

07 spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring 18 Håndtering av aggresjonsproblematikk 26 Uten navn på døra 35 Vilkår for opplæringsomsorg



Tilpasset opplæring i kroppsøving



Ellen B. Ruud

Den første artikkelen i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om kroppsøvfaget. Dessverre konkluderer artikkelforfatteren med at svært mange barn med funksjonshemming ikke får den tilretteleggingen og oppfølgingen de burde hatt. Noen av elevene ble endog satt på benken på sidelinjen som tilskuere til de andres aktiviteter, med begrunnelsen at de ikke hadde det som skulle til av ferdigheter for å delta. Når vi vet at fysisk aktivitet har en positiv helseeffekt for alle uansett om de har funksjonsnedsettelse eller ikke, er dette svært trist.

Nå i den siste tiden har det heldigvis vært mye fokus på hva mennesker med ulike funksjonsnedsettelse kan oppnå ved hjelp av egne ressurser og riktig tilrettelegging. Svømmeren Sarah Louise Rung, som Eriksen nevner i sin artikkel, ble lam etter en operasjon. Nå deltar hun i Paralympics og har mottatt både gull- og sølvmedaljer for Norge. På grunn av dette har hun fått personlige gratulasjoner fra Märtha Louise, telefon fra Jens Stoltenberg og gratulasjonstelegram fra kulturminister Anniken Huitfeldt og til og med sms fra kong Harald formidlet via telefonen til generalsekretæren i idrettsforbundet, Inge Andersen.

Også deltagerne i tv-serien «Ingen grenser» har vist hvordan samhold og omtanke kan gjøre mennesker med funksjonshemminger i stand til å overvinne hindringer og mestre uante ferdigheter. Lars Monsen som har vært programleder for serien og leder for den strabasøse turen i villmarken, har nettopp mottatt Jonasprisen for sin innsats, noe som også blir omtalt i dette nummeret av Spesialpedagogikk.

Nå er det ikke et mål at alle skal kjempe for å bli olympiske mestre eller beherske ekstreme fysiske utfordringer. Det er like stor forskjell på elever med funksjonshemminger, som på de uten. For noen elever med funksjonsnedsettelse kan det å bli fritatt for kroppsøvfagundervisning kanskje føles som en lettelse fordi de slipper oppmerksomheten på det de føler de ikke mestrer. Likevel må målet være at også disse elevene får sjansen til å delta aktivt i dette faget. Hvis man klarer å støtte, motivere og tilpasse undervisningen slik at de får tiltro til egne evner og kompetanse, kan det å kunne mestre ulike fysiske aktiviteter være med på å styrke selvfølelsen deres. De kan da også få sjansen til å vise de andre elevene at de ikke er så hjelpeløse, men har ressurser til tross for funksjonsnedsettelsen. Slik kan de i tillegg være forbilder for andre elever som strever på ulike områder ved å vise at man kan overvinne vansker ved å ikke gi opp så lett.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.) Ved kjøp av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned. Gj.sn. opplag 6538 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

Fagpressen
OPPLAGSKONTROLLERT

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



Kroppsøvingsfaget er det eneste faget på timeplanen der fysisk aktivitet og kropp står sentralt.

artikkel side 4



En viktig forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er de følelsene som er involvert hos den som utøver aggresjonen.

4 Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen

Tove Brita Eriksen

14 Årets Jonaspris til Lars Monsen

Institutt for Spesialpedagogikk

15 Leksehjelp og psykososialt miljø

Anne-Lene Baastad

18 Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby og Pål Roland

24 Mye tid og mye nærhet

Petter Opperud

26 Uten navn på døra *Hvordan opplever unge under barnevernets omsorg egen livssituasjon?*

Marie-Lisbet Amundsen

35 Vilkår for opplæringsomsorg - et skapende møte mellom elev og lærer

Kari Berg

45 Bokmelding

46 Stillingsannonser

Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen

Tilpasset opplæring er et viktig opplærings- og utdanningsprinsipp. Denne artikkelen retter fokus mot LK06 som dreier seg om tilpasset opplæring for funksjonshemmede og kroppsøving/fysisk aktivitet i skolen. Artikkelforfatteren drøfter her på bakgrunn av intervjuer med lærere i hvilken grad skolen klarer å tilpasse undervisningen i faget kroppsøving til den enkelte funksjonshemmede elevs evner og forutsetninger.



Tove Brita Eriksen er førstelektor i idrett, fysisk aktivitet og helse ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier.

Kroppsøving kan vurderes både som et sosialt ferdighetsfag og som et viktig helsefag. Ifølge teorien om salutogenese, er det viktig å støtte og å gi elever med funksjonshemming nye utfordringer, empowerment (Antonovsky, 2009; Tellnes, 2003, 2007) og å fremme fysisk aktivitet og livsglede på en positiv og stimulerende måte.

Våren er en tid da det i pressen og blant politikere fokuseres på utdanning, eksamen og utdanningsvalg. Hvem kommer inn hvor? Hva slags samlet elevkompetanse ligger som utdanningsgrunn for den enkelte elevs ønsker og valg? Hvilket arbeidsmarked vil dagens unge funksjonshemmede møte i morgendagens samfunn? I denne sammenhengen fokuseres det i pressen på elevgruppen generelt og ikke på gruppen elever med funksjonshemming spesielt; en viktig gruppe elever som også trenger kunnskap, utdanning og et framtidssyrke.

Med begrepet «funksjonshemmede» menes her alle de elever som av ulike årsaker har en redusert fysisk, motorisk, kognitiv eller sosial funksjonsevne (Stette, 2011). Funksjonsvanskene kan ha sin årsak i individets forutsetninger (individnivå) og kalles da gjerne funksjonsned-

settelse. Elevgruppas mangfold er stor, og alle elever med funksjonshemming (medisinsk diagnose) har rett til spesialpedagogiske tiltak og tilpasset opplæring i alle skolens fag gjennom 13 skoleår. Hva slags kompetanse vil denne elevgruppen ha med seg i morgendagens konkurranse om videreutdanning, studier og arbeid? Hvordan kan man styrke denne elevgruppas kunnskaper med hensyn til selvhjelp, egen kropp, utvikling og selvidentitet ut fra et helhetlig læringsperspektiv? Dette er viktige variabler i livsløps-sammenheng (LK06).

Kroppsøvingsfaget er det eneste faget på timeplanen der fysisk aktivitet og kropp står sentralt; et fag der elevenes fysiske ferdigheter blottstilles på en helt annen måte enn i de andre skolefagene. Kroppsøving er et fag som elever generelt beskriver som morsomt, spennende, utfordrende og krevende men også som kjedelig (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Faget er basert på obligatorisk undervisning for alle skoleelever, men man vet at det finnes enkeltvedtak og fritak for elever med funksjonshemming.

I Kommunal rapport (2012) omtales det enorme kommunale spriket i spesialundervisningen i Norge, og følgende oversikt viser hvor mange elever som får spesialundervisning i norsk grunnskole (2009-2012). Tallene er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI).



Kroppsøvingsfaget er det eneste faget på timeplanen der fysisk aktivitet og kropp står sentralt.

Tabell 1: Elever med spesialundervisning gitt i prosent.
(Kommunal rapport, 09.02.2012)

Trinn i skolen	2009	2010	2011	2012
1. – 4. trinn	4,8	5,2	5,5	5,6
5. – 7. trinn	7,9	8,7	9,4	9,8
8. – 10. trinn	9,6	10,4	11,0	11,3
Totalt	7,2	7,9	8,4	8,6

Tallene i tabellen inkluderer alle elever med spesielle behov. Dette gjelder både innvandrere med språkproblemer og funksjonshemmede med fysiske, motoriske, kognitive eller sosiale problemer. Noen elever har behov for spesialundervisning kun i skriftlige fag, mens elever med motoriske og koordinative bevegelsesproblemer trenger spesialundervisning og tilpasset opplæring også i faget kroppsøving.

Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot temaet funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen, og jeg ønsker å belyse spørsmålet: *Hvordan organiseres og tilrettelegges kroppsøvingsundervisningen for funksjonshemmede elever i skolen?* Empirien i denne artikkelen er hentet fra prosjektene: a) *Torshov-prosjektet* (1995), og b) fra feltarbeid i det pågående prosjektet *Vi vil få det til* (2011-2013). Begge prosjektene omtales senere i artikkelen, og resultatene støtter opp under konklusjonene mot slutten av artikkelen. Sentralt står opplæringslovens (2011) intensjoner om spesialundervisning og tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger (Befring, 1994).

En mønsterelev

For mange år siden da jeg arbeidet som kroppsøvingslærer ved en videregående skole i Akershus, hadde jeg en 16 år gammel elev som brakk ryggen ved fall på snøbrett en helg han var på tur med kamerater. Etter fem måneder med opptrening på Sunnaas sykehus kom han tilbake til skolen i rullestol og sa følgende til meg: «Kan du hjelpe meg? Nå trenger jeg enda mer kroppsøving og trening enn tidligere, og jeg trenger utdanning.»

Denne gutten fikk et nytt syn på og iver for skolens fysiske trening, og han kom til idrettshallen daglig og trente med basis i et tilpasset treningsopplegg. Hans iver og fremgang var smittende. Han var en mønsterelev på de fleste områder.

Det er ingen tvil om at denne elevens egeninnsats, psykiske styrke, familiære støtte og skolens pedagogiske opplegg ble et sammensveiset teamarbeid som brakte eleven framover i skolesystemet. I dag arbeider han i en 100 % lærerstilling et eller annet sted i landet vårt. Han er fortsatt lam (paraplegiker), men jobber innimellom også som kroppsøvingslærer.

Det er tragisk å bli rammet på denne måten, men livet stopper ikke opp. Den enkelte må lære å stå på og ta nye utfordringer. I dag stortrives denne unge læreren, og han kan ikke tenke seg en bedre jobb enn læreryrket.

Det finnes flere gode virkelighetsfortellinger, men dessverre finnes det også fortellinger om skoler som ikke tar kroppsøvingsfagets viktige betydning for funksjonshemmede på alvor. Kroppsøvingsfaget er og blir skolens viktigste helsefag. Derfor bør all læring, trening og individuell utvikling sees i et *holistisk læringsperspektiv* (Eriksen, 2006) hvor fagenes læring gjensidig støtter enkeltelevens utvikling. Et godt tilrettelagt og inkluderende læringsopplegg i kroppsøvingstimene for funksjonshemmede elever, er med på å stimulere og motivere enkeltelevens til positiv innsats også i andre skolefag. I dag vet man at språklig innlæring, hukommelse, forståelse, kommunikasjon og sosialt samvær er avhengig av fysisk aktivitet og trening (Høigaard 2008). Oppvekst og læring handler om å lykkes, om å få anerkjennelse og om å få erfare positiv læringsstimulans gjennom profesjonell tilrettelegging, veiledning gjennom empowerment metoden og oppfølging.

Begrepsavklaring

I denne artikkelen anvender jeg følgende begrepsforståelse:

Med begrepet *tilpasset opplæring* menes her en undervisning som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (Stette 2011). Alle lærere plikter å legge til rette undervisningen i alle fag slik at den er tilpasset den enkelte elevs anlegg med hensyn til vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon (opplæringslova og forskrifter, 2011:40).

Spesialundervisning skal de elever ha som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp skal gis etter sakkyndig vurdering i den enkelte kommune med bakgrunn i opplæringslovas 2011, § 5-7. Dette gjelder også faget kroppsøving.

Funksjonshemmede elever er en ytterst sårbar gruppe som lett opplever at de kommer til kort.

Den *sakkyndige vurderinga* skal omtale alle de områder eller fag enkelteleven trenger spesialundervisning i. Dette betyr at sakkyndige skal kartlegge både mentale og fysiske elevforutsetninger og sette opp realistiske læringsmål for eleven gjennom hele utdanningsløpet.

Kroppsøving er det obligatoriske faget i skolen som setter fysisk aktivitet i sentrum for læringen. I grunnskolen skal elevene være i fysisk aktivitet gjennom ulike former for lek og idrett. Kunnskap om livsstil og egen helse skal være en gjennomgående del av denne undervisningen (LK06). Livsløpsverdier og selvhjelpenhet er i fokus i dette faget med hensyn til kropp- og helse.

Variert *fysisk aktivitet* er hovedinnholdet i kroppsøvingstimen, men i dag brukes begrepet «fysisk aktivitet» også om den ukentlige økte aktiviteten på sjette og sjuende trinn i grunnskolen som ble innført av Kunnskapsdepartementet i 2008.

Begrepet *Empowerment* (amerikansk utt.) kan forstås som evnen til mobilisering, dyktiggjøring, aktivisering, selvpåpreisning eller evnen til både å veilede og motivere til økt læring og fremgang (Kassah & Kassah, 2009). Begrepet brukes i dag innen ulike coachingteorier. Jeg bruker begrepet *empowerment* med henvisning til Antonovskys teori (2009), som omtales senere i artikkelen.

Teoretisk tilnærming

I 1992 ble alle norske statlige spesialskoler nedlagt (Tøssebro & Ytterhus, 2007). Stortinget hadde vedtatt allerede i 1975 at spesial- og grunnskoleloven skulle integreres. Dette førte til at alle elever med funksjonshemning skulle samles i den lokale og kommunale grunnskolen. På denne måten fikk vi en skole for alle (Befring, 1994). Dette har vært en viktig faktor i integreringsprosessen om elevtilpasset opplæring.

Vi har mye kunnskap om denne prosessen, men en systematisk og god nok kunnskap om funksjonshemmede og kroppsøving/fysiske aktivitet i skolen har vi ennå ikke. I dag har vi mer kunnskap om funksjonshemmedes fysiske aktivitet i fritiden (Elnan, 2010) og om trening og rehabilitering i den frivillige idretten. I tillegg kjenner vi til den kartlegging Sunnaas sykehus har gjort (2010) med hensyn til bedring av funksjonsevne og ulike treningsmetoders effekt ved bestemte diagnoser.

Ogden (2004) skriver at idealet om en felles skole har gjort at elever samles i skolen uavhengig av bakgrunn og funksjonsnivå, og dette gjør at det er nødvendig å tilpasse undervisningen til den enkelte. Samtidig viser Elnan (2010) i rapporten *Idrett for alle* til hva forskerne Solheim (2000) og Grue (2001) sier om kroppsøvingfaget i skolen. De beskriver tilpasset opplæring for funksjonshemmede på denne måten:

Til tross for at lærerne har erfaring med elever med lik funksjonshemning er det stor variasjon i hvilken grad elevene blir integrert (red.anm. i faget kroppsøving). Grue (2001) hevder at det er lite som tyder på at det er etablert noen form for praksis eller rutiner i forhold til hvordan den norske skole møter funksjonshemmede elever. I kroppsøvingfaget varierer det mellom at elever med lik funksjonshemming overhodet ikke deltar til full deltagelse. Manglende deltagelse forklares med at elevene ikke har mulighet til å delta i aktivitetene som kroppsøvingslæreren legger opp til.

Det vises videre til at elevene i stedet er sammen med skoleassistent eller går til fysioterapeut etter skoletid. Elnan sier videre at:

Praksis er gjerne at assistenten og eleven får en krok i gymsalen der de gjør «sine ting». Lærerne opplever det som en vanskelig balansegang hvor mye av aktivitetene som skal styres etter de funksjonshemmede elevene. På noen skoler er holdningen at funksjonshemmede elever ikke bør delta i kroppsøvingen, fordi det hemmer de andre elevenes utfoldelse (Solheim, 2000).

Elnans rapport viser på denne måten at tilpasset opplæring i dette faget har klare forbedringspotensialer. Det er flere ting som bør endres for at funksjonshemmede skal få en kvalitativt god tilpasset undervisning. En sannsynlig årsak til denne beskrevne praksisen er nok lærernes mangelfulle utdanning om tilpasset opplæring til tross for en solid fagutdanning som kroppsøvingslærere. Det finnes i dag 1800 ufaglærte lærere i dagens norske skole (NRK 1, 11.4.2012), og det er flest ikke-kvalifiserte lærere på grunnskolens 1.–7. trinn.

I en dansk skoleundersøkelse (Dam & Souliés, 2006) om funksjonshemmedes deltaking i kroppsøvingundervisningen gis denne oversikten:

68 % deltar, 23 % deltar delvis og 9 % er ikke deltagende.

