolestart for barn med autismespekterforstyrrelser:* Kenneth Larsen beskriver i denne artikkelen noen grunner til at overgangen kan være spesielt vanskelig for barn med autismespekterforstyrrelser, og om hvordan man systematisk kan arbeide for å skape en så god overgang som mulig.