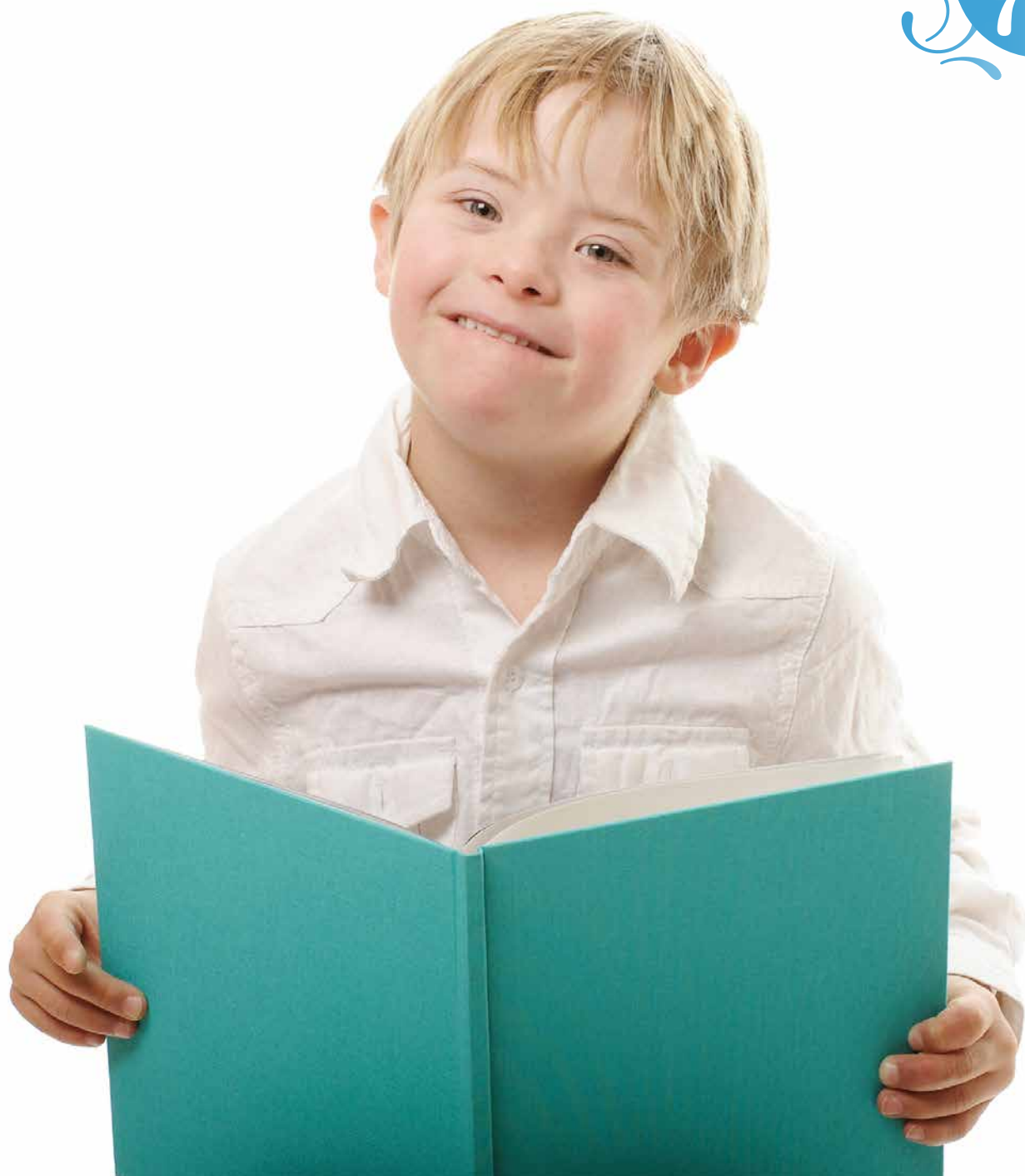


07 spesialpedagogikk

2010 årsabonnement kr 450,-

04 Lese- og språkstimulering hos mennesker med Downs syndrom
10 Høyfrekvent atferdsproblematikk 20 Jeg tør – jeg vil – jeg kan

årgang
75



Leseferdighet



Arne Østli

Det nasjonale leseåret 2010 er ikke over. Vi har tidligere markert leseåret med et eget temanummer som etter reaksjonene å dømme ble godt mottatt, men vi vil ikke slå oss til ro med det. Det er fortsatt tid til å legge litt ekstra vekt på lesing. En markering er en god ting i seg selv, men skal den få varig virkning, er det nødvendig med spesiell innsats over tid. Derfor to artikler også i dette nummeret. Hver for seg viser de to svært forskjellige sider av det å arbeide med lesning.

Å tilegne seg god leseferdighet går som regel greit for de fleste, men det er også mange som strever med å få del i «lesningens magi» som den svenske forskeren Ingvar Lundberg får så godt fram i sine inspirerende foredrag. Det handler om flere ting: gleden ved å mestre, om å få opplevelser og om å lære. Terje Bjelland ved Sørlandet kompetansesenter skriver om lese- og språkstimulering hos mennesker med Down syndrom. Leseopplæring for denne gruppen var ikke noe selvsagt hvis vi går tilbake i tid. Men det viser seg at med gode metoder kan flere enn før få del i magien, og Bjelland peker på noe vesentlig: «Leseferdighet hos disse personene, som for andre, åpner en helt ny verden av muligheter».

Å knekke lesekoden er første fase i et for mange langt løp for å oppnå funksjonell leseferdighet. Har man ikke det, vil man som voksen møte hindringer i alle sammenhenger hvor det å være en rimelig god leser er en forutsetning. Vi tror for eksempel at mange som har hatt lyst til å gå i gang med et studium, har latt det være fordi de tenker at de har for dårlig leseferdighet. Lisbeth Nerdal og Toril Fiva skriver om erfaringer med en høgskoles tilrettelegging for studenter med dysleksi.

Det er mye som kan gjøres, og nye hjelpemidler har hatt mye å si, men det går fram av artikkelen at studentenes selvoppfatning og holdninger, og ikke minst måten de blir møtt på, er veldig avgjørende. Når en av studentene uttrykker at det var som en «åpenbaring», sier det mye om hvor viktig godt tilrettelagte opplegg betyr. Høgskolens vilje til tilrettelegging så ut til å ha større betydning enn den konkrete tilretteleggingen. Måten man blir møtt gjelder ikke bare for høyere utdanning, og heller ikke bare for all opplæring. Leseferdighet gjør seg gjeldende på mange livsområder.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

Telefaks 24 14 21 57

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.) Ved kjøp av over 10 eks gis 15 % rabatt.

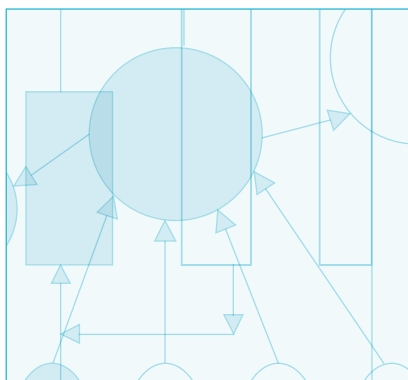
Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned. Gj.sn. opplag 6261 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i under-visningsvirksomhet».

Årgang 75

ISSN 0332-8457



Ethvert menneske har en handlingsteori med tanke på hvordan arbeidet best skal utføres.

artikkel side 10



Erfaringene viser at en kombinasjon av positive forventninger, og systematisk bruk av metoden over tid, gir resultater som en før ikke trodde var mulig.

4 Lese- og språkstimulering hos mennesker med Downs syndrom

Terje Bjelland

10 Høyfrekvent atferdsproblematikk

Anne Sofie Samuelsen

20 Jeg tør – jeg vil – jeg kan Arne Østli

24 Det var som en åpenbaring

Lisbeth Nerdal og Toril Fiva

36 Livslang læring Bente Corneliusen

og Ada Ragnhild Blomsø

40 Fullført videregående opplæring

Inge Jørgensen

44 Bokmeldinger

47 nye bøker

49 Stillingsannonser

Lese- og språkstimulering hos mennesker med Down syndrom, ved hjelp av Sue Buckleys ordbildemetode

– noen erfaringer og tilpasninger gjort ved Sørlandet kompetansesenter

Erfaringene bygger på flere års kursing og veiledning i metoden, til foresatte, PPT, barnehagepersonell, lærere, spesialpedagoger og studenter. Artikkelen er primært rettet mot personale som arbeider nært i forhold til lese- og språkopplæring hos barn med Down syndrom (DS).



Terje Bjelland er psykologspesialist ved Sørlandet kompetansesenter, Kristiansand.

Starten på det hele var et studiebesøk som en gruppe ved Sørlandet kompetansesenter (SKS) hadde i 2000 til Sarah Duffen Center i Portsmouth, England. I 2005 hadde vi et nytt besøk. Vi traff professor i psykologi Sue Buckley og hennes stab. Også andre fra Norge har besøkt samme sted. Fagfolk fra Habiliteringstjenesten i Østfold introduserte Buckleys helordslesing med bruk av ordbilder for barn med Down syndrom på deres senter (Billington et al., 2000).

Buckley har anvendt denne metoden på barn og unge med DS siden 1980, og den brukes med gode resultater mange steder i verden. Hun hevdet at minst 80 % av mennesker med denne diagnosen en gang i livet vil kunne lære å lese. Vi vet ikke på forhånd hvem disse er, vi må bare prøve om metoden virker på den enkelte. Erfaringene viser at en kombinasjon av positive forventninger, og systematisk bruk av metoden over tid, gir resultater som en før ikke trodde var mulig. Leseferdighet hos disse personene, som for andre, åpner en helt ny verden av muligheter.

Noen vil spørre: er det egentlig noe nytt her? Lærere og spesialpedagoger har i mange år benyttet helordslesing ved hjelp av ordbilder/ordkort i leseopplæringen. Det spesielle med Buckleys anvendelse av ordbilder er at hun bruker dem primært overfor mennesker med DS, at metoden kan brukes

allerede fra barna er 2–3 år gamle, og at hun anvender en bestemt systematikk. I motsetning til tradisjonell leseopplæring, der en har begynt med språkløder, bokstavinnlæring og lydering, starter Buckley i motsatt retning: hun starter med hele ord. Først når barnet kan «lese» 30–40 ordbilder, kan en starte med lydering. Ved å starte leseopplæringen i så tidlig alder, får barnet med DS et nødvendig forsprang i forhold til sine medelever når de begynner på skolen, noe som er en fordel for ikke å bli faglig forbigått for tidlig. Fagmiljøet på Duffen-senteret har erfaring med at barn med DS som bruker deres metode systematisk, ikke bare lærer å lese, men at også artikuleringen (som ofte er svak hos disse barna) blir bedre. Det samme gjelder språkferdigheter og kommunikasjonsevne generelt. Gjennom studier og erfaringer med å inkludere disse barna i «vanlige» skoler i England, fikk en bekreftet at de hadde en betydelig faglig framgang, sammenliknet med elever med DS som gikk i spesialklasser. En oppfølgingsstudie over to år viste at leseframgangen hos elever med DS ikke skilte signifikant fra leseframgangen hos en matchet gruppe, der begge gruppene gikk i vanlige skoler (Byrne et al., 2002).

I 2003 arrangerte vi, sammen med Tyngdepunkt for sammensatte lærevesker for Lister- og Mandalsregionen, et kurs i Lyngdal. I forlengelsen av kurset inviterte vi til fagnettverk for interesserte ansatte i barnehager og skoler, som jobbet med barn med DS og deres lese- og språkopplæring.



Leseferdighet hos disse personene, som for andre, åpner en helt ny verden av muligheter.

De skoler som har vært representert kortere eller lengre tid i dette nettverket har vært: Spangereid, Vanse, Kyrkjebygd, Nyplass, Å og Furulunden/Skriverhaven. Dessuten var lederen for tyngdepunktkontoret med i en periode. Undertegnede og seniorrådgiver Jarl Formo har driftet dette nettverket. Siden har vi hatt kurs og forelesninger over dette temaet ulike steder i Norge og på universitetet i Coimbra, Portugal. Vi har møtt svært få motforestillinger til bruken av metoden. Tidligere har en del vært skeptiske til å starte med leseopplæringen så tidlig som i 2–3-årsalderen. For sikkerhets skyld har jeg brukt noe tid på kursene til å begrunne valget av denne metoden, samt debutalder. For beskrivelse av selve metoden, med anvendelsesområder, henvises til hefter fra Sarah Duffen-senteret om dette temaet, oversatt fra engelsk til norsk (Bird et al., oversatt av Bjelland og Ougland, 2004). Se også heftet skrevet av Buckley et al., (1993), oversatt av M. Formo, (2000).

Noen erfaringer og tilpasninger

Hittil har jeg, gjennom denne veiledningen, sett 6–7 elever med DS som klart har nådd oppsatt mål, nemlig å «knekke den alfabetiske koden» (dvs. kan lese ny/fremmed tekst), og som har oppnådd ulike grader av leseforståelse. Flere av de som har begynt tidlig med denne metoden, har nådd målet i 7–8-årsalderen. Noe som er karakteristisk for disse barna, er behovet for svært mange repetisjoner og et variert

opplegg, med hyppige belønninger og oppmuntringer, for å få progresjon og å opprettholde motivasjonen. De trenger ofte pauser, men for noen holder det ofte med noen sekunders avbrekk! De trenger også lang innlæringstid, fra de har skjont prinsippet om lydering fram til ord, og til dette er automatisert. Denne tida kan være betydelig lengre enn det andre barn bruker.

En del lærere har kombinert ordbildemetoden med innslag fra Karlstadmodellen (Bergem & Rognlid, 2003). Dette har fungert bra i mange tilfeller. Det er ingen motsetning mellom disse to tilnærmingene. En forskjell er at en bruker Karlstadmodellen betydelig tidligere i barnets alder. Noen få ganger har «sammenblandingen» skapt usikkerhet hos personalet (og barna?). Vi har da anbefalt at en konsentrerer seg om enten den ene eller den andre tilnærmingen, og venter med å kombinere disse.

Undervegs i veiledninger har enkelte pedagoger inkludert også andre barn enn de som har vært utgangspunkt for veiledningen, inn i sin leseopplæring med «vår» metode. Denne omvendte inkluderingen har skapt mer dynamikk i timene, bl.a. ved et konkurranseaspekt mellom barna. Dette har vært motiverende og gjensidig forsterkende i positiv retning på læringsutbyttet. Mange har også spontant brukt ordbildemetoden i forhold til elever med andre diagnoser enn DS. Vi og andre har prøvd denne metoden på barn med bl.a. autistiske trekk, impressive språkforstyrrelser, førskolebarn med



generelt svak språkutvikling, andre utviklingshemmede, og fremmedspråklige barn i norskopplæring. Felles for mange av disse er en svak språkutvikling og at de nesten alltid fungerer best på den motorisk-visuelle innlæringskanalen. Det er dette ordbildemetoden utnytter, siden den primært er en visuell metode. Det samme er selvsagt også tegn-til-tale, som brukes sammen med ordbildemetoden.

Buckley og hennes kolleger anbefaler at barnet praktiserer skriving parallelt med lesing. Det er også i tråd med anbefaling fra Karlstadmodellen. Trageton (2006) anbefaler generelt å starte skriving før lesing. Han har lite erfaring med dette i forhold til barn med DS (personlig meddelelse). Vi har heller ingen systematiske studier vedrørende dette. Vi kan imidlertid bekrefte gjennom erfaring at også mennesker med DS «lekeskriver» og pseudoskriver, noe som gir dem økt selvfølelse («se hva jeg kan»!). Når det gjelder selve uttalen, har vi hørt av mange lærere som anvender denne metoden, at barna ofte forbedrer uttalen når de «leser» ordbildene. Det at de kan bruke så lang tid de trenger på å se og forstå ordet, hjelper dem til dette.

Noen spesielle problemstillinger

Det er ofte mye omkringing atferden til barnet med DS i forbindelse med denne opplæringen. Det er klart nødvendig å kjenne til den utviklingsprofilen som barn med DS har. Samtidig er det vesentlig å kjenne inngående det enkelte

barnet en jobber med, og ikke bare tenke at «slik er alle med DS». I tillegg til å kjenne metoden godt og samtidig kunne tilpasse den akkurat til dette barnet, er det viktig å få barnet «i posisjon». Med det mener jeg å sørge for å ha barnets oppmerksomhet, kontrollere for distraherende stimuli, at en sitter riktig i forhold til barnet osv. Dessuten at en har nok empati til å henvende seg i rett tid, ikke minst å kunne vente til barnet er klar til å ta imot dine instruksjoner, og å vente på barnets respons! Veldig mange av oss er altfor utålmodige. Vi venter ikke lenge nok til barnet har bearbeidet det vi sier og viser barnet, før vi går videre. Husk at disse barna ofte har en mye lengre prosesseringshastighet, både auditivt og visuelt, enn andre på samme alder.

Hvilke skrifttyper bør en bruke? Vi har anbefalt Sassoon Primary Infant, fordi den er enkel å lese, og gir noen holddepunkter som er en hjelp til å kjenne igjen ord og bokstaver. Vår erfaring er at valg av skrifttype kan være viktig, men mindre viktig enn det vi trodde da vi introduserte denne metoden.

Hvilken skriftstørrelse bør en bruke? I tråd med anbefalingene fra Billington et al (2000) anbefalte vi størrelse 90 til å begynne med. Erfaringer underveis har vist at mange greier å lese bokstaver med atskillig mindre størrelse. Hovedpoenget er selvsagt at en må sikre at barnet har en tilstrekkelig synsskarphet til at det greier å lese den størrelsen en har valgt og at det oppfatter ordet som en helhet. Store

Erfaringene viser at en kombinasjon av positive forventninger, og systematisk bruk av metoden over tid, gir resultater som en før ikke trodde var mulig.

eller små bokstaver? Verken Buckley eller Irene Johansson (personlig meddelelse) legger stor vekt på dette spørsmålet. Buckley anbefaler i utgangspunktet å bruke små bokstaver, da det er mest brukt i tekster som barnet seinere kommer til å lese. Det gjør det også lettere å gjenkjenne ordene som bilder. Vi har derfor også valgt å satse mest på små bokstaver.

Et eksempel

«Rune» var ca. 3 ½ år gammel da kommunen sendte en søknad og ba SKS om bistand til lese- og språkopplæring for gutten. Rune hadde Down syndrom. Han hadde forsinket tale, og som mange andre barn med DS, trange øreganger og dårlig hørsel på ett øre. Han brukte dren. Han gikk i barnehage og brukte der noen få ord verbalt og mest ettords-setninger. Sammen med tegn-til-tale anvendte han til sammen ca. 30 ord. Rune var svært nysgjerrig på å lære nytt. Han var god til å imitere de andre barna han traff daglig. Personalet og foreldrene beskrev han som utrolig sterk i visuell oppfatning. Seinere kom det fram at han også var sterk auditivt. På bakgrunn av disse opplysningene og vår kjennskap til Sue Buckleys ordbildemetode, ble vi enige om å anvende denne metoden. I samarbeid med en kollega på SKS presenterte vi et kurs om dette for foreldrene og personalet rundt gutten. Vi valgte skrifttype Sassoon Primary Infant, størrelse 90. Barnehagen og foreldrene fylte ut et registreringsskjema, der de noterte dato for når Rune første gang kunne «matche

to like ordbilder», «velge ut riktig ordbilde blant flere», og «benevne de ulike ordbildene», muntlig eller ved hjelp av tegn. Han skulle også vise at han kunne matche ordbilder med tilsvarende bilder/foto av det som ordbildet representerte. Dessuten skulle de registrere tidspunktet for når han første gang brukte ordene i dagligtalen. Foreldrene og personalet ble oppfordret til å notere de ordbildene han brukte, for seinere å overføre dem til registreringsskjemaet. Det var ikke på forhånd laget ordkort, men de voksne valgte ut de ordene de visste var viktige og meningsfulle for akkurat Rune i det daglige, og ord han prøvde å si, slik Buckley anbefaler. Et par ganger ble opplæringssituasjonen mellom gutten og spesialpedagogen som hadde hovedansvaret for den direkte kontakten med Rune, videofilmet. Hensikten var å få et felles observasjonsgrunnlag, brukt i veiledningen. Opplæringen ble gitt dels i enetimer, dels i barnegruppen.

Forløp: Vi kommenterte videosnuttene på møtene. Vi ga råd om bl.a. valg av ordbilder, bruk av digitale bilder, album, bruk av lesebøker og annet materiell, og variasjoner og nødvendige tilpasninger i bruk av metoden. Vi drøftet også bruk av pauser og Runes atferd knyttet til opplæringen. Etter at Rune hadde lært tilstrekkelig antall ordbilder, jobbet vi også parallelt med lydering av ord. Far var behjelpelig med å lage ordbildene. Både spesialpedagogen, PPT og foreldrene bekreftet tidlig en tydelig framgang hos gutten, «det har vært

en akselererende utvikling!» sa far. Rune beholdt sin iver etter å lære nye ordbilder. Etter hvert likte han også å lage setninger ved hjelp av ordbildene han hadde lært. Etter ett år med denne metoden kunne han matche 37 ordbilder riktig. Av disse kunne han gjenkjenne korrekt og velge ut, blant flere, 34 og navngi 25. Han brukte 18 av dem aktivt i dagligtalen. Etter ytterligere et halvt år kunne han huske 32 av de opprinnelige ordene. 1 ¾ år etter oppstart kunne han «lese» seks enkle setninger, som bestod av ordbilder han hadde lært. Setningene inneholdt også verb, alle i presensform. Etter 3 ½ års trening kunne han over 100 ordbilder. Etter knappe to års trening sa foreldrene: «Vi har gitt opp å notere nye ord han bruker. Det er så mange at vi ikke greier det!». På vårt siste ordinære veiledningsmøte, da gutten var vel sju år gammel, uttalte spesialpedagogen bl.a. at Rune nå lærte nye ordbilder mye fortere. Han uttalte lange setninger og leste lange setninger med ord han hadde innøvd. Han var i ferd med å knekke lesekode, kunne alle bokstavene og lyderne nye ord, men hadde fortsatt vansker med å trekke sammen. Han kunne lese enkelte nye, korte, ord han ikke hadde øvd på. Rune likte å spore bokstaver i boka til Ivar Topstad: «Jeg vil lære å lese». Han skrev også på pc. Han hadde betydelig bedre uttale når han leste. Han snakket mye mer enn før. Han forsto svært mye, også preposisjoner, men hadde problem med å forstå verb i fortid. Etter foreldrenes ønske fikk han utsatt skolestart. Ifølge spesialpedagogen gled Rune godt inn i klassen og ble godt akseptert av medelevene. I 1. trinn kunne han mer enn mange av de andre på trinnet, både når det gjalt tall- og bokstavforståelse. Da han var åtte år gammel, hadde han nådd målet, knekt den alfabetiske koden, og viste leseforståelse på et visst nivå.

Min vurdering: Ikke alle barn med DS har samme vellykkede lese- og språkutvikling som Rune (selv om enkelte med DS kan lære enda fortere). Sammenliknet med mange andre med DS fungerte han kognitivt sterkt. Det var også særs viktig at begge foreldrene fulgte godt opp, at samarbeidet med spesialpedagog og PPT var bra og at spesialpedagogen fra barnehagen fulgte gutten et stykke inn i barneskolen. Vi var heldige, «alt klaffet». Samtidig var det en jobb å gjøre. Ikke minst viktig var det at vi alle tenkte langsiktig: selv om Rune trengte tid på å komme i mål, var alle

innstilt på å stå løpet ut, ikke avslutte samarbeidet for tidlig, og å tenke kontinuitet. Det å ha med nevnte parter i veiledningen, styrket effekten av opplæringen. Spesialpedagogen har også gitt praktisk opplæring i metoden til andre pedagoger i kommunen.

Faktorer som *fremmer* lese- og språktilegnelsen ved hjelp av helordsmetoden:

- Tilstrekkelige evneforutsetninger og at barnet er sterkt visuelt (i forhold til andre innlæringskanaler)
- Tidlig debutalder (førskealder, fra 2–3-årsalderen)
- At ordbildemetoden blir brukt rett, særlig fra starten
- At en har god individuell tilpasning
- At den voksne har tro på metoden
- At tilstrekkelig tid blir brukt
- Kontinuitet: noe trening hver dag, og samme pedagog over lang tid (gjerne at førskolelærer følger barnet et stykke inn i barneskolen)
- Støtte fra foresatte (at de deltar på møter om opplæringen i metoden, og har tett kontakt til pedagog som har det daglige ansvar for opplæringen)
- At tilegnelsen av nye ord og setninger integreres i barnets nærmiljø, dvs. i barnehage/ klasse, hjemme, og i fritidsaktiviteter
- At en ikke gir opp for tidlig

Husk at mennesker med DS kan komme langt, men det forutsetter en strengt planlagt og strukturert opplæring, mange repetisjoner, variasjoner, hyppige pauser, og ikke minst hyppige oppmuntringer og belønning for å vedlikeholde motivasjonen!