Det er spesielt funksjonshemmede jenter som ikke deltar i

Observerte skoleassistenter ble oftest sittende passive sammen med de funksjonshemmede elevene på sidelinjen.

kroppsøvningsundervisningen, sier Dam & Souliés, uten å gi noen forklaring på dette fenomenet. De konkluderer også med at det er lærernes manglende kunnskaper om tilpasset opplæring i faget som gjør at funksjonshemmede inkluderes svært mangelfullt i denne fagundervisningen i den danske skolen.

Hvordan kan så elever oppleve forutsigbarhet, forståelse og en meningsfylt undervisning når organiseringen av tilpasset fagundervisning ikke inkluderes i klassens aktiviteter (Solheim 2000)? Jeg tenker da spesielt på funksjonshemmede elever som har middels eller alvorlige fysiske og mentale funksjonsnedsettelse. Det er liten tvil om at disse elevenes verden oppleves annerledes enn for de andre elevene i klassen (Imsen, 2011).

Antonovsky (2009) omtaler i boka *Hälsans mysterium* teorien om salutogenese og *Sense of coherence* som viktige komponenter i menneskers liv. Salutogene faktorer definerer professor Tellnes (2005, 2007) med utgangspunkt i Antonovskys teorier som alle de aktiviteter som styrker og fremmer vår kunnskap og helse. Dette kan være gode venner, samhörighet, fysiske aktiviteter inne og ute, eller alle de faktorer som vi mennesker kan ha glede av og vokse på både fysisk og mentalt. Med *Sense of coherence* menes menings-sammenhengen i skoledagen eller i livet. Dette kan overføres til skolens undervisning ved å skape trygghet, forståelse, inkludering og positive følger i alle fag. Funksjonshemmede elever er en ytterst sårbar gruppe som lett opplever at de kommer til kort, eller som en elev sa til meg:

Du skjønner jeg er ikke noe flink, jeg. Dette klarer jeg ikke så godt som de andre, så jeg setter meg i stedet her. (Eriksen, 2011-2013).

Denne eleven (ryggmargsbrokk) fikk ikke delta i klassens fysiske aktivitet, fordi han opplevde at de andre elevene løp for fort og var flinkere til å kaste ball enn ham. Skoleassistenten satt på benken ved siden av eleven. Da jeg spurte læreren om hvorfor denne gutten satt på sidelinjen, svarte læreren:

Han klarer nok ikke å delta på disse aktivitetene.

Dette eksemplet viser en kroppsøvingssituasjon som vitner om både mangelfulle pedagogiske kunnskaper og dårlige lærerholdninger. Det er jo ikke eleven som skal tilpasse

seg klassens kroppsøvningsundervisning, men undervisningen som skal differensieres, tilpasses og tilrettelegges for elevens funksjonsnivå gjennom god veiledning og oppmuntring som empowerment. Eksemplet over viser dessverre at det som kunne ha blitt en positiv forsterket opplevelse for denne eleven, ble i stedet til en negativ erfaring (Antonovsky, 2009). Det er ingen tvil om at funksjonshemmede elever skal få delta i fysisk skoleaktivitet i kroppsøvingstimene, men i eget tempo, ut fra egne ressurser og i forhold til utviklingsutsiktene den enkelte elev har (opplæringsloven, 2011). Tilrettelegging er kjerneord i denne sammenhengen. Utestengelse fra å få prøve er dessverre oftest det som kjennetegner mangelfull tilpasset opplæring i dette faget og svikt i lærerens kompetanse.

Skolen og foreldrene bør ha følgende kvaliteter, sier Antonovsky:

«En hållning som utmärks av komplexitet och flexibilitet, alternativ och oppfordre till självkontroll, mening, förutsigbarhet, valfrihet och en känsla av att problem går att hantera och att lösa.» (Antonovsky, 2009:138).

Meningen og læringen i undervisningen, sier Antonovsky videre, bør være knyttet til:

Om världen av stimuli och responser verkligen är förutsägbar och om barnet verkligen uppfattar strukturen, så är genväret kvalitet nästa fråga. (s. 135)

Antonovsky omtaler sin teori som Känsla av sammanhang (KASAM) både i forhold til individers utvikling og læring, og selve helseperspektivet. Hans bruk av teorien om salutogenese og KASAM har ifølge professor Tellnes (2005:6) blitt et viktig idégrunnlag for helhetstenkning og kreativitet innenfor samspillet natur-kultur-helse hvor hovedmålet har vært å fremme livskvalitet for alle. I andre deler av verden anvendes denne teorien i forbindelse med rehabilitering og trening av funksjonshemmede barn og unge (Antonovsky, 2009:23).

Meningsfullhet og kunnskap læres gjennom lek, fysisk aktivitet, berøring, omtanke, erfaring og en kommunikasjon som formidler budskapet om at: *Du er betydningsfull for oss*, sier Antonovsky (s. 136). I tillegg er han opptatt av at barn og elevs nevrofysiologiske utvikling stimuleres på best

mulig vis gjennom fysisk aktivitet som lek, trening, gjennom musikkaktiviteter eller gjennom friluftsliv. Prøving, utforskning og manipulering bør være en viktige komponenter av dette opplegget. Det er de positive opplevelser og erfaringer dette kan gi som er de varige utdanningsfaktorene. Dette er viktige trekk for alles utvikling, men funksjonshemmede elever trenger i større grad en planlagt, strukturert og god læringssituasjon for å kunne bli mer og mer fremgangsrrike på visse vanskelige læringsfelt.

Torshov-prosjektet

På starten av 90-tallet ble Torshov-prosjektet (TP) gjennomført. TP var et toårig sansemotorisk treningsprosjekt for ei gruppe elever med utviklingshemning i alderen 10–12 år. Prosjektet var et resultat av et tett samarbeid mellom spesialpedagoger ved daværende Torshov skole og undertegnede fra Norges idrettshøgskole (Eriksen, 1995). Kartleggingen i TP viste at alle elevene som deltok i den organiserte treningen to ganger per uke, bedret sine fysiske og koordinative ferdigheter i løpet av prosjektperioden. Registreringen var rettet mot motoriske, koordinative og kognitive ferdigheter (lesing, skriving og matematikk). I tillegg rapporterte elevgruppas foreldre at elevenes selvtillit økte sterkt i denne prosjektperioden ettersom de lærte å delta i leker med enkle regler, ulike ballaktiviteter, sykle, svømme og ved å delta på rytmiske treningsopplegg som eksempelvis ringdanser. Å mestre nye fysiske aktiviteter fikk på denne måten positive ringvirkninger også i forhold til elevenes selvhjelpenhet og bevegelsesglede. Treningsopplegget ble organisert med gode rammebetingelser, og ble ledet av mennesker med faglig kunnskap og en positiv evne til å kommunisere med denne gruppen elever.

Feltarbeid

Det seneste året har jeg gjennom feltarbeid besøkt 15 skoler (grunnskoler og videregående skoler) i forbindelse med praksisrettet FoU. Feltarbeidet har hatt følgende målsetting:

- *Å bli kjent med den enkelte skoles rammebetingelser, undervisningsopplegg og organiseringen av spesialundervisning og tilpasset opplæring for elever med funksjonshemning i faget kroppsøving i skolen.*

- *Å bli kjent med hvordan den enkelte skole organiserer og gjennomfører fysisk aktivitet på sjette og sjuende trinn i grunnskolen.*

Det er den enkelte skoles lærere, kroppsøvingslærere og skoleledere som har vært mine informanter. I etterkant av hvert skolebesøk har innsamlede data blitt transkribert, tematisk systematisert, kategorisert og lagret under prosjektbetegnelsen *Vi vil få det til*, som i dag er et forskningsprosjekt om tilpasset opplæring i faget kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Eriksen, HiOA, 2011-2013).

I neste avsnitt gjengir jeg 5 av 15 utvalgte sitater fra dette prosjektet. Alle sitatene viser til grunnskole- eller videregående skolars lærere med godkjent lærerutdanning. Tre av lærerne har i tillegg fordypning i kroppsøving (30 studiepoeng). Alle arbeider ved et utvalg skoler i Oslo- og i Akershus-regionen. Alle data er anonymisert i henhold til Datatilsynets retningslinjer.

Lærernes beskrivelser av tilpasset opplæring i kroppsøving

Følgende data omtaler kroppsøvingsfagets rammebetingelser i forhold til antall uketimer i faget, og om hvordan skolene organiserer tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner for de forskjellige skolenes funksjonshemmede elever. Data er her kategorisert som skole A, B, C, D og E:

Skole A: Vår skole har vanlig kroppsøvingsundervisning en gang per uke (60 min) for elever på alle trinn. Vi har i tillegg høst- og vinteraktivitetsdager hvert år for den samme elevgruppa. Elever på 6. og 7. trinn har i tillegg 15 minutter fysisk aktivitet fire ganger per uke som ledes av skoleassistenter. Dette er lagt til midt på dagen.

Vi har to elever med cerebral parese, men ingen i rullestol. Disse to elevene trener en ekstra økt (30 min) en gang i uken i kroppsøvingssalen når de andre har fysisk aktivitet. I denne økta satses det på koordinativ trening (ribbetrening) og muskelstyrke (benketrening). Denne ekstra treningen blir fulgt opp av en skoleassistent. Ellers følger disse to elevene ordinær undervisning og deltar på det de makter i timene.

Ved vår skole har rektor utarbeidet et hefte om hvordan IOP skal organiseres for funksjonshemmede elever. Dette er et nyttig verktøy.

Skole B: Ved denne skolen har alle elever 90 minutter kroppsøving per uke utenom første klasse, som har 60 min. per uke. Fysisk aktivitet for sjette og sjuende trinn er lagt til etter skoletid mellom kl. 14–15 en gang per uke. De fleste elevene møter opp til fysisk aktivitet, men mange får også fri. Kontaktlærer informerer om at faget kroppsøving er et ikke-tema ved hans skole. Vi prioriterer fagene norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag, sier han.

Det informeres også om at det ikke finnes årsplaner eller retningslinjer for dette faget i noen av de sju skoleårene. Kroppsøving for funksjonshemmede elever, sier praksislærer, blir fulgt opp av skoleassistenter. Noen ganger deltar de, og andre ganger sitter de på sidelinjen og ser på.

Skole C: Vår videregående skole har først de seneste årene begynt med å lage IOP til funksjonshemmede elever i faget kroppsøving, informerer skolens inspektør. Tidligere har elevene med store funksjonshemninger fått fri fra undervisningen, eller de har gått en tur sammen med en skoleassistent. Elever med mindre alvorlige funksjonshemninger har fulgt ordinær undervisning i klassen. Slik har det vært fordi vi opplever at ingen av våre lærere har tilstrekkelig kompetanse om akkurat dette undervisningstemaet.

Mmm, ja ... det er mye enklere å lage IOP i fag som matematikk og norsk (20 elever i gruppa). Men nå er vi i gang. Den enkelte kroppsøvingslærer som har elevene på trinnet (30 elever i gruppa) en gang per uke (90 min), må ved skoleårets start lage en individuell opplæringsplan for den enkelte funksjonshemmede elev. Planen blir fulgt opp av en skoleassistent som trener med den funksjonshemmede eleven i skolens treningsrom. Noen ganger går skoleassistenten tur med firergrupper og elever i rullestol.

Skole D: Ved denne barneskolen, informerer kroppsøvingslærer om at skolen har fire funksjonshemmede elever hvorav to er godt fungerende (ADHD), og som deltar på det de makter i ordinær kroppsøvingsundervisning. Skolens mest funksjonshemmede elever, mener lærer, er de to elevene som sitter i rullestol. Disse to elevene har kunst og håndverk når resten av klassen har kroppsøving på timeplanen. Det eksisterer ingen IOP-planer for disse fire elevene i faget kroppsøving.

Skole E: Kontaktlærer for førsteklasse sier at han måtte lage IOP til tre av 25 førsteklassingene i høst. Kontaktlærer er nytilsatt og var ferdig allmennlærer våren 2011. Han sier at han føler seg veldig alene om denne oppgaven, og han får minimalt med veiledning og hjelp fra skolens ledelse selv om han har tatt dette opp i en medarbeidersamtale ved juletid. Kontaktlærer sier han er glad i elevene sine og trives i jobben, men føler han har fått en umulig oppgave. Han er svært bekymret for at han dessverre ikke når fram til de ulike elevene daglig i forhold til fysisk aktivitet og annet fagstoff.

Foruten tre funksjonshemmede elever i gruppa har denne siste læreren fem flerkulturelle elever som ikke forstår norsk.

Diskusjon

Hvordan organiseres og tilrettelegges kroppsøvingsundervisningen for funksjonshemmede elever i skolen? Sitatene over viser at det er store variasjoner i hvordan skolene organiserer, tilrettelegger og utarbeider planer for tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget for elever med funksjonshemming (eks. skolene A, B og C). Noen av skolene sier at de har litt erfaring med denne problematikken, mens andre (skole C) har akkurat begynt med å utarbeide IOP i faget kroppsøving. Ingen av lærerne ved disse fem skolene (A-E) poengterer at kroppsøving er et helserelatert fag hvor fysisk aktivitet bør stå i sentrum for læringen. De sier heller ikke at dette er spesielt betydningsfullt for elever med funksjonshemming med hensyn til læring, mestring, kropp og selvhjelpenhet.

I tillegg virker det som om det er flere elever per lærer i faget kroppsøving enn i de andre fagene (eks. skolene C og E). Det kunne eksempelvis være tre kontaktlærere per 60–65 elever i de teoretiske fagene, mens det i kroppsøvingstimene kunne være to lærere. Enkelte skoler hadde assistenter med i kroppsøvingstimene, men langt ifra alle. Ofte var det organisert felles kroppsøvingsundervisning for alle elevene på trinnet i barneskolen (trinn 1-7), noe som lett medfører støy og en lite effektiv undervisningssituasjon for eksempelvis 70 elever i samme idrettshall. I slike masse-undervisningssituasjoner, er det ofte vanskelig for svakt fungerende elever å finne sin aktive plass i undervisningen og i elevgruppa. Dette fører lett til inaktivitet og tilbaketrekning fra undervisningssituasjonen.

Ved en av de besøkte skolene hadde en lærer 37 elever alene i en liten kroppsøvingssal (5. trinn). En av disse elevene var funksjonshemmet (Downs syndrom). Assistenten var ikke til stede i kroppsøvingstimen, og eleven gjorde det hun selv hadde lyst til.

Det er mange ting som tyder på at stor elevgruppe per lærer forringer muligheten for individuell tilrettelegging for elevene på trinnet. Det er de funksjonshemmede elevene som på denne måten får det dårligste undervisningstilbudet i dette faget. De deltar på felles undervisning så godt de kan, men kommer ofte til kort når det blir vektlagt mer koordinativ trening, regler og såkalt raske aktiviteter. Desto større funksjonshemninger den enkelte elev har, desto oftere blir disse elevene passiviserte i forhold til resten av elevgruppa. På denne måten mister elevene viktig undervisningstid og muligheter for fysisk aktivitet og en personlig positiv utvikling jamfør elevene i TP hvor alle deltok i alle kroppsøvingstimene. Dette kan lett få negative konsekvenser når det gjelder interessen for faget og motivasjonen for egen kropp og fysisk aktivitet slik Antonovsky (2009, KASAM) beskriver som en viktig komponent for læring, trening, samhørighet og en meningsfull og fleksibel læringssituasjon. Det er heller ikke uvanlig at funksjonshemmede elever i rullestol fungerer som discjockey mens resten av elevene har dans. Observerte skoleassistenter ble oftest sittende passive sammen med de funksjonshemmede elevene på sidelinjen. Ingen av skoleassistentene stilte i treningstøy til kroppsøvingstimene eller deltok med de funksjonshemmede elevene i selve treningsaktivitetene. Spørsmålet som oftest ble stilt var: Vil du vi skal gå en tur?

Det ser ut til at det er først på ungdomsskoletrinnet at lærere stort sett begynner å lage fagplaner i kroppsøving-faget, og at de arbeider mer målrelatert med LK06's ulike kompetansemål. Kroppsøvingundervisningen på trinn 1–7 bærer preg av å være mer eller mindre planløs og tilfeldig. Det er viktig å leke, men leken har sjelden en rød målrelatert tråd og en pedagogisk ramme med tanke på hvilken lek man leker med elevene og hvorfor.