Når kan/bør en *avslutte* bruken av denne metoden?

- Når barnet/eleven har nådd målet, dvs. knekt den alfabetiske koden, og har leseforståelse, eller
- Ved manglende progresjon over tid, som kan skyldes:
 - for svake evneforutsetninger, ikke oppgavemodent
 - manglende støtte fra hjemmet og nærmiljøet,
 - manglende trening, manglende kontinuitet,
 - barnet er over tid ikke motivert,
 - treningen har vært for intens,
 - manglende match mellom barnet og pedagog eller for dårlig kontakt mellom de to

Selv om barnet har nådd målet, har det sannsynligvis ennå en langsom lesehastighet. Denne må automatiseres og

Det var særs viktig at begge foreldrene fulgte godt opp, at samarbeidet med spesialpedagog og PPT var bra og at spesialpedagogen fra barnehagen fulgte gutten et stykke inn i barneskolen.

styrkes, og gjennom å vedlikeholde ferdigheten ved fortsatt daglig lesing av variert litteratur, og med utgangspunkt i barnets egne interesser og daglige erfaringer.

Dersom en ikke ser tilstrekkelig framgang, kan en:

- Ta en pause i bruken av metoden
- Gjøre ytterligere tilpasninger
- Kombinere metoden med andre tilnærminger, bl.a. ved å skrive med pc-tastatur, bruke pedagogiske leseopplæringsprogrammer, Karlstad-modellen, med mer
- Bytte pedagog
- Senke nivået, for eksempel basere kommunikasjonen mer på bilder (pictogram, peccs el. lign.) uten tekst

Til slutt: Flere har etterspurt forskning på effekten av metoden, brukt på barn med store språkvansker. Foreliggende artikkel har vist noen praktiske erfaringer, over lang tid, med metoden. For de som etterlyser «evidensbasert forskning», kan jeg henvise til DownsEd International (2010) sin påbegynte forskning på dette området, i samarbeid med University of York.

REFERANSER

BERGEM, K. OG W. ROGNLID (2003). Språktrening i det daglige liv. *Spesialpedagogikk*, 5.

BILLINGTON, I., A. BRYNHILDSEN OG W. M. JOHANSEN (2004). Ordbilder – en snarvei til språk. 2. utgave. Damm.

BILLINGTON, I. OG W. M. JOHANSEN (1998 og 1999). Barn med Downs syndrom. Bedre språkutvikling gjennom lesing. *Spesialpedagogikk*, 2/98 og 9/99.

BIRD, G. OG S. BUCKLEY (2004). Lesing og skrivning hos småbarn med Down syndrom (0–5 år), oversatt av Terje Bjelland. Sørlandet kompetansesenter/Songvaar Vekst.

BIRD, G., J. BEADMAN OG S. BUCKLEY (2004). Lesing og skrivning hos barn med Down syndrom (5–11 år), oversatt av Agnes Ougland. Sørlandet kompetansesenter/Songvaar Vekst.

BUCKLEY, S., M. EMSLIE, G. HASELGRAVE, P. LEPROVST OG G. BIRD (2000). Utvikling av språk og leseferdigheter hos barn med Down Syndrom, oversatt av Margrethe Formo. Sørlandet kompetansesenter/Songvaar Industrier.

BYRNE, A., J. MACDONALD OG S. BUCKLEY (2002) Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (4), 513–529.

DOWN SYNDROME EDUCATION INTERNATIONAL NEWS (2010). Preschool reading study begins initial assessments. <http://blogs.downsded.org/downsed/2010/02/down-syndrome-preschool-reading-langua>. Lastet ned fra internett 09.04.2010.

TRAGETON, A. (2006). Tekstskaping på datamaskin. *Bedre skole*, 2.

HØYFREKVENT atferdsproblematikk

Nettverksarbeid som ressurs i lærende organisasjoner

Artikkelen presenterer et skoleutviklingsprosjekt hvor læringsutbytte hos lærere som arbeidet et halvt år med klasseledelsesutvikling ble kartlagt. Hele skolen deltok i arbeidet, som ble organisert i nettverk på ulike nivå i organisasjonen. Målet med arbeidet var å øke skolens handlingskompetanse med tanke på bedre mestring av høyfrekvent atferdsproblematikk, det vil si lærings- og undervisnings-hemmende atferd.



Av Anne Sofie Samuelsen

Kunnskap har fått økt betydning i et samfunn i stadig endring. Skolene blir oppfordret til å utvikle lærende organisasjoner for å møte endringer og samfunnets kunnskapskrav (St. meld. nr. 30, 2003–2004, Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling 2005–2008). Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling som skal forbedre skolens pedagogiske praksis, krever oppmerksomhet både når det gjelder innhold og organisering av læringsprosessen. Denne artikkelen tar for seg nettverk som organisatorisk ressurs i utvikling av skolene til lærende organisasjoner. Først beskrives nettverksbegrepet generelt, videre beskrives læringsnettverk og betydningen av disse nettverkene som refleksjonsarena i utviklingsarbeid. Til slutt presenteres et FOU-arbeid ved Fosslia skole, hvor nettverk ble brukt som organisatorisk ressurs. I arbeid med kompetanseutvikling i skolen er det interessant å kartlegge om læringsutbyttet svarer til innsatsen. Vi ønsket derfor svar på disse spørsmålene:

Bidro nettverksorganisering av lærerne i skolen til læring på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå?

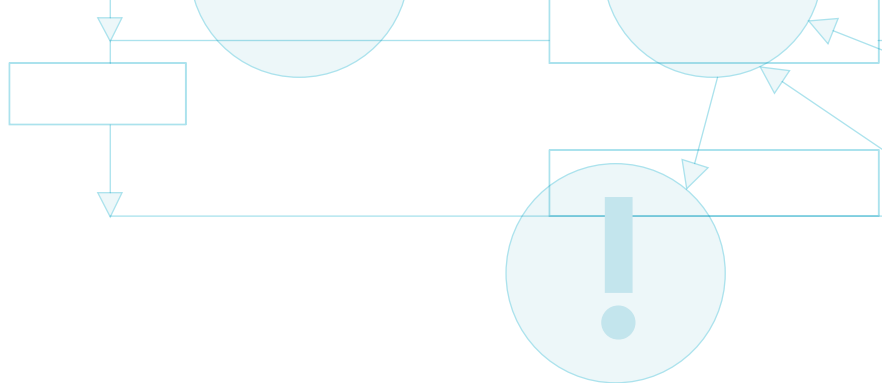
Bidro arbeidet i nettverk til å gi skolen reell bistand til mestring av høyfrekvent atferdsproblematikk?

Er denne formen for organisering av samarbeid ny?

Nettverk som organisasjonsform har lang tradisjon innen sosiologi og organisasjonsteori. Man finner begrepet blant annet i Burns og Stalkers «The Management of Innovation» fra 1969. I næringslivet vokste nettverksorganisering frem som et resultat av behov for nye samarbeidsmønstre for å sikre konkurransedyktighet. Det var forventninger om at alle deltakende parter skulle høste gevinster.

Innenfor pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet har nettverk som organisatorisk begrep også blitt benyttet i ulike sammenhenger. På slutten av 1990-tallet og på begynnelsen av 2000-tallet finner man nettverksbegrepet brukt i offentlige publikasjoner (St.meld. nr. 23, 1997/98 vedlegg 3, St. meld. nr. 30, 2003–2004, Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling, 2005–2008). Begrepet ble brukt som en beskrivelse av tiltakskjeden, men også omtalt som en organisatorisk ressurs; en arena for erfaringsutveksling og læring, skoleinternt og kommunalt. Nettverksorganisering ble omtalt som en av flere viktige forutsetninger for skoleutvikling og utvikling av en kultur for læring i skolen. Tankene rundt nettverksorganisering utviklet seg videre og ble senere på 2000-tallet omtalt implisitt i begrepet lærende organisasjoner, og i forbindelse med fokus på effekt av systemrettede satsninger i tilknytning til innovasjonsteoretiske perspektiver (St.meld. nr. 16, 2006–2007, NOU 2009:18).

Man støter også på nettverk som organisatorisk begrep og redskap i lansering og gjennomføring av systemrettede



satsninger i skolen i samme periode. Både i gjennomføringen av Samtak, LP-modellen, Connect Oslo, Pals osv. ble og blir nettverk brukt som læringsforum i utviklingsarbeidene. Man ønsker at arbeid i nettverk skal bidra til å bygge samarbeidslinjer mellom personer og institusjoner. Arbeidet har også til hensikt å etablere strukturer som varer ut over programperioden, og man skal lære av å delta i denne typen arbeid (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen og Befring, 2003; Ertesvåg, 2003; Nordahl, 2008; Sørli og Ogdén, 2007).

Valget av nettverk som organiseringsform i skolebasert utviklingsarbeid har også bakgrunn i faglige og forskningsbaserte referanser som PLB og TQM. PLB, problembasert læring, er en studiemodell som vokste frem på 90-tallet, hvor systematisk arbeid i en smågruppestruktur var en av hjørnesteinene. TQM, Total Quality Management eller total kvalitetsledelse, fokuserte på brukeren, total deltakelse, kontinuerlig forbedring og sosiale nettverk i arbeidet med å nå visjonen om en skole i utvikling. Om betydningen av nettverksorganisering skriver Skogen (2004):

Et kontinuerlig endringsarbeid forutsetter at erfaringer tas vare på og at det foregår læring i organisasjonen. Læring generelt og spredning av utviklet kunnskap skjer best når aktørene kommuniserer både innenfor sine primærteam, på tvers av teamene og mellom organisasjoner (Skogen ibid., s. 22).

I nettverksarbeidet ble aksjonsforskning og aksjonslæring, samt Argyris (1990) enkelt- og dobbeltkretslæring ofte brukt som metode og læringsteoretisk referanseramme både på individ- og organisasjonsnivå.

Ulike typer nettverk

To typer nettverk har vokst frem innen pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet: læringsnettverk og funksjonsnettverk. Begge disse nettverkstypene har et innhold av utveksling og er ofte opprettet på tvers av den vertikale organisasjonsstrukturen. Nettverkene kan organiseres internt eller eksternt mellom skoler eller kommuner. I læringsnettverk er kommunikasjonen eller utveksling av informasjon, samt interaksjon, diskusjon og refleksjon relatert til teori og praktisk arbeid, sentralt (Schieffloe, 2004). Disse nettverkene skal være en arena for utveksling av erfaring og læring. Funksjonsnettverkene har en oppgave eller rolle

innenfor det pedagogiske tiltakssystemet, og tilbyr sine tjenester internt på skolen eller eksternt mellom skoler i en kommune. Videre presenteres læringsnettverk og forutsetninger for utbytte av arbeidet i disse nettverkene.

Læringsnettverk og refleksjon

Læringsnettverkstanken kan spores tilbake til «action research» (AR) og Kurt Lewin på begynnelsen av 1950-tallet. Chisholm (1996) understreker:

«AR involves repeated cycles of diagnosis, planning, implementing, collecting and analyzing outcome data, reviewing and discussing data with system members, reaching conclusions, and defining new sets of action plans. AR attempts to generate knowledge about a social system (e.g. network) and, at the same time, trying to change it (Lewin, 1946). Such research is geared to developing a network organization as a system that is constantly learning from experiences and learning how to learn.» (Chisholm, 1996, s. 221)

Det som skiller aksjonsforskning og aksjonslæring fra annen type kvalitativ forskning og læring, er nettopp «The spiral of self-reflection», en spiral som involverer andre medarbeidere i prosessen (Tiller, 1986). Denne læringsprosessen nødvendiggjør et forum, et fagnettverk eller en aksjonslæringsgruppe. Nettverkene eller gruppene har hatt til hensikt å være et forum for erfaringsbasert etterutdanning og personalutvikling.

Sentralt i kompetanseutvikling er refleksjonsprosessen, som er grundig belyst teoretisk. Ideen om «the reflective practitioner» er spesielt knyttet til Schön (1987) og hans forskning. Han er opptatt av et aktørperspektiv på læring og understreker at ethvert menneske har en handlings-teori med tanke på hvordan arbeidet best skal utføres. Handlingsteorien bestemmer i stor grad hva som skjer i praksis. Det understrekes at vi ofte har et noe ubevisst forhold til våre handlingsteorier som eksisterer i form av implisitt kunnskap. Refleksjonsprosessen er viktig med tanke på å gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for læreren. Schön (ibid.) skiller mellom begrepene: «knowing-in-action (handlingskunnskap), reflection-in-action (handlingsrefleksjon) og reflection on reflection-in-action (meta-refleksjon)». De tre refleksjonsnivåene beskrives som en

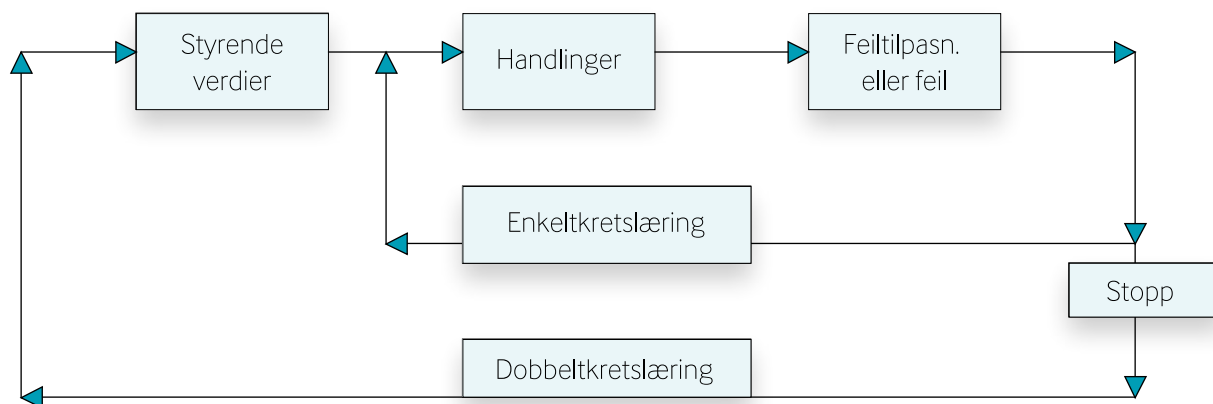


Fig. 1: «Dobbeltkretslæring» (Argyris Ibid s. 96).

refleksjonsstige, og han mener at man i læringsprosessen beveger seg opp og ned på denne stigen. Handal (1990) vektlegger i tillegg betydningen av teoritilførsel i læringsprosessen. Innsikt i begreper er nødvendig for å begrepsfeste erfaringen. Teoretisk basis kan bidra til rikere fortolkningsmuligheter, og man kan bedre vurdere handlingsalternativene opp mot hverandre.

Enkelt- og dobbeltkretslæring

Både Argyris og Schön (1978) og Coles (1990) understreker behovet for å bidra til dobbeltkretslæring i den fortløpende læringen som skjer i tilknytningen til yrkesutøvelsen. Dobbeltkretslæring har større potensial enn enkeltkretslæring. Ved enkeltkretslæring oppdager og korrigerer man feil relatert til et gitt sett av handlingsnormer, men årsaken til den produserte atferden blir ikke fjernet. Ved dobbeltkretslæring har man i tillegg muligheten for å sette et kritisk lys på etablerte rutiner og normer. Man bringer normene og verdienes underliggende antakelser og forestillinger opp i dagen, analyserer dem, reflekterer over dem og tar stilling til dem. Situasjonen blir dobbelt vurdert

(Møller, 1995). Irgens og Wennes (2010) omtaler null-læring og metalæring i tillegg til enkelt- og dobbeltkretslæring. De sier at ved null-læring skjer ingen læring, påvirkningen utløser alltid samme respons, vi gjør med andre ord mer av det samme. Når vi metalærer, lærer vi av vår egen læringsprosess, gjennom refleksjon. Argyris (1990) synliggjør i sin modell både enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring.

Denne modellen innebærer at folk møtes for å diskutere og reflektere over eget arbeid i grupper. Den enkeltes utbytte av deltakelse i nettverket har også sammenheng med valg av arbeidsmetoder og i hvor stor grad arbeidsmetoden nettverket har valgt, ivaretar refleksjonsprosessen og bidrar til opplevelse av læring hos deltakerne eller stimulerer de ulike læringsformene. Det blir derfor viktig at nettverkene ledes av ledere som kjenner metodene de skal bruke, og som har god kompetanse på å lede gruppeprosesser. Gode læringsprosesser kommer i gang ved at man observerer praksis, reflekterer sammen, kollektivt og kritisk over det observerte og formulerer på grunnlag av denne refleksjonsprosessen nye kriterier som speiles mot observert praksis (Møller, 1995). Læreren, som har nærhet til sin egen praksissituasjon,

Ethvert menneske har en handlingsteori med tanke på hvordan arbeidet best skal utføres.

formulerer kriterier som blir et ledd i en kollektiv refleksjonsprosess hvor lærerens egen yrketeori fortløpende blir mer bevisstgjort (Handal, 1990). Det bør både finne sted en konstruksjon og rekonstruksjon ved utvikling av kunnskap. I dette arbeidet er språket og kommunikasjonens betydning i den individuelle refleksjonsprosessen sentral. Vi skaper alle vår subjektive forståelse av virkeligheten. Diskuterer vi våre subjektive holdninger og forståelse med andre, kan vi skape felles tolkninger og felles mentale modeller. Vi går fra det subjektive til det intersubjektive, til en felles forståelse av virkeligheten og muligheten for organisatorisk læring er til stede.

Organisatorisk læring

Læring på organisasjonsnivå innebærer en pedagogisk prosess som går fra individuell til organisatorisk læring. Når den enkelte har oppnådd læring i den forstand at innlæringen har ført til kunnskapsutvikling og videre til kunnskapsanvendelse, må anvendelsen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring oppnås når man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier og derigjennom blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte (Samuelsen, 2008).

Den enkelte organisasjons læreevne har stor betydning for organisasjonen og dens evne til å håndtere ytre og indre endringer. Ny kompetanse etableres i organisasjonens struktur gjennom organisatorisk læring. Kim (1993) skiller mellom statisk og aktiv organisatorisk hukommelse.

Statisk organisatorisk hukommelse omfatter den læringen som er nedfelt i organisasjonen selv, som organisasjonskart, filosofi og retningslinjer, prinsipper for ledelse, personalforvaltning, opplæring og kommunikasjon. Dette fungerer som organisasjonens hukommelse, eller uttalte handlingsteorier, og kan bli kart å styre etter. Aktiv organisatorisk hukommelse oppnås når dette skriftlige materialet får konsekvenser for flere av organisasjonsmedlemmenes handlinger og de blir til interne kart, eller bruksteorier. Men det skjer ingen organisasjonslæring uten at det finner sted individuell læring, og individuell læring er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring (Moxnes, 2000).

Nettverksorganisering er som beskrevet innledningsvis

en arbeids- og organiseringsform som kan brukes i arbeidet med å utvikle lærende organisasjoner. Under presenteres en nettverksmodell for skoleintern kompetanseutvikling hvor teoripresentasjon over ble brukt.

Skolebasert nettverksorganisering

Arbeidet ved Fosslia skole ble organisert i nettverk på kollega par-, team-, arbeidsgruppe- og organisasjonsnivå (Fig. 2). Det ble lagt opp til en læringsprosess hvor teoretisk tilføring og praktisk utprøving var sentrale elementer, i tillegg til deltakelse i ulike refleksjonsfora. Tanken var å etablere nettverk i organisasjonen som muliggjorde horisontale og vertikale kommunikasjonslinjer som lettet den individuelle og organisatoriske læringsprosessen.

Det ble i oppstart av arbeidet etablert en skoleintern *styringsgruppe* som utviklet prosjektplan og evaluerte utviklingsarbeidet prosessuelt.

Teoretiske samlinger/fellesstundene inneholdt i utgangspunktet forelesninger og drøftinger rundt nytt stoff substansielt og metodisk som skulle brukes i gjennomføringen av arbeidet. Det ble også i oppstart gjort praktiske avklaringer både på kollegapar-, team- og arbeidsgruppenivå. Senere i prosessen inneholdt fellesstundene presentasjon av praksiserfaringer fra kollegapar- og teamarbeid. Det teoretiske innholdet i fellesdagene ble planlagt tidlig, men ble også revurdert prosessuelt fordi ulike behov ble synlige i gjennomføringen av arbeidet.

To og to lærere dannet kollegapar og arbeidet sammen om temaer innenfor klassemiljø og klasseledelse. De observerte og ga tilbakemeldinger til hverandre på selvvalgte fokuspunkter. Etter tilbakemeldingen, som en oppsummering av arbeidet, førte man logg etter GLL-metoden (Tiller, 1999). Metoden innebar utfylling av et skjema som besto av tre skriveinnhaver; Gjort, lært og lurt. Læreren beskrev under «gjort» hva som konkret var blitt gjort i klassen med tanke på fokusområdet, videre beskrev læreren hva hun hadde «lært» etter gjennomføring av timen og drøftinger med kollega. Til slutt beskrev læreren hva hun tenkte var «lurt» å gjøre neste time for å mestre fokusområdet bedre. Loggskrivningen førte ofte til at «lurt» ble til «gjort» i den påfølgende timen og stimulerte dermed til en sirkulær læringsprosess.

En større gruppe, *team*, ble brukt til felles drøfting

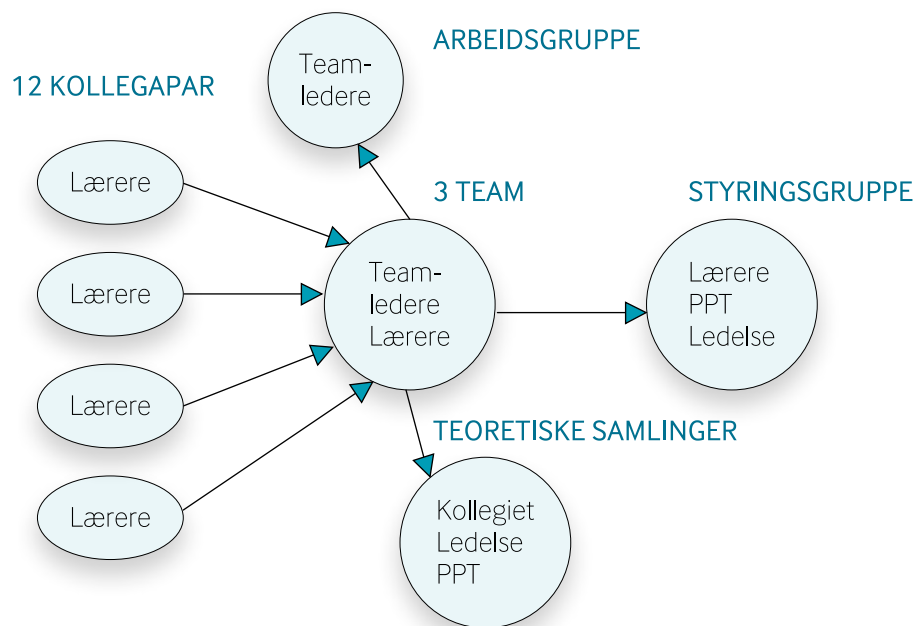


Fig. 2: Organisatorisk modell for kompetanseutvikling i skolebasert læringsnettverk (Samuelsen, 2006).

og refleksjon. Drøftingene skulle bl.a. danne grunnlaget for utarbeidelse av en håndbok i klasseledelse. Teamene hadde hver sin teamleder. Teamene brukte arbeidsmetoden «Støttegruppemodellen» (Askeland, 1988), som strukturerte arbeidet, ivaretok og fremmet den individuelle og kollektive refleksjonsprosessen. «Støttegruppemodellen» deler møtene opp i to hovedøkter: Fokustid og læringstid. I fokustiden drøftet man utfordringer man møtte i klasserommet, og i læringstiden presenterte man teori relatert til de samme utfordringene. Det ble også skrevet refleksjonsskjema og referat fra arbeidet.

Lederne i teamene dannet videre en *arbeidsgruppe* som var ansvarlig for å sammenfatte og utarbeide Fossli skoles håndbok i klasseledelse. Grunnlaget for innholdet i boken var fokusområdene i kollegaparatbeidet, referat og refleksjonsskjema fra teamarbeidet og teoripresentasjon fra fellesdagene. Tidligere utarbeidede håndbøker om klasseledelse ga også retning i arbeidet.

Organisering av utviklingsarbeidet i nettverk på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå var et forsøk på å skape ulike arenaer for refleksjon og utvikling av både subjektive hold-

ninger og felles tolkninger, et ønske om at vedvarende kompetanseutvikling skulle bidra til intersubjektiv, felles forståelse av virkeligheten innenfor klasseledelse ved skolen. Delområder innenfor klasseledelse ble først presentert teoretisk. Lærerne valgte så ulike fokusområder i kollegaparatbeidet, hvor de hadde mulighet til å utvikle subjektive holdninger, som i teamarbeid ble omsatt til felles tolkninger. De intersubjektive erkjennelsene relatert til ledelsesarbeidet ble videre nedfelt i skolens håndbok om klasseledelse, som skulle sikre skolens videre vedlikeholds- og læringsprosess.

Metode, datainnsamling og analyse

Aksjonsforskning og aksjonslæring ble brukt som metode. Aksjonsforskningens grunnpremiss er at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form. Et viktig krav til forskningen er at praksissituasjonen gjennom arbeidet blir tydeligere og handlingsgrunnlaget bedre for praktikerne (Skogen, 2008). Teoritilføring, samt refleksjonsprosessene i nettverkene, skulle bidra til en tydeligere praksissituasjon og videre gi lærerne et rikere handlingsgrunnlag. Lærerne deltok aktivt i kunnskaps-

produksjon og praksisfornyelse. De produserte kunnskap gjennom loggene og gjennom endring av egen atferd eller endring av bakgrunn for handling i praksissituasjonen. En kontinuerlig kommunikasjonsprosess mellom ekstern konsulent og lærerne og ledelsen på ulike nettverksnivå justerte utviklingsarbeidet prosessuelt.

67 logger skrevet av 22 lærere på individnivå, 8 referater og 7 refleksjonsskjema fra arbeidet på teamnivå og håndboken fra arbeidet på organisasjonsnivå ble brukt som datagrunnlag i undersøkelsen. Datagrunnlaget ble analysert med tanke på læringsutbyttet av arbeidet og kategorisert under begrepene «null-læring», enkeltkrets- og dobbeltkretslæring med underkategoriene styrende verdier, handlinger, konsekvenser og metalæring. Analysen ble gjennomført på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

Individnivå

Null-læring: Materialet synliggjorde lærere som ikke hadde lært. De hadde vansker med å bekrefte, argumentere eller stille spørsmål ved sine egne handlingsteorier. Dette kunne ha med engasjement og motivasjon å gjøre, loggene kunne vært levert inn av plikt. Mangel på fokus kunne også være en årsak til manglende læringsevne, hva de gjorde første observasjonstime hang ikke sammen med observasjon og refleksjon i neste observasjonstime, noe som vanskelig gjorde læringsprosessen.

Enkeltkretslæring: Det forelå i liten grad vansker i enkeltkretsloggene, alt i undervisningen fulgte planen. Enkeltkretslæring er en form for opprettholdelse av «status quo», en bekreftelse av egne handlingsstrategiers relevans. Man fikk i loggene en bekreftelse på eller resonans på handlingen, og teoriens læringsspor ble ytterligere forsterket. Det var videre lite fokus på elevrespons og samspill i loggene, samtidig som påvirkning og refleksjon falt ut. Fokusområdene, som optimalt sett burde ha vært de samme under alle tre observasjonene, var mer sprikende i loggene som synliggjorde enkeltkretslæring enn i loggene som synliggjorde dobbeltkretslæring. Loggene synliggjorde videre lærere som ikke ønsket å gå i dybden for å avdekke hvordan de tenkte og følte med tanke på egen praksis i klasserommet, samtidig som man fant lærere i materialet som fungerte meget godt

i klasselederrollen, og derfor fikk problemer med å få så mye mer ut av situasjoner som fungerte godt.

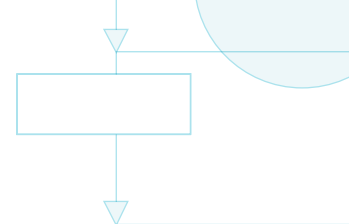
Eksempel på enkeltkretslogg hvor læreren bekrefter sin egen handlingsteori: «Elevene lærte en ny dans. Lurt å demonstrere midt i ringen. Grundig gjennomgang av dansen». De grunnleggende forutsetningene var at ved gjennomgang av nytt stoff i gymtimene var det av verdi å stå synlig og gå grundig gjennom det nye, trinn for trinn. Hvilke konsekvenser dette fikk, om elevene lærte dansen, om noen måtte gis ekstra forklaring, om elevene likte dansen, var ikke beskrevet. Om man fikk vansker som krevde refleksjon og vurdering fra lærerens side, kom heller ikke frem. Å fokusere på elevenes respons er viktig med tanke på dybde i refleksjonene og dermed endring av undervisningspraksis, fordi elevrespons er en del av samspillet og interaksjonen i konteksten.

Eksempel på lærer som fungerte bra i klasselederrollen: «Først en kort påminnelse angående gruppereglene. To regler (...) skulle det fokuseres på i dag. Lurt å skifte aktivitet så raskt som jeg gjorde». Grunnleggende forutsetninger synliggjøres; det var viktig og verdifullt med aktivitetsskift og variasjon i undervisningen, elevene skulle ikke kjede seg, det var av verdi å repetere. Dette var skrevet av en lærer som hadde velfungerende handlingsteorier innenfor klasseledelse. Dette fikk hun bekreftet gjennom konsekvensene av undervisningen, noe som ble tydelig i loggen og som videre styrket årsakssammenhengen mellom grunnleggende forutsetninger, strategier og konsekvenser.

Dobbeltkretslæring: Karakteristiske trekk ble også synlige i dobbeltkretsloggene; de hadde gjennomgående fokuspunkter, læringen var sirkulær, læringen eller dobbeltkretsprosessen ble ofte utløst av diskontinuitet, lærerne som leverte disse loggene stilte spørsmål, problematiserte, reflekterte ved og over egen atferd eller egne handlingsteorier.

Dobbeltkretsloggene hadde gjennomgående fokuspunkter. Det var ikke alltid lærerne hadde skrevet ned det samme fokusområdet på alle loggene, men det var samme tema de reflekterte over og endret strategier i forhold til. Læringen var sirkulær, tema gikk igjen over tid i observasjonstimen og i loggene. En av lærerne skrev, etter å ha beskrevet gjennomgang av nytt stoff: «Det ble mange

I fokustiden drøftet man utfordringer man møtte i klasserommet og i læringstiden presenterte man teori relatert til de samme utfordringene.



spørsmål til lærer etter at elevene hadde begynt med det praktiske». Dette undret læreren seg over og mente: «Ved å bruke lengre tid på gjennomgang av oppskriftene vil sannsynligvis elevene jobbe uten å «mase» så mye på lærer...». Hun skrev videre: «Hadde opplegget vært enklere ville det ikke ha blitt så hektisk...». Neste time tok læreren konsekvensene av erfaringer og endret undervisningen. Hun brukte lengre tid på gjennomgang av oppgavene og gjorde gjennomgangen grundig steg for steg. I tillegg ga hun elevene mindre krevende oppgaver. I tredje observasjonstime differensiererte hun undervisningen ytterligere med tanke på ivaretagelse av elevenes behov, som var en av de grunnleggende forutsetningene for hennes undervisning. Hun differensiererte ikke bare med tanke på tempo og nivå som hun gjorde i andre time, men nå tok hun også hensyn til mengde. At elevene kom hurtig i gang med det praktiske arbeidet, så læreren som en bekreftelse på at grundig gjennomgang av oppskriften og tilpasning av oppgavene hadde fungert. Det oppsto resonans mellom styrende variabler, handlingsstrategier og konsekvenser, noe som styrket lærerens opplevelse av troverdighet med tanke på årsakssammenhengen. Dette utløste videre motivasjon, intensitet og overbevisning hos læreren og fikk konsekvenser for hennes klasseledelse i etterkant. Endringen berørte forutsetningene for undervisningen, det hadde foregått dobbelkretslæring. Læreren hadde vært i stand til å stille spørsmål ved egne grunnleggende handlingsnormer og styrende verdier.

Diskontinuiteten i dobbelkretsloggene trådte tydelig frem, det ble mest å lære av praksistimer som ikke gikk så bra. Undringen og læringsprosessen ble utløst av diskontinuitet hvor de styrende variablene ikke hadde gyldighet med tanke på handlingsstrategiene og konsekvensene av disse. En av lærerne skriver: «Elevene kom inn etter langfri. Begynner timen med ... Blir avbrutt/forstyrret flere ganger av elever som kommer inn. Lager ikke oppstyr rundt de som kommer, men venter til de setter seg ... Blir mindre forstyrrelser slik, men hvordan få elevene til å komme presis inn? Påminnelser og samtaler tidligere har ikke hjulpet». Grunnleggende forutsetninger var at oppstyr rundt elever ikke var ønskelig. Forstyrrelse var heller ikke ønskelig i timen. Påminnelser og samtaler hadde vært gjennomført tidligere uten å fungere. Læreren la nå til og prøvde ut en

ny grunnleggende forutsetning; kommer man for sent til timen burde dette få en konsekvens som førte til at man kom tidsnok neste gang. Læreren ga råd til seg selv: «Tips til neste gang: start med arbeidsøkt, gjerne beg. på lekse, slik at de ser at det lønner seg å komme raskt inn...».

Disse lærerne stilte spørsmål, problematiserte, reflekterte over egen og elevenes atferd eller egne handlings-teorier. De skriver: «Burde vente med å begynne å undervise til alle var helt rolige, og jeg hadde all oppmerksomhet rettet mot meg», eller etter å ha beskrevet gangen i timen: «Hvem styrer timen?? Her tok elevene styringa!» De gir også seg selv råd etter å ha beskrevet timen og tenkt over hvordan de kunne løse problemene neste time: «Kort ned på samling, prøv å flytte nokre aktiviteter ut fra samlinga til bord eller golv».

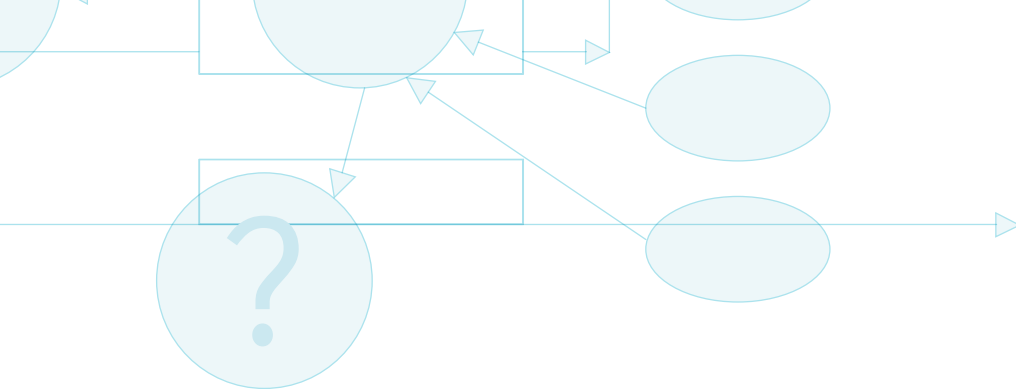
Metallæring: En av lærerne i materialet reflekterte over egen læringsprosess og skrev: «Har lyst til å oppsummere litt den siste gangen. Jeg har lært utrolig mye, både om egen praksis og holdninger. Føler meg sikrere på hva jeg vil og hvilke ting jeg vil ha fram i klassen ... For meg er det lurt å arbeide videre med snakketempo og egen ro, og variasjon i stemmeleie ...».

Gruppenivå

Arbeidet i teamene ble ved hjelp av «støttegruppemodellen» delt i fokustid og læringstid. Hensikten med fokustid var at kollegaparene kunne drøfte utfordringer de sto overfor på kollegaparnivå i teamene. Dette så ut til å ha blitt gjort, men ikke i så stor grad som forventet. Differensiering, selvhedding, overgangssituasjoner og hjemmelekseproblematikk var eksempler på tema fra kollegaparaarbeidet. Lærerne bidro gjennom arbeid med disse temaene til en prosess hvor den enkelte utviklet sin «tacit knowledge» til generaliserbar kompetanse.

I læringsøkten relaterte gruppene teori til praktiske utfordringer. Denne prosessen så ut til å fungere bra. Under «empati» skrev de: «Alle elever skal oppleve å bli sett i løpet av dagen. Vis omsorg gjennom: Navn, blikk, klapp, ei kjærlig hand, spør om noe privat som har hendt».

Ved hjelp av refleksjonsskjemaene hadde gruppene utviklet felles bilder av hva de forsto med begrepet «empati» ved skolen. Gjennom diskusjon og refleksjon i



samlet gruppe skapte de en felles, konkret og meningsfull verden innenfor delområder av skolens klasseledelsesvirksomhet. Refleksjonsskjemaene dekket samlet sett områdene autoritet, sosialt vakuum og gryende gruppedannelser, overgang og god start, det kollektive repertoar og relasjons-etablering. Innenfor disse områdene kom gruppene frem til en intersubjektiv enighet.

Metalæring: Også på gruppenivå så man metalæring. Lærerne var godt fornøyd med arbeidet i teamene, de skrev blant annet: «Interessant ... god læringsøkt, tid for refleksjon, tiden gikk fort, interessant med fokuspunkt, nyttige tilbakemeldinger, godt å føle at kollegene er engasjert i ens problem, positiv arbeidsform, fint å få snakke uten å bli avbrutt».

Organisasjonsnivå

Håndboken inneholdt delemner som oppstart, overgang, avslutninger, relasjonelle forhold, autoritet og kjennetegn på en god klasseleder. De fleste av disse delområdene ble berørt under teoripresentasjon, i loggene fra det individuelle arbeidet, i referater og refleksjonsskjema fra teamarbeidet. Det hadde foregått læring i alle skolenettverkene som hadde bidratt til innholdet i klasseledelsesboken for skolen. Innholdet i denne boken representerte skolens uttalte handlingsteorier, skolens statiske hukommelse. Håndboken ble videre gjort til en del av påfølgende års kompetanseplan som også ble en del av skolens virksomhetsplan. Håndbokens funksjon var at man jevnlig skulle ta den frem og repetere for de tilsatte lærerne som hadde vært med på prosjektet. Den var også tenkt brukt som beredskap med tanke på problemløsning og som utgangspunkt for veiledning av nytilsatte.

Hvor vidt man kunne si at bokens innhold ble til aktiv organisatorisk hukommelse, hadde endret lærernes interne kart, gitt dem felles mentale modeller eller bruksteorier slik at dette fikk konsekvenser i en organisasjon som tenkte og handlet, ble i analysefasen av utviklingsarbeidet tydeliggjort gjennom analysen. Innholdet i boken og utarbeidelsen av denne fikk konsekvenser for flere av lærerens handlinger, men om det var av en slik kvalitet og varighet at det kunne konkluderes med at prosjektet hadde ført til endring av organisasjonens aktive hukommelse på sikt, var van-

skeligere å si. Dette ble avhengig av ledelsens oppfølgingsarbeid relatert til kollegiet og nye lærere over tid.

Bidro nettverksorganisering av lærerne i skolen til læring?

Godt over halvparten av lærerne ble mer bevisst sine egne handlingsteorier gjennom utviklingsarbeidet. Hos langt flere kunne man anta at taus kunnskap ble mer bevisst og fokal gjennom bruk av refleksjon og språk i nettverksarbeidene. Dette betød videre at lærernes muligheter for handling i ulike kontekster ble utvidet. Muligheten for å gjøre handlingsvalg fundamentert i en utvidet kode var reell, og for flere ble delområder innenfor tema klasseledelse gjort til en fri og skapende virksomhet. Lærerne kunne med andre ord velge situasjonsrelevant atferd. Denne måten å organisere kompetanseutvikling på bidro til enkelt- og dobbeltkretslæring og dermed til individuell læring for godt over halvparten av deltakerne.

Referater fra teamarbeidet viste at man gjennom arbeidet på gruppenivå skapte felles mentale bilder av delområder innen klasseledelse, og man kunne med bakgrunn i dette si at det også foregikk læring på gruppenivå i utviklingsarbeidet.

Både teori og praksis som det ble arbeidet med i kollegap og på gruppenivå, fant man igjen i skolens håndbok om klasseledelse. Med bakgrunn i dette konkluderte vi med at denne måten å organisere kompetanseheving på førte til organisatorisk læring og utvikling av statisk organisatorisk hukommelse. Tok man utgangspunkt i funn på individ- og gruppenivå, kunne man se at organisasjonen hadde utviklet aktiv organisatorisk hukommelse. Varigheten av læringen ble avhengig av skolens gjennomføring av vedlikeholdsstrategier.

Bidro arbeidet i nettverk til å gi skolen reell bistand?

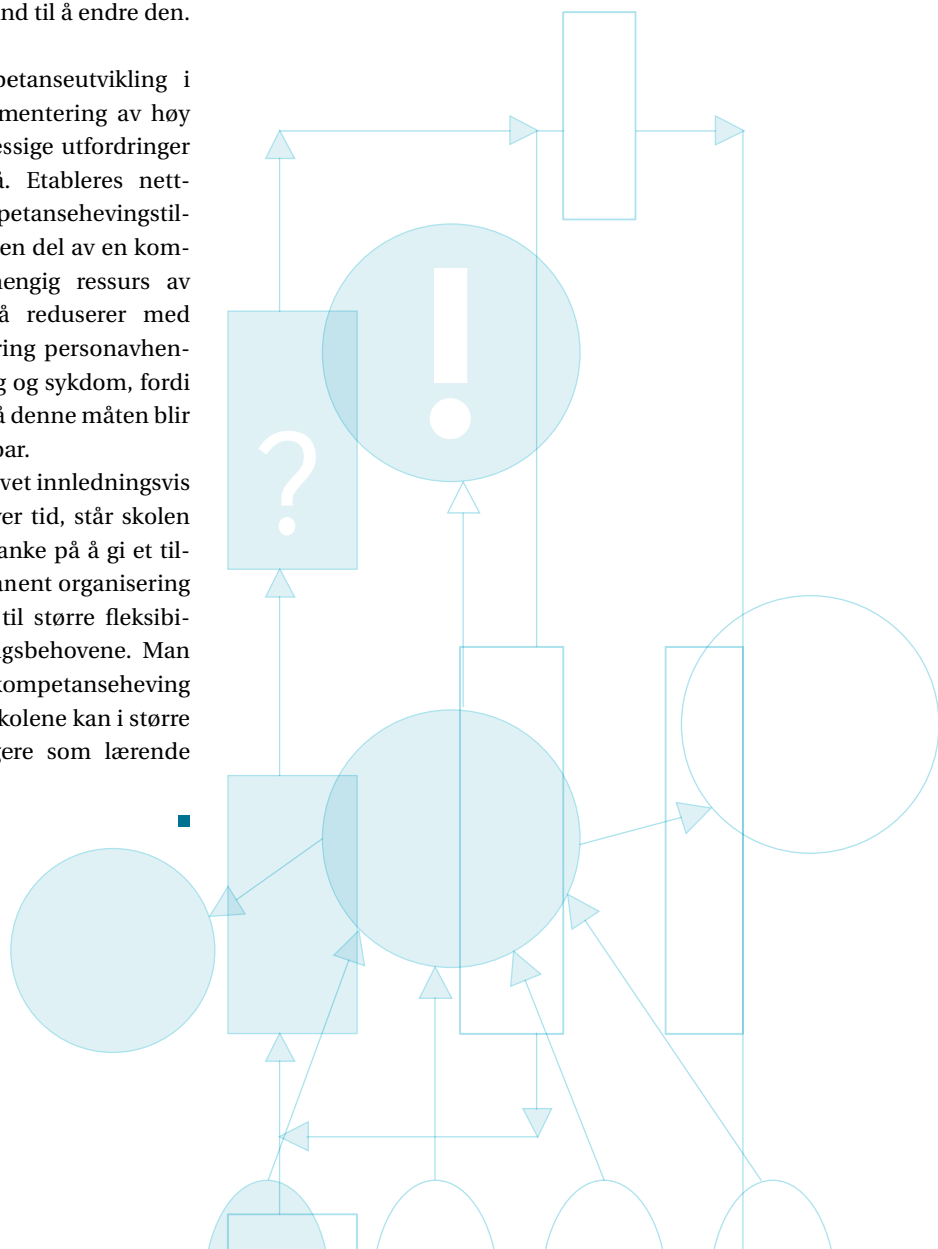
Nettverk som læringsarena, tilføring av teori relatert til behov i læringsprosessen, samt vektlegging på bruk av muntlig og skriftlig språk som redskap i refleksjonsprosessen ble brukt i dette arbeidet. Bruk av denne skolebaserte læringsnettverksmodellen kombinert med arbeidsmetodene på ulike nettverksnivå i organisasjonen, viste at man har en mulighet for å gi skolen reell bistand med tanke på mestring av høyfrekvent atferdsproblematikk.

Fordeler ved å organisere pedagogisk virksomhet i nettverk
Nettverksorganisering muliggjør kollegial refleksjon i skolen. Å delta i nettverksgrupper øker klasselederens mulighet for praksisutvikling gjennom å drøfte det konkrete som skjer på enkeltkrets nivå, men det gir også mulighet til å gå bak handlingene og finne verdiene eller forutsetningene som ligger til grunn for handlingen på dobbeltkrets nivå. Gjennom å sette ord på egen praksis blir praksissituasjonen tydeligere. Innspill fra kolleger åpner videre for at man ser sin egen praksis på en ny måte og dermed blir i stand til å endre den. Dette øker undervisningens kvalitet.

Å organisere kompetanse og kompetanseutvikling i nettverk i skolen kan sikre bedre implementering av høy kompetanse relatert til ulike innholdsmessige utfordringer både på individ- og organisasjonsnivå. Etableres nettverkene på permanent basis, kan kompetansehevingstiltakene man legger inn tid og krefter i bli en del av en kompetansestruktur og ikke en personavhengig ressurs av begrenset varighet. På virksomhetsnivå reduserer med andre ord permanent nettverksorganisering personavhengighet og kompetansetapping ved flytting og sykdom, fordi kompetanse legges igjen i samarbeidet. På denne måten blir skolens samlede kompetanse mindre sårbar.

Siden kompetansekravene som beskrevet innledningsvis innen de fleste organisasjoner endres over tid, står skolen i dag overfor stadige endringskrav med tanke på å gi et tilpasset og godt tilbud til alle elever. Permanent organisering av lærerstaben i læringsnettverk bidrar til større fleksibilitet med tanke på å møte disse endringsbehovene. Man har etablert strukturer og forum for kompetanseheving som gjør endringsprosessene lettere, og skolene kan i større grad og med færre omkostninger fungere som lærende organisasjoner.

Innspill fra kolleger åpner for at man ser sin egen praksis på en ny måte og dermed blir i stand til å endre den.



REFERANSER

- ARGYRIS, C. OG D. SCHÖN** (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison- Wesley.
- ARGYRIS, C.** (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjons- læring*. Oslo: Universitetsforlaget/Prentice Hall International.
- ASKELAND, I.** (1988) *Støttegrupper*. Ledelse i skolen. Hefte nr. 8.
- BURNS, T. OG G. M. STALKERS** (1969). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- COLES, C.** (1990). Making Audit Truly Educational. *Postgrad Med. J.*, 66 (Suppl 3:33–36) The fellowship of Postgraduate Medicine.
- CHISHOLM, R. F.** (1996). On the Meaning of Networks. *Group & Organization Management*, Vol.21 No. 2, June 1996, s. 216–235. London: Sage Publications.
- ERTESVÅG, S.** (2003). Connect Oslo. Rapport fra gjennomføringen av evaluering av pilotprosjektet skoleåret 2002–2003. Stavanger: Senter for atferdsforskning Høyskolen i Stvanger, www.his.no.
- HANDAL, G.** (1990) *Promoting the Articulation of Taxit Knowledge through the Councelling of Practioners*. Holland: Keynotepaper at the APC Conference in Amsterdam.
- IRGENS, E. OG G. WENNES** (2010). *Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KIM, D. H.** (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan management Review*, Fall 1993, s. 37–50. I: Irgens (2000) *Den dynamiske organisasjon*. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring. Oslo: Abstrakt forlag as.
- KOMPETANSE FOR UTVIKLING**. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- LEWIN, K.** (1946). Action Research and minitory problems. *Journal of Social Issues*, 2/4, 34–46.
- LIE, T., J. T. HARALDSEN, S. NESVÅG, E. OLSEN OG O. BEFRING** (2003). *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*. Rapport RF–2003/028. Rogalandsforskning.
- MØLLER, J.** (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen. I spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Doktorgradsrapport, Pedagogisk forskningsinstitutt. UIO.
- MOXNES, P.** (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Ny utgave. Første gang utkommet i 1981. Oslo: Eget forlag.
- NORDAHL, T.** (2008). Kunnskapsheftet. *Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Tilrettelagt for videregående skole. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- NOU 2009:18. Rett til læring**. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- SAMUELSEN, A. S.** (2008). Lærende skoler Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid. Statped skriftserie nr. 59. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- SAMUELSEN, A. S.** (2007). *Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner*. I: «Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer». Statped skriftserie nr. 55. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- SCHIEFLOE, P. M.** (2004). *Mennesker og samfunn*. Innføring i en sosiologisk forståelse. Bergen: Fagbokforlaget.
- SCHÖN, D. A.** (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K.** (2008). Aksjonsforskning: et multiverktøy for skoleleder? I Johnsen, G., J. Sjøvoll og K. Skogen. *Aksjonsforskning: forsker og praktiker i samarbeid om forbedring*, s. 169–178. Bodø: Profesjonshøyskolen, Høyskolen i Bodø.
- ST.MELD. NR.23** (1997–98). Vedlegg 3. *Kompetansenettverket og tilgrensande tenester for personar med særskilde opplæringsbehov: aktører, omfang, samarbeid og nytte*. Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007). *...og ingen sto igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- SØRLIE, M. A. OG T. OGDEN** (2007). Immediate Impacts of PALS: A school-wide multi-level programmet argeting behavior problems in elementary school i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51/5 p. 471–492.
- TILLER, T.** (1986). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TILLER, T.** (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Nordic Academic Press.