Det var relativt få av de 15 skolene som hadde gode og relevante IOP-er for funksjonshemmede elever i kroppsøving-faget (eks. skolene B-E). Med dette mener jeg fagplaner som setter kroppsøving og læring sammen i et system med

hovedvekt på de fysiske aktivitetene som enkelteleven kan utvikle, styrke og vokse positivt på. IOP-planer skal bygges på kontinuitet, progresjon, utfordringer og relevant variasjon. De skal ha til hensikt å gi eleven positiv styrke, positive fysiske og mentale utfordringer og erfaringer og ta utgangspunkt i de utviklingsmuligheter den enkelte elev har (opplæringsloven § 1-3). Faget skal også være et rekreasjonsfag, men like fullt skal undervisningen være målrelatert og tilpasset den enkelte.

De 15 skolene jeg besøkte i mitt prosjekt, disponerer rammetimetallet i faget kroppsøving som skal være 478 t på 1.–7. trinn og 228 t på 8.–10. trinn (à 60 min.) forskjellig. 38 skoleuker betyr i snitt ca. 108 min/uke med kroppsøving i alle 10 skoleår. I tillegg kommer uketimen med ekstra fysisk aktivitet på sjette og sjuende trinn i grunnskolen. Elevene ved de besøkte skolene hadde i snitt fra 60–90 minutter kroppsøving per uke. Det er ingen tvil om at enkelte skoler gir sine elever færre kroppsøvingstimer enn det som er bestemt av regjeringen (skole A, D, E). Ved flere av skolene ble funksjonshemmede elever satt til andre faglige oppgaver enn kroppsøving og fysisk aktivitet når dette sto på timeplanen. Eksempelvis kunne dette være kunst og håndverk eller musikk (eks. skole D).

Det kan virke som om enkelte skoler fraskriver seg ansvaret for tilpasset, målrettet undervisning i faget kroppsøving for funksjonshemmede elever. I tillegg synes det tverrfaglige teamsamarbeidet rundt dette faget å være svært mangelfullt. Dette begrunner skolelederne med at de funksjonshemmede elevene går til fysikalsk behandling en gang per uke etter skoletid. Dette til tross for at Verdens helseorganisasjon (WHO) og nasjonale retningslinjer fra Sosial- og helsedirektoratet (Folkehelseloven, 2011) anbefaler at alle elever skal være fysisk aktive minimum en time daglig. Dette gjelder alle mennesker, også funksjonshemmede elever. Den longitudinelle læringseffekten og utviklingen av egen helse, kroppsmeistring, styrke og kunnskap læres og utvikles langt bedre gjennom fysisk trening og i en koordinert sammenheng med andre teoretiske fag.

Teamarbeid og alternative fysiske aktiviteter

Å undervise elever med ulike funksjonshemninger skal ikke baseres på læreren alene. Undervisningen skal bygge på et tett samarbeid mellom relevante fagpersoner som den kommunale fysioterapeuten, logopeden, ergoterapeuten, PPT og eventuelt skolelegen. Det er her snakk om teamarbeid, og den enkelte skole kan innhente kunnskap og kompetanse fra viktige samarbeidspartnere. Sentralt i denne gruppa står også foreldrene, som kjenner sitt barn aller best (Fleischer, 1997). Det er på denne måten gode undervisningsopplegg kan vokse og bære positive læringsresultat både fysisk og kognitivt. Den nye Folkehelseloven (2011) vektlegger at den enkelte kommune tar denne oppgaven på alvor.

Konklusjon

Funksjonshemmede elever i skolen er helt avhengige av at den enkelte skole og grunnskolen voksne tar sine undervisningsoppgaver på alvor og prioriterer tilpasset opplæring i faget kroppsøving og daglig fysisk aktivitet (Folkehelseloven, 2011).

Vi er alle født for fysisk aktivitet (Eriksen, 2006), og vi vet i dag at fysisk aktivitet kan forebygge en rekke sykdommer og har en positiv helseeffekt for alle uansett funksjonshemninger eller ei med hensyn til motorikk, psykisk helse, læring, motivasjon og selvutvikling (Antonovsky, 2009; Tellnes, 2007). Mye tyder på at mange skoler har en mangelfull tilrettelegging og oppfølging av elever med ulike funksjonshemninger i faget kroppsøving, og lærerne generelt sier at dette er et tema de kan lite om. Dette gjelder i store trekk de elever som av ulike årsaker ikke kan følge den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Dette støttes av relevant forskning (Elnan, 2010; Solheim, 2000; Grue, 2001; Fleicher, 2011), men er også et brudd på opplæringslovens (2011) intensjoner.

Grunnskolen skal ha ambisjoner på alle elevers vegne, sies det i LK06, men hvordan skjer dette i forhold til denne elevgruppa som ofte blir sittende på sidelinjen når medelever er i aktivitet? Friluftslivsmannen Lars Monsens mange turer i skog og mark viser hva funksjonshemmede kan få til når de virkelig får utfordringer og vil, og det er god grunn til å rette fokus mot tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaners innhold i dagens skolesystem. Kompetansen dette faget kan gi elevene på sikt, er en av mange krefter som

kan være med på å styrke elevene framover i livet til utdanningssektoren, til yrkeslivet og til et voksenliv. Å få oppleve og erfare den viktige og positive betydningen av sammenheng og styrke i eget liv og overfor samfunnet, bør prege den enkeltes hverdag (Antonovsky, 2009) også i oppveksten.

Svømmeren Sarah Louise Rung ble lam etter en operasjon. Hun sa dette i et presseintervju:

Det var viktig for meg å ikke bli sett på som en funksjonshemmet person.... I begynnelsen ser du bare begrensninger og tenker på det du ikke får gjøre lenger. Men så begynner du å se hvilke andre muligheter du har (Isbrekken, 2012:32).

I dag studerer Sarah i Bergen og planlegger sin deltaking i VM og i Paralympics.

Lærernes utdanning og kunnskaper rundt temaet tilpasset opplæring, kroppsøving og fysisk aktivitet bør få økt fokus i dagens skole; en skole som har blitt altfor mye styrt etter resultatene på nasjonale prøver og internasjonale skoletester. Enkeltelevnen skal stå i sentrum for *all* læring. Dette gjelder alle skolefag (Befring, 1994; Imsen, 2001; LK06). Elever med ulike grader av funksjonshemninger har naturlig nok ulikt utgangspunkt for læringen og skal veiledes og styrkes på den måten det tjener enkeltelevnen aller best (opplæringsloven, 2011, § 5-1).

Denne artikkelen bygger på relativt få lærerutsagn og gir derfor ikke grunnlag for generalisering hva artikkelens tema angår. Likevel viser både teorien i artikkelen og de gjengitte sitatene fra min undersøkelse (Eriksen, 2011-2013) at tilpasset opplæring i faget kroppsøving organiseres og gjennomføres forskjellig fra skole til skole, og at det fortsatt eksisterer mye privatpraktisering blant lærerne. Dette er viktige indikatorer som kan si noe om tilpasset opplæring for et bestemt utvalg av funksjonshemmede elever i faget kroppsøving. Disse tendensene mener jeg bør undersøkes nærmere.

NOTER

1 www.nakuhel.no

2 www.regjeringen.no (18.1.2008)

REFERANSER

- ANTONOVSKY, A.** (2009). *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell.
- BANDURA, A.** (1977). Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84. s. 191–215.
- BEFRING, E.** (1994). *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BRATTENBORG, S. & ENGBRETSSEN B.** (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- DAM, J. & SOULIÉ T.** (2006). *Inklusion & idrætsundervisning. En undersøgelse af elever med funktionsnedsættelsers deltagelse i den danske folkeskole*. Handicapidrættens Videnscenter.
- ECK, O.R.** (1998). *Funksjonshemmete småbarn i hjem og barnehage*. Otta: Tano Aschehoug.
- ELNAN, I.** (2010). *Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysiske aktivitet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- ERIKSEN, T.B.** (1995). *Et tilpasset undervisningsopplegg i kroppsøving for ei gruppe psykisk utviklingshemmede barn med bruk av musikk som læremiddel*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- ERIKSEN, T.B.** (2006). *Født til bevegelse, om fysisk aktivitet og helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ERIKSEN, T.B.** (2011-2013). *Vi vil få det til*. Et FoU-prosjekt ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier.
- FLEISCHER, A.V.** (2011). *Barn med ervervet hjerneskade*. Sunnaas sykehus, Kognitiv rehabiliteringsenhet.
- GRUE, L.** (1998). *Motstand og mestring. Om funksjonshemning og livsvilkår*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport 1/01.
- HØIGAARD, R.** (2008). *Gruppedynamikk i idræt*. Århus: Forlaget Klim. 1. Utg.
- IMSEN, G** (2001). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ISBREKKEN, A.T.** (2012). Gullhåpet. Bilag til *Dagbladet* 19.1.2012 s. 28–33.
- KASSAH, A.K. & KASSAH B.L.** (2009). *Funksjonshemning, sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET & UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006/2011). *Opplæringsloven for grunnskolen og den videregående skolen. Hovedpunkt og lovtekst*.
- NRK 1, RADIO** (11.4.2012)
- OGDEN, T.** (2004). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- REGJERINGEN** (2011). *Lov av 24. juni 2011 nr. 29 om Folkehelsearbeid (Folkehelseloven)*. I kraft 1. januar 2012. Lovdata. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- SOLHEIM, I.** (2000). «Integrering er ikke bare å sitte i samme rom, altså». *En studie av lærernes erfaringer med integrering av fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave. Universitetet i Bergen.
- STETTE, Ø.** (2011). *Opplæringslova og forskrifter. Utdrag for grunnskolen*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- TELLNES, G.** (2005). *Samspeilet Natur-Kultur-Helse. NaKuHel-konseptet i teori og praksis*. Oslo: Unipub forlag. 2. utgave.
- TELLNES, G.** (2007). Salutogenese - hva er det? *Det norske medisinske Selskap* 4(2) s. 144–149.
- TØSSEBRO, J. & YTTERHUS B.** (2007). *Funksjonshemmete barns hverdag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

INTERNETTADRESSER

- www.grunnskolens informasjonssystem.no
- www.regjeringen.no
- www.ssb.no: samfunnsspeilet

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Årets Jonaspris til Lars Monsen

BASERT PÅ EN PRESSEMELDING FRA INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK
FOTO: OLA SÆTHER/UIO

Lars Monsen har fått Jonasprisen 2012 for sin innsats i TV-serien «Ingen grenser». Gjennom sitt engasjement har Monsen «bidratt til økt toleranse og romslighet i samfunnet», heter det i juryens begrunnelse.



Jonas-prisen er en ærespris som årlig tildeles en person, organisasjon eller institusjon som har gjort en ekstraordinær innsats for å fremme opplysning om funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte i samfunnet. Prisen som ble etablert i 1986, har fått navnet etter Jens Bjørneboes roman «Jonas» fra 1955. Boka setter kritisk søkelys på skolens evne til å inkludere barn med særskilte behov.

Prisen deles ut av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og består av et diplom og et stipend.

«Det viktigste jeg har gjort»

Lars Monsen forteller at han har takket nei til priser tidligere, men denne gangen var han ikke i tvil om å takke ja. «Ingen grenser» har vært med på å endre folks oppfatning av funksjonshemmede, og er det viktigste jeg har gjort», sier han. I TV-serien, som er blitt vist i to sesonger på NRK, har Monsen ledet en gruppe funksjonshemmede på en strabasjos vilmarkseksepdisjon.

Juryleder, professor Monica Dalen ved Universitetet i Oslo, vektlegger

Monsens sterke personlige engasjement som programleder i TV-serien.

Monsen viser hvordan samhold og omtanke kan gjøre mennesker i stand til å overvinne hindringer av både fysisk og psykisk art og mestre uante ferdigheter.

Tidligere prisvinnere har blant annet vært Arne Skouen, Finn Carling, Wenche Foss, Gunnar Stålsett, Edvard Befring, Margreth Olin, Johann Olav Koss, og Paal-André Grinderud

Leksehjelp og psykososialt miljø

AV ANNE-LENE BAASTAD

Dette innlegget er skrevet av en mor og handler om foreldrenes kamp for å få tilrettelagt det psykososiale miljøet slik at deres datter har nytte av leksehjelpen.

Vi har en datter som akkurat sluttet i 4. klasse. Hun har ADHD og reaktiv tilknytningsforstyrrelse, samt uttalte lese- og skrivevansker. Som en følge av dette har hun fått vedtak om tilrettelegging av skoledagen i form av spesialpedagogisk hjelp samt assistent i alle skoletimene.

Leksehjelpen har derimot vært et annet kapittel. Vi så gjennom 2.- og 3. klasse at hun stadig ble mer fortvilet over at hun ikke fikk til leksehjelpen. Vi drøftet gjentatte ganger med kontaktlærer og skolens ledelse at leksehjelpen ikke fungerte og at NN bare ble demotivert og enda mindre motivert for skolehverdagen. Skolen så at hun hadde lite/ikke noe utbytte av leksehjelpen, men mente de ikke hadde mulighet eller midler til å tilrettelegge. Vi drøftet det også med PPT. Skolen svarte kun muntlig og uformelt. Det ble aldri fattet et formelt vedtak, og de avsto vår forespørsel. Alle foreldrene på trinnet fikk også, ved det faste foreldremøtet på høsten, beskjed om at dersom vi som foreldre ikke var fornøyd med leksehjelpen, så sto vi som foreldre fritt til å ta barna ut av tilbudet. Dette er ikke en akseptabel holdning.

I starten på 4. trinn bestemte vi oss derfor for å ta saken videre. Vi kontaktet derfor skolesjefens kontor. Selv om vi ikke formelt hadde noe vedtak å klage på, så rettet vi en klage på manglende tilrettelegging. Dette var i sep-

tember 2011. Kommunen avsto vår anmodning. De begrunnet avslaget med at leksehjelpen ikke er en del av opplæringen og reguleres i liten grad av bestemmelsene i opplæringsloven. De påpekte også at det ikke følger økonomiske midler med tilrettelegging av leksehjelp. Kommunen oppfattet at opplæringslovens § 1-A var ivaretatt. Vi anket igjen, og fordi vi så at kommunen brukte forholdsvis lang tid på å svare oss, sendte vi også kopi av anken til Fylkesmannen, avdeling for grunnskoleopplæring.

I anken datert 20.10.2011 skrev vi som følger (anonymisert):

«Gjennom leksehjelpen skal elever ha mulighet til å drive med arbeid som forsterker elevens læringsmuligheter. Leksehjelpen skal blant annet gi eleven støtte til læringsarbeidet og gi en følelse av mestring. Det skal være en hjelp til skolearbeidet. For NNs del oppfylles ikke dette, hun har ingen mestringsopplevelse, da hun ikke evner å jobbe selvstendig. Hun sitter på leksehjelpen i vanlig klassegruppe, til tross for at skolen vet hun profitterer på små grupper og større voksentetthet. Skolen tilrettelegger ikke, til tross for at kontaktlærer også har beskrevet at hun ikke får gjort noe på leksehjelpen. NN har assistent i alle skoletimene – en som hjelper, støtter, strukturerer og oppmuntrer – og er totalt avhengig av dette for å få jobbet. Uten dette faller NN igjennom

og blir sittende og se på leksene og alt rundt. Hun blir overveldet og klarer ikke å sette i gang. Når hun så kommer hjem, må vi ta frem de samme leksene som har overveldet henne i en time på skolen. Hun er ikke spesielt motivert til å ta fatt igjen da. Og det er forståelig. Som en følge av at NN aldri har gjort noen lekser på skolen, må NN gå på større dose medisiner, fordi hun har lengre skoledag. Noe som i utgangspunktet kunne vært unngått.

Opplæringsloven § 9a – 1 gir den enkelte elev en rett til et godt psykososialt miljø.

§ 9a-1 lyder: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».

Retten etter § 9a-1 er en individuell rettighet. NNs psykososiale miljø er ikke ivaretatt gjennom det tilbudet leksehjelpen pr. i dag representerer. Det forsterker hennes opplevelse av å ikke strekke til, å være annerledes og å føle seg dum. Hun har et ekstra behov for trygghet og støtte, som en følge av diagnosene sine. Reaktiv tilknytningsforstyrrelse og ADHD gjør henne spesielt sårbar, og vi vet at funksjonsnivået er lavere enn for alderstrinnet. Skolen opptrer lite inkluderende og viser liten eller ingen forståelse av helheten rundt NN. Gjennom at hun sitter på leksehjelpen uten utbytte og med negative erfaringer mht. selvstendighet, fører dette også til at skolehver-

dagen i sin helhet blir negativ og problemfylt. Utsagn og kommentarer fra klassevenner gjør heller ikke situasjonen noe bedre.

I opplæringslovens § 1 A-1, står det: «Alle elevar på 1.–4. årstrinn har rett til leksehjelp jf. opplæringslova § 13-7a. Formålet med leksehjelpa er å gi eleven støtte til læringsarbeidet, kjensle av meistring, gode rammer for sjølvstendig arbeid og medverke til utjamning av sosiale forskjellar i opplæringa.

Leksehjelpa er ikkje ein del av opplæringa til eleven, men skal sjåast i samanheng med opplæringa. Leksehjelpa skal gi eleven hjelp med skolearbeidet. (...)

Kommunen pliktar å sørgje for at elevane har eit godt psykososialt miljø i leksehjelpa som fremjar helse, trivsel og læring. Dersom ein tilsett har kunnskap eller mistanke om at eleven sin rett ikkje blir oppfylt skal den tilsette undersøkje saka, varsle kommunen og om nødvendig og mogleg sjølv gripe inn. Eleven og foreldre kan be om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet. Kommunen pliktar snarast mogleg å behandle saka etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningslova. Dersom vedtak ikkje er fatta innan rimeleg tid kan eleven og foreldre klage som om vedtak vart fatta.

Kommunen plikter å sørgje for svarleg tilsyn med elevane i leksehjelpa. Gruppa må ikkje vere større enn det som er trygt og pedagogisk forsvarleg»

NN har en omfattende IOP, mottar spesialundervisning i liten gruppe og har som nevnt assistent i alle skoletimene. Vi kan ikke forstå hvorfor

skolen ikke kan tilrettelegge leksehjelptilbudet for NN. Vi vet andre elever har mottatt leksehjelp i liten gruppe. Leksehjelpen skal sees i sammenheng med opplæringen, men vi kan ikke se at skolen gjør dette. Riktignok får hun tilrettelagte lekser ut fra sitt nivå, men problemet for NN er å organisere og sette i gang med arbeidet, samt å holde fokus på det hun driver med.

Vi er selvsagt kjent med at skolens leksehjelptilbud er frivillig. Men det er også en rettighet hun har, skolen plikter å lage et tilbud til alle elever mellom 1.-4. trinn, også de med funksjonsnedsettelse. ADHD og RTF er funksjonsnedsettelser. Vi ønsker derfor at hun skal få et godt tilbud, som er tilrettelagt og som ivaretar hennes psykososiale miljø.»

Kommunen ga nok en gang avslag, og saken gikk således til Fylkesmannen for behandling.

Fylkesmannen gjorde følgende vurdering, datert 7. mars 2012:

«I Opplæringslovens §13-7a er det fastsatt en plikt for kommunen til å ha tilbud om leksehjelp. Det fremkommer av bestemmelsene i annet ledd at elevene har rett til å delta på leksehjelptilbudet, men det skal være frivillig om de ønsker å delta.

Forskrift i opplæringsloven §1-A første ledd angir formålet med leksehjelpen: «Formålet med leksehjelpa er å gi eleven støtte til læringsarbeidet, kjensle av meistring, gode rammar for sjølvstendig arbeid og medverke til utjamning av sosiale forskjellar i opplæringa.» I Rundskriv fra

Utdanningsdirektoratet Udir 6-2010 fremkommer det at «Leksehjelpen skal også legges til rette slik at elever med funksjonsnedsettelse kan delta» og videre at «Leksehjelpen skal favne alle elevene, og at det er kommunens ansvar at leksehjelpen tilpasses elevene».

Forskriftens §1 A-1 sjette ledd annet pkt. angir at «Gruppa må ikkje vere større enn det som er trygt og pedagogisk forsvarleg»

Leksehjelpen er ikke en del av grunnskoleopplæringen, men skal ses i sammenheng med opplæringen, jf. §1 A-1 annet ledd. Det er kun de bestemmelsene i opplæringsloven med forskrifter som er gjort gjeldende i §13-7a eller i andre bestemmelser i opplæringsloven som gjelder for leksehjelpen. Dette innebærer bl.a. at reglene om spesialundervisning ikke gjelder for leksehjelpen.

I henhold til § 1 A-1 femte ledd plikter kommunen «å sørgje for at elevane har eit godt psykososialt miljø i leksehjelpa som fremjar helse, trivsel og læring». Videre angis at «Dersom ein tilsett har kunnskap eller mistanke om at eleven sin rett ikkje blir oppfylt skal den tilsette undersøkje saka, varsle kommunen og om nødvendig og mogleg sjølv gripe inn. Eleven og foreldre kan be om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet. Kommunen pliktar snarast mogleg å behandle saka etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningslova. Dersom vedtak ikkje er fatta innan rimeleg tid kan eleven og foreldra klage som om vedtak vart fatta»

Denne bestemmelsen tilsvarer opplæringslovens §§9a-1 og 9a-3 annet og tredje ledd og må etter



Fylkesmannens vurdering tolkes likt. Det fremkommer av rundskriv Udir 6-2010 at eleven bør ha et like godt vern av sitt psykososiale miljø i leksehjelpen som i opplæringen.

NN har ADHD og uttalte lese- og skrivevansker. Hun evner ikke å jobbe selvstendig og har IOP og assistent i alle skoletimene. Dette er hun totalt avhengig av for å få jobbet. Hun er ikke trygg nok på egne ferdigheter til å kunne jobbe selvstendig. Opplæringslovens regler om spesialundervisning gjelder ikke på leksehjelpen, men leksehjelpen skal legges til rette slik at elever med funksjonsnedsettelse kan delta.

På leksehjelpen opplever ikke NN støtte i læringsarbeidet og hun får derfor ikke gjort noe. Kontaktlærer har også beskrevet at hun ikke får gjort noe på leksehjelpen. Dette fører til at NN ikke opplever mestringsfølelse og nederlagene blir mange.

Gjennom at hun sitter på leksehjelpen uten utbytte og med negative erfaringer ifht. Selvstendighet, fører dette også til at skolehverdagen i sin helhet blir negativ og problemfylt. Hun opplever også ubehagelige utsagn og kommentarer fra klassevenner. Når hun kommer hjem må hun sette seg ned med foreldrene og jobbe med de oppgavene hun har følt seg maktesløs over i lang tid. Dette fører til at hun må øke dosen medisiner fordi skoledagen på denne måten blir lengre.

Etter en samlet vurdering på bakgrunn av de ovenfor nevnte anser Fylkesmannen at NN ikke får oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø i leksehjelpen som fremmer helse, trivsel og læring jf. Forskrift til opplæringsloven §1A – 1. Fylkesmannen har derfor besluttet å oppheve NN kommunes vedtak av 12.12.2011. Saken sendes tilbake til kommunen for iverksettelse av tiltak slik at NN får oppfylt

sin rett til et godt psykososialt miljø i leksehjelpen. Vi ber om kopi av nytt vedtak.

På bakgrunn av opplysninger som fremkommer i saken ønsker Fylkesmannen avslutningsvis å presisere følgende: Skolen skal alltid fatte et enkeltvedtak når elever/foreldre henstiller om tiltak som berører det psykososiale miljøet. Skolen må snarest mulig ta stilling til om elevens rett er oppfylt, og ev. hvilke tiltak som skal iverksettes. Skolen har vedtaksplikt, og terskelen for at noe er en henstilling er lav. Enkeltvedtaket skal være i tråd med saksbehandlingsreglene i forvaltningsloven, bl.a. skal det være skriftlig og det skal opplyses om klageadgang».

Etter påske i 2012 klarte kommunen og skolen å iverksette tiltak.

Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen

Hensikten med denne artikkelen er å belyse forholdet mellom det kollektive og det individuelle nivået i et lærerteam som arbeider med elever med aggresjonsproblematikk. Artikkelforfatterne påpeker at pedagoger bør ha bevissthet om begge disse nivåene og utvikle en felles teoretisk forståelsesramme for at håndteringen av elever med aggresjonsvansker skal bli best mulig.



Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby arbeider som universitetslektor ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger,



Pål Roland arbeider som amanuensis ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger,

Elever med aggresjonsproblematikk utgjør en stor utfordring for pedagoger. Aggresjon er relativt resistent (Pepler & Rubin, 1991) og har sammenheng med negative faktorer som eksempelvis svake skoleprestasjoner, utestengning fra jevnaldrende og opposisjonell atferd (Tremblay, mfl., 2005; Tremblay, 2010).

Pedagoger som arbeider med en slik problematikk, kan trolig vente seg mye motstand over tid i undervisningssituasjonen. Hvordan håndterer pedagoger dette på en god måte? I en masteroppgave (Byrkjedal-Sørby, 2007) ble det gjort en intervjuundersøkelse med fem lærere som arbeider spesielt med dette problemfeltet. I denne artikkelen vil vi ta for oss aggresjonsteori og det intersubjektive nivået som omhandler felles forståelse i team (Røkenes og Hansen, 2002). Disse temaene vil bli drøftet både ved hjelp av teori og belyst med sitater fra informantene i undersøkelsen. Først vil vi imidlertid si noe om metoden som er benyttet i undersøkelsen.

Metode

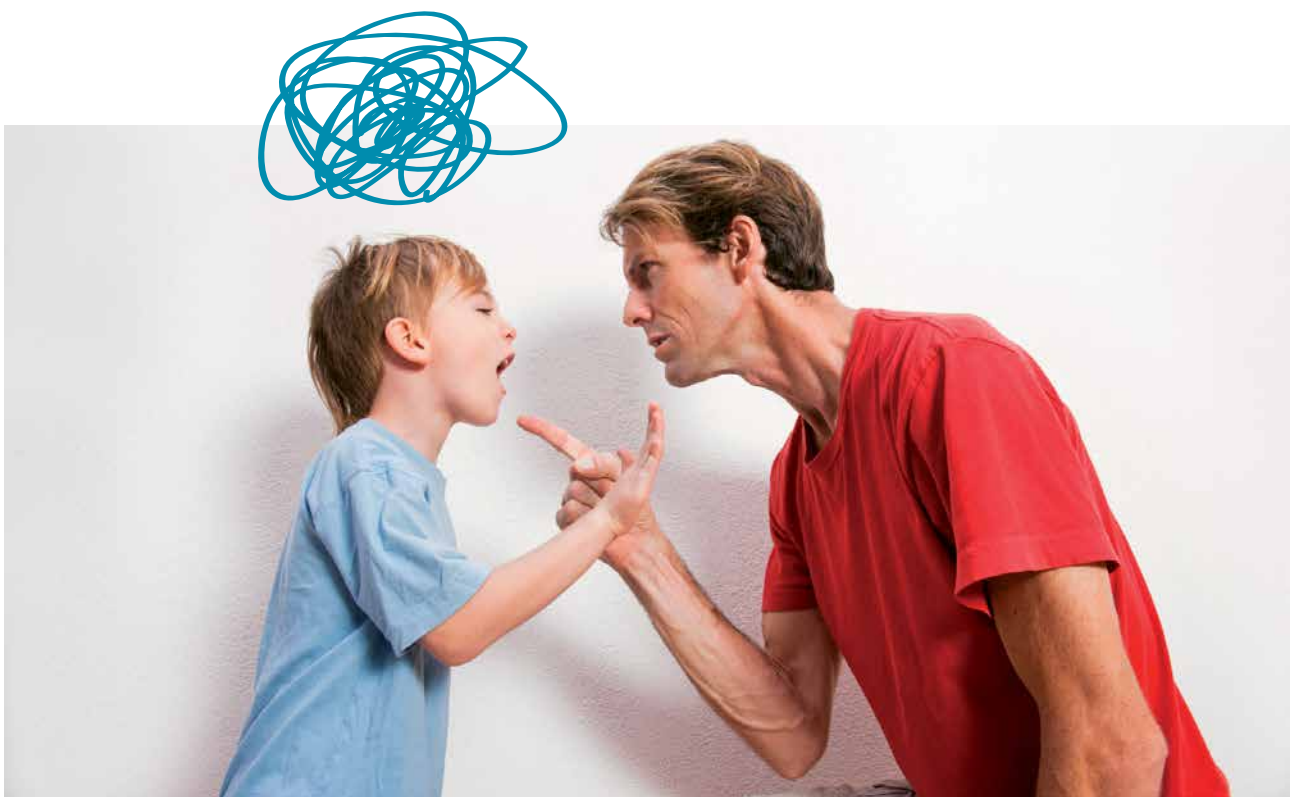
I forskningsprosjektet som ligger til grunn for denne artik-

kelen, ble det benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden er hensiktsmessig når forskeren vil gå i dybden av det han/hun vil ha svar på i sitt forskningsspørsmål (Thagaard, 2003). Begrepet aggresjon er normativt, og av denne grunn egnet det seg også godt med et kvalitativt intervju. Denne typen intervju preges av samspill mellom beskrivelse og tolkning (Kvale, 1997). Intervjuformens styrke er at den fanger opp variasjonen i informantenes oppfatninger over tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden.

Utvalget i studien besto av en gruppe på 5 lærere. Disse lærerne arbeidet sammen i en lærergruppe som underviste elever, som alle hadde en aggresjonsproblematikk. Lærerne hadde arbeidet med denne typen elever fra 1,5 – 10 år.

Denzin og Lincoln (1997) beskriver at informantene på ingen måte må føle seg krenket under en intervjusituasjon. Dette bør være retningsgivende for hvor nærgående en forsker kan være. Intervjuet inneholdt ikke direkte sensitive spørsmål, men intervjueren måtte likevel være forsiktig når hun kom inn på det personlige med hensyn til håndtering av aggresjon.

Thagaard (2003) skriver at å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold. Hvordan dataene tolkes kan knyttes til forskerens teoretiske forankring, men også til de tendensene og sammenhengene som kommer frem i analysen av dataene. Et viktig mål i den kvalitative forskningen er at denne skal virke troverdig. Videre ble det brukt diskursanalyse i analysen av intervjuene. Her er nyansene i teksten i fokus, og framgangsmåten tilpasses til den teksten som skal analyseres



I de siste årene har det blitt vanlig å bruke reaktiv og proaktiv aggresjon når det gjelder klassifisering av begrepet.

(Thagaard, 2003). Widerberg (2002), sier at det er nyttig å tenke i diskurser for å forstå hva som sies og hvordan det sies i et intervju. Diskursanalysen bidrar til å tydeliggjøre at det er personenes oppfatninger av sosiale fenomener som representeres i en samtale.

Aggresjonsbegrepet

Teoriene er mange og fagområdet stort når det gjelder aggresjonsbegrepet. Berkowitz (1993) sier begrepet har mange ulike meninger, både i forskning og i dagligtale. Han legger videre vekt på at alle som omgås aggresjonsproblematikk bør ha en eksakt idé om hva de legger i begrepet aggresjon. En slik felles forståelse er grunnlaget for handling i møte med personer som har denne typen problematikk. Aronson (2004) definerer begrepet aggresjon slik: «Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it's still aggression.» (Aronson, 2004, s. 202).

Aronson hevder at denne definisjonen samsvarer med

det et stort antall av forskere legger til grunn for definering av aggresjonsbegrepet. Aggresjon defineres altså som enhver form for atferd som har til hensikt å skade/krenke noen fysisk og/eller psykisk. Et sentralt tema ved aggresjonsdefinisjonene er intensjonsbegrepet. Aggresjon er noe som blir gjort med vilje, altså handlingsstyrt.

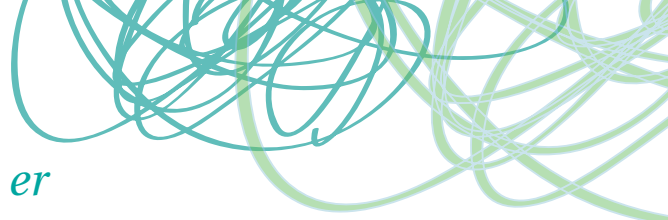
Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet aggresjon, her er to av svarene:

«Det er jo sinne da, du har ikke kontroll på den. Du har ikke kontroll på sinne, og kanskje atferden din.»

«Emmm... den (aggresjonen) er jo ganske tydelig når den er der, og det er jo en sosial atferd. En lite akseptabel, sosial atferd. Ehh det er jo en atferd som folk flest vegrer seg mot/ kvier seg for å gå innpå slike personer som er veldig aggressive....»

Lærerne hadde en relativt uklar oppfatning av hva aggresjon var, og definisjonene deres var mangelfulle med hensyn til anerkjent teori. Når informantene er så usikre på hva de legger i begrepet, er det mindre grunnlag for felles forståelse

En viktig forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er de følelsene som er involvert hos den som utøver aggresjonen.



i lærergruppa. Dette beskrives nærmere senere i artikkelen.

Aggresjon, to hovedkategorier

Flere aggresjonsforskere skiller mellom ulike former for aggresjon. Et sentralt element i aggresjon er intensjonen om å påføre skade. Flere forskere velger å definere aggresjon ut fra aggresjonens underliggende mål.

Det er imidlertid ikke alltid slik at definisjonene forutsetter at det å påføre skade er et mål i seg selv. Vitaro og Brendgen (2006) skriver at forskjellige undertyper av aggresjon kan defineres ut fra måten aggresjonen opptrer på. Mange forskere har derfor foreslått å sette et skille mellom fysisk og ikke-fysisk aggresjon, eller direkte og indirekte aggresjon. Berkowitz (1993) påpeker at noen negative handlinger er mer eller mindre impulsstyrt, mens andre er kalkulererte handlinger utført med en forventning om å oppnå visse fordeler.

Det er en klassisk diskusjon mellom tilhengere av de ulike aggresjonsteoriene hvorvidt begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, (eller ev. fiendtlig og instrumentell), av og til går over i hverandre og opptrer sammen (Andersen & Bushman, 2002). Likevel er det stor enighet om at det er meningsfullt å dele aggresjon inn i to typer. I de siste årene har det derfor blitt vanlig å bruke reaktiv og proaktiv aggresjon når det gjelder klassifisering av begrepet. I og med at disse typene av aggresjon opptrer forskjellig og derved har ulik måloppnåelse, blir det viktig å håndtere disse aggresjonsformene ulikt (Vitaro og Brendgen, 2006). I skolen har pedagogen en mulighet for å redusere suksessopplevelsen (outcome) noen kan oppleve ved å være aggressiv. Denne suksessfaktoren kan en forsøke å erstatte med positiv atferd som også kan gi en følelse av suksess (Dodge, 1991).

Reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjons-sinneteoriene. Ifølge dette perspektivet er aggresjonen en respons som er trigget av en målblokkering og blir så fulgt av et høyt psykisk spenningsnivå. Tremblay mfl. (2005) påpeker at reaktiv aggresjon er tendens til å utøve negativ atferd når en er sint. Denne aggresjonen oppstår som en konsekvens av virkelig eller opplevd provokasjon, frustrasjon eller negativ behandling. Ved reaktiv aggresjon er det oppstått en situasjon/hendelse kort tid, eller relativt kort tid i forkant av aggresjonen. Det er frustrasjoner som er hoveddrivkraften

bak denne aggresjonsformen.

Roland og Idsøe (2002) beskriver proaktiv aggresjon som en tendens til å angripe noen for å oppnå materiell eller sosial belønning. Reaktiv og proaktiv aggresjon skilles ut fra to hovedfaktorer.

- 1) Den sosiale atferden som fører til atferden
- 2) Følelsen som er involvert hos den aggressive

Proaktiv aggresjon har også blitt kalt for instrumentell aggresjon, fordi atferden blir brukt som et instrument for å oppnå utbytte. En viktig forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er de følelsene som er involvert hos den som utøver aggresjonen. Mens reaktiv aggresjon er forbundet med negative følelser, er proaktiv aggresjon forbundet med en følelse av belønning eller stimulans.

Den følelsesmessige komponenten er ofte vurdert som den tilfredsstillende som oppnås ved å dominere eller ydmyke offeret. Et annet aspekt er å få en følelse av negativ eller egosentrisk makt. Derfor blir ulike reaksjoner hos offeret, en slags stimulus for den som utøver aggresjonen (Roland & Idsøe, 2002).

Berkowitz (1993) hevder også at instrumentell aggresjon har et annet mål ved siden av å påføre offeret skade. Han mener videre at denne typen aggresjon eksempelvis kan være et forsøk på tvang, eller maktdominans for å oppnå sosial status. Dermed kan aggresjon bli tilfredsstillende og gi belønning til den som utøver aggresjonen når det underliggende målet nås. Smith (2007) påpeker at proaktiv aggresjon i utgangspunktet kan se temmelig uprovoserende ut. Han problematiserer videre og sier at proaktiv aggresjon i noen kontekster kan bli assosiert med popularitet, status, sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Derfor kan en slik negativ atferd gi en form for suksess hos personen.

Informantene i undersøkelsen ble spurt om både sin egen og teamets kompetanse på aggresjonsteori. En av informantene sa dette om teamets kompetanse:

«Eeeh... den er litt spredt...? Avdelingsleder har litt kunnskap. Men, jeg må jo si at vi diskuterer aldri teorier, altså vi diskuterer praktiske handlinger, det vi gjør, men det er jo snakk om hva vi legger til grunn for handlingene våre. Det er det lite av altså...»

Dette sitatet sier noe om at den teoretiske kompetansen omkring aggresjon oppfattes som lav i teamet. Den felles

forståelsen på dette området blir derfor lav.

Flere av forskerne på området sier noe om hvor alvorlig sosialt problem aggresjon er og derved nødvendigheten av en teoretisk forståelse å handle ut fra. Berkowitz (1993), beskriver aggresjon som et av de mest alvorlige sosiale problem i dagens samfunn. Aggresjon er også assosiert med senere psykososiale vansker, mistilpasning, jevnalderavvisning, akademisk feiling og atferdsvansker senere i livet. Disse vanskene fører ofte til arbeidsløshet, antisosial atferd og kriminalitet i voksen alder (Card og Little, 2006).

Disse alvorlige problemene gjenspeiler seg også i dagens skole hvor det påvirker læring og utvikling negativt både for eleven med aggresjonsproblematikken og hans/ hennes medelever (Ogden, 2002). Det kan se ut som om lærere ikke har nok teoretisk kompetanse omkring aggresjon. De synes det er vanskelig å håndtere disse elevene som med sin atferd påvirker undervisningsmiljøet på en negativ måte (Roland, 2006). Berkowitz (1993) hevder at en felles forståelse for begrepet er grunnlaget for videre handling i møte med personer som har en aggresjonsproblematikk.

Felles forståelse det intersubjektive nivået

Det finnes lite forskning omkring den kollektive håndteringen av aggressive elever i en lærergruppe. Røkenes og Hansen (2002) ser på hvor viktig det er med felles forståelse som grunnlag for et godt teamarbeid i en generell kontekst. Den enkelte lærers forståelsesramme og håndtering vil trolig ha betydning for den kollektive håndteringen. I og med at aggresjon berører individet som utfører den negative handlingen, elevene rundt og lærerne, blir det vanskelig å drive undervisning fordi det påvirker både det sosiale og det faglige miljøet. Siden aggresjon påvirker miljøet negativt og virker inn på så mange områder, er det viktig at lærerne står sammen om denne vanskelige oppgaven. Samtidig trenger den enkelte lærer å bli trygg på sin egen håndtering. Dette gjelder både i forhold til teori og praksis.

Grunnlaget for en felles forståelse hos et lærerteam som arbeider med elever som har en aggresjonsproblematikk, er at alle som omgås disse, har en eksakt og lik begrepsdefinisjon av aggresjon (Berkowitz, 1993). Denne felles forståelsen blir grunnlaget for handling i møte med personer som har denne typen problematikk.

Figur 1

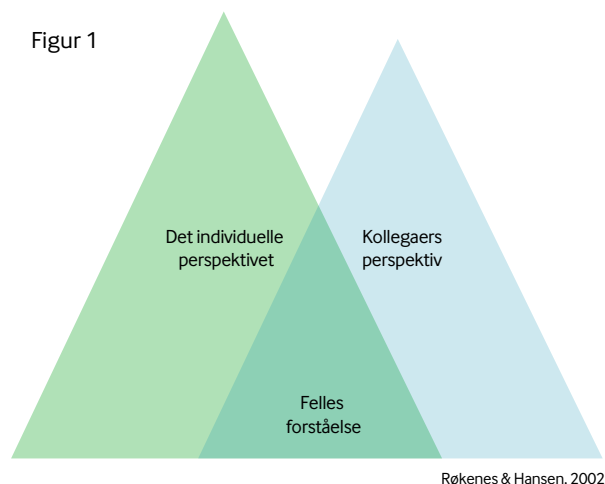
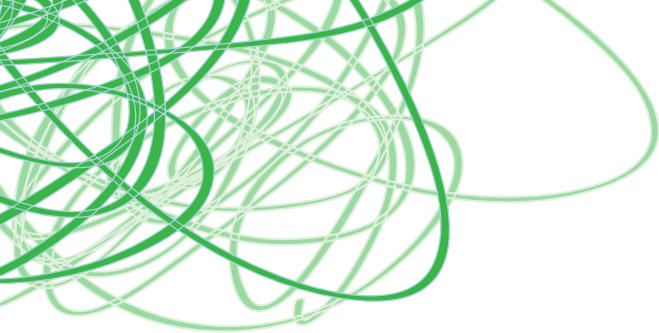


Fig. 1, med utgangspunkt i Røkenes og Hansen (2002) sin modell, illustrerer at når den enkelte lærer møter de andre deltakerne i lærergruppa, møtes disse med sin egen personlighet, bakgrunn og historie, sin formelle og uformelle kompetanse. I tillegg til dette bærer de med seg felles opplevelser som er allmennmenneskelige eller forankret i en felles kultur. Det som er felles i dette møtet, kalles intersubjektivitet. I arbeidet med elever som har en aggresjonsproblematikk, er det viktig at den felles forståelsen i lærerteamet er størst mulig, både i forhold til teori, den enkelte elev og i lærergruppen. Det er helt nødvendig å dele personlige erfaringer og problemer med de andre lærerne i gruppa for å kunne mestre å arbeide med denne elevkategorien over tid. Dialog omkring det personlige i møtet med elever som har en aggresjonsproblematikk og håndtering i lærergruppa, krever utdypende samtale for å utvide feltet «felles forståelse». Det er viktig at det blir avsatt tid til dette viktige arbeidet, både til forebygging av aggresjon hos den enkelte elev og i etterkant når en elev har vist aggressiv atferd.

Informantene i lærergruppa sa dette om sin felles forståelse i teamet:

«Jeg synes at det påvirker oss positivt å arbeide med aggressive elever, på den måten at vi lærere blir nødt til å forholde oss til hverandre. Vi har ikke noe valg! Skal vi drive med dette i år etter år så må vi stå sammen. Jeg har ikke noe valg der og det medfører, synes jeg, en veldig åpen og redelig dialog mellom oss lærere.»



Sitatet sier noe om hvor viktig denne læreren synes det er at de voksne står sammen i den tøffe jobben det er å arbeide med aggresjon. Informanten ser det som helt nødvendig å ha en form for felles forståelse, det å stå sammen om arbeidet i teamet. Samtidig melder en annen lærer at det kan oppleves vanskelig å få til:

«Nei, jeg opplever ikke at den felles forståelsen i gruppen er så stor. Det er en utfordring. Og det vil det alltid være...»

En god håndtering av elever med aggresjonsproblematikk avhenger av kvaliteten på kompetansen i teamet. Det å takle utfordrende situasjoner for den enkelte pedagog krever ivaretagelse og støtte på teamnivået (Roland, 2006). Kvaliteten vil igjen avhenge av en god ledelse som legger til rette for samarbeid og teoretisk kompetanseheving for alle lærerne i teamet. Dermed vil den felles forståelsen for begrepet aggresjon være grunnlaget i møte med elever som har en aggresjonsproblematikk. En felles forståelse blant de voksne vil føre til at de håndterer aggressive situasjoner mer konsistent. Inngripen på et tidligst mulig tidspunkt, felles sanksjonstrapp osv vil være med på å hindre at elevene får mulighet til å manipulere og sette de voksne opp mot hverandre.

Informantene i lærergruppa som ble intervjuet, hadde en formening om at de selv var gode, tydelige voksne. Likevel sprikte det når det kom til den felles forståelsen for aggresjon og håndtering av denne i lærergruppen. Her kommer to utsagn som illustrerer dette:

«Jeg tror min grensesetting er ganske bra fordi at jeg er tydelig i forhold til de grensene jeg har. Det er de samme grensene i går, som i dag, som i morgen, stort sett. Jeg prøver å gi tillit og ansvar når jeg ser at det fungerer. Ehhh, og viser at jeg bryr meg om. Både fasthet og omsorg er viktig!»

«Nei, jeg opplever ikke at den felles forståelsen i gruppen er så stor. Det er en utfordring. Og det vil det alltid være.... Ehhh. Det er nok mye som spiller inn her, det er noe med å våge å tørre, hva man fokuserer på. Noen reagerer veldig på språkbruk, mens andre hører det ikke. Noen går inn og setter grenser knallhardt og med en gang, andre viker litt mer. Og det er vel utfordringen, det er klart det.»

Mangel på kompetanse

Informantene viste stor grad av usikkerhet når de skulle definere begrepet aggresjon ut fra anvendt teori. Det var overraskende å se at lærergruppa, som til daglig arbeider med aggresjonsproblematikk, har en usikker teoretisk forståelsesramme som grunnlag for sin håndtering av disse elevene. Berkowitz (1993), sier, som nevnt tidligere, at en felles forståelse for aggresjonsbegrepet er grunnlaget for videre handling i møte med personer som er aggressive.

Det å ha en felles forståelse forankret i anerkjent teori vil kunne påvirke lærersikkerheten i de ulike situasjonene med elevene. Dersom den teoretiske plattformen er tydelig, og lærernes handlinger blir begrunnet ut fra dette, ville lærerne antagelig fremstå som tryggere, mer like og konsekvente når det gjelder håndtering av aggresjon. Dette vil sannsynligvis virke inn både på enkeltlæreren og samlet i lærergruppa. Intersubjektiviteten i gruppa ville ha blitt større, noe som kunne ha dannet grunnlaget for bedre kvalitet i teamarbeidet (Røkenes og Hansen, 2002).

Respondentene kunne i liten grad definere begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon ut fra anerkjent teori. Dermed har den enkelte lærer og lærergruppa i liten grad en teoretisk bakgrunn å handle ut ifra. Disse aggresjonsformene ser ut til å ha ulik årsakssammenheng, og intervensjonen vil derved også få ulike innslag (Dodge, 1991, Vitaro & Brendgen, 2006). Når en lærergruppe ikke ser ut til å kjenne disse forskjellene, vil en kunne anta at håndteringen ikke tar høyde for ulike tilnærmingmåter. Da kan en heller ikke ha noen strategi for ulike tilnærming til de to aggresjonsformene. Dette medfører antagelig usikkerhet og uklarhet med hensyn til utøvelsen av lærerrollen. Denne usikkerheten viste seg særlig for proaktiv aggresjon, som det kan være vanskelig å lage tiltak for uten en forståelse av det instrumentelle ved handlingen (Dodge, 1991). Teorikompetansen ville ha vært med på å kunne gi grunnlaget for felles retning i arbeidet med aggresjonsproblematikken, både hos den enkelte og samlet i lærergruppa.

Det intersubjektive nivået knyttet til håndtering kunne til en viss grad virke mer samkjørt i lærergruppen, men de faglige prinsippene som følges, så ut til å bli utledet fra praksis og i liten grad fra aggresjonsteori. En stor grad av intersubjektivitet finnes når den felles forståelsen i lærergruppa er størst mulig i forhold til *både* teori og praksis

Profesjonell håndtering av aggresjonsproblematikk ser ut til å avhenge av både individuell og kollektiv kompetanse.

(Røkenes og Hansen, 2002). I gruppa var det en fast struktur angående planlegging, gjennomføring, praktisk håndtering og debriefing når det gjaldt håndtering av utfordrende atferd. Dette er med på å gi en økt grad av intersubjektivitet. Denne så derfor ut til å være høy på det praktiske området. Håndteringen av aggresjon ville nok antagelig likevel ha blitt tryggere, sikrere og mer konsistent dersom den pedagogiske plattformen på området hadde bygget på anerkjent teori og ikke bare praktisk erfaring (jf. Berkowitz, 1993).

Profesjonell håndtering av aggresjonsproblematikk ser ut til å avhenge av både individuell og kollektiv kompetanse. Kompetansebygging på temaet vil kunne øke det intersubjektive nivået, samtidig som hver enkelt pedagog også trolig får større forståelse og sikkerhet i arbeidet.

Avslutning

Generaliserbarhet refererer til om hensikten med funnene i forskningen kan gjelde for flere enn de som deltok i undersøkelsen. Altså i andre kontekster, situasjoner eller tider, eller også for andre som ikke er direkte involvert i studien (Robson, 2002). For kvalitative studier generelt og denne studien spesielt er det problematisk å gjøre en generalisering for å gi den ekstern gyldighet. Til dette er prosjektet altfor lite i omfang. Studien har likevel en verdi i forhold til å si noe om akkurat den lærergruppa som ble intervjuet og deres håndtering av aggresjon. Den sier også noe om hvor viktig det er å ha fokus på teoretisk forankring og gjennom dette utvikle det intersubjektive nivået når man skal samarbeide om denne typen elever.



REFERANSER

- ARONSON, E.** (2004). *The social animal*. New York, Freeman and Company.
- ANDERSON, C.A. & BUSHMAN, B.J.** (2002). Human aggression. *Annual Rev. Psychol.* Nr. 53, s. 27–51.
- BERKOWITZ, L.** (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences and Control*. New York, McGraw Hill.
- CARD, N.A. & LITTLE, T.** (2006) Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence. A metaanalysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 4066–480.

- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. S.** (1997). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- DODGE, K.** (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: D. Pepler & K. Rubin. *Childhood aggression*. Lawrence Erlbaum.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- OGDEN, T.** (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal forlag.
- PEPLER, D. & RUBIN, K.H.** (1991). *Childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ROBSON, C.** (2002). *Real World Research*. Blackwell.
- ROLAND, E. & IDSØE, T.** (2002). Aggression and Bullying. *Aggressive behavior*, 27, s. 446–462.
- ROLAND, P.** (2006). *Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* SAF, UiS. 42 s.
- RØKENES, O.H. & HANSEN, P.H.** (2002). *Bære eller bryte*. Fagbokforlaget.
- SMITH P.K.** (2007). Why has aggression been thought of as maladaptive? I: P.H. Hawley, T.D. Little & P.C. Rodkin. *Aggression and adaption*. Lawrence Erlbaum.
- THAGAARD T.** (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- TREMBLEY, R.E.** (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems. The «original sin» hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 5(4), s. 345–367.
- TREMBLAY, R.E., HARTUP, W.W. & ARCHER, J.** (2005). *Developmental origins of aggression*. The Guildford Press, New York.
- VITARO, F. & BRENGDEN, M.** (2006). Reactive and Proactive Aggression. I: R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (red.). *Developmental origins of aggression*. N.Y.: Guildford Press.
- WIDERBERG, K.** (2002). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.

Mye tid og mye nærhet

TEKST OG FOTO AV PETTER OPPERUD

Jeg vet hva alle elevene heter og snakker med mange av dem daglig, forteller avdelingsleder Einar Bruu på Frogn videregående skole i Akershus. Han er leder for Avdeling for tilrettelagt opplæring, en avdeling med 96 elever og 15 lærere. I tillegg kommer ca. 5 lærere som også underviser på andre avdelinger på skolen.

Tilretteleggingen består i at vi bruker mer tid og har mye større lærertetthet. Læreplanene er de samme som for ordinære klasser, og målet er fullt fagbrev. Dette koster en del penger, men så oppnår vi at bare 7-8 % ikke kommer seg videre i enten utdanning eller i arbeidslivet.

Elevene er i utgangspunktet delt i grupper på 8, men vi utviser stor fleksibilitet.

Vi tilbyr tilrettelagt opplæring på Vg 1 Helse- og sosialfag, Service- og samferdsel, Restaurant- og matfag, Byggfag, Elektro, TIP og Design- og håndverk. På Vg2 tilbyr vi Tømrer, Barne- og ungdomsarbeider, Helsefagarbeider og Serviceelektriker. Elevene går vanligvis både Vg1 og Vg2 her, og mange klarer det på 3 år. Men noen bruker 4 og noen få bruker 5. Vi får et lite tilsig av elever til Vg2 fra andre skoler.

De elevene som går her, er ikke blant de svakeste elevene, de går andre steder. Våre elever skal normalt kunne ta helt vanlig fagutdanning bare de får litt mer tid på seg og litt mer hjelp underveis enn de ville fått i et helt ordinært løp. Ca. 1/3 av elevene når fram til ordinært fagbrev. Elektroelevene våre fikk i fjor bedre resultater enn landsgjennomsnittet etter Vg2.

Noen av elevene går over mot en lære kandidatordning, og noen får rett og slett tilbud om fast jobb underveis i

løpet og tar i mot det.

Elevene våre er langt mer ute i praksis i bedrift enn andre elever. Antall timer i bedrift pr. uke øker gjennom Vg1 og Vg2, men de er alltid minst én dag i uka på skolen. Det trives de veldig godt med. Bedriftene er også svært fornøyde, for de får lært elevene mer i løpet av skoleårene, og får lærlinger som kan mer enn andre av til det bedriften trenger. Det er lett å få praksisplass og læreplass for elevene våre, og vi følger dem opp under hele løpet. Elevene våre vil normalt få en fadder i bedriften når de blir lærlinger, men faglærer fortsetter å følge dem opp og kvalitetssikrer opplæringen helt fram til en avslutning. Tiden i bedrift er ikke minst viktig som et ledd i sosial opplæring.

Avdeling for tilrettelagt opplæring har undervisningslokalene i en egen fløy på skolen, noe Bruu mener fungerer svært godt, men lokalene er bygd for langt færre elever enn avdelingen nå har. Det er kamp om å komme inn her, forteller Bruu. – Vi har oversøking hvert år. Det er elevene selv som søker om å få komme hit, men de må ha med en uttalelse fra PPU. Det er ikke meningen fra fylkets side at dette skal bli et helt åpent alternativ til ordinær videregående skole.

Elevene er forskjellige. Vi har alt fra de veldig stille til de som er i den andre enden av skalaen. Noen kan ha problemer med dysleksi eller dyskalkuli,

noen sliter med ADHD, noen har generelle lærevansker, noen sliter kanskje med angst. Noen er rett og slett grundig skoletrøtte og trenger kanskje bare litt ekstra motivasjon. Alle har stort utbytte av at gruppene her er små, og at alle kjenner alle. Men i skolehverdagen er våre elever en fullt ut integrert del av den samlede elevflokk på skolen. Alle spiser i den samme kantina, har felles skolegård og andre fellesarealer.

Vi har litt problemer med oppmøtet tidlig i skoleåret, men det går seg oftest til, f. eks. med hjelp av litt samtaler. Vi benytter oss mye av samtaler mellom elevene og lærerne. Slike møter skal alltid være lette å få til. Vi har også møter med foresatte minst to ganger i året, men det er ikke alle som benytter seg av det.

Totalt sett er vi et av de største tilbudene som finnes innen tilrettelagt opplæring. Alle de 15 lærerne som er fast tilsatt på avdelingen, har søkt seg hit. Vi tilsetter gjerne lærere med bred yrkeserfaring og gjerne også litt god livskunnskap. Lærerne har gjerne bred kontaktflate ute i næringslivet og bruker denne for å skaffe læreplasser. Mange av lærerne har spesialpedagogikk i fagkretsen, og den viktigste kvalifikasjonen de kan ha, er nok evnen til å gjenkjenne kvaliteter i elevene.

Elevene våre har ikke hjemmeløker. Det er blant annet fordi en del



av dem kommer fra hjem der det er vanskelig å gjøre lekser.

Elevene

Thor Robert og Fredrik går på Vg1 Bygg og anleggsgfag og forbereder seg til tentamen med lærer Per Roger Wik. De to er godt fornøyde med opplæringen, særlig det at de får være så mye ute i praksis. Men de peker også på nærheten til faglæreren, som dessuten er veldig god til å fortelle vitser. De føler seg trygge på at tentamen skal gå bra. Det gjør Wik også. Thor Robert skal gå videre på tømrer neste år. Fredrik vil bli blikkenslager, og Einar Bruu mener at skolen skal klare å få til et slikt tilbud.

Inne på skolens TIP/bilavdeling treffer vi Kristian, Daniel og Rino. Rino

hører til her, mens Kristian og Daniel går på Elektro. De tre er veldig enige om at de trives på Frogn, og de er også enige om hva som er bra – mye praksis, mye tid i bedrift og de små gruppene. Alle hater teori, men det er tross alt lettere når det er lett å få hjelp fra læreren hele tida.

De trives veldig godt i bedriftene der de er i praksis. – Du kommer nærmere virkeligheten, og det er lettere å lære og å forstå hvordan ting virker når du får se det direkte i virkeligheten.

På rommet til Vg 1 Design og Håndverk er det bare to elever inne da YRKE kommer på besøk, Anne-Celine og Victoria. De lærer å lage stempler og trykk med forskjellig teknikker av lærer

Beate Sølland. Jentene forteller at de har gått ett år på Frogn og trives veldig bra. – Jeg passer bedre her, for det er tettere oppfølging og lærerne har alltid tid til deg, det blir bedre oppfølging. Anne-Celine har hatt en litt uvanlig praksisplass i et tatoveringsstudio, og har en tatovering på halsen selv, men er uten praksisplass i øyeblikket, mens Victoria er på Home and Cottage noen dager i uka.

Elevene i denne klassen er veldig kreative, forteller Sølland. – Men vi har også stort utbytte av at vi snakker så mye sammen. Det er mye om fag, men det er også masse om andre ting i livet.

Uten navn på døra

Hvordan opplever unge under barnevernets omsorg sin egen livssituasjon?

Artikkelen er basert på dybdeintervju med seks ungdommer som bor på Havnøy, en institusjon med familiehjem. Ungdommene viser til at det er viktig at det tilrettelegges for mestring, gode relasjoner til voksne, og mulighet til å kunne påvirke egen hverdag. Selv om de trives i dag, er de usikre med tanke på framtiden. De sier de ønsker oppfølging også inn i voksenlivet.



Marie-Lisbet Amundsen arbeider som første-amanuensis ved Institutt for humaniora og utdanningsvitenskap, Høgskolen i Vestfold

Clausen og Kristofersen (2008) konkluderer med at barn i Norge som har vært under barnevernets tiltak er en marginalisert gruppe som har et mye dårligere utgangspunkt enn resten av befolkningen, og bare ti prosent kan karakteriseres som vellykkede. De som i denne sammenheng omtales som «vellykkede,» er de samme som har fullført videregående studier. I en studie av 15067 uføretrygdete i Norge, konkluderer Østby mfl. (2011) med at ikke fullført utdanning er den faktoren som i størst grad kan knyttes opp mot uføretrygd.

Studier tilbake til 1980-årene viser at barn og unge som vokser opp i fosterhjem, kommer bedre ut enn de som får tilbud i institusjoner under barnevernets omsorg. Dette tross for at oppfølgingsstudier viser at halvparten av fosterhjems plasseringene bryter sammen i løpet av fire til fem år, noe som fører til at barn og unge må bytte bosted flere ganger i løpet av oppveksten. Slike utilsiktede flyttinger skjer ofte brått og uforberedt, og får som regel negative følger for barna (Backe-Hansen, 2009).

Ulset (2010) fant at ungdom synes det kan være vanskelig å forstå hverdagen i en institusjon, og at de ofte føler seg unormale og ufrie. Hun konkluderer med at institusjonstilværelsen lett fører til opplevelse av avvik og annerledeshet. Med bakgrunn i at fosterhjem anses for å være det beste

alternativet, har både offentlige og private institusjoner i økende grad de siste årene gjort bruk av familiehjem. Dette begrunnes med at man unngår institusjonspreg og belastningen ved stadig å måtte konfronteres med nye beboere.

Det er store forskjeller på barnevernsinstitusjoner i Norge, og det er derfor god grunn til å tro at dette er årsaken til at funnene spriker når det gjelder spørsmål om effekt av institusjonsopphold. Men nettopp fordi vi vet at funnene spriker, er det stort behov for kunnskap om hva som virker.

Med dette som utgangspunkt valgte jeg å ta utgangspunkt i Stiftelsen Havnøy. Dette er en institusjon der jeg som pedagogisk-psykologisk rådgiver i flere år hadde erfart at ungdommer trivdes. Havnøy baserer seg på at de unge får bo i familiehjem, og disse blir fulgt tett opp av fagpersoner med ulik fagkompetanse.

Målsettingen med studien er å få større innsikt i hva de unge er fornøyde med og hva de eventuelt kunne ha ønsket annerledes. Etter å ha fått tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og ledelsen ved Havnøy, sendte jeg en forespørsel til alle over femten år med spørsmål om de ville delta i studien. På denne tiden bodde det ti ungdommer over 15 år på Havnøy, og av disse svarte seks ungdommer ja til å delta. Intervjuene strakte seg over en periode på ett år,



Institusjonstilværelsen fører lett til opplevelse av avvik og annerledeshet.

vår og høst 2010, og utgangspunktet var følgende problemstilling; Hvordan opplever ungdom som bor i familiehjem under barnevernets omsorg egen livssituasjon?

Effekt av institusjonsopphold

Etter en gjennomgang av 61 studier konkluderer Bullock mfl. (1993) med at institusjonsopphold kan føre til sekundære følger som stigmatisering, og at separasjons- og spenningsforhold kan oppta ungdommen i en slik grad at primærproblemene overses. Noen ungdommer som beskrives som vanskelige under institusjonsopphold, klarer seg bra etter utskriving, men mange opplever arbeidsløshet, hjemløshet og isolasjon.

Lab og Whitehead (1988) gjennomgikk 50 kontrollerte studier fra 1975 til 1984, hvorav syv studier var knyttet til institusjoner. De konkluderer med at institusjonsplasing sjeldnest viser gode resultater med tanke på senere kriminalitet.

I en annen gjennomgang av institusjonsbaserte studier viser også Curry (1991) til at funnene varierer. Selv om noen ungdommer forbedrer atferden, er det også mange som etter institusjonsopphold har negativ utvikling. Hoagwood og Cunningham (1992) fant manglende eller negativ utvikling hos 60 prosent av ungdommene, mens positive resultater ble funnet hos en fjerdedel. Andreassen (2003) konkluderer med at spesielt ungdom med atferdsvansker har høy risiko for å havne i de samme problemene igjen.

Metode

Med utgangspunkt i samtaler våren og høsten 2010, var målsettingen å få større innsikt i hvordan de unge opplevde egen livssituasjon. Målgruppen var unge som bor i familiehjem under barnevernets omsorg. På dette tidspunktet bodde det ti ungdommer over 15 år på Havnøy, og av disse ville seks av ungdommene delta.

For å sikre anonymitet, er dialekt omskrevet til bokmål, og ord og uttrykk som kunne ha bidratt til å identifisere noen av ungdommene, er utelatt. Studien er basert på fri-

villig, informert samtykke, noe som betyr at informantene visste hva de var med på og hva studien skulle brukes til. Ungdommene ble også informert om at de når som helst kunne trekke seg uten at de måtte oppgi årsak til dette. Ingen av informantene valgte å benytte seg av denne muligheten.

Dersom man skal forstå informantenes situasjon, er det viktig å kunne ta deres perspektiv (Merriam, 2002). Ved å innta en lyttende rolle fikk jeg mulighet til å høre hva de unge selv var opptatt av. I intervjuene åpnet jeg samtalene med følgende spørsmål; Hvordan opplever du din egen livssituasjon? Det er verdt å merke seg at i løpet av samtalene berørte samtlige av ungdommene temaer som tilhørighet, brukermedvirkning, skole og framtid.

Som nevnt er det store forskjeller på barnevernsinstitusjoner i Norge i dag. I denne studien valgte jeg å ta utgangspunkt i en institusjon jeg som tidligere pedagogisk-psykologisk rådgiver hadde fått et godt inntrykk av. Funnene er derfor ikke representative for alle ungdommer som bor i familiehjem under barnevernets omsorg.

Relasjon til fagfolk i barnevernet

Når informantene snakker om egen livssituasjon, kommer de inn på sitt forhold til tidligere saksbehandlere i barnevernet. De sier de opplever at saksbehandlerne de har vært i kontakt med opp gjennom årene, ikke har brydd seg om hvordan de har hatt det. Flere viser til at saksbehandlerne de har vært i kontakt med, har vært mer opptatt av å følge lover og regler enn å ivareta deres interesser. De mener dette har ført til at det ble lagt større vekt på å finne enkle enn gode løsninger.

Det er verdt å merke seg at ingen av ungdommene kan navnet på noen av saksbehandlerne de tidligere har vært i kontakt med. De sier de opplever at avgjørelser som har hatt stor betydning for deres livssituasjon, er blitt tatt over hodet på dem. En av informantene beskriver dette på følgende måte:

Ingen spurte meg hva jeg ville, eller hvordan jeg hadde det. Hvis jeg så noen av saksbehandlerne, var det stort sett fordi de skulle informere meg om hva som skulle skje med meg. Tror de så på meg som et stort problem, og det var opplagt at ingen trodde jeg ville kunne bli til noe. De snakket om tiden fram til jeg blir 18

som om livet mitt slutter den dagen de ikke lenger har ansvar for meg.

Ungdom som må flytte fra fosterhjem uten at dette er planlagt, er svært sårbare i årene etter utflytting (Storø, 2001). Dette kommer også fram i løpet av samtalene. En av informantene viser til at barnevernet hadde gitt fosterfamilien instruksjoner om hva de skulle gjøre dersom hun ble sint. Problemene ble ikke håndtert i familien, men personer utenfra kom og hentet henne ut fra hjemmet når det oppsto konflikter. Dette opplevde hun som en form for avvisning.

Flere av informantene viser også til at fagfolk de har vært i kontakt med, har vært opptatt av det de ikke mestret, og at deres holdninger har bidratt til å forsterke opplevelse av avmakt. Noen viser til at saksbehandlerne både muntlig og skriftlig har omtalt dem som «atferdsvanskelige,» og en forteller følgende:

Jeg oppførte meg ikke akkurat eksemplarisk. Hadde mye sinne i meg. Ingen hørte på meg, og ingen respekterte meg. Alle klaget på hvordan jeg så ut og alt jeg ikke fikk til. Kunne ikke passe tiden, eller sitte stille når jeg skulle det. Jo flere krav og forventninger, desto mer ivret jeg etter å gjøre akkurat det motsatte. Møtte veggen overalt. Saksbehandler i Bufetat sa jeg var «atferdsvanskelig.» Det står også i en rapport jeg har sett at jeg er «atferdsvanskelig.» Hun så på dette som en diagnose jeg måtte leve med. Som om dette var det eneste jeg var. I dag tror jeg ingen her ville bruke en slik betegnelse på meg. De voksne ser på meg med andre øyne.

Faglig kompetanse

De av informantene som har bodd i fosterhjem tidligere, snakker uoppfordret om bruddet, selv om dette tydeligvis er et sårt tema. Ungdommen viser til at egen atferd var årsak til at de måtte flytte, men samtidig mener de saksbehandlerne i barnevernet bidro til å gjøre situasjonen vanskeligere når det oppsto konflikter i fosterhjemmet, og en av informantene forteller følgende:

Det kom en fra barnevernet to ganger i året og ville snakke om alt som ikke fungerte. Brydde seg ikke om meg, ønsket nok bare å gjøre jobben. En gang jeg knuste en rute på skolen, ville rektor utvise meg. Mine fosterforeldre protesterte på dette, og vi hadde et møte på skolen. På dette møtet støttet dama fra barnevernet skolen på at jeg burde utvises. Følte meg sviktet da. Ble utvist, selv om jeg ikke hadde gjort det med vilje.

Informantene sier de mener saksbehandlerne mangler faglig kompetanse, og en forteller:

Saksbehandler som kom fra barnevernet, sa at mine fosterforeldre måtte tåle at jeg ruset meg og at jeg ikke holdt tidene de satt for at jeg skulle være hjemme. Jeg syntes dette var kult, for hun støttet meg jo når de klaget på oppførselen min. Hadde jeg skjont at fosterforeldrene mine var i ferd med å gi opp, hadde jeg nok gjort mer for å komme dem i møte. I hvert fall hvis det var i dag, for jeg er mer moden nå.

Når informantene viser til at saksbehandlerne de har møtt i barnevernet ikke har god nok kompetanse, knyttes dette av flere opp mot manglende engasjement, og en forteller:

Saksbehandler sa hun ikke visste hva som kunne gjøres, og at det beste nok var å flytte meg til en institusjon. Da mine fosterforeldre protesterte, minnet hun om at de ikke var part i saken. Sa hun ville besøke meg, men kom bare for å si at de hadde plass til meg et annet sted. I dag er jeg likevel glad for å være her på Havnøy, og jeg trives i familiehjemmet der jeg bor.

Men selv om saksbehandlerne de tidligere har vært i kontakt med har sviktet, er det verdt å merke seg at ungdommene er fornøyd med fagfolkene de møter på Havnøy i dag. Her har familiehjemmene et tverrfaglig team som kan kontaktes når som helst på døgnet, samtidig som ungdommene har faste fagpersoner som står til deres rådighet ved behov. Informantene sier dette oppleves trygt, og de opplever at de blir tatt på alvor. En av ungdommene forteller følgende:

Hvis det oppstår problemer på skole eller i familiehjemmet her på Havnøy, kommer de med en gang. Jeg vet de vil ivareta mine interesser og behov, for de er jo der for min skyld. Selv om jeg ikke alltid er enig, vet jeg at de vil mitt beste. Noen ganger kan vi bare ringe. Men vi har også faste møter der vi snakker sammen om hvordan det går, og hvordan jeg trives. Det føles veldig bra at de bryr seg så mye om hvordan jeg har det.

Mestring og brukermedvirkning

På mitt spørsmål om hva som bidrar til at informantene trives, legger de vekt på at de blir sett, og at de møter voksne som bryr seg unikt om dem. De er selv med på å planlegge opplegget, og det er tilrettelagt for gode mestringsopplevelser både i familiehjemmet og på skolen. Ungdommen

relaterer således i stor grad opplevelse av trivsel til det faktum at det legges til rette for mestring og brukermedvirkning. Informantene oppgir at de stoler på de voksne, de har det bra i familiehjemmet og føler seg trygge her. De legger stor vekt på at de blir hørt og har mulighet til å påvirke egen livssituasjon. En av informantene sier følgende:

Tidligere opplevde jeg at jeg ikke klarte noe. Jeg ble redd for å prøve, for jeg visste jo at det som regel ikke gikk. Fikk angst, og for å skjule dette, lot jeg som om jeg ikke gadd. Det er bedre å være vanskelig enn dum. I dag opplever jeg at jeg får oppgaver jeg klarer, og som jeg liker. Og nå skjønner jeg at jeg ikke er mislykket likevel. Når du klarer mye, er det ikke så farlig om det er noe du ikke klarer. Nå tør jeg å spørre om hjelp. De voksne tar meg på alvor, og er interessert i det jeg gjør. Du synes kanskje at jeg skryter, men de sier til meg at jeg er flink. Og nå tror jeg på det selv også, for jeg ser jo at jeg kan mye som jeg ikke trodde var mulig før!

En av ungdommene knytter mestring opp mot identitet og selvfølelse når han sier følgende:

Før var jeg bare opptatt av hvordan jevnaldrende så meg, og det var slitsomt å leve opp til forventningene de hadde. Skulle være tøff hele tiden, og det ble ganske slitsomt etter hvert. Hvis jeg ikke hadde byttet skole, hadde det nok gått galt. Var så opptatt av hva andre mente om meg at jeg ikke hadde egne meninger. Torde i hvert fall ikke stå fram med dem åpent. Nå har jeg fått mulighet til å bli bedre kjent med meg selv. Dette betyr at jeg ikke lenger er så opptatt av å imponere andre eller skryte av meg selv. Jeg trenger ikke det. I stedet spør jeg meg selv om hva som er rett og galt. Jeg ønsker jo å gjøre det som er rett.

Informantene gir uttrykk for at de har en indre motivasjon og engasjement med hensyn til å gjennomføre opplegget de selv har vært med på å planlegge. De har alle tydeligvis et eierforhold til dette. Samtidig legger de vekt på at det å få ros fra voksne de liker, betyr mye for dem. En av informantene sier følgende:

Jeg blir glad inni meg når jeg mestrer noe. Kanskje seiler jeg langt, eller holder kursen i tøft vær. Må ikke ha ros fra andre. Liker å være alene. Men det føles godt å få ros. Her er de flinke til å rose. Og så overser de det som er dumt, for eksempel når jeg kommer for sent til middag. Har jeg en grunn til det, forstår de

Tanken på at de i framtiden kan bli glemt av voksne de i dag har gode relasjoner til, er tydeligvis vanskelig å takle.

som regel det. Har litt problemer med klokka, og det er ikke alle som forstår hvor vanskelig det kan være.

Informantene påpeker at det oppleves meningsfullt å gå på skole. De knytter opplevelse av mening ikke bare opp mot mestring, men også mot opplevelse av å kunne påvirke egen situasjon. De sier det er positivt at de selv har fått være med på å bestemme hvordan opplegget skal gjennomføres, og en av informantene sier følgende:

Å bli hørt betyr mye, for da blir det liksom mine valg. Ikke bare et opplegg noen dytter meg inn i. Når jeg har mulighet til å påvirke hverdagen, får jeg mindre behov for å opponere. Det er jo ingen vits i det når vi jobber for de samme måla.

Tilknytning og tilhørighet

Informantene trives i familiehjemmet, og det er tydelig at de har funnet sin plass her. Likevel setter noen ord på at det har vært sårt at familiemor eller familiefar har reist på ferietur med sine biologiske barn uten at de har fått være med. På mitt spørsmål om de har spurt om å få være med, svarer de bekreftende, og en av informantene forteller følgende:

De dro uten at jeg fikk være med. Jeg fikk vite at de skulle på ferie. Spurte hvorfor jeg ikke kunne være med, men fikk ikke noe klart svar. Det gjorde litt vondt. Kanskje skulle de på ferie fra meg? I fosterhjemmet jeg bodde før var jeg med på alle ferier familien dro på, men der var jeg jo en av familien på ordentlig.

Hos en annen kommer også usikker tilhørighet til uttrykk når han sier følgende:

Her bor jeg, men ingen vet det, for jeg har ikke noe navn på døra. Navnet mitt står ikke her, for jeg skal jo ikke bo her så lenge. Skjønner jo at de ikke kan skifte navn på døra hele tiden heller.

Når det gjelder spørsmål om framtidsplaner, viser samtlige av informantene til at de ønsker jobb og bolig. Noen savner en kjæreste, mens andre ønsker seg katt eller hund. Samtlige ønsker noen å bo sammen med, og som de kan ha en følelsesmessig relasjon til, enten det er et menneske eller et kjæledyr.

Til tross for at de har gode relasjoner til de voksne i familiehjemmet, sier flere at de skulle ønske familiehjemmet

ikke skulle ta inn flere ungdommer. Tanken på at de i framtiden kan bli glemt av voksne de i dag har gode relasjoner til, er tydeligvis vanskelig å takle.

Informantene viser til at de skjønner de voksne gjør en jobb, og at det i framtiden vil komme nye barn og unge som vil kreve deres tid og oppmerksomhet. Likevel kommer det i løpet av samtalene klart fram at dette ikke er så lett å takle rent følelsesmessig. Det oppleves som utrygt at de voksne de har gode og nære relasjoner til i dag, sannsynligvis ikke lenger vil være der for dem i framtiden.

Når jeg tenker på framtiden, lurer jeg på hvem jeg skal feire jul og påske med. Og hvem som vil huske at jeg har bursdag. Hvis jeg ikke får noen kjæreste som jeg kan bo sammen med, blir det ikke så lett å greie seg helt alene uten noen voksne jeg kan være hos når jeg trenger det. Jeg er redd jeg vil bli ensom.

Utdanning

På spørsmål om hvordan de opplever skoletilbudet, svarer informantene at de trives. Når de forteller hvordan de har det på skolen, framgår det at de selv opplever at det er tilrettelagt for at de skal få oppleve mestring i skolehverdagen, og flere gir uttrykk for at det er sammenheng mellom det som skjer i familiehjemmet og det som skjer på skolen.

Samtlige har venner på skolen, selv om ikke alle er sammen med venner på fritiden. Informantene knytter selv opplevelse av sosial og faglig mestring opp mot styrket selvfølelse.

Tidligere fikk jeg ikke til noen ting. Ville ikke gå på skolen. Jo mer de presset på, jo sintere ble jeg. Ble kvalm bare jeg så skolen. Jeg følte at alle visste hvor dum jeg var, og ingen ville være sammen med meg på gruppearbeid eller i friminuttene. Jeg lot som jeg ville være alene. Men ingen vil vel det? Nå er jeg aldri alene hvis jeg ikke selv vil det, og jeg har fått en kul lærer som bryr seg om meg.

En av ungdommene sier følgende:

Her er jeg sammen med andre i friminuttene, og jeg er ikke redd for å be om hjelp. Lærerne er opptatt av det jeg klarer, og da gjør det ikke noe om jeg ikke klarer alt. Begynner å skjønne at jeg kan bli til noe jeg også. Når jeg vet at jeg klarer å gjøre de

oppgavene jeg blir bedt om, er det morsomt. Jeg tror de voksne mener det når de sier jeg er flink. Før hendte det noen sa jeg var flink, men jeg skjønnte de ikke mente det. Man kan lett lese sånt av kroppsspråket, vet du.

En annen beskriver skolehverdagen i dag på følgende måte:

Nå tør jeg å si at jeg ikke kan. Da viser lærerne meg hvordan jeg skal gjøre det på en måte jeg forstår. Og så gjør jeg det. Før fikk jeg angst når det var noe jeg ikke klarte. Når de ba meg gjøre noe jeg visste jeg ikke ville klare, ble jeg bare sint. Trodde de satte meg i en vanskelig situasjon bare for å kunne trække meg ned i søla. Hvis jeg ble sint nok, skjulte jeg at jeg hadde angst. Ble stempla som vill og gæren.

Når informantene knytter opplevelse av mestring opp mot identitet og selvfølelse, er dette i situasjoner der de vil fortelle om noe de er stolte over at de i dag klarer å få til hjemme eller på skolen.

Jeg blir så stolt av meg selv når jeg ser at jeg får det til. Det er jo ekstra hyggelig når de voksne også ser det, og skryter av meg. Før var det ingen som brydde seg. Ikke jeg heller forresten, for jeg klarte jo ingenting likevel.

Flere av informantene viser til at når det legges så stor vekt på at utdanning er viktig, oppleves dette som en bekreftelse på at de voksne har tro på at de vil lykkes, noe som oppleves godt. En av ungdommene viser til at hun er blitt hentet av voksne i familiehjemmet og tvunget til å gå på skolen. Selv om dette var pinlig, sier hun at hun skjønner at dette viser at de voksne virkelig bryr seg om henne, og hun beskriver situasjonen slik:

Før skulket jeg ofte. Det var jo helt dritt på skolen. Tror ikke noen brydde seg om jeg var der heller. Her på Havnøy henter de meg i familiehjemmet hvis jeg ikke kommer på skolen. De har gjort det to ganger. De bar meg inn i klassen og satte meg på pulten. Selv om det var flaut, skjønnte jeg jo at de virkelig brydde seg om at jeg skulle gå på skolen. Det føles bra når voksne virkelig bryr seg!

Alle har minst én lærer de har en spesielt god relasjon til, og som de vet de kan kontakte når de har behov for det. Samtlige av informantene har også minst én god venn på skolen. Noen er sammen med venner på fritiden, men det

er også noen som aldri har vært hjemme hos jevnaldrende, og ikke hatt besøk av jevnaldrende i familiehjemmet. En forteller om sitt forhold til skolen nå;

Her skryter de når jeg gjør noe som er bra, og så ser de at jeg har mye godt i meg også. Det føles bra når de sier det til meg. På skolen er det en lærer som også er veldig grei, tror hun liker meg ekstra godt. Jeg liker henne veldig godt! På den gamle skolen prøvde lærerne å bli kvitt meg. Ingen elever der likte meg heller, for de skjønnte jo at lærerne ikke likte meg...

Oppsummering av funn

Informantene har ingen gode relasjoner til saksbehandlerne de har møtt i statlig og kommunalt barnevern. De viser til at ingen har spurt om deres meninger, og at avgjørelser som gjelder dem og deres framtid, er blitt tatt over hodet på dem.

Når det gjelder spørsmål om tilhørighet, har ungdommene funnet sin plass i familiehjemmet, og samtlige forteller om voksne de liker spesielt godt. Ungdommene opplever at de voksne har tro på dem, og de opplever mestring og anerkjennelse i hverdagen. Flere viser til at de har fått styrket selvtillit, noe som knyttes opp mot at de har fått større tro på egne evner og ressurser.

Usikkerhet med hensyn til tilhørighet kommer til uttrykk når noen av informantene forteller om ferieturer de ikke får delta på, eller viser til at de ikke har navnet sitt på dørskiltet i familiehjemmet.

Informantene sier de vet at de gode relasjonene de har til de voksne i dag, ikke vil opprettholdes i framtiden når nye ungdommer flytter inn i familiehjemmene. Flere sier de opplever dette som sårt og vanskelig.

Ungdommene trives med skoletilbudet, og de har tydeligvis en indre motivasjon for å fullføre utdanningen. De begrunner dette med at de har fått være med på å planlegge opplegget, og at undervisningstilbudet oppleves meningsfullt. Alle har minst én lærer de har et nært og fortrolig forhold til.

Informantene setter ord på at de opplever at framtiden er usikker. De sier de har behov for en voksen omsorgsperson som kan være følelsesmessig til stede for dem på vei inn i voksenlivet, og som kan hjelpe dem med utfordringer knyttet til helse, økonomi, bolig og arbeidssituasjon.

Informantene knytter opplevelse av mestring på skolen opp mot egen identitet og selvfølelse.

Drøfting av funn

De som har opplevd brudd med tidligere fosterfamilier, setter ord på at dette er sårt og vanskelig. Det er verdt å merke seg at ungdommene ikke klandrer fosterfamiliene, men selv i stor grad påtar seg skylden for at fosterfamiliene har gitt opp. De setter ord på at de har vært vanskelige og utagerende, eller sinte og frustrerte.

Flere viser til at årsaken til bruddet i fosterhjemmet også må tilskrives manglende kompetanse og engasjement fra barnevernets side. Ungdommene har opplevd at fagfolk de var i kontakt med i barnevernet, var mer opptatt av å finne enkle enn gode løsninger.

Grøholt mfl. (2008) fant at 80 prosent av mindreårige barn fra hjem med rusproblemer og manglende omsorgsevne får emosjonelle problemer, og behovet for veiledning er derfor stort. Etter en plassering skal barnevernstjenesten jevnlig følge opp hjemmet for å vurdere hvordan plasseringen fungerer, og i samarbeid med fosterforeldrene skal behovet for forsterkning vurderes. Til tross for dette viser en studie blant fosterforeldre som har gitt opp, at de gjentatte ganger har etterlyst veiledning uten at de har fått tilbud om dette (Beylegaard og Helgesen, 2010).

Selv om barnevernstjenesten skal sikre at fosterforeldrene får tilstrekkelig veiledning, stilles det ingen formelle krav til faglig kompetanse. At fagfolk i det kommunale og statlige barnevern ikke har god nok relasjonskompetanse, kom også fram i en studie av hvordan innsatte opplevde møtet med hjelpeapparatet som barn (Amundsen, 2008). Det er alvorlig når informantene stiller spørsmål ved saksbehandlers kompetanse både i det statlige og kommunale barnevern. Spesielt er dette til ettertanke når vi ser at de samme ungdommene oppgir at fagfolk ved Havnøy har god nok kompetanse til å møte utfordringene i hverdagen, både hjemme og på skolen, fordi dette indikerer at de evner å skille mellom hvem som har kompetanse, og hvem som ikke har det.

I nordisk sammenheng oversettes begrepet empowerment med «myndiggjøring», «mobilisering», eller «selvoppreisning.» I disse begrepene ligger en forventning om en prosess som fører til mobilisering av indre styrke og ressurser. Målet med empowerment er at den det gjelder skal oppleve å få økt kontroll over eget liv. Dette forutsetter at man evner å

lage et opplegg som tar utgangspunkt i de unges sterke sider, noe også flere av informantene oppgir som årsak til at de opplever oppholdet på Havnøy som meningsfullt.

Informantene viser også til brukermedvirkning når de sier de opplever at de blir respektert og verdsatt. Når de begrunner hvorfor de trives i familiehjemmene, viser de ikke bare til at de har mulighet til å påvirke egen livssituasjon, men også at det oppleves godt å bli anerkjent av voksne som virkelig bryr seg om hvordan de har det.

Flere av ungdommene forteller at de tidligere var passive og deprimerte, og noen setter også ord på at livet føltes meningsløst. Frankl (1969) omtaler dette som «det eksistensielle vakuum» og han viser til hvordan eksistensiell frustrasjon vanligvis manifesterer seg som kjedsomhet og apati. Når ungdommene viser til at de i dag opplever tilværelsen som mer meningsfull, forklarer de dette med at de opplever det som utfordrende og motiverende å befinne seg i en situasjon der de har reelle muligheter til å kunne påvirke eget liv.

I en offentlig utredning om barnevernet i Norge (NOU: 2000:12) presiseres det at brukermedvirkning er viktig, og samarbeid med brukerne blir her vurdert som en forutsetning for godt barnevern. Også i St. melding 40 (2001-2002) blir brukermedvirkning knyttet opp mot grunnverdien «til det beste for barnet.» Til tross for dette opplever informantene følelsesmessig avstand til saksbehandlere de har møtt i statlig og kommunalt barnevern. De sier ingen har spurt om hva de selv ønsker og at avgjørelser som gjelder dem og deres framtid er blitt tatt over hodet på dem.

Informantene knytter opplevelse av mestring på skolen opp mot egen identitet og selvfølelse. Skaalvik og Skaalvik (1988:13) viser til at selvoppfatning defineres som enhver oppfatning, følelse, tro eller kunnskap som en person har om seg selv. Selvvurderingene foretas på grunnlag av de beskrivelsene personen foretar av egen kompetanse, evner, muligheter og erfaringer. Når det gjelder ungdommens selvvurderinger med hensyn til faglig og sosial fungering på skolen, kommer det klart fram at de opplever at selvfølelsen er styrket grunnet et møte med gode mestringsopplevelser i familiehjemmet og på skolen. De sier dette har gitt dem større tro på egne evner og ressurser.

Avslutning

Innledningsvis ble det vist til at nettopp fordi funnene spriker når det gjelder effekt av institusjonsopphold, er det behov for kunnskap om hva som virker. På søken etter denne type kunnskap er det naturlig å ha fokus på resiliensforskning. Rutter (2000) definerer resiliens som prosesser som fører til at utviklingen når et tilfredsstillende resultat til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer. Denne type forskning vil uten tvil være svært viktig med tanke på å finne fram til tiltak som fungerer. I denne forbindelse er ungdommenes stemmer et viktig bidrag på veien mot et bedre barnevern.

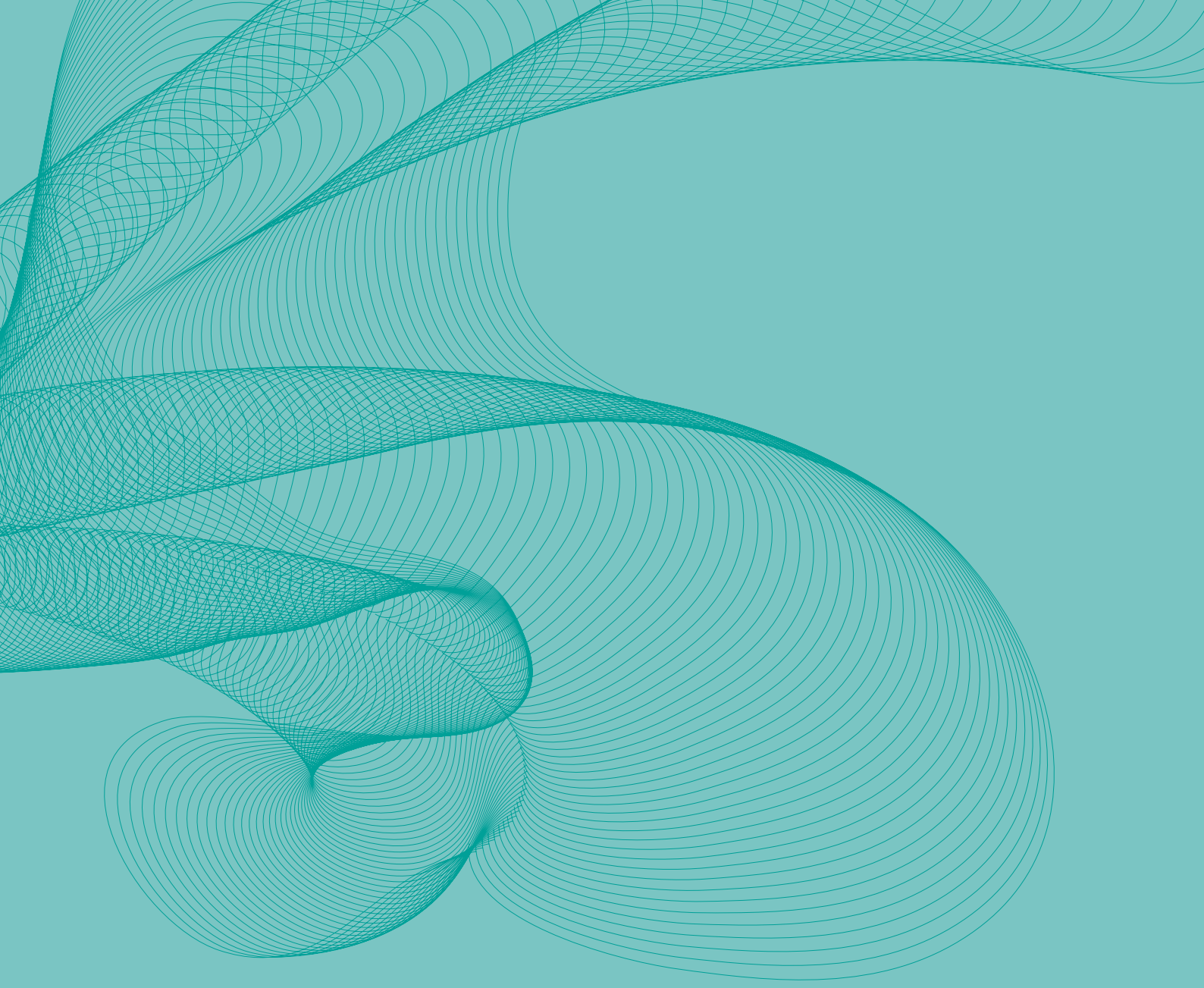
Når informantene sier de trives, begrunnes dette med engasjerte voksne som de opplever at de er involvert med, gode mestringsopplevelser hjemme og på skolen, samt stor grad av brukermedvirkning. Til tross for motivasjon for å fullføre utdanning, gir de likevel uttrykk for usikkerhet for hva som vil skje etter at oppholdet avsluttes. Noen viser også til at de i framtiden ikke har sikkerhet for at arbeidssituasjonen vil bli tilrettelagt slik at de kan mestre de arbeidsoppgavene som forventes av dem.

Som vist til innledningsvis er manglende utdanning den faktoren som i størst grad kan knyttes opp mot uføretrygd. Det er derfor viktig at det legges til rette for mulighet for å fullføre videregående utdanning. Samtidig er det viktig at de som trenger ekstra støtte for å mestre arbeidslivet i voksen alder, sikres dette på en god måte.

Både Hoagwood og Cunningham (1992) og Andreassen (2003) konkluderer med at like viktig som det som skjer under institusjonsoppholdet, er oppfølgingen etterpå. Dette er verdt å merke seg når informantene sier de ønsker trygge omsorgspersoner som er der for dem resten av livet, og som kan være til støtte med tanke på utfordringer de møter i forbindelse med helse, økonomi, bolig og tilrettelegging av arbeid. Med omsorgsperson mener informantene en voksen som bryr seg unikt om dem, og som kan være der for dem når de har behov for støtte og veiledning i hverdagen. De viser til at de trenger en slik voksen omsorgsperson å rådføre seg med, ikke bare fram til de er fylt 23 år, men som en støtte langt inn i voksen alder.

REFERANSER

- AMUNDSEN, M.-L.** (2008). Very Important Children, *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 36–43.
- ANDREASSEN, T.** (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- BACKE-HANSEN, E.** (2009). *Hvordan motvirke og forebygge utilsiktet flytting fra fosterhjem?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- BEYLEGAARD, J. & HELGESEN, A.** (2010). *Utilsiktede flyttinger – faglige utfordringer eller et fenomen?* Bacheloroppgave, Høgskolen i Telemark.
- BULLOCK, R., LITTLE, M. & MILLHAM, S.** (1983). *Residential Care for Children; A Review of the Research*, London.
- CLAUSEN, S.-E. & KRISTOFERSEN, L.** (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990- 2005*. NOVA rapport 3/2008.
- CURRY, J.** (1991). Outcome research on residential treatment; Implications and Suggested Directions. *American Journal of Orthopsychiatry* 6 (13), s. 348–357.
- FRANKL, V.** (1969). *Vilje til mening*. Oslo: Aventura.
- GRØHOLT, B., SOMMERSCHILD, H. & GARLØV, I.** (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOAGWOOD, K. & CUNNINGHAM, M.** (1992). Outcomes of children with emotional disturbance in residential treatment for educational purposes. *Journal of Child and Family Studies* 1(2) s. 129–140.
- KEANE, A.** (1983). Behaviour problems among long term foster children. *Adoption and Fostering* 7, s. 53–62.
- LAB, S.P. & WHITEHEAD, J.T.** (1988). From nothing works to the appropriate works: The latest step in the search for the secular grail. *British Journal of Criminology* 28 s. 405–417.
- MERRIAM, S.B. MFL.** (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NOU** (2000:12). *Barnevernet i Norge*.
- NOU** (2009:22). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 40** (2001-2002). *Om barne- og ungdomsvern*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- STORØ, J.** (2001). *På begge sider av atten. Om ungdom, barnevern og ettervern*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ULSET, G.** (2010). Tilværelse og oppvekst i en barnevernsinstitusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, nr. 1. Fagbokforlaget, NOVA.
- ØSTBY, K.A., ØRSTAVIK, R.E., KNUDSEN A.K., REICHBORN-KJENNERUD, T. & MYKLETUN A.** (2011). Health problems account for a small part of the association between socioeconomic status and disability pension award. Results from the Hordaland Health Study. *Folkelohelseinstituttet. Public Health*, 12.

An abstract graphic composed of numerous thin, teal-colored lines that swirl and curve across the upper half of the page, creating a sense of movement and depth. The lines are more densely packed in some areas, forming a mesh-like texture, while in others they are more sparse.

Forskningsdel

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

Vilkår for opplæringsomsorg - et skapende møte mellom elev og lærer

Kari Berg, førsteamanuensis i pedagogikk ved Program for lærerutdanning (PLU), SVT-fakultetet NTNU i Trondheim

Sammendrag

Å forene et profesjonelt ansvar med et menneskelig nærvær i møtet mellom barn og skole er artikkelens tema. Til grunn ligger et empirisk materiale fra en studie av skolekarrierene til utsatte ungdommer i barnevernet. Det er en narrativ studie av fire ungdommer, plassert i barnevernsinstitusjoner. Artikkelen fokuserer på Tom og hvordan han samspiller med skolens folk. Sammen med «hjemmet» skal de sikre at Tom får tilfredsstillende opplæringsstøtte og omsorg. Målet er at han får realisert sine evner og anlegg, og at han kan møte samfunnets krav til kompetanse. Selv om dette materialet er hentet inn i perioden 2002-2004, har det fortsatt faglig interesse ved at det belyser kompleksiteten i møtepunktene mellom skolen og utsatte elever. Artikkelen spør hvordan vi kan forstå lærings situasjonen til utsatte elever i lys av relasjonen mellom lærer og elev og det kreative møtet mellom dem.

Summary

Teaching care conditions - a creative space between teacher and student

For students, the people they meet, not their roles, are important. One challenge a school's teaching staff faces is to find a balance between professional responsibility and human closeness. In the encounter between teacher and student the classroom leader's communication is decisive for how students connect to learning. The article focuses on how we can understand the learning situation of vulnerable students in the light of the relationship between teacher and student and the creative space between them. The article is primarily based on my doctoral project¹ Here I will enlarge the analyses of excerpts from one of the student narratives of school experiences by combining the narrativs closer to analyses of utterances