Jeg tør – jeg vil – jeg kan

AV ARNE ØSTLI. FOTO: SIRI BJERKE

Prosjektet «JEG TØR» var utgangspunkt for en «annerledes konferanse» om læring og mestring på Nøtterøy kulturhus i juni i år. Deltakere i prosjektet var 12 ungdommer med psykiske vansker, og hovedmetoden i prosjektet var bruk av inkluderende teater.

Opprinnelig var det 14 deltakere, og av dem fullførte 12 et løp som startet i 2008 og som formelt ble avsluttet i desember 2009. Prosjektet var finansiert av NAV og ble gjennomført i samarbeid med Tønsberg og Nøtterøy kommuner. Den viktigste målsettingen med prosjektet var at deltakerne skulle oppleve personlig vekst, mestring og et større handlingsrom gjennom å delta i utvikling og oppsetning av et teaterstykke. Augusto Boals tanker om «De undertryktes teater» hvor et viktig budskap er at deltakerne skal kunne benytte erfaringene fra teaterarbeid til å ta hovedrollen i eget liv, lå til grunn for prosjektleder Marianne Grans valg av hovedmetode i prosjektet.

På flere måter kunne opplegget betraktes som en slags heldagsskole, nevnte Ellen Andvig og Anne Lyberg fra Høgskolen i Vestfold. De la fram resultater fra en evalueringsstudie knyttet til prosjektet. Flere metoder ble brukt for å få svar på spørsmålet om inkluderende teater og arbeid med en teateroppsetning kan være en egnet metode for å styrke selvfølelse og mestringsevne hos unge mennesker med psykiske problemer.

Variert tilbud

Programmet i prosjektet fulgte skoleåret med hensyn til varighet og ferier.

Arbeidsdagen varte etter hvert fra 09.00 til 15.00 med tillegg av deltakelse i kulturelle aktiviteter på kveldstid og i helger. Opplæringstilbudet var variert:

- kreative fag som korsang, teatersport, oppmerksomhetstrening, fotografering, drama, skrivetrening, musikk og film
- praktiske ferdigheter gikk over et bestemt tidsrom som en form for kurs i bl.a. matlaging, økonomistyring og trening i sosiale ferdigheter som passende samtaleemner på en arbeidsplass og hvordan man oppfører seg i det offentlige rom
- fysisk aktivitet ble vektlagt
- omfattende studier av Knut Hamsuns litteratur
- arbeid mot teaterforestillingen «Tynn tråd», som ikke skulle være en «skoleforestilling», men noe som kunne bære seg selv

Gode resultater

Den omfattende evalueringen viste at deltakerne hadde fått større bevissthet om egne ressurser, større anerkjennelse av seg selv og andre. Virksomme faktorer var bl.a. at deltakerne opplevde å bli møtt som personer som hadde noe å bidra med – sammen med andre. Følelse av avmakt avtok, og del-

takerne gikk over fra å være hjelpetrenende til å bli samarbeidende.

Evaluererne la vekt på at kravene var tilpassede, de økte etter hvert, og deltakerne måtte hele siden strekke seg. De pekte imidlertid på at metoden ikke nødvendigvis var overførbar uten videre. Prosjektlederens engasjement ble trukket fram som spesielt og helt vesentlig. Hun var alltid tilgjengelig, og hennes karisma og erfaring som dramapedagog hadde avgjørende betydning. En av konklusjonene er at det er nødvendig med tydelig og profesjonelt lederskap. Også deltakerne i prosjektet trakk fram prosjektlederens betydning, og en av dem uttrykte det slik: «Marianne er ikke et navn. Hun er et begrep.»

Effektiv metode

– Teater er et sted hvor man kan spille hvordan man ønsker at verden skal være, sa Marianne Gran innledningsvis i sitt innlegg. Det er så mange ting man ikke kan forstå. Et teater er en liten verden hvor alle kan finne en plass og noe å gjøre. Kanskje er kaffekokeren den viktigste personen. Teaterformen gjør det mulig for aktørene å bruke sine erfaringer på godt og vondt, det negative kan snus til noe positivt. Hun fikk også konferansedeltakerne med på et eksempel på en teaterlek og demon-



Gjennom hele konferansen vekslet det mellom foredrag, teaterforestilling, sang og mye dans.

strerte dermed hvor effektiv metoden er for å få alle med. Prosjektet er nå inne i en «jeg kan-fase». Flere holder nå på med videregående opplæring med tanke på å få studiekompetanse, og en er i gang med kunstutdanning i København. Det er foreløpig uklart om det blir mulig å gjennomføre «jeg vil-fasen» som et formelt prosjekt.

Blanke ark

Håvard Tjora fra det nå så kjente TV-programmet «Blanke ark» fortalte om tankegangen i prosjektet. Også det handlet om relasjonsbygging, om å bygge tillit og å utnytte elevenes sterke sider. For de 8 elevene i 9. klasse hadde

skolen vært et sted med mange ned-erlag. All respekt måtte derfor vinnes på andre arenaer enn i klasserommet, og det ble viktig å se etter det de er gode på: «Catch them being good», sa Håvard Tjora.

Sterk forestilling og stilige dansenumre

Teaterforestillingen «Tynn tråd» var naturlig nok et sentralt element i konferansen. Det var først og fremst forestillingen og dansen som gjorde konferansen annerledes. Rikke Gürgens Gjerum, postdoktor ved Høgskolen i Harstad, sendte oss etter konferansen en anmeldelse av forestillingen. Vi lar

den stå for seg (se neste side). Hun har arbeidet mye med usedvanlig teater, og doktorgraden hennes handlet om betydningen av estetiske erfaringer for det usedvanlige mennesket. Hun holdt avslutningsforedraget og trakk bl.a. frem:

De magiske øyeblikkene, når tiden står stille og du letter på stolen, eller kjenner det røre seg i deg – da kan du ha fått en estetisk erfaring.

Prosjektdeltakerne skapte med forestillingen og dansenumrene flere magiske øyeblikk. Det ble en tankevekkende demonstrasjon av energien i inkluderende teater.

Livet henger i en *tynn* tråd

AV RIKKE GÜRGENS GJÆRUM, POST.DOC. VED HØGSKOLEN I HARSTAD

Og når man kjenner etter – så gjelder det oss alle.

Prosessens dramaturgi

Marianne Grans ungdomsteaterprosjekt, «Jeg tør», er et flersidig estetikk-univers der ungdommen trer inn i kunstens ulike kamre. I prosjektet har ungdommen sammen med Gran produsert en fascinerende forestilling med tittelen «Tynn tråd». Prosessens dramaturgi har satt tydelige spor i forestillingens komposisjon, og det er vel noe av det som nettopp er det iøynefallende fingeravtrykket til instruktøren. Aktørene selv har sterke teatrale historier å fortelle. Disse narrative har tydelig funnet sin form gjennom Grans bruk av teater som metode for å fremme kommunikasjon, samhold, identitet og tilhørighet.

Scenisk rytmikk

Forestillingens sekvenser er tablåisk oppstilt, som rekker med borrelås mellom seg. Vandringen mellom ulike sjangre, kunstarter og stiler fungerer godt og ser ut til å avspeile ungdommens sterke sider. Her får alle utfordringer, men her får også alle spille seg ut – i det mediet de behersker best. Og sammen blir de sterke. Man kan annamme gjennom scenene at de andre er avhengig at «akkurat jeg er på plass». Det kommuniseres både kunsthaglig og sosialpedagogisk fra scenen. Og nettopp det gjør forestillingen særlig interessant. Likevel må man påpeke at forestillingene estetisk sett også står støtt alene, dersom man skulle ønske å



Prosjektleder Marianne Gran fikk mange godord fra deltakere og foredragsholdere. Imøtekommenhet, kreativitet og mot dekker mye av det som ble sagt.

sende denne forestillingen på turne. For det fortjener den.

Den kulturelle skolesekken har ikke sett dens like, og ungdom i hele Norge trenger å se dette sterke selvbiografiske konglomeratet. Blant norsk ungdom viser det seg faktisk at 1/3 av som starter videregående opplæring, ikke klarer å fullføre utdanningen innen rettighetstiden på fem år. Det er et meget høyt tall. Kunsten som våpen kan påvirke dette tallet gjennom forebygging og bevisstgjøring, dersom Grans modell for teaterarbeid utvikles videre innenfor NAV-systemet og innen videregående opplæring.

EVALUERINGSRAPPORT

«JEG TØR»

Inkluderende teater for unge mennesker med psykiske problemer. En brukerorientert evalueringsstudie av deltakernes erfaringer 2008–2009. Av Ellen Andvig og Anne Lyberg, Høgskolen i Vestfold.

Rapporten vil om kort tid bli publisert i Høgskolen i Vestfolds skriftserie. Den vil bl.a. inneholde beskrivelser av aktiviteter i prosjektet, aktørenes utviklingsprosess og læringsutbytte og anbefalinger for eventuelle nye prosjekter etter tilsvarende lest.



Spesialpedagogikk 75 år

Konferanse i Lærernes hus, Oslo, 8. desember 2010

Tid: 8. desember, kl 10.00–15.30

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 900

Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller konferanse@udf.no eller tlf.: 957 84 241

Bindende påmeldingsfrist: 10. november

Tidsskriftet Spesialpedagogikk feirer 75 år. I den anledning inviterer vi til konferanse. Temaet er: Hvordan kan spesialpedagogikken og spesialundervisningen bidra til at skolen og barnehagen tar bedre vare på mangfoldet blant barn og unge?

Alle har rett til å lære, hva er politikernes ansvar?

Kristin Halvorsen, statsråd, Kunnskapsdepartementet

Tidsskriftet Spesialpedagogikk 75 år

– historiske høydepunkter, utfordringer for fagfeltet og for tidsskriftet

Edvard Befring, professor emeritus, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Mellom kunnskap, ideologi og hverdag.

Spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen

Thomas Nordahl, professor, Høgskolen i Hedmark

Mellom kunnskap, ideologi og hverdag.

Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak i barnehagen

May Britt Drugli, førsteamanuensis, NTNU

Kartlegging og tidlige tiltak i barnehagen

Bente Hagtvedt, professor, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Kritisk analyse av marginaliseringsprosesser – hvordan påvirker spesialundervisningen marginaliseringen?

Terje Ogden, professor og direktør, Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Atferdsenteret-Unirand

Spesialpedagogikk 75 år, avsluttende betraktninger fra redaktøren

Arne Østli, redaktør, Spesialpedagogikk



«Det var som en åpenbaring!»

Erfaringer med Høgskolens tilrettelegging for studenter med dysleksi

Artikkelen bygger på intervjuer av sykepleie- og økonomistudenter som har diagnosen dysleksi og som har fått tilbud om tilrettelegging under studiet. Hensikten med undersøkelsen er å utvikle forståelsen av hvilken tilrettelegging som er viktig og hva som skal til for at studenter med lese- og skrivevansker skal kunne gjennomføre de studier de satser på.



Lisbeth Nerdal er høgskolelektor ved Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen.



Toril Fiva er dosent ved Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen.

I løpet av 70-, 80- og 90-tallet har funksjonshemmedes behov og rettigheter blitt satt på dagsorden, både nasjonalt og internasjonalt. Her hjemme har flere stortingsmeldinger¹ tatt opp statens ansvar i forhold til «mennesker med særskilte behov» og funksjonshemmedes like rettigheter, rett til å delta i samfunnet og til å ta utdanning, også høyere utdanning. I nyere nasjonale styringsdokumenter² vektlegges da også tilgjengelighet til utdanning. Gjennom Lov om universiteter og høyskoler (1.8.2005) § 4–3 pålegges institusjonen å legge forholdene til rette for et godt studiemiljø, og institusjonene skal så langt som mulig og rimelig legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov.

Med de støttetiltak og tilrettelegginger som i dag blir gjennomført på grunnskole og videregående skole, er det klart at flere og flere mennesker med funksjonshemminger kommer igjennom de første 13 år av utdanningsløpet, med studiekompetanse. Mange av dem, og mange dyslektikere, vil søke høyere utdanning.

Forståelsen av begrepet «*funksjonshemming*» er i ferd med å endre seg. En har tradisjonelt sett på funksjonshemming som en individuell skavank, som kan forstås uavhengig av omgivelsene, altså en medisinsk forståelse. Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon definerer i dag funksjonshemming som «...en konflikt mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til funksjon...». Da blir samfunnets vilje og evne til å kompensere for funksjonshemmingen avgjørende for borgernes livskvalitet (FFO, 2008). Dette synet er i samsvar med internasjonale trender. I 2006 ble Europarådets handlingsplan for personer med nedsatt funksjonsevne 2006–2015 vedtatt. Den markerte overgangen fra en medisinsk til en sosial og rettighetsbasert tilnærming til begrepet funksjonshemming.

Å tilrettelegge læringsmiljøer for studenter med lese- og skrivevansker burde være en selvfølge i tråd med disse føringene. Vi vet mye om barn og ungdom og tilrettelegging, men det er skrevet lite om hvordan høgskolestudenter opplever tilrettelegging. I lys av dette har vi har funnet det interessant å gå inn på et eksempel på tilrettelegging og undersøke hvordan det har fungert.

Empirisk grunnlag og problemstilling

I hovedfagsoppgaven «*Her er det større bøker med mindre skrift og vanskeligere språk*» (Nerdal, 2001), en kvalitativ studie om hvordan det oppleves å være sykepleiestudent med



dysleksi, viser studien at studentene, ikke uventa, hadde hatt problemer med å få lest hele pensum. De fortalte om forsakelser, angst og nedverdiggelse – noe som ble forsterket når de ble møtt av uvitenhet. Alle de sju informantene hadde klart studiet. De hadde stor glede av å tilegne seg ny kunnskap og fremsto langt ifra som tapere. De hadde forsonet seg med sitt handikap og lært å innrette seg. Imidlertid antydte undersøkelsen at institusjonene med enkle midler kunne ha gjort studiet mye lettere for disse studentene.

På bakgrunn av denne kunnskapen ble det ved Høgskolen i NN i 2002 utarbeidet en brosjyre forfattet av FORFATTER 1: «*Har du problemer med å lese og skrive, vi vil gjerne hjelpe deg*». Denne ble delt ut til studentene ved studiestart³. Brosjyren inneholdt tilbud om konkrete former for tilrettelegging og annen hjelp for personer med lese- og skrivevansker: Skolen kunne blant annet hjelpe til med å søke lydbøker, søke om PC fra hjelpemiddelsentralen, søke utvidet tid til eksamen, tilrettelegge for muntlig eksamen, kontakte PPT for utredning, skaffe forelesningsnotater på forhånd, og skolens representant kunne være samtalepartner. FORFATTER1 var oppgitt som studentenes kontaktperson og altså skolens representant. 16 studenter takket ja til tilbudet.

Vi antok altså at tilrettelegging fra skolens side var viktig for at studentene skulle klare å gjennomføre studiet. Hvor viktig tilrettelegging var, og hvilke andre faktorer som kunne spille inn, ville vi utforske. Problemstillinga i vår undersøkelse ble derfor:

Hvordan har de dyslektiske studentene erfart høgskolens tilrettelegging under studiet, og hva har hatt størst betydning for at de fullførte studiet?

De 16 studentene som benyttet seg av tilbudet om tilrettelegging, ble tilskrevet mens de ennå var studenter og spurt om de ville la seg intervju i forbindelse med undersøkelsen. 11 svarte ja. Intervjuene med de 11, alle med diagnosen dysleksi⁴, er det empiriske grunnlaget for dette studium.

Videre i denne artikkelen presenterer vi først relevant tidligere forskning, deretter metoden i vårt prosjekt, og så til slutt, våre funn.

Tidligere forskning

Å ha dysleksi Tidligere dysleksiforskning har ofte vært kvantitativ, eksperimentell eller medisinsk rettet (Høien & Lundberg, 1997), men i løpet av de siste tiår har det blitt et økt fokus på følgevanskene til personer med diagnosen dysleksi. Strømsø (1997) viser til undersøkelser gjort ved Universitetet i Oslo, der han anslår at ca. 1 % av studentene har så omfattende problemer med å skrive at det er rimelig å definere dem som dyslektikere. Mange voksne dyslektikere blir først diagnostisert etter videregående skole: Reid og Kirk (2001) viser i sin undersøkelse at 43 % av en total populasjon med dysleksi fikk påvist dysleksi etter studiestart.

Forskning på dyslektikers tidligere skolegang, høgskoleutdanning og universitetsutdanning viser at de opplevde skoletida som enormt krevende i forhold til å tilegne seg kunnskaper. De var i tillegg redde for å dumme seg ut, og hadde angst for at andre skulle få kjennskap til deres problemer (Helland, 2002; Morris D and Turbull, 2007; Nerdal, 2001; Skaalvik, 1994, 1999). En skulle kanskje tro at dyslektikere valgte bort høyere utdanning som følge av disse negative skoleerfaringene. Det er ikke tilfelle. Mange dyslektikere tar høyere utdanning, og det er sannsynligvis flere enn en er klar over da det er mange som ikke står frem med sine vansker.

Å være funksjonshemmet Det å bli definert som, og få status som, funksjonshemmet, kan være et gode for et menneske som har problemer, fordi «statusen» gir inngangsbillett til rettigheter og legitimerer at den mottar visse tjenester eller tiltak. Det å få diagnosen gjør også at studenten får innsikt, da en får vite hva som er galt. Dette oppleves for mange som en lettelse. De får her en forklaring på hvorfor de har slitt med vansker under tidligere skolegang. Dette kan gi dem en fornyet tro på seg selv slik at de leser mer (Helland, 2002, p. 348). Eayrs mfl. (1993) skriver om funksjonshemmede og diagnose at diagnosen blir «beviset» på personens moralske rett til hjelp. Diagnosen blir også beviset på at problemet som den funksjonshemmede presenterer, faktisk har en objektiv fysiologisk eller biologisk årsak, og at det ikke skyldes svake menneskelige kvaliteter som dårlige evner eller latenskap. Gjennom diagnosen gjøres den uakseptable eller uforståelige atferden forklarlig. Diagnosen – merkelappen som



betegner mennesker av en bestemt kategori, kan også danne grunnlaget for gruppefølelse – for en opplevelse av identitet og samhold (Eayrs, et al., 1993).

Dysleksi er en skjult funksjonshemming. En person med en synlig funksjonshemming kan lettere få sympati fra omgivelsene. (Goffman, 1972, 94) skriver at den som bærer på en usynlig funksjonshemming, og holder det hemmelig, lever i en stadig uvisshet med redsel for at hemmeligheten skal avsløres og hva konsekvensene vil bli ved det.

Hva fremmer læring?

Alle skoler har et læringsmiljø. Skal institusjonene ha læringsmiljø som oppleves som godt av den dyslektiske studenten, må ledelsen og de fagansvarlige ha forståelse for studentens problemer, og vilje til å samarbeide med studenten om hvordan læringsmiljøet bør være (Borgå, 2005; Nerdal, 2001).

Bråten (2002) skriver om læring generelt. Han viser til at læringsstrategiene kan strekke seg fra helt enkle til mer avanserte strategier for å organisere, transformere eller tilegne seg detaljkunnskap. Dersom en skal lykkes med krevende læringsoppgaver og utvikle ekspertise innenfor ulike fagområder, vil en trenge avanserte strategier. En nøkkelvariabel for læring er at personen har tro på egne evner og mulighet for å lykkes med læringen, og at han er i stand til å ta kontroll og styring over læringsprosessen. (Amundsen, 2005; Bråten, 2002; Helgesen, 2004; Holmen, 2002; Ones, 2005) Det at studentene har mye kunnskap om seg selv som lærende personer, gjør at de er i stand til å hente fram og benytte seg av alle kompenserende strategier, nettopp fordi de vet hvor de har sine styrker og svakheter når det gjelder læring (Helland 2002). Bråten og Olaussen (1999) beskriver den selvregulerende studenten som selv har tatt rollen som sin egen lærer. Kognitivt, metakognitivt og motivasjonelt leder han sin egen læringsprosess på en systematisk måte til målene er nådd.

Å ta styring og kontroll over egen læringsprosess gjør en blant annet ved å utvikle strategier som virker for den enkelte. I vårt materiale er det mange av informantene som for eksempel tar omfattende notater av lærestoffet mens de leser. I tillegg til de personlige ressursene spiller støtte fra venner og familie en stor rolle (op.cit.).

Helland (2002) viser i sitt doktorgradsarbeid at de dyslek-

tiske studentene hun studerte, hadde et rikt repertoar av strategier som de tok i bruk for å tilegne seg stoffet. Helland (2004) viser til at for studentene er det viktig at de selv kjenner igjen, forstår og aksepterer de problem de har, og gjør målrettede handlinger i forhold til å overvinne dem.

Tilgang til teknologiske ressurser er viktige hjelpemidler for personer med dysleksi. Den mest opplagte og vanligst brukte ressursen er vel PC med retteprogram. Men like viktig som tilgang til ressursen, er veiledning i bruken av ressursen i forhold til læring (Holum, 1998; Lervik, 2006; Strømsø, 1997). Thrana (2006) har forsket på voksne i attføringsløp som har fått tilrettelagte intensive lese- og skrivekurs kombinert med datakortopplæring. Deltakerne hadde, ved evalueringen ved kursslutt, gitt uttrykk for stor grad av tilfredshet med kurset. I angjeldende studie (Thrana 2006) undersøker Thrana om kursene har hatt langtidseffekt⁵. Kursene hadde høy lærertetthet pr deltaker, og deltakerne fikk dermed god tilgang til veiledning. En del av de strategiene og kompenserende teknikkene som deltakerne lærte på kurset, kombinert med datakunnskaper og teknologiske ressurser, har mange benyttet seg av i alle år etterpå, og de ble vurdert som nyttige i undersøkelsen. Veiledning har formodentlig spilt en like stor rolle som selve ressursen.

En annen viktig faktor for å lykkes med læringsarbeidet er hvordan personene blir møtt i læringsmiljøet og ellers sosialt. Amundsen (2005) viser til betydningen av den støtte personer med dysleksi har i nærmiljøet. Halsos (2006) viser til hvor viktig et er å bli sett og akseptert. Informantene hennes trakk alle fram en spesiell person på skolen eller hjemme som har betydd spesielt mye for at de følte seg verdsatt. Helland (2002) viser til at informantene hennes er personer med mange ressurser som god sosial kompetanse, fritidsinteresser og godt sosialt nettverk og har stor motivasjon og vilje til å møte utfordringene. Det er derfor viktig at studentene blir møtt med forståelse i forhold til sine problem og får tilbud om tilrettelegging som for eksempel ekstra tid og bruk av PC ved eksamen (Amundsen, 2005; Lervik, 2006; Nerdal, 2001). Borgå (2005) hevder at det stiller store krav til kompetanse hos ledelsen og de opplæringsansvarlige å få til et læringsmiljø med høy kvalitet. De opplæringsansvarlige (dvs. på nivået over den enkelte lærer) er trolig blant de viktigste ressursene i dette arbeidet. Informasjon og åpenhet er viktig, konkluderer Borgå.

De fortalte om forsakelser, angst og nedverdiggelse – noe som ble forsterket når de ble møtt av uvitenhet.

Metodisk tilnærming

Undersøkelsen har en utforskende design; Vi ville analysere og tolke høgskolestudentenes erfaringer med tilrettelegging fra høgskolens side. 16 studenter som hadde fått tilrettelegging mellom 2002 og 2005, fikk altså brev vedrørende undersøkelsen og forespørsel om å bli intervjuet. 11 av disse svarte ja. De 11 intervjuene utgjør hoveddelen av vår empiri. I tillegg observerte og registrerte vi uformelt hvilke av tilbudene om tilrettelegging som ble brukt, og i hvilken grad, og dette har også hatt betydning for våre funn.

Studentene fikk både muntlig og skriftlig informasjon om undersøkelsen. Der fremgikk det at deltakelsen var basert på et frivillig informert samtykke og at de når som helst kunne trekke seg.

Da hensikten med undersøkelsen var å få dypere innsikt i studentenes erfaringer, ble det brukt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, og det ble foretatt narrative intervju for å samle inn data. Narrative intervju er egnet til å få frem studentenes opplevelser, som deretter kan tolkes mot aktuell teori. Kvale (1997) skriver om narrative intervju at det er et intervju som har til hensikt å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med fokus på å fortolke betydningen av de fenomen de beskriver. Og akkurat det ønsket vi å oppnå med våre intervjuer: å få en forståelse av hvilken betydning det hadde for studentene både å ha dysleksi, og å få tilbud om tilrettelegging.

Mayring (1990) tar for seg intervju basert på fortellinger, der informanten blir oppfordret til å fortelle fritt om et bestemt hendelsesforløp eller en nøkkelhistorie, basert på et bestemt tema. Når en vil anvende en narrativ metode, skal en gi informanten frihet og tid nok til å utvikle deres egne historier og følge de opp med spørsmål, som kan avklare sentrale episoder og personer i deres fortelling. Den narrative strukturen danner grunnlag for sammenligning av flere fortellinger, for en vurdering av disse fortellingene, og til slutt en generalisering av hendelser (Mayring, 1990). Kvale (1997) sier at jo mer spontan intervjusituasjonen er, jo større sannsynlighet er det for at en får spontane, levende og uventede svar fra informanten. For å støtte opp om dette, ble intervjuene i vår undersøkelse tatt opp på bånd. Slik kan intervjueren ha all konsentrasjon rettet mot informanten, i motsetning til dersom en skal notere underveis. En ulempe

ved å bruke bånd er at det kan virke formelt og «skummelt» at alt en sier blir tatt opp på bånd. Vi opplevde ikke at lyd-båndopptakeren virket hemmende på informantene. Det virket som de var veldig interessert i å dele sine erfaringer med oss.

Om analyse av data

Ved analyse av narrative intervju kan en ha fokus både på innholdet i det som informanten forteller, og på måten informanten uttrykker seg på. De vektlegger innholdet i historien. Fortelling formidler, iflg. samme, et poeng med moralsk tilsnitt, det vil si et budskap om hva som fører til suksess eller nederlag i den sosiale konteksten informanten er en del av. Fortellingene kan dermed bidra til en forståelse av en sosial kontekst som informanten er en del av.

Analyse av intervjuer er ifølge Kvale (1997) anvendelse av ulike metoder for å skape mening, og viser til tre ulike nivå i meningstolkningen. Med utgangspunkt i selvforståelse fortolker en data slik den blir forstått av informantene. Det er viktig å finne ut hva fortellingene handler om. Innholdet kan bli tolket forskjellig av den som forteller og den som analyserer. Det er derfor av stor interesse å få frem den intervjuedes tolkning av det de forteller. I en kritisk common sense-forståelse, basert på sunn fornuft, går en videre enn en omformulering av de intervjuedes selvforståelse, men ligger innenfor konteksten av det som er allment fornuftig tolkning. I den tredje konteksten legges det en teoretisk ramme til tolkningen. Her fortolker en i forhold til hva teori og tidligere forskning sier om det tema som skal studeres. Gjennom tolkningen er en innoen alle disse tre nivåene. I tillegg til å se på det som er informantens forståelse av fenomenet, vurderer en det også i et samfunnsperspektiv.

I vårt tilfelle vil det si at vi for det første måtte få tak i informantens opplevelse av det å få tilrettelegging i studiet, og av sin egen rolle i forhold til å mestre studiet. Opplevelsene er interessante i seg selv. Vi skal jo blant annet finne ut hvordan informantene tok imot tilretteleggingen, og hva som bidro til at de klarte å gjennomføre med suksess. Deres egne opplevelser er sentrale forklaringsfaktorer her. For å kunne se informantens opplevelse med et utenfrablikk, for å kunne se fellestrekk og motsetninger mellom intervjuene/ informantene, og for å kunne gjøre stoffet generaliserbart,

Mange dyslektikere tar høyere utdanning, og det er sannsynligvis flere enn en er klar over da det er mange som ikke står frem med sine vansker.

var det også nødvendig å omformulere og omtolke, altså å anvende en kritisk common sense-forståelse. Til slutt er det av interesse om våre funn stemmer overens med eksisterende teori og funn gjort i annen forskning, ikke bare forskning på, og teori om, dyslektiske studenter, men forskning på og teori om funksjonshemmede i samfunnet, om læring generelt og om læringsmiljø.

Etiske betraktninger

Da undersøkelsen ble foretatt på forskerens egen arbeidsplass, er det hensiktsmessig å reflektere over eventuelle utfordringer knyttet til dette. At forskeren er den samme som har gitt tilbud om tilrettelegging, kan ha påvirket intervju-situasjonene og tolkning av svarene. På den annen side vil det i enkelte tilfeller være positivt at forskeren er kjent i det miljøet som undersøkes. Det blir derfor viktig å bli bevisst egne holdninger og oppfatninger i forhold til informantene. I dette tilfellet hadde forskeren permisjon fra stillingen i høyskolen, og hadde ikke daglig studentkontakt. Svarene til informantene inneholdt både negative og positive betraktninger, og tolkes som om at intervju-situasjonen var trygg og ga rom for den spontanitet og innlevelse forskeren ønsket.

Hva fant vi, og hva betyr det?

I første fase av analysen så vi etter hvordan studentene hadde opplevd både det å få tilbud om tilrettelegging, og hvordan de hadde opplevd selve tilretteleggingen. Videre undersøkte vi hva studentene selv mente hadde vært viktigst med tanke på å avhjelpe deres situasjon og hva de nevnte som vanskelig ved å være dyslektisk student.

Tre av elleve informanter fullførte ikke studiet. Det viste seg å bli interessant for vårt formål å sammenlikne data fra deres intervjuer med de andres. Da er vi over på common sense-forståelsen; det er ingen selvfølge at det som informanten selv tror er viktigst, har spilt størst rolle for deres fullføring av studiet.

At det å få en diagnose hadde betydning også for våre dyslektiske informanter, var ikke overraskende. Vi gjorde videre, selvsagt, funn som var direkte relatert til tilrettelegging⁶. At studentenes egne holdninger, hvilken type motivasjon de hadde og deres metakognitive ferdigheter var så betydningsfulle som det viste seg at de var, overrasket oss

imidlertid. Vi håpet å finne faktorer som fremmet mestringen. Det gjorde vi, men vi fant også fram til faktorer som virket hemmende, ja nærmest som barrierer for at den dyslektiske studenten skulle klare å gjennomføre studiet.

Skolens holdninger

I stortingsmeldingen Om handlingsplan for funksjonshemma 1998–2001 – Deltaking og likestilling (St.meld. nr. 8, 1998) er det slått fast at mennesker med funksjonshemmer skal ha mulighet til å utdanne seg videre på universitets- og høyskolenivå. For at dette skal bli en realitet, er studentene avhengige av at det er et godt læringsmiljø. Ifølge Lov om universiteter og høyskoler av 01.08.05 § 4–3, skal institusjonene legge forholdene til rette for godt studiemiljø. Studenten må bli møtt med en helhetlig rådgivning som kan bistå studenten med praktiske ting, slik at studenten kan konsentrere seg om studiene (Manneråk, 2001). Disse politiske vedtakene er spesielt viktige for den funksjonshemmede studenten, de skal ivareta likeverd, integrering og normalisering i motsetning til stempling, utstøting og stigmatisering (Ogden, 1995).

Informantene ga uttrykk for at møtet med brosjyren og tilbudet om noen å snakke med, gjorde at de følte seg velkomne. At skolen hadde så positive holdninger til studenter med lese- og skrivevansker, hadde stor betydning for deres studiesituasjon. Flere uttrykte positiv overraskelse over at voksne kunne få hjelp. Det ble oppfattet som positivt at det var noen på skolen som hadde kunnskap om, og interesse for, de problem som kunne oppstå i lærings-situasjonene. En av studentene uttrykte det slik: Da jeg starta her, var det som en åpenbaring. ... Det var så deilig å oppdage at det var et opplegg, at en kunne slippe og ordne alt selv.

Stortingsmeldingen Resultater og erfaringer fra regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre (St. meld. nr. 34, 1997) sier at arbeidet med å skape gode holdninger til funksjonshemmede har stor betydning for funksjonshemmedes inkludering. Og de holdninger funksjonshemmede personer blir møtt med, er avgjørende for utviklingen av selvbildet. Ifølge rapporten Studenter med spesifikke lese-, skrive- eller matematikkvansker (KUF, 2000) føler mange dyslektikere at de møtes med fordommer i de akademiske miljøene. Manglende tilrettelegging i stu-

diene og manglende forståelse for deres spesielle funksjonshemming kan oppleves som en indirekte tilbakemelding på at de ikke passer inn på universiteter og høyskoler. Underforstått i dette ligger at de ikke har gode evner til å studere. For en dyslektiker som i utgangspunktet kan slite med dårlig selvbilde, kan det å bli møtt med tvil med hensyn til eget evnenivå oppleves som vanskelig. Vi antar at skolens møte med, og holdninger til, studenter med dysleksi, på samme måte kan være avgjørende for studentenes selvbilde, og dermed i hvilken grad forholdene ligger til rette for inkludering av studenter med dysleksi i høyskolens studiemiljø.

Starffasen er en kritisk periode for alle. Å få hjelp til å finne frem til søknader for å søke lydbøker, søke utvidet tid til eksamen, få tilrettelagt for muntlig eksamen osv., gjorde studiestarten lettere for studentene «våre». I følge Dillern og Frøysa (2005) kan livet som høyskolestudent for mange være mer utfordrende enn de forutså da de startet studiet. For å være deltakende og ansvarlig må en ha evne til å planlegge og strukturere sin hverdag. I vår undersøkelse var det likevel flere studenter som ventet et helt år før de tok kontakt. De hadde negative erfaringer fra tidligere skolegang, og de opplevde det som flaut å skulle snakke om problemene sine. Informantene mente høyskolen burde være enda tydeligere i sin holdning til dyslektikere. Flere følte seg usikre, da de tidligere hadde blitt avfeid av lærere i videregående skole. De var derfor, til tross for informasjon fra høyskolen, redd for å bli møtt med negativitet om de tok kontakt. Informantene så i ettertid at de ville hatt et bedre studieløp om de hadde fått snakket om problemene tidligere.

Mange dyslektikere har urettmessig blitt stemplet som dumme (Bjaalid & Oftedal, 2000). De kan ha andre læringsstrategier enn lesing og skriving som er godt utviklet. I et læringsmiljø hvor studenten føler seg trygg, vil han kunne våge å fortelle om sine problemer, og det vil kanskje være mulighet til å endre eller utvikle læringsstrategiene. Det kan diskuteres om metoden studenten har lært, kan brukes i en stresset hverdag. Det er gjennom å gi studenten økt selvinnsett og ansvar for seg selv at en eventuelt kan veilede studenter ut av studiet, dersom det tross tilrettelegging ikke er mulig for dem å gjennomføre. Selv om studentene tok slike ting opp med høyskolens representant, var det få som tok dette opp med den enkelte lærer. Goffmans (1972) viser til

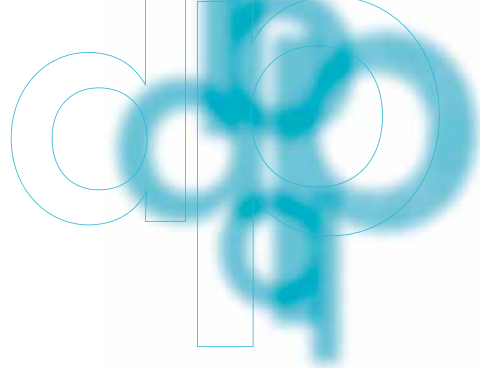
at det å bære på en usynlig funksjonshemming i hemmelighet kan være ekstra belastende på grunn av angsten for å bli «avslørt». Noen av informantene våre forteller at de er usikre på om de gjør det rette ved å stå fram, men har ikke hatt mulighet til å drøfte dette. Dette stemmer overens med funn gjort av Nerdal (2001): Studenter med dysleksi var redd for konsekvensene av å ta opp problemet. Noen ganger var holdningene slik at de ikke våget å fortelle hvordan de opplevde studiesituasjonen. De måtte «lure» til seg veiledning eller kopi av forelesningsnotater, og de opplevde det som bittert at fremmedspråklige studenter fikk kopi av forelesningsnotater, men ikke de. De valgte også å la være å legge ved dokumentasjon på dysleksi ved eksamensbesvarelsen fordi de var usikre på om det ville bli brukt mot dem.

Noen av våre informanter valgte imidlertid likevel åpenhet: Jeg har fortalt alle på gruppa at jeg har dysleksi, at ting kan gå tregere med meg, men det må dere bare tåle. Hun viser videre i intervjuet hvordan det har fungert bra for læringsarbeidet i gruppa.

Å få diagnosen

Å få diagnosen dysleksi kan ha både positive og negative sider. Det å få vite hva som er galt, kan bedre selvtiliten, og en kan bli bevisst hva som er galt. Dette kan gi tilgang til hjelpemidler og være en døråpner i forhold til å få tilrettelegging i et studieløp. Diagnosen blir inngangsbilletten til godene som kompenserer for funksjonshemningens ulemper og vansker. Det som er skrevet om funksjonshemming og diagnose generelt, viser seg å passe i høy grad på diagnosen dysleksi og det våre informanter melder. Merkelappen *dysleksi* kan på den andre siden gjøre at medstudenter og lærere setter studenten i bås – en bås den ikke vil være i! En dyslektiker kan bli vurdert som mindre intelligent, på bakgrunn av dårlige resultater og karakterer. Og selv om den som har dysleksi prøver å forklare sin situasjon, er det ikke alltid det fører til økt forståelse.

Bare en av de 11 informantene hadde blitt diagnostisert i ung alder. De andre hadde fått diagnosen i voksen alder, like før studiestart, og etter at de hadde startet studiet. Alle følte en lettelse ved å få diagnosen, og at skolen var positiv til dem etter at de hadde fått den. En av studentene uttrykte det slik:



Og det var en lettelse, for da følte jeg at det er ikke noe jeg kan gjøre noe med. Jeg er ikke dum, ... altså ikke så treg som jeg trodde selv.

Flere av studentene hadde hatt en følelse av at det var noe som var galt, men de hadde ikke visst hva det var. Da de fikk resultatet av testingen, at de hadde diagnosen dysleksi, var det for noen tungt. De valgte imidlertid å se på det som en utfordring, og ikke som en byrde. Ved å få kunnskap om lese- og skrivevansker fikk de en forståelse for hvorfor de måtte bruke lengre tid for å tilegne seg kunnskaper. Flere fortalte også at etter at de fikk diagnosen, fikk de mer mot til ta vanskene sine opp i møte med andre studenter. De kunne si fra at de ikke hadde fått med seg alt, at de måtte bruke lengre tid til å lese pensum.

Sune Falk (2000) har i sin rapport: «Att leva med dysleksi – opplevelser hos vuxna dyslektikere vid läs – och skrivpunkten» beskrevet hvor viktig det er å få bearbeidet diagnosen dysleksi. Han vektlegger at dersom de voksne får bearbeidet sin dysleksi, kan de utvikle en forståelse for sitt problem, som gjør at de utvikler en forståelse for funksjonshemmingen og sine derav følgende svake sider. Pedagog Maja Witting (1994) sier at dersom mennesker med nyoppdaget dysleksi får mulighet til å bearbeide dette, kan de bli bedre i stand til å vurdere om de vil endre strategier. De vil også ha bedre mulighet til å vurdere funksjonshemmingen i forhold til det som skjer rundt dem.

Bruk av tilbudet om tilrettelegging og hjelp

Tilbudet fra skolens side var formulert slik:

Dette kan vi hjelpe deg med:

- Formidle kontakt til sakkyndig vurdering
- Pensum som lydbøker
- Hjelp til å søke hjemme-PC
- Tilgang på forelesningsnotater og overheadark i forkant av undervisningen
- Tilgang til bruk av PC på eget rom under eksamen
- Hjelp til å søke om utvidet tid på eksamen
- Noen å snakke med om de problemene du har

Etter hvert fikk studentene også tilbud om Lingdys retteprogram. Benyttet så studentene seg av alle disse tilbudene

– eller bare noen, og eventuelt hvilke? De av studentene som hadde behov for sakkyndig vurdering og hjelp til å søke hjemme-PC, benyttet seg av disse tilbudene. Det viste seg å være få, bare tre av dem. Alle benyttet seg at tilbudene: noen å snakke med om problemene, nemlig skolens kontaktperson som var FORFATTER 1, skrive på PC og utvidet tid på eksamen. Tilbudet om forelesningsnotater på forhånd (nr. 4) ble benyttet av en del, men ble mindre viktig ettersom det elektroniske klasserommet, Fronter, ble tatt i bruk, og alle studenter fikk slik tilgang.

Ingen av informantene våre hadde fått tilrettelegging i tidligere skolegang. De hadde aldri brukt lydbøker tidligere, og bøkene fortonet seg som noe nytt og vanskelig som informantene kviet seg for å ta i bruk. Informantene var dessuten usikre i forhold til å lese om emner i en annen bok enn det som var oppgitt som pensumslitteratur; de måtte jo ofte ta til takke med lydbøker av eldre utgaver av boka. Det var mye nytt ved studiestart, og flere følte at de ikke kunne ta seg tid til å lære seg å bruke lydbøkene hensiktsmessig. I tillegg var det uvant for alle informantene å skulle lytte til noen som leste for dem. Alt dette: Lydbøkernes beskaffenhet, at de ofte bare fantes i gamle utgaver og at det var uvant å bli lest for, førte til at lydbøker ikke ble benyttet i særlig grad. Studentene brukte heller tidligere strategier som de visste førte til at de lærte det de skulle, se avsnittet om egne læringsstrategier nedenfor.

To av studentene fant imidlertid pensum på lydbøker som var i Daisyformat, hvor pensum og lydboken var lik. Denne brukte de da de tok om igjen en eksamen, og syntes da de hadde nytte av lydboken. Informantene mente det var en fordel at de hadde hatt undervisning om temaet tidligere. En av dem fortalte hvordan han hadde misforstått ting da han hadde lest boka på egen hand før første forsøk på å ta eksamen, men fikk oppklart misforståelser da han hørte på Daisy-boka samtidig:

Da satte jeg meg ned med pensumboka og leste i den, samtidig som jeg hørte på lydboka, streka under og skrev. Og da så jeg at selv om jeg hadde lest den før, og notert ned, hadde jeg lest den feil. Den var vanskelig skrevet slik at lange setninger kunne få motsatt betydning. Da datt det veldig på plass og da sto jeg!

I dag har Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek gått over til stu-

dielitteratur i Daisy-format, som er spesielt lett å navigere i. Dagens ungdom vil dessuten formodentlig lettere ta i bruk et slikt medium, da de i større grad er vant til å bruke mobiltelefoner og mp3 for å spille musikk, og høre på lydfiler på PC-en, enn ungdom for få år siden. Tiltaket «Pensum på lydbok» ville sannsynligvis ha vært mer vellykket som tiltak i en studiesituasjon i dag enn det var i vår prosjektperiode. Nesten alle informantene hadde nytte av PC med det utvidede retteprogrammet, beregnet på dyslektikere, LINGDYS7, og de erfarte at jo mer de skrev, jo færre feil ble det. De ble oppmerksomme på hvilke ord de pleide å skrive feil, og ble mer bevisste på det. I Lingdys kan en også få opplest teksten, noe flere framhevet som en fordel. En informant beskriver hvordan han ble mer selvstendig som student, og fikk bedre metakognitiv bevissthet som følge av Lingdys:

... det er bestandig hun (kona, vår tilføyelse) som er korrekturleser for meg på alt jeg skriver. Men nå har jeg fått automatisk korrekturleser! Jeg er blitt oppmerksom på de ordene jeg vet at jeg sliter med. At jeg skriver én istedenfor to konsonanter og blander b og d. Jeg følte jeg kunne klare meg selv!

Egne læringsstrategier

Våre informanter hadde i hovedsak tilegnet seg kunnskap ved hjelp av egenlærte strategier. Studentene beskrev flere ulike strategier som de brukte i dette arbeidet. Flere forberedte seg ved å lese pensum før forelesningene. Selv om de ikke hadde forstått alt de leste, falt ting raskere på plass enn om de ikke hadde lest på forhånd. Det var fort gjort å komme på etterskudd dersom en ikke forberedte seg, for da måtte de bruke mye lengre tid på å lese og forstå etterpå. Etter forelesningene rapporterte de fleste at de leste og tok omfattende notater av det de leste. En av studentene fortalte at han hadde skrevet av alt det han skulle lære fra boka. Det hadde han alltid gjort når han skulle lære noe. Felles for informantene var at de følte de jobbet mye mer enn vanlige studenter. De leste små avsnitt om gangen og skrev dem ned. Det nyttet ikke å lese i lange økter. Etter en time måtte de ha pause for at de skulle huske det de hadde lest. Noen var avhengige av en foreleser som beveget seg. Da husket de gjennom lærerens bevegelser hva foreleser hadde sagt. Alle hadde god hukommelse, og fikk de forklart av andre det de hadde lest, husket de det veldig godt.

De informantene som ikke klarte å fullføre studiene, manglet tydelige strategier for hvordan de skulle tilegne seg kunnskap. En av dem leste lite og hadde ikke kjøpt bøkene. Han trodde at ved å være på forelesningene og arbeide i gruppe skulle studiet gå bra. Hans tilnærming fungerte på gruppeeksamen, men da han skulle ha eksamen alene lyktes han ikke. Misslykkede strategier for læring var også forklaringen for de to andre informantene som valgte å avbryte studiene. En av dem valgte å lese lite på de fag han trodde var lett, for å bruke mer tid på de vanskelige, med det resultat at han strøk i alt.

Strømsø (1997) og Holmen (2002) viser at studenter med dysleksi benytter seg aktivt av ulike lærings/studie-strategier, og de har et klart bilde av seg selv som student. Holmen (2001) mener studentene må få veiledning i forhold til strategier som er rettet mot deres problemområder. Kanskje ville det ha hjulpet våre tre som ikke fullførte?

Typer av motivasjon

I tillegg til at de manglet gode strategier for læring, hadde de tre informantene til felles at de startet på studiet fordi det lå på hjemstedet og de slapp å flytte.

Jeg så jo det at studiet var jo på (hjemmeplassen) og jeg har jo familie og hus og heim ... Jeg fikk aldri noen gode råd. Jeg valgte blant de⁸ som var i (distriktet her) så....

Den ene hadde søkt fordi ektefellen ville, og hadde ikke kommet til å søke av seg selv. De fortalte også at de følte studiene belastet familielivet, og det ikke alltid var så enkelt å skulle arbeide i gruppe ettermiddag og helg. De øvrige åtte, som fullførte, hadde alle et ønske om å gjennomføre studiet fordi de ønsket seg dette yrket: de ønsket å bli sykepleier eller økonom.

Gerber og Ginsberg (1990) har forsket på voksne med lærevansker som har lyktes svært godt i arbeidslivet, og viser at tilgang til et nettverk som støtter personen er viktig. De positive tilbakemeldingene informantene i deres undersøkelse fikk fra arbeidssted, familie og venner, gjorde at de ønsket å lære mer. Nicholls teori om motivasjon presentert av S. Skaalvik (1999) viser hvor viktig det er hva en person er motivert for. En person kan være ego-orientert eller oppgave-orientert. En ego-orientert student er opptatt av seg selv i læresituasjon, og læring er ikke et mål i seg selv. Den

Informantene mente høyskolen burde være enda tydeligere i sin holdning til dyslektikere.

oppgaveorienterte er opptatt av å få økt forståelse, innsikt eller bedre ferdigheter for å mestre oppgaver. Hos han er læring et mål i seg selv. Skaalviks oppgaveorienterte informanter viste til stor innsats og vilje i forhold til å få studiekompetanse. Det var mange ting som motiverte dem til å stå på. Informantene i Nerdal 2001 og våre egne informanter, framhevet særlig ønsket om å lære mer, og den positive selvfølelsen de fikk ved å lykkes da de var ute i praksis (sykepleierstudenter). En annen motivasjonsfaktor var hva vennene gjorde, da det å sammenligne seg med andre hadde stor betydning.

De tre som ikke fullførte, var mer ego-orienterte i Nicholls terminologi, og de åtte mer oppgaveorienterte. En av de tre som ikke gjennomførte, uttrykte seg for eksempel slik: «Jeg satt og leste på skolen. Jeg tok skolen som en ren jobb. Jeg fikk jo lønn som gikk på omskolering. Jeg kom hit klokka åtte og da jobba jeg til fire.» Vi vet også at indre motivasjon er sterkere drivkraft for læring, og gir bedre læring enn ulike former for ytre motivasjon. Det er jo hun⁹ som har fått meg til å begynne her, ellers har jeg sikkert ikke giddet. Det er jo litt positivt, sikkert ikke orka ellers..., sier en annen av de tre, et godt eksempel på at motivasjonen kommer utenfra. Vi antar at dette har spilt en stor rolle.

Egne holdninger

Selv om det for noen av våre informanter var hardt å få diagnosen, så var de fleste meget bestemte på å klare studiet. De følte de var blitt sterkere og hadde fått mer selvtillit til å studere videre. En sa det slik:

Alle har sagt siden barneskolen at jeg ikke vil klare det¹⁰. Jeg er veldig sta, det får koste hva det koste vil. Om jeg får en toer på hver eksamen så har jeg i alle fall gjennomført det. Og så er det jo noe jeg liker å gjøre.

Strømsø (1997) og Holmen (2002) har funnet at studenter med dysleksi jobber hardere enn andre for å oppnå samme resultat, noe sitatet gir et godt eksempel på. De dyslektiske studentene har vært nødt til å planlegge og organisere sin skolehverdag tidligere, og dette har gitt dem erfaring med å mestre studiesituasjonen.

Det at de også ble tatt på alvor av skolen, gjorde sitt til at de sto på og leste, uttrykker flere av informantene. Andre fortalte hvordan de måtte bruke lengre tid, og det var bare

noe de måtte akseptere. De kunne heller ikke forvente veldig gode karakterer. Til tross for at informantene tidligere hadde opplevd skolegang som strevsom og vanskelig, hadde de lært seg å mestre situasjonen. De hadde greid å bevare selvtilliten og klart å utvikle evnen til å se sine begrensninger og sin styrke. Fagermoen (Fagermoen, 2001) mener at en kan utvikle sine evner til å mestre vanskelige situasjoner ved å erkjenne og bli bevisst egne tanker og faktorer som påvirker vurderingen. I denne prosessen er det viktig at en er ærlig mot seg selv. De må erkjenne sine svake sider. Skaalvik (1999) sier at når en kjenner sine sterke sider, kan en lære å utnytte dem og på den måten oppleve mestring. Hun sier videre at å kjenne seg selv er et typisk trekk ved mennesker med lese- og skrivevansker som har lyktes med utdanning og yrkesliv. Det var viktig å ha et mål å se fram til. De hadde lyst til å være stolt av seg selv, og vise at dette klarte de. Gerber og Ginsberg (1990) har identifisert faktorer som gjør at personer med lærevansker lykkes i arbeidslivet. Den viktigste faktoren er i hvilken utstrekning personen har hatt mulighet til å ta kontroll over livet sitt. Dette innbefatter et ønske om å utvikle seg, få framgang, å være målorientert og «reframing». «Reframing» innebærer at en er oppmerksom på og blir bevisst sine problem, i tillegg til at en kjenner og aksepterer konsekvensene av dem. Det kreves i tillegg utholdenhet og utvikling av kompensierende strategier. Alle disse elementene kjenner vi igjen fra våre dyslektiske informanter som gjennomførte studiet. Vi finner det sannsynlig at Gerber og Ginsbergs faktorer angående å lykkes i arbeidslivet, kan overføres mer eller mindre direkte til å lykkes i skole og utdanning.

De av våre informanter som klarte å gjennomføre studiet, hadde altså en stå-på-evne og et pågangsmot som passer godt inn i det bildet som forskningen her tegner. De som derimot ikke klarte studiet, var alle mer opptatt av hva andre skulle gjort for at de skulle fungere i studiet. De var også tilbakeholdne med å fortelle hvilke problem de hadde. Det var de andre som ikke sto på nok for dem. De skyldte på medstudenter som var for kravstore og opptatt av karakterer, utfordringer ved å måtte studere kveldstid og helg, og utstyr som ikke virket. De mente også at skolen skulle vært mer inne i gruppene. I tillegg hadde informantene liten støtte i studentmiljøet, og hadde liten innsikt i følgene av å ha dysleksi.

S. Skaalvik presenterer, i boka Hverdag, arbeide og

utdanning, en studie av voksne med lese- og skrivevansker (Skaalvik, 1999, p. 63 ff), Covingtons teori om selvverd. Covington er opptatt av hva som kan virke truende på elevens selvverd, og hvilke konsekvenser trussel mot selvverdet kan få for elevens motivasjon for skolearbeidet. Covington mener at det psykologisk sett er bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige evner. Innsats kan derfor være med et tveegget sverd. Skal en lykkes med en oppgave, må en yte en viss innsats. Samtidig blir det truende å yte så høy innsats at dersom en mislykkes, blir eneste tolkningsmulighet svake evner. Elevens tidligere mestringserfaringer blir avgjørende for om innsatsen oppfattes som truende. Innsatsen blir truende når forventningen om å lykkes er svak, og det blir da viktig å unngå å attribuere de forventede svake prestasjoner til evner. På lang sikt vil mangel på innsats gå ut over læring, prestasjoner svekkes ytterligere osv., en ond sirkel, som fører til at eleven opplever negativt selvverd.

En måte å unngå nederlag på, er, mener Covington, å ta i bruk beskyttelsesstrategier: Disse kan vise seg som å komme for sent, å bruke lang tid på å komme i gang med arbeidet, osv. Eleven finner på den måten andre årsaker til at resultatet blir dårlig enn dårlige evner. Covington mener beskyttelsesstrategier hemmer motivasjon for læring (Skaalvik 1999).

Når det gjelder våre tre informanter som ikke gjennomførte studiet, ser vi tydelig at de både hadde lavere innsats og dårligere læring (mål som eksamensresultater) enn de åtte andre. Et par eksempler fra de tre illustrerer en tendens til å skyldes på andre når ting gikk dem imot:

... etter første dagen så var de inne på undervisning og pang så okkuperte de¹ alle grupperommene Og da lurte jeg på om det var arbeide de hadde tatt med seg ...

...Og da forsøkte jeg og ta det opp med medelevene mine at de fortsetter jo å jobbe, mens vi går hjem og spiser middag, og da fikk jeg ikke noe gehør for det...

...Hun har lovet meg at hun skal hjelpe meg og det er jo bra, ellers så tror jeg at jeg ikke har giddet. Hun hjelper meg med det som er skriftlig, ... det er ikke bestandig det nytter....

Var behovet for å skyve ansvar over på andre, eller skyldes på utenforliggende forhold, kanskje en beskyttelsesstrategi, som beskyttelse mot den tolkningen at det var de egne evnene som sviktet?

Oppsummering

Av tiltakene var tilbudet om pensum på lydbøker og tilgang på forelesningsnotater de som å ut til å ha spilt minst rolle. For eksempel fant så å si ingen bruk av lydbøkene sted, som studentene hadde fått hjelp til å bestille. Kanskje pensum på lydbøker hadde blitt benyttet mer hvis tilbudet hadde vært av bedre kvalitet. Og kanskje er digitale klasserom som ClassFronter, med de muligheter de gir for blant annet å legge ut informasjon og forelesningsnotater til studentene, et viktig framskritt for studentene med lese- og skrivevansker. Det er å foretrekke at alle studenter får det samme tilbudet, framfor at personer med dysleksi skal få spesialbehandling, når det er mulig. Jamfør dagens aktuelle diskusjon om universell tilgjengelighet i samfunnet framfor spesialtilpasninger for de med såkalte spesielle behov.

Å få en diagnose var meget viktig for de som ikke hadde fått det fra før. Pc med retteprogram/Lingdys ble også tatt i bruk, et tiltak som går rett til kjernen av problemet skrivevansker, og gjør det litt mindre; studentens skriftlige produkter blir av bedre kvalitet. Alle, uten unntak, benyttet seg av tilbudet «Noen å snakke med om problemene.»

Vi trodde at tilretteleggingene – lydbøker og tilgang på forelesningsnotater, skulle spille større rolle enn de gjorde. Men observasjoner så vel som utsagn i intervjuene peker i samme retning: Det at skolen var så tydelig på at dyslektikere er velkomne som studenter, ved studiestart, og skolens vilje til tilrettelegging, viste seg å være mye viktigere enn de konkrete tiltakene. Det at brosjyren med tilbudene ble delt ut, og det å få snakke med noen som forsto og aksepterte deres problem, var det viktigste, ved siden av det å få diagnosen. Etter at de fikk diagnosen og fikk innsikt i hvilke problem de hadde, fortsatte studentene å bruke de samme strategier i læringsarbeidet som de hadde gjort ved tidligere skolegang, framfor å lære seg helt nye som å bruke lydbøker. Og de som hadde gode strategier, lyktes.

Nettopp de av studentene som tok studiet ut fra en ytre motivasjon, fullførte ikke. De hadde ingen evne til å gripe



inn aktivt for å nå målene, og de hadde heller ingen egnede læringsstrategier å ta i bruk. Det var andre som, ifølge dem, burde ha gjort mer, slik at de kunne klart seg. Disse faktorene er altså felles for de tre, og bare de tre, som ikke gjennomførte: Ytre motivasjon og mangel på kontroll inkludert mangel på gode læringsstrategier. Vi skal være forsiktige med å generalisere ut fra et så lite antall informanter, men dette er ikke tilfeldig. Tidligere forskning på læring støtter indirekte opp under vår konklusjon her. Vi har med barrierer mot læring å gjøre. Sannsynligvis kan ikke all verdens praktisk og teknisk tilrettelegging veie opp for dette.

De studentene som gjennomførte studiet, var klare på at de måtte yte et betydelig bidrag selv: når det gjaldt å sette seg mål, aktivisere kunnskap, planlegge og iverksette strategier og skape mening. I tillegg viste flere en evne til å gripe inn aktivt i forhold til å nå målene. Disse studentene var ikke så opptatte av hvilke karakterer de fikk, bare de sto. De følte en lettelse ved å vite hvorfor de strevde som de gjorde, og når skolen syntes det var greit at de var der, var det bare å stå på.

At de egne læringsstrategiene og holdningene spilte en så stor rolle i forhold til mer tekniske tilrettelegginger, har lært oss mer om hva tilrettelegging for den dyslektiske studenten bør være. Like viktig som praktisk og teknisk tilrettelegging i studiet, er studentens egne holdninger og læringsstrategier. Tilbud om tilrettelegging av teknisk og praktisk art, hjelp til å få sakkyndig vurdering og til å få oppfylt rettighetene som følger med diagnosen, bør suppleres med en veiledning på læringsstrategier og arbeid med studentens holdninger.

Gjennom et veiledningsforhold kan studenten få løftet fram og diskutert hvordan han har pleid å arbeide for å tilegne seg kunnskaper. Dersom strategiene har ført til at studenten har lyktes i læringsarbeidet tidligere, er det viktig for studenten å bli seg dem bevisst, og at både studenten og veilederen anerkjenner dem som verdifulle og verdt å fortsette å bruke. I tillegg kan strategiene kanskje forbedres gjennom kurs i studieteknikk, og nye kan læres. Har strategiene fra tidligere skolegang ikke vært så vellykkede, bør studenten veiledes til å prøve å lære seg noen andre og bedre strategier.

Andre råd vi mener å ha dekning for å gi etter vår undersøkelse, er at studenter med dysleksi må forvente mye arbeid og å bruke mer tid på studiet i forhold til andre studenter. Er studenten skikkelig, dvs. indre, motivert, og har

støttespillere rundt seg, øker sannsynligheten for at han vil nå målet.

Brosjyren og tilbudet om tilrettelegging ble opplevd svært positivt av studentene med dysleksi, som et uttrykk for at skolen verdsatte dem. Skolens vilje til tilrettelegging ser ut til å ha hatt større betydning enn den konkrete tilretteleggingen. Vi kan jo ikke vite om flere enn de tre hadde gitt opp uten skolens tilbud om dette. Men mangel på forståelse og tilrettelegging kan helt sikkert være en av flere årsaker til at dyslektiske studenter gir opp.

Vårt materiale viser også at det er langt igjen før den dyslektiske høgskolestudenten blir kvitt angst og usikkerhet knyttet til tidligere skoleerfaringer. Det er ingen selvfølge at de er åpne om sine problemer, tar imot tilbud om tilrettelegging, eller står opp og krever sin rett til tilrettelegging i forhold til de enkelte lærere.

Hvis spørsmålet er hva som er viktigst; studentenes personlige egenskaper eller at skolen gir tilbud om hjelp og tilrettelegginger, så er svaret utvilsomt: Ja takk, begge deler!

NOTER

- 1 St.meld. nr. 61 (1984–85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk, psykologiske tenesta*. Sier at alle har rett til en likeverdig og tilpasset opplæring. St. meld nr 54 (1989–90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Statens ansvar ovenfor mennesker med særskilte behov drøftes. Skolene må tilrettelegge og elevene sikres sakkyndig vurdering. Inkluderende holdninger trekkes fram som viktig. St.meld. nr. 8 (1998–99): *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998–2001*. Sier at alle skal ha samme muligheter til å delta i aktiviteter i samfunnet.
- 2 St.meld. nr. 40 «Nedbygging av funksjonshemmedes barrierer», NOU 2001:2002 «Fra bruker til borger», og NOU 2005:8 «Om likeverd og tilgjengelighet»
- 3 Sykepleiestudenter og økonomistudenter på et desentralisert studiested
- 4 Diagnostisering skjedde for noen i og med prosjektet, av spesialpedagoger på studiestedet. Flertallet hadde diagnosen fra tidligere skolegang.
- 5 Undersøkelsen ble gjort flere år etter kursslutt
- 6 Se Skolens holdninger og Bruk av tilrettelegging nedenfor
- 7 LINGDYS, se <http://lingit.no/produkter/lingdys> LingDys er et program fra Trondheimsfirmaet LingIT som kan virke sammen med tekstbe-handlingsprogrammet Word, og gir skrive støtte til dyslektikere og andre skrivesvake.
- 8 Studiene, vår anmerkning.

- 9 kona. Forfatterens anmerkning
 10 Å ta høyere utdanning. Forfatterens anmerkning
 11 jentene

REFERANSER

- AMUNDSEN, A.** (2005). *Å lære med dyslexi: om kompensere mekanismer ved tekstlesing og mestring av læring på tross av ordavkodningsvansker*. Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning, Halden.
- BJAALID, I. K. & M. P. OFTEDAL.** (2000). SPØRSMÅL I FORHOLD TIL BEGREPET 'DYSLEKSI' Retrieved 13. november, 2008, from *samtak2.is.no/cgi-bin/samtak/maker?id=14684*
- BORGÅ, M.** (2005). Et inkluderende læringsmiljø – å ha studenter med dysleksi. *www.hiok.no/neted/upload/attachment/site/group1/dysleksi-sidene_artikkel_borga.pdf*
- BRÅTEN, I.** (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- BRÅTEN, I., & OLAUSSEN, B. S.** (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- COFFEY, A. & P. ATKINSON** (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- DILLERN, G. & K. J. FRØYSA** (2005). «Møte med høgskolen - en ny verden»: en undersøkelse av studenters behov og erfaringer ved oppstarten av et høgskolestudium. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- EAYRS, C. B., N. ELLIS & R. S. P. JONES** (1993). Which Label? An Investigation into the Effects of Terminology on Public Perceptions of and Attitudes towards People with Learning Difficulties [Research article]. *Disability & Society*, 8(2), 17.
- FAGERMOEN, S.** (2001). Samtale, undervisning og veiledning. I: H. Almås (Ed.), *Klinisk sykepleie*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.
- FFO** (2008). FFOs definisjon av funksjonshemming: Retrieved 13. november 2008, from *www.ffa.no/no/Om-FFO/Definisjoner/*
- GERBER, P. J. & R. J. GINSBERG** (1990). Identifying Alterable Patterns of Success in Highly Successful Adults with Learning Disabilities.
- GOFFMAN, E.** (1972). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- HALSOS, K.** (2006). *Dysleksi - en gave eller?: en studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker*. Høgskolen i Bodø, Bodø.
- HELGESEN, S.** (2004). Forventninger om mestring. Lærers vektlegging av forventninger om mestring hos elever med lese- og skrivevansker. *Spesialpedagogikk*, 10, 38–45.
- HELLAND, S.** (2002). *Å vere student med diagnosen dysleksi: empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- HELLAND, S.** (2004). Dysleksi og høgre utdanning. *Spesialpedagogikken*, nr. 3, 30–37.
- HOLMEN, T. H.** (2002). *Studiestrategibruk hos dyslektiske studenter ved NTNU: en kvantitativ undersøkelse ved bruk av LASSI*. T. H. Holmen, Trondheim.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I.** (1997). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- KUF** (2000). STUDENTER MED SPESIFIKKE LESE-, SKRIVE- ELLER MATEMATIKKVANSKER *Utdredning om problemstillinger knyttet til studiesituasjonen*.
- KVALE, S.** (1997). *Interview: en introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- MANNERÅK, S.** (2001). *Fra bruker til borger: en strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*.
- MAYRING, P.** (1990). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München: Psychologie Verlags Union.
- MORRIS, D. AND P. TURBULL** (2007). The disclosure of dyslexia in clinical practice: Experience of student nurses in the United Kingdom. *Nurse Education Today*, 27, 35–42.
- NERDAL, L. K.** (2001). «Her er det større bøker med mindre skrift og tynne språk»: en kvalitativ studie om hvordan det oppleves å være sykepleiestudent med dysleksi. [L.K. Nerdal], Bergen.
- OGDEN, T.** (1995). Spesialpedagogikk i transit eller exit? In P. Haug (Ed.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (pp. 243). Oslo: Universitetsforlaget.
- ONES, W.** (2005). *Dysleksi og mestring: en studie av hvilke faktorer godt fungerende, voksne dyslektikere synes har vært viktige for mestring*. Høgskolen i Akershus, [Lillestrøm].
- REID, G. & J. KIRK** (2001). *Dyslexia in Adults: Education and Employment*: University of Edinburgh, Scotland, UK.
- SKAALVIK, S.** (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- SKAALVIK, S.** (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning: en studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- ST.MELD. NR. 8** (1998–99). *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998–2001. Deltaking og likestilling*.
- ST.MELD. NR. 34** (1996–97). *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre. Om handlingsplan for funksjonshemma 1998–2001*.
- STRØMSØ, H.** (1997). *Studenter med dysleksi: rapport fra prosjektet «Utdredning og opplæring av studenter med lese- og skrivevansker ved Universitetet i Oslo»*. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.
- THRANA, G.** (2006). *Veien tilbake til jobb – eller?: effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp*. Høgskolen i Bodø, Bodø.

⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ ⋮ Livslang læring

Ved å samle erfaringer og forske kan vi bidra til å forme innholdet i pedagogikken for framtida i forhold til elevgruppen som har diagnosen Spielmeyer-Vogt (NCL). Ved å sette fokus på begrepet «Livslang læring» kommer vi tett på våre holdninger til mennesker med en progredierende lidelse. I denne artikkelen reflekterer vi over viktige sider ved vårt forhold til opplæring av denne gruppen.



Ada Ragnhild Blomsø er rådgiver på
Tambartun kompetansesenter.



Bente Corneliussen er rådgiver på
Tambartun kompetansesenter.

«Vi har en historiebok å lage og en å ta vare på»

I vår tid er skolen en institusjon som avspeiler samfunnet på mange måter. Alle mennesker, uansett forutsetninger, skal gå mange år i skolen. Vi har et lovgrunnlag som sier at alle har rett og plikt til å gå i skole.

Tambartun Kompetansesenter er et av flere statlige sentra i det pedagogiske støttesystemet i Norge. Vi jobber på oppdrag fra kommuner og fylkeskommuner og skal gi pedagogisk veiledning for elever som er svaksynte og blinde. For gruppen personer med diagnosen Spielmeyer-Vogt har vi et landsdekkende ansvar som blir ivaretatt av et team for elever med synsvansker og sammensatte behov. Vi veileder og har samarbeidsdager ute på skolene, i boliger og hjemme hos familiene. Vi har også kurs på senteret for elevgruppene og foreldre, for pedagoger og assistenter og boligpersonale. Det drives også utstrakt opplæring i dataprogrammet «Sarepta», et kommunikasjonsverktøy utviklet for denne målgruppen. Det er et multimedieprogram der man på en enkel måte med få taster kan forene bilde/film, tekst og lyd. I vårt arbeid med elevgruppen JNCL (Juvenile

Neuronal Ceroid Lipofuscinosis) har vi skaffet oss erfaringer ute i miljøene hvor elevene er, blant gode kollegaer og i samarbeid med foreldre.

Denne artikkelen refererer ikke til kilder fra litteratur om emnet, snarere refleksjoner og betraktninger fra teamets arbeid. Gjennom vårt arbeid ute i miljøene får vi inspirasjon til å være med å prege det utviklingsarbeidet, de holdninger og den praksis som utøves.

Refleksjon rundt begrepet læring

I skolen bruker vi en pedagogikk og en metodikk som bygger stein på stein. Vi søker å fylle på kunnskap og ferdigheter hos elevene slik at de kan møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.

Å definere læring som kunnskap om noe, blir forskjellig fra å se mennesket som en helhet og som at læring kan inneholde alle elementer i menneskets liv.

Filosofen og pedagoger gjennom tidene har blant annet sagt:

- *At kunnskap ikke kommer utenfra, men innenfra*
- *Læring bygger på gjenkjenning*
- *Man tilegner seg ikke kunnskap, man utvikler den*
- *Kunnskap preger og forandrer mennesket*
- *Læring er en aktiv skapende prosess, med strategier og meningsproduksjon. og det ligger en motivasjon hos individet og i omgivelsene*

Den russiske pedagogen og psykologen Lev Vygotsky hevder at *grunnmuren i barns læring er det sosiale fellesskapet, kulturen og språket*. Læring er et resultat av utfordringer, moti-



vasjon, tilpasset opplæring og et element av uforutsigbarhet. Læring må bygges på noe som finnes fra før. Han hevder at alle har en «nærmeste utviklingssone»; med litt hjelp klarer du noe og seinere kan du gjøre det alene.

Hvorfor læring hos elever med en alvorlig progredierende lidelse?

Verdens helseorganisasjon (WHO) har lagt føringer for den pedagogiske tilnærmingen for mennesker med funksjonshemninger. ICF (International Classification of Functioning) har definert at det skal tas hensyn til hele menneskets muligheter i stedet for dets begrensninger.

Å leve med en progredierende lidelse snur hele den tradisjonelle pedagogiske tenkemåten på hodet. Et lite menneske synes å være født normal, tilegner seg ferdigheter på lik linje med andre. Noe i menneskekroppen forandres slik at funksjoner blir svekket og brutt ned. Vi må søke å utvide lærebelegpet, søke en annen tilnærming og skynde oss langsomt.

I barnet som har fått diagnosen Spielmeier-Vogt ligger en personlighet vi må ta vare på. Det lille mennesket har erfaringer, opplevelser og er nysgjerrig på livet som oss andre. Kunnskap om denne sykdommen gjør at vi som pedagoger ofte blir i tvil om hva vi skal gjøre fordi fokus skifter, mange hinder og begrensninger sees. Noen opplever at det blir vanskelig å ta et opplæringsansvar. Vi må som veiledere gi dem et redskap for å ta fatt på arbeidet, se mulighetene, finne inspirasjon og engasjement.

Hva er hensikten med å utsette barnet for læring i skolen?
For alle mennesker med særskilte behov finnes retnings-

linjer om en individuell plan (IP) som tar vare på helheten og omfatter alle livsarenaer. Planen skal være langsiktig, ha et hovedmål og omfatte aktiviteter i hjem og bolig, på skole, i arbeidsaktiviteter, i kulturaktiviteter og i fritid og ferie.

Nytteverdien av å ha en slik plan er at den synliggjør veien til deltagelse. Gjennom fokus på hva som er viktig å lære og hvilke ferdigheter dette mennesket skal ha, blir veien til aktivitet og deltagelse i livet sikret.

Det er viktig å komme i gang så hurtig som mulig når diagnosen er stilt. Det oppstår en krisetid i familier som får et barn med en slik diagnose. Skolen kan bidra til en normal hverdag og være en stabiliserende faktor.

Kunnskap om sykdommen som legger føringer for den pedagogikken vi velger

Vi vet at sykdommen blant annet fører til *synstap, epilepsi, kognitiv svekkelse som lærevansker og konsentrasjonsproblemer, korttidsminnet/arbeidsminnet svekkes, kommunikasjonsvansker, psykiske vansker, motoriske funksjoner svekkes og levealderen er forkortet*.

Vi vet også at alle disse barna er like forskjellige i sin personlighet og i sitt sykdomsforløp som andre barn er forskjellige i sine liv.

Vi må sette oss store mål for skoletiden! Vi har en historiebok å lage og en å ta vare på! Skolens arbeid skal avspeile hovedmålsettingen i dette menneskets liv (IP). Det skal være forberedelsen til et voksenliv og sikre et godt liv her og nå.

I skolen skal eleven ha en individuell opplæringsplan (IOP). Den bør inneholde en kartlegging av sterke sider, interesser, begrensninger og de strategier eleven bruker. Slik

Vi må prøve å utvide lærebegrepet, søke en annen tilnærming og skynde oss langsomt.



Det er viktig å kunne lese og skrive!

kan det lages konkrete mål, innhold og metoder i de fag og på de områder som er viktige for den det gjelder. Det er nødvendig å ta høyde for hva som skjer i sykdommens forløp og hvilke spesifikke behov det skaper. I arbeidet med planen bør en være bevisst på hva som skal velges bort fra ordinær undervisning. Det å ta slike valg er ofte en tung prosess. Lærere, foreldre og elev må sammen prøve å finne ut hva eleven makter og er motivert for på bakgrunn av tidligere innlærte ferdigheter og kunnskaper. Med læreplanverkets generelle del, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål skal den visjonen for læring som nærkunnskapen om eleven tilsier, synliggjøres gjennom IOP. Planen må inneholde momenter for *synskompenserende tiltak, hjelpemidler/læremidler, punktskriftopplæring, bruk av lyd, dataprogrammet Sarepta, ADL og mobilitet*.

Vi vet ut fra erfaring at også barn med denne diagnosen lærer nye ting hele livet. De lærer på mange forskjellige måter. De assosierer med det de kjenner fra før, gjennom opplevelser hvor de involverer følelser og interesser og deltar med hele seg. Dette krever litt tid, anstrengelse og mer tilrettelegging. Å bygge strukturer og læringsstrategier for innlæring stimulerer hjernen. Den tidlige læringen kan brukes, utvikles og vedlikeholdes gjennom flere år. Læring av hverdagslige konkrete aktiviteter skal styrke muligheten til deltakelse. Av erfaring vet vi at passivitet, isolering eller

utestenging fra deltakelse er de største farene disse barna kan utsettes for.

Det er betydningsfullt for et menneske å kunne *lese og skrive*. Det er viktig å komme i gang med opplæringen i punktskrift så tidlig som mulig, gjerne mens barnet ennå kan lese sortskrift. Å motivere for å lære et helt annet skriftspråk enn resten av klassen gir utfordringer. Derfor er det viktig at punktskriften blir synlig i klasserommene og at de andre elevene også får prøve.

Fysisk fostring er et av de områdene vi vet har stor betydning for individer med denne sykdommen. Å trene store bevegelser, grovmotorikk, finmotorikk, koordinasjon, utholdenhet og styrke kan vedlikeholde kroppen og kanskje forsinke sykdommens utvikling. Å bruke stemmen og pusten er viktig i kommunikasjon og for lungefunksjonen.

Behovet for fokus på *kommunikasjon* for denne elevgruppen er stort. Vi vet at de kommuniserer hele livet, men at talespråket ofte blir borte. Å ta vare på begrepene eleven kan innen forskjellige interessefelt, er bra. Kommunikasjonshefter/bøker med bilder, tekster og taktile symboler kan eleven ha glede av i alle år. Dataprogrammet Sarepta kan de beherske veldig lenge.

Alle elever med sterk synshemming har rett til ekstra timer utenfor skoletid (opplæringsloven, § 2.) Disse skal brukes til opplæring i *punktskrift, mobilitet, ADL og i bruk av hjelpemidler*. For disse timene er det utarbeidet et forslag til læreplan (som ikke er godkjent ennå), men som inneholder begrepene: «lære å lære», «lære å gjøre», «lære å være», «lære å være sammen». Disse timene må selvsagt henge sammen med det som ellers skjer i skoletida.

En av de store utfordringene er *sosial integrering*. Å begynne på skolen i vanlig klasse, for så å merke at en ikke henger med sosialt, gir en tapsfølelse uten sidestykke. Det må tas grundig hensyn til hvordan delaktighet i en klasse eller gruppe kan foregå og ivaretas over år. Trygghet i skolehverdagen må sikres i et tydelig samarbeid med hjemmet slik at elevens psykiske forhold blir ivaretatt. Alle elever har rett til å gå på skole i sitt nærmiljø.

Hvordan vil vi ivareta opplæringen?

Mye godt arbeid foregår i de pedagogiske institusjonene disse elevene går. Det utvises stor kløkt, god pedagogikk og



en sterk ivaretagelsesfaktor. Skolene varierer med tilbud i vanlige klasser, spesiell tilrettelegging i grupper/klasser og i skoler med spesiell tilrettelegging.

Å skulle ivareta det pedagogiske løpet for et menneske som blir mer og mer hjelpetrengende, gjør noe med oss. Vi må stadig forandre metodikk for å fange interesse, holde motivasjonen, gi læringsutbytte og ivareta eleven. I dette arbeidet er det viktig at teamet som har klassen, får tid til samarbeid, slik at elever med store behov for tilrettelegginger, blir ivaretatt. Det kan bli en ensom jobb å ha elever som har veldig spesielle behov for tilrettelegging. Målet om å bygge opp en klassetilhørighet og et solid fellesskap for *alle* elever, krever samarbeid.

Å ha evnen til å se det enkelte mennesket her og nå er noe av intensjonen med begrepet «tilpasset opplæring». Tilpasset opplæring skal gjennomsyre all opplæring i Norge. Dette begrepet vil allikevel ikke sikre opplæringen for denne gruppen om NOU nr. 18 blir tatt til følge og § 5 om spesialundervisning forsvinner. Denne diagnosegruppen vil bli et lett bytte for sparing om vi ikke er bevisst i måten å videreutvikle læringsbegrepet på.

Foreldres nærkunnskap om barnet, erfaring, historier, forslag og engasjement i møtet med skolen må håndteres med respekt og brukes aktivt i arbeidet rundt opplæringen. Skolene må tilstrebe seg på å utvikle sin pedagogiske tilnærming i samarbeid med foreldre. All informasjon om barnets diagnose og behov skal foregå i samarbeid med foreldrene.

IOP er et meget viktig pedagogisk verktøy for denne målgruppen. Mål og mening skal konkretiseres. Den skal tydelig vise hvilke opplæringsoppgaver som prioriteres akkurat nå. Prioriteringen skal være så konkret at man kan evaluere framgang i læring, utfordringer og problemer. Opplæringsmålene i IOP skal være formulert slik at man kan se hvordan de kan styrke det overgripende deltagelsesmålet i IP.

Det må sikres en flyt i skolelivet. Å gå i barneskolen skal henge sammen med ungdomsskolen og videregående skole, samt overgangen til voksenlivet med et innhold av arbeid, bolig og fritid.

Skolen er en viktig del av livet for mennesker med denne sykdommen. Livskvaliteten økes hvis skolen har et godt og



«Livslang læring!»

innholdsrikt tilbud. Utfordringer og muligheter i arbeidet med denne gruppen må konkretiseres og synliggjøres.

Ved å samle erfaringer fra fagmiljø i Norge og de andre nordiske land og fra foreldre kan vi som kompetansesenter utvikle, så langt det er mulig, et redskap som kan brukes i skolemiljøene for fremtiden. Målet er at dette redskapet skal gi mennesker med NCL et meningsfylt liv og en kraft til å oppleve livslang læring.

Å skulle ivareta det pedagogiske løpet for et menneske som blir mer og mer hjelpetrengende, gjør noe med oss.

Fullført videregående opplæring

AV INGE JØRGENSEN

Her om dagen var jeg på Herkules kjøpesenter i Skien for å kjøpe meg en lunsj. I bakeriutsalget stod en ung kvinne i hvit kokkedrakt og ekspederte. Jeg spurte om hun var utdannet kokk, og fikk til svar at hun hadde fagbrev som hjelpepleier. Er hun da fagutdannet eller ufaglært?

Forskere har gjennom lang tid fortalt oss at framtida tilhører de med fullført videregående opplæring, mens det blir færre jobber for de ufaglærte. Hva da med hjelpepleieren i bakeriutsalget som åpenbart er ufaglært i sin utøvelse av bakeryket? Og hva med alle dem som ikke fullfører videregående opplæring, men som likevel er i jobb?

Hva vil det si å fullføre videregående opplæring? For meg ser det ut som om det begrenses til de som oppnår fag-/svennebrev eller studiekompetanse. Og da helst i løpet av fem års opplæring. Elever som gjennomfører 3–5 års videregående opplæring, som oppnår de mål det er naturlig å sette for dem, og som ikke har full kompetanse, regnes ikke med i forskernes utvalg. Heller ikke dem som bruker lengre tid. NIFU-STEP benytter begrepet «Kompetanse på lavere nivå» om dem som enten ikke gjennomfører videregående opplæring fullt ut, eller som stryker i ett eller flere fag (Markussen, 2008). Planlagt kompetanse på lavere nivå har liten eller ingen plass i forskningen. Har slik kompetanse en plass i arbeidslivet?

Forut for Reform 94 ble kompetansebegrepet og kompetansenivåene gjennomgått, og det ble foreslått et opplæringsløp med en lavere målsetting enn fag- og svennebrev. LO og

NHO avviste dette og gjorde siden lite eller ingenting for at elever som ikke oppnår full kompetanse, skulle få plass i det gode selskap. Opplæringsloven har formulert «kompetanse på lavere nivå» på linje med fag- og svennebrev og studiekompetanse. Men det har hjulpet lite, og det hjelper lite om næringslivet og arbeidstakerorganisasjoner ikke hjelper til. For ikke å snakke om kommunale og statlige tjenester som heller ikke har utmerket seg med gode tiltak for at unge uten fullt fagbrev skal komme seg ut i en inntektsgivende virksomhet. Heldigvis kan en øyne noen endringer, selv om de i liten grad framkommer i dagens forskning.

Så langt i 2010 har det vært et stort fokus på videregående opplæring, kanskje mest på elevenes lave kompetanse fra grunnskolen, frafallet, bortvalget og den manglende gjennomføringen. «Alle» er enige om at det store frafallet bekymrer. I juni 2010 kom det også en rapport fra Senter for økonomisk forskning ved NTNU. Rapportens pretensiøse tittel er «Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring». Torberg Falck med flere har gjennomgått arbeidslivstilknytningen til unge voksne med og uten gjennomført videregående opplæring

(Falch mfl., 2010). I denne rapporten benyttes begrepet «gjennomført videregående opplæring» om fullført fag- og svennebrev og studiekompetanse. Det samme gjør Gudmund Hernes i rapporten «Gull av gråstein» (Hernes, 2010). Utdanningsforbundet gir mye positiv omtale av kompetanse på lavere nivå i rapporten «Frafall fra fagopplæringen slik yrkesfaglærerne ser det» (Utdanningsforbundet, 2009). Men det sies også at det legges for dårlig til rette for at dette skal bli et akseptert og godt alternativ for elever som ikke oppnår full kompetanse.

I forskningsrapportene til Hernes (2010) og Falck (2009 og 2010) handler alt om full kompetanse, som om alle elever i videregående opplæring kan oppnå fag- og svennebrev eller studiekompetanse. Riktig nok dokumenterer Markussen (2008) at det er mange som gjennomfører både vg1/vg2 og at noen også kommer i gang med en lærekontrakt, uten at de fullfører utdanningen. Slik sett skulle de ha forutsetninger for å oppnå full kompetanse. Men fortsatt er det et stort antall elever som ikke har forutsetninger for å gjennomføre et fullt opplæringsløp, og som dermed bør tilbys en kvalifiserende opplæring på lavere nivå. Selv har jeg vist at de fleste elevene som har vært i kontakt med PP-tjenesten, ikke kva-



lifiserer seg i form av fag- eller svennebrev (Jørgensen, 2009). Kun 15 % av de som har vært i kontakt med Skien PP-kontor en eller annen gang fram til de går ut av grunnskolen, oppnår fag- eller svennebrev (studiekompetanse har en ikke talt opp, men det er ikke så mange av våre klienter som søker studiekompetanse). Det er kanskje verdt å merke seg at de fleste av de PP-tjenesten har vært i kontakt med og som oppnår fag/svennebrev, bruker lenger tid enn fem år (op.cit.). Så når forskerne begrenser seg til fem år, mister de et antall fullt kvalifiserte.

Når en leser forskningsrapportene, blir en slått av den grunnleggende troen på hvor riktig det er å ha som mål at alle skal oppnå full kompetanse, og den grunnleggende troen på at arbeidsmarkedet krever full kompetanse. Annen statistikk og andre undersøkelser viser at denne grunnleggende troen står i veien for gode tiltak og et godt voksenliv. På den ene siden er arbeidsledigheten blant de unge lavere enn statistikken for manglende fullføring av videregående opplæring.

Det betyr at unge voksne skaffer seg arbeid selv uten fag- og svennebrev eller studiekompetanse. På den andre siden er det mange unge som ikke har forutsetninger for å oppnå full kompetanse, som vil tjene på en bedre tilrettelegging i videregående skole og et nærmere samarbeid mellom skole og arbeidskraftmyndigheter om motiverende tiltak som ikke bare handler om skole og opplæring. Forskernes fokus er full kompetanse og ikke tilrettelegging i skole og arbeidsliv for kompetanse på lavere nivå (et unntak er NIFU-STEP som omtaler dette i noen av sine konklusjoner, Markussen, 2008).

Opptil 35–40 % av elevene har vært i kontakt med PP-tjenesten en eller annen gang før de forlater grunnskolen. Det er gode grunner til at barn/elever er i kontakt med PP-tjenesten. Kanskje forskerne kunne søke noen svar her? Falck (2010) begrunner manglende fullføring av videregående opplæring med svake faglige forutsetninger og foreldrenes utdanningsnivå. Etter min vurdering må

en gå bak de «faglige forutsetninger» og se på elevenes læringsmessige forutsetninger for å oppnå faglige kvalifikasjoner. I tillegg må en se på lærerkvalifikasjoner, grunnskolens og videregående opplærings læreplaner, læringsaktiviteter, organisering og oppfølging. Og til slutt må en se på næringslivet og kommunenes innsats for å tilby motiverende og kvalifiserende tiltak. Til sammen gir dette et mye bredere bilde som ikke løses ved enkle konklusjoner om manglende «faglige forutsetninger» og «foreldrenes utdanningsnivå».

Hernes-skolen (Reform 94) la forholdene til rette for at alle elever i videregående skole skulle ha mulighet for å oppnå studiekompetanse. Samtidig ble forholdene langt dårligere for elever som lærer ved å gjøre, og ikke bare ved å høre, lese og skrive. Seinere er det fokusert på «grunnkompetanse», og ytterligere teoretisering er kommet. I Klassekampen 22.06.10 ble det kommentert at eksamensoppgavene i faget «visuell kultur og samfunn» holdt universitetsnivå

Planlagt kompetanse på lavere nivå har liten eller ingen plass i forskningen.

(Vegstein, 2010). Det sier seg selv at foreldrenes utdanningsnivå betyr mye for elevens faglige prestasjoner når så er tilfelle. Tid til praktisk læring og arbeidslivserfaring blir redusert og sett på som uønsket som en del av den ordinære opplæringen. Byråkratiet krever sitt, og Utdanningsdirektoratet og departementet har strammet inn forvaltningspraksis slik at alle avvik fra læreplanene skal dokumenteres med sakkyndige vurderinger fra PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2009). Som om ikke dette er nok, ble skolebudsjettene systematisk barbert gjennom hele 2000-tallet, her illustrert ved budsjettene i Telemark (Asplan Viak, 2010). Der det tidligere var godt rom for tilpasning av opplæringen, går det nå motsatt vei. Klasser blir slått sammen til større enheter (opp til 60 elever og forelesningsform), og elever blir gitt «studietid», timer uten lærer som for de fleste elever fungerer som fritid.

Det finnes mye god erfaring fra både grunnskole og videregående skole med arbeidspraksis som en del av opplæringen. La meg særlig nevne APO-tilbudene (Arbeid, Produksjon og Opplæring). Elevene får her teoretisk opplæring knyttet til praktisk opplæring og erfaring fra arbeidslivet. Noen steder har en også en ordning med lønn for arbeid, hvor skolen har inngått et samarbeid med Nav og ev. kommunale tiltak (for eksempel VOKS-prosjektet ved Porsgrunn og Croftholmen videregående skoler i samarbeid med KEOPS i Porsgrunn kommune). Her ligger et stort potensial for gode tiltak for alle dem

som ikke kan oppnå full kompetanse.

I videregående skole er det også mange andre gode tilbud om opplæring på et praktisk grunnlag. Min erfaring er at overgangen fra skoleelev til lærekandidat med målsetting om kompetanse på lavere nivå, er den store bøygen. Det er her privat næringsliv og offentlige tjenester svikter. Det er blitt gjort lite for å kartlegge arbeidsplassene med tanke på egnete oppgaver for elevgruppa med mål om kompetanse på lavere nivå. Noen bransjer har lettere for å finne oppgaver enn andre, som bygningsbransjen og dagligvarebransjen. Mens andre stiller store krav til elevenes lydhørhet, vurderingsevner og selvstendighet og evner ikke å se hvilke oppgaver som må utføres på stedet, men som ikke forutsetter slike høye kvalifikasjoner. Pleie- og omsorgstjenesten kan synes å være en slik bransje.

På veien videre kan det være ønskelig at forskerne fokuserer på hvilke faktorer som fører til at noen uten full kompetanse fra videregående skole likevel skaffer seg jobb, og hvilke jobber de skaffer seg. Likedan kan det være verdt å se nærmere på elevenes skolehistorie, kontakt med PP-tjenesten og det øvrige hjelpeapparatet (barnevern, skolehelsetjeneste, barne- og ungdomspsykiatri, habiliteringstjeneste). Det er uten tvil slik at de fleste elever som strever i skolen, har vært innom PP-tjenesten før de forlater grunnskolen. Der vil en kunne finne nærmere opplysninger om hva de har strevet med og hvor alvorlig vanskene har vært. Kanskje finner en også ut hvilke tiltak som har vært satt i

verk og om disse har hatt noen positiv virkning. En må kunne si at mange av tiltakene har begrenset virkning om en skal måle suksess med oppnådd fag/svennebrev eller studiekompetanse. Omvendt kan en si at tiltakene har hatt god virkning, om en ser på alle dem som er i arbeid etter endt skolegang.

Skal en være optimistisk eller pessimistisk med tanke på utviklingen av dagens skole? Med det sterke fokuset som er på skolen i dag, er det grunn til å være optimistisk. Men foreløpig er fokuset så sterkt på at alle må oppnå fag/svennebrev eller studiekompetanse, at jeg er redd de som ikke har forutsetninger for å kvalifisere seg fullt ut, fortsatt må stå bakerst i køen.

REFERANSER

- ASPLAN VIAK** (2010). Gjennomgang av kompetansesektoren. Telemark fylkeskommune.
- FALCH, T., L-E. BORGE, P. LUJALA, O. H. NYHUS OG B. STRØM** (2010). Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. SØF-rapport 3.
- FALCH, T. OG O. H. NYHUS** (2009). Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne. SØF-rapport 8.
- HERNES, G.** (2010). «Gull av gråstein». Fafo.
- JØRGENSEN, I.** (2009). Hvor blir de av, elevene vi arbeider med? *Skolepsykologi*, 5 (se også www.inge.no).
- KLASSEKAMPEN** (22.06.10).
- MARKUSSEN, E., M. WIGUM FRØSETH, B. LØDDING OG N. SANDBERG** (2008). Bortvalg og kompetanse. NIFU-STEP. Rapport 13/08.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2009). Frafall fra fagopplæringen slik yrkesfaglærerne ser det.
- VEGSTEN, L. U. S.** (2010). Frykter altfor høye krav. Klassekampen 22.06.

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrivestøtte i ett og samme program

– oppdaterte versjoner med nye stemmer



scapart@nir.no

Nye versjoner – Lingdys 3.6 og Lingright 2.6

Med fullverdig skjermleser og nyutviklede, naturlige stemmer for Lingdys, kan vi nå tilby komplette kvalitetsverktøy for lese- og skrivestøtte i ett og samme program. Programmene støtter nå også skriveprogrammer i Internet Explorer og Office Word 2010. Lingdys og Lingright kan tilpasses individuelle behov, som for eksempel dialekt.

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak

Både Lingdys 3.6 og Lingright 2.6 inkluderer vår nyutviklede skjermleser, Lingspeak. Skjermleseren bruker kunstig stemme til å lese opp tekst og har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake. Den gir en grafisk tilbakemelding til brukeren og du kan velge å lagre tekst som lydfil. Lingspeak er testet, og svært godt mottatt, av våre brukere.

Nye stemmer – Lingvoice Isak HTS og Inger HTS

Lingdys 3.6 leveres med våre nye stemmer Isak HTS og Inger HTS. Stemmene er basert på ny teknologi som sikrer en stabil, skjøtefri opplesing og fremstår som både naturlig og forståelig. Lingright 2.6 kommer med nye engelske stemmer.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte lese- og skrivewansker, kan du kjøpe veilederlisens til sterkt redusert pris. Ta kontakt! Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22.



- Lese- og skrivestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset ulike dialekter
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye stemmer: Isak HTS og Inger HTS
- Bokmålsordbok og nynorskbok



- Engelsk lese- og skrivestøtte
- Takler typiske norske feil
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye engelske stemmer
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok



RETTELSE

I forrige nummer kom vi i skade for å bruke feil forfatterbilde til artikkelen «Angstproblematikk og forebyggende arbeid i barnehagen».

Her det riktige bildet:



Kari Nonaas arbeider som støttepedagog ved Pedagogisk fagsenter i Bergen.

Ny bok

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen

av Odd Haugstad

Uunnværlig for deg som arbeider med begynnerlesing

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen
Praktisk/teoretisk innføring

av Odd Haugstad

Odd Haugstad er en av de fremste praktisk-teoretikere på dette området.

Pedagogisk forlag – Postboks 1043
4687 Kristiansand – Tlf: 92 66 29 45
Faks: 38 04 55 52 – www.pedforlag.no

Tanker påvirker følelser

AV VIGDIS HEGG

Alle barn og unge opplever vanskelige følelser og utfordrende situasjoner. Å lære seg å takle følelsestrøbbel og vanskelige situasjoner på gode måter vil kunne bidra til at barn og unge opplever mer glede, mestring og trygghet, og de kan styre unna mange vansker. Å vite hva man føler – og hvor sterkt – er utgangspunktet for god følelseshåndtering. Barn og unge som identifiserer, sorterer og setter ord på tanker og følelser, blir flinkere til å takle vanskelige situasjoner.

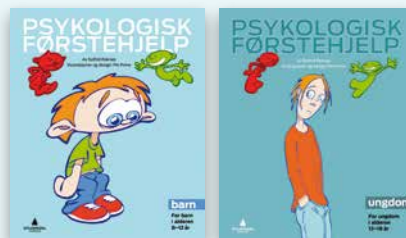
To psykologiske førstehjelpsskrin har nå kommet på markedet, et for barn i alderen 8 til 12 år, og et for ungdom 13 – 18 år. Å lære seg å takle følelses- trøbbel og utbrudd samt vanskelige situasjoner på gode måter vil kunne bidra til at barn og unge opplever mer glede, mestring og trygghet, samt kan styre unna mange vansker og utfordringer. Hovedprinsippet er at en kan få det bedre i livet ved å ta styring over tankene sine samt få kontroll over hva en kan gjøre når følelsene er sterke.

Psykologspesialist og forfatter Solfrid Raknes står bak de to førstehjelpsskrinene som kan brukes når barn og unge opplever sterke følelser og vanskelige tanker. Hvert skrin består av en illustrert bok med tekster rettet mot barn og unge, enkle oppgaver samt arbeidsark som illustrerer hvordan man konkret kan jobbe med

utfordringene. Figurene «rød» og «grønn» som også er en del av skrinet, kan benyttes som inspirasjon til lek, samt hvordan man kan se på tanker som noe vi kan påvirke og velge aktivt. Her er konkrete tips om hvordan man kan snu tankene: «Er det lurt å tenke slik?», «Hva vil være mer hjelpsomt å tenke?», «Hva er det beste som kan skje?», «Er det jeg tenker sant?».

Videre er det øvelser som hjelp til å beskrive hva en føler: «Hva kjenner du i kroppen når du er sint?», «Hva skjer i kroppen din når du er redd?», «Hvordan kjennes kroppen når du er glad?» samt «Og hvordan merker du i kroppen at du er trist?». Forfatteren har utviklet Psykologisk førstehjelp i tråd med grunnprinsippene i kognitiv terapi og i samarbeid med en bred referansegruppe. Grafisk design har også vært et satsningsområde i utviklingen av «førstehjelpsskrinene». Det har gitt dem særpreg og et artig og humoristisk uttrykk som jeg tror vil treffe både barn og unge. Disse to skrinene med nyttig og inspirerende innhold, gleder jeg meg til å ta i bruk i møte med barn og unge som trenger bistand til å ta kontroll over følelser og tanker. Materialet virker svært attraktivt og innbydende, og her finnes god ryddehjelp i møte med barn og unge som strever med vanskeligheter og som har problemer med å ta kontroll over tanker og følelser.

«Ryddesystemet er faktisk helt genialt. Om du lærer deg det godt, har du redskap som kan hjelpe deg til å forstå mange vanskelige situasjoner. Forståelse og oversikt over hva som skjer, hva du føler, hva du kan tenke rundt dette og hvilke handlingsalternativer du har, vil være det beste utgangspunktet når du sammen med de som kan støtte deg skal finne gode løsninger på utfordringer du møter.»



SOLFRID RAKNES
ILLUSTRASJONER OG DESIGN:
PER FINNE

Psykologisk førstehjelp til barn
Gyldendal akademisk, 2010
ISBN: 9788205400023

Psykologisk førstehjelp til unge
Gyldendal akademisk, 2010
ISBN: 9788205400030

Barn og unge med Asperger syndrom i skolen

AV MARIE-LISBET AMUNDSEN

Selv om skolesamfunnet skal være tilpasset og inkluderende, opplever elever med Asperger syndrom altfor sjelden skolen som en inkluderende arena. Roar Enghs nye bok «Barn og unge med Asperger syndrom i skolen» er ment å være til hjelp for lærere, og forfatteren prøver på en lett og uhyøytidelig måte å gi leseren forståelse for hva det innebærer å leve med diagnosen.

Siden symptomene varierer sterkt fra menneske til menneske, og ulikhetene mellom barn med Asperger syndrom ofte er like store som ulikhetene mellom andre barn og unge, kommer ikke forfatteren med oppskrifter på løsningsforslag, men viser hvordan utfordringer i skolehverdagen kan møtes med innsikt og forståelse. Han tar også opp mer sårbare tema, som for eksempel mobbing, og viser til at mobbingen også kan være av psykisk art og derfor ikke alltid like lett å oppdage.

I boken presiseres det at det sjelden er et godt utgangspunkt for undervisning om man styrer målene inn mot det man selv mener er normalt. Forfatteren viser til Ekeberg (2005) som skriver at når mennesker med Asperger syndrom karakteriseres ved at de ikke kan ta andres perspektiv, er det et faktum at «ikke-autister» har vel så store vanskeligheter med å ta deres perspektiv. Først når andre er villige til

å oppgi eget ståsted og forforståelse, og evner å lytte til autistens formidling av sitt indre liv, er vedkommende i stand til å hjelpe andre på veien mot et deltagende liv ut av isolasjonen, skriver han.

Lett for å misforstå

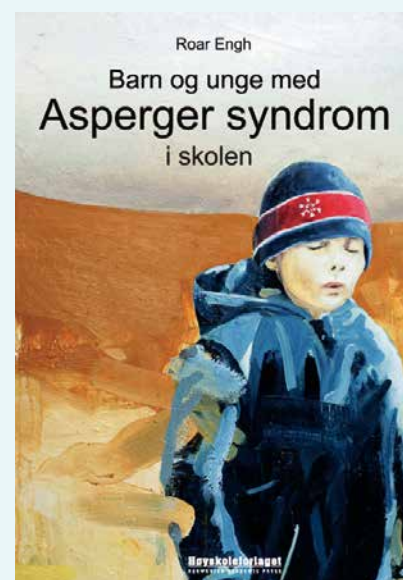
I et eget kapittel om kommunikasjon vises det til hvor lett det kan være for et barn med Asperger syndrom å misforstå det som blir sagt verbalt. Ordtak, ordbilder, ironi, vitser og ord med dobbel betydning tolkes gjerne bokstavelig, noe som ofte lett fører til misforståelser og usikkerhet.

Gro Dahle er en av tre foresatte som deler sine tanker med leserne. Samtidig som hun viser til at det er viktig med struktur, oversikt, forutsigbarhet og tydelighet, er det til ettertanke når hun viser til at den beste læreren hennes barn hadde, også var en levende og morsom person.

Evne til refleksjon rundt egen atferd og kunnskap om kommunikasjon og tilrettelegging for inkludering, er viktige egenskaper i møte med alle barn og unge. Boken er med sine 135 sider lett tilgjengelig for alle, også de som ikke har direkte ansvar for elever med diagnoser.

For selv om en av de foreldrene anbefaler at man også tar kontakt med foresatte når det oppstår vanskelige situasjoner på skolen, bør utfordringer i skolen løses på skolen. Elever

med diagnoser må møtes på en så profesjonell måte at foresatte føler seg trygge på at eventuelle utfordringer løses på best mulig måte for deres barn. For at dette skal bli mer enn en visjon i norsk skole i dag, er det å håpe at det kommer flere bøker som denne på markedet.



ROAR ENGH

Barn og unge med Asperger syndrom i skolen

Høyskoleforlaget 2010,

ISBN: 82-05-28082-7

135 sider

Sorgsuppe?

AV BEATE HEIDE

«Tåresuppe» er en rikt illustrert bok for barn og voksne som selv hevder den er en oppskrift på healing etter tap. Boka er skrevet av Pat Schweibert fra USA. Hun har jobbet med sorg og sorgbearbeidelse i mer enn 30 år. Boka er utgitt sammen med nevøen Taylor Bills og sønnen Chuck De Klyen.

Det kan være mange grunner til at tåresuppe trengs. Felles for dem, og selve budskapet i boka, er at mennesker må få lov til å sørge når de mister noen de er glad i. Denne prosessen er svært individuell og kan ta ulik tid. Det er derfor, ifølge forfatterne, viktig å finne sin vei i sorgarbeidet. En metafor på dette blir å brygge tåresuppe. I vår verden er det få forhold som skremmer og gjør at vi føler oss så hjelpeløse som usminket sorg med der tilhørende tårer. Fordi de fleste tåler det dårlig, vekker det ubehag og gjør at vi føler oss som inntrengere i den private sfæren. Offentlige tårer er det ofte vanskelig å takle. Denne boka tar opp nettopp dette, og sier at det er en helende effekt i det å gråte og sørge, for å bli ferdig og å komme videre uten den man har mistet.

Boka kan leses helt konkret. Da handler den om Lillemor som har opplevd et tap. Hun setter i gang og brygger tåresuppe. Siden hennes sorg er stor, trenger hun en stor gryte. Der skal det bli plass til minner, bekymringer og følelser i tillegg til alle tårene

hun vet hun kommer til å felle. Boka forteller at andre ikke kan rydde opp i sorgen, og at det tar mer tid enn de fleste regner med. Det venner og familie kan bidra med, er tilstedeværelse i sorgen; At omgivelsene tåler tårer og smerte – og at de møter det med varme blikk og gode klemmer.

Boka er rikt illustrert, og i tegningene er det mange humoristiske detaljer som både barn og voksne kan glede seg over. Illustrasjonene er i vakre farger, og sidene i boka er avstemt i forhold til dem. Det er et sterkt samvirke mellom tekst, fargevalg og bilder. Dette appellerer til barnets nysgjerrighet, samtidig som det gjør boka god å lese for voksne.

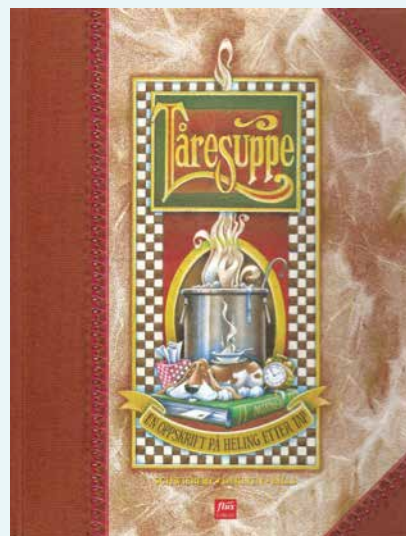
Selv om boka tar opp et svært trist tema, er det ingen trist bok. Det er en bok som gir håp om at det går an å leve med tap. Håpet målbæres av Lillemor på slutten av boka:

«Det viktigste jeg har lært er at det dypt inni oss er noe som står klart til å hjelpe oss gjennom sorgen når vi ikke tror vi klarer å overleve»

Bakerst i boka gis det gode råd om hvordan den kan brukes på ulike vis. Der er det forslag til den enkelte, om det er en venn som trenger å koke tåresuppe, et barn, en mann eller om man er to. I tillegg er det en liste over organisasjoner i Norge med kompetanse og erfaring på sorg og krisearbeid.

Jeg anbefaler boka som en del av

beredskapen i ethvert barnehagebibliotek og skolebibliotek. Siden boka opererer både på et svært konkret og praktisk plan, og på et underliggende dypere plan, tenker jeg den i tillegg kan være god å jobbe med for å utfordre egne holdninger til døden og sorg for personalgrupper. Den anbefales derfor også som fagbok til beredskapsarbeid og holdningsskapende arbeid i organisasjoner som arbeider med mennesker.



PAT SCHWIEBERT OG CHUCK DE KLYEN
Tåresuppe - en oppskrift på healing etter tap

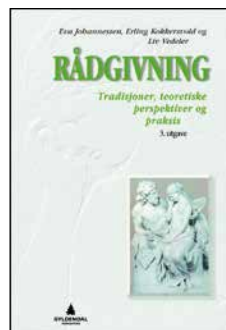
Flux forlag, 2010
ISBN: 9788292773338



HILDE LARSEN DAMSGAARD
Den profesjonelle lærer
Profesjonalitetens mange ansikter
 Cappelen Akademisk Forlag
 ISBN: 9788202322328

Denne boka handler om å være profesjonell i lærerrollen. Mye av stoffet er inspirert av et forskningsprosjekt hvor relativt nyutdannede lærere, sosialar-

beidere og sykepleiere ble intervjuet. Boka er praksisnær og direkte skrevet for å forberede lærerstudenter (og andre i skolen) på noen av de dilemmaene som livet i skolen kan by på. Det handler om kunnskap og ferdigheter og ikke minst ens egen væremåte i møte med andre.



**DORDY WILSON, RUNE SARROMAA
 HAUSSTÄTTER OG BRANCA LIE**
Spesialundervisning i grunnskolen
 Fagbokforlaget
 ISBN: 9788245008715

Spesialundervisning i skolen byr på mange utfordringer. Gjennom teoretiske perspektiver og konkrete eksempler ønsker forfatterne å legge

grunnen for en spesialundervisning som tar enkeltelevens rett til god undervisning på alvor. De belyser spesialundervisning ved å drøfte en rekke sentrale emner, blant annet sosiale og faglige problemer, holdinger og handlinger, spesialpedagogiske intervensjoner og likeverdig opplæring. Boka gir både teoretiske og praktiske holdepunkter for å drive god spesialundervisning.



LIV LASSEN OG NILS BREILID
Den gode elevsamtalen
 Gyldendal Akademisk
 ISBN: 9788205399754

Tanken bak denne boka er å gi dem som arbeider og snakker med barn, en metode for å bli god til å bruke de mulighetene som gode samtaler med elevene kan gi for å kunne legge til rette for at elever skal få gode mest-

ringsopplevelser. Med utgangspunkt i rammene for elevsamtaler gjør forfatterne rede for aktuell teori om vekst hos barn og unge. I hvert kapittel er det både fortellinger fra praksis og refleksjons- og øvingsoppgaver.



**EVA JOHANNESSEN, ERLING
 KOKKERSVOLD OG LIV VEDELER**
Rådgivning
*Tradisjoner, teoretiske perspektiver
 og praksis*
 Gyldendal Akademisk
 ISBN: 9788205400566

Dette er den tredje utgaven av boka som første gang kom i 1994. Et nytt kapittel om salutogenisk per-

spektiv er føyd til, det vil si et perspektiv hvor det er lagt vekt på utvikling av personens ressurser som grunnlag for mestring. Flere kapitler er revidert, og omtale av lovverk og rådgivning i utdanningssystemet er betydelig endret og ajourført. Det faglige perspektivet i boka er det eksistensielle, det økologiske og det kommunikasjonsteoretiske.

PS! Vi mottar gjerne omtaler som går grundigere inn på bøkene som her er gitt en kortfattet presentasjon.



Utdanningsakademiet
UTDANNINGSFORBUNDET



Kurs høsten 2010



25.–26. oktober

**Pedagogisk relasjonskompetanse
i skole og barnehage**

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Ingrid Lund

Bindende påmeldingsfrist: 4. oktober

*Ønsker du å bli mer profesjonell i håndtering av
problematferd?*

Noen relasjoner utfordrer mer enn andre, og vi er
forskjellige i forhold til hva som utfordrer. Hvilke
situasjoner kan gi deg en følelse av avmakt?
Hvordan kommer du videre?

Velkommen på kurs!



4. november

**Skolen som arena for samtale-
grupper for skilsmissebarn**

Sted: Røde Kors Konferansesenter, Oslo

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

Foredragsholder: Hilde Egge

Bindende påmeldingsfrist: 14. okt.

Utover på 90-tallet opplevde mange helsesøstere
en økning av elever med problemer knyttet til det at
mamma og pappa hadde valgt å flytte fra hverandre.

Ut fra et tverrfaglig samarbeid, vokste *PIS-konseptet*
fram; Plan for Implementering av Samtalegruppe for
skilsmisse barn i skolen.

Kurset gir deltakerne drøhjelp til å sette i gang slike
grupper på egen skole.



10. november

**Hvor er hjelpen når den trengs?
- om foreldresamarbeid**

Sted: Rica Maritim Hotel, Haugesund

Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Emilie Kinge

Bindende påmeldingsfrist: 13. oktober

*Hvordan bedre dialogen mellom barnehage/skole/
støtteapparat og foreldre når barnet strever?*

Kurset er en oppfølging av konferansen
Den utfordrende samtalen, og setter søkelys på
foreldresamarbeid.

Arrangør: Utdanningsforbundet og FUG



18. november

Lærelyst – veien til motivasjon

Sted: Rica Travel Hotel, Bergen

Pris: 1200 (medlem), 1700 (ikke-medlem)

Foredragsholdere: Rune Andersen og Matthijs Holter

Bindende påmeldingsfrist: 28. oktober

*Så du dokumentarserien **10B** på TV? Lær undervisnings
metoden **Lærelyst**, som ble brukt i denne serien.*

Lærelyst er en undervisningsmetode basert på rolle-
spillprinsippet og ble utviklet i et forsøk på å engasjere
og motivere elever som falt utenfor den vanlige skole-
organiseringen, og som slet med motivasjonen.

Metoden fungerer som ramme for all undervisning.

Mer informasjon og påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller tlf. 957 84 241

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGJEVINGSTENESTE, NORD-GUDBRANDSDAL



LESJA • DOVRE • SEL • VÅGÅ • LOM • SKJÅK • OPPLAND FYLKESKOMMUNE

Regionen Nord-Gudbrandsdal er kommunane Lesja, Dovre, Sel, Vågå, Lom og Skjåk. Kommunane er omkransa av nasjonalparkane Rondane, Dovrefjell, Reinheimen, Breheimen og Jotunheimen. Området har varierte kultur- og aktivitetstilbud med gode vilkår for jakt, fiske og andre naturopplevingar.

St.id: 761 – Leiar av PPT i Nord- Gudbrandsdal

Nord-Gudbrandsdal har ei felles gjennomgåande PPT teneste for dei 6 kommunane og den vidaregåande skulen i vår region. Tenesta skal ivareta heile det 13-årige skuleløpet og barnehagane, og har til saman 13,8 årsverk. Sel kommune er arbeidsgjevar etter vertskommune-modellen og leiar rapporterer direkte til administrasjonssjefen i Sel kommune. Hovedkontoret for tenesta er på Otta, men vi har kontor både i Lesja, Dovre, Vågå, Lom, Skjåk og i vidaregåande skule.

Det er etablert eige fagråd for tenesta med representantar frå kommunane og fylkeskommunen.

Vår teneste har ein klar arbeidsprofil. PPT NG skal vere mest mogleg synlege ute i skular og barnehagar. Ny leiar må dele denne ideologien.

Vi søker etter ein engasjert strukturert person med gode leiar-eigenskapar, som har kunnskap om og evne til heilskapeleg tenking om det 13-årige skuleløpet både på individ- og systemnivå.

Vidare må du:

- Ha evne til samarbeid med mange aktørar, vere fleksibel og har evne til sjølvstendige faglege vurderingar.
- Ha erfaring innan fagområdet og frå økonomisk og administrativ forvaltning.
- Ha høgare utdanning.
- Ha godt humør og evne til å knyte positive relasjonar i nettverk.

Ved tilsetjing vil det bli lagt stor vekt på evne til å leie ein organisasjon og å kunne samarbeide kring oppgåver både retta mot enkeltindivid og organisasjonar. Tilsetjing på kommunale vilkår etter dei til kvar tid gjeldande avtalar reglement og lovverk.

Søklarar vert bedne om å nytte elektronisk søknadsskjema på www.sel.kommune.no

Evt. skriftlege søknader skal sendes til

Sel kommune, Botten Hansensgt. 9, 2670 Otta.

Søknadsfrist: 08.10.2010

Spørsmål kring stillinga kan rettast til leiar Jan Egil Fossmo, tlf. 901 32 335, eller Morten Andre Sletten, tlf. 458 59 405 eller e.post: jan.egil.fossmo@sel.kommune.no eller morten.sletten@sel.kommune.no

Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er en av Norges største virksomheter med 4 600 ansatte. Sykehuset har i hht. loven fire oppgaver; pasientbehandling, forskning, undervisning og utdanning. Ahus er et av de mest pasientfokuserte og driftseffektive sykehus i Norge.



Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Lillestrøm

Klinisk pedagog

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST



SOGN OG FJORDANE FYLKESKOMMUNE
PPT Eid og Vågsøy

www.sjf.no

Spesialpedagog PP-tenesta

- PPT Eid og Vågsøy har ledig 60% fast stilling som spesialpedagog frå 01.12.10
- PPT Eid og Vågsøy har ledig stilling som vikar for spesialpedagog i tidsromet:
01.12.2011 - 31.07.2011 i 80% stilling
01.08.2012 - 31.12.2011 i 40% stilling

Det vert høve til å kombinere den faste stillinga med vikariatet.

Sjå fullstendig utlysing på Heimesida vår: <http://www.sjf.no>

Interesserte kan også få nærare opplysningar om stillinga ved å kontakte PP-kontoret v/kontorleiar Torbjørn Dyrhol, tlf 57 88 52 93.

Søknadsfrist 01.10.2010

Merk søknaden med A-sak nr. 10/4977



Oslo universitetssykehus

Oslo universitetssykehus eies av Helse Sør-Øst og består av de tidligere helseforetakene Aker, Rikshospitalet og Ullevål.

Klinikk psykisk helse og avhengighet BUP Follo

Har ledig to stillinger i 100% som:

Klinisk pedagog/psykolog

Ref. nr.: 748299751

For fullstendig utlysningstekst se: www.aus.no.

Kontaktperson:

Avdelingsleder Eva Haugland, tlf. 95116637

Søknadsfrist: Snarest

Oslo universitetssykehus HF benytter elektronisk søknadsadministrasjon. Attester kan sendes med søknaden. Kopi av autorisasjon, vitnemål m.m. kan medbringes ved evt. intervju.

Jobbnorge.no

Torshovseminarene 2010:

Inkludering i en ulvetid

Elever med utviklingshemming i skolen - ressurs eller belastning?

Utdrag fra programmet:
2000-tallet: Tilbakeslag for inkludering i Norge?
Praktiske erfaringer med inkludering på en barneskole
Hvordan opplever elever med lett utviklingshemming det å være elev i vgs?
Overgangen fra skole til arbeidsliv - hva sier forskning?

11.-12. november 2010 i Oslo

Foredragsholdere:
Vinneren av Dronning Sonjas skolepris for inkludering og likeverd 2009, Kåre Willoch,
barneombud Reidar Hjermann, Jens Petter Gitlesen, statssekretær Lisbet Rugtvedt m.fl.

Program og påmelding:
www.statped.no/torshov/torshovseminarene2010

Kurs høsten 2010

28. september	Tilpasset opplæring i matematikk på ungdomstrinnet
30. september	I begynnelsen er berøringen! (om multifunksjonshemming)
14. oktober	Kurs i LOC + Tegne Regne Prøven
20. oktober	Innføringskurs i NUBU 4-16
21. oktober	Mobbing – et komplekst tema
27. oktober	Klasseledelse
4.-5. november	Kurs i Leiter-R
19. november	Oppdateringskurs i Job-match
9.-10. desember	Innføringskurs i testen Bayley III

Les mer på www.statped.no/torshov/kurs



Torshov kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem



Jubileumsnummer i november

Spesialpedagogikk er inne i sin 75. årgang. Det ønsker vi å markere med et jubileumsnummer i november og med en konferanse i desember.

I jubileumsnummeret vil vi gjerne trykke en eller to tidligere publiserte artikler. Tanken bak det er at også nye lesere skal få del i artikler som på en eller annen måte kom til å få en særlig betydning, enten for den enkelte eller for en bestemt sak.

Dersom du har forslag til en eller flere slike artikler, hører vi gjerne fra deg. Det er ønskelig med en kort begrunnelse for forslaget.

Se også annonse for jubileumskonferansen!
Forslag og kommentarer kan sendes til
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Frist for innsendelse: 18. september



spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2010

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	04. januar	22. januar
2	02. februar	19. februar
3	04. mars	26. mars
4	12. april	30. april
5	12. mai	11. juni
6	09. august	27. august
7	02. september	24. september
8	30. september	22. oktober
9	28. oktober	19. november
10	19. november	10. desember



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

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

Tegn abonnement **nå!**

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Anne Sofie Samuelsen** er cand. polit. med hovedfag i spesialpedagogikk. Hun er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning etter Utdanningsforbundets opplegg. **Terje Bjelland** er cand. psychol. og spesialist i klinisk nevropsykologi. Han er psykologspesialist ved Sørlandet kompetansesenter, og hans hovedfelter er sammensatte lærevansker, læringsmiljø og samspillsvansker. **Lisbeth Nerdal** er cand. san. og arbeider som høgskolelektor ved Høgskolen i Bodø, studiested Rana. **Toril Fiva** er cand. philol. og knyttet til Høgskolen i Bodø, profesjonshøgskolen. **Ada Ragnhild Blomsø** og **Bente Corneliussen** er rådgivere på Tambartun kompetansesenter. **Inge Jørgensen** er cand. paed. spec. og spesialist i rådgivning og pedagogisk-psykologisk rådgivning. Han arbeider som spesialrådgiver for unge og voksne med psykisk utviklingshemming ved Skien PP-kontor. **Marie-Lisbet Amundsen** er cand. paed. spec. og førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold. **Vigdis Hegg** er barnevernpedagog og cand. paed. spec.. Hun har bl.a. skrevet mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Rikke Gürgens Gjørum** er dr. art. og post. doc. ved Høgskolen i Harstad. Hun har arbeidet mye med funksjonshemmede og teater, dramapedagogikk, kulturpolitikk og inkludering kontra segregering.

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

Dans i spesialpedagogikken: Elizabeth Wold ved Haug skole og ressursenter tar for seg dans som fag i spesialpedagogisk sammenheng. Den terapeutiske relasjon i ny arkitektur: Jan Myhrvold-Hanssen skriver om den effekt en deling av personlig livserfaring kan ha på den terapeutiske relasjonen. Barnehagen og flerspråklige barn: Finnborg Scheving ved Torshov kompetansesenter ser nærmere på tospråklig utvikling og mulighetene barnehagen har for å bidra til å imøtekomme intensjonene i Barnehageloven og Rammeplanen. Bruk av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger: Kari Hole ved Stavanger PPT gjør rede for hvordan illustrasjoner av artikulasjonsstillinger som viser tunge-, leppe- og kjevestilling for de ulike språklydene kan bedre uttale, forebygge og avhjelpe lese- og skrivevansker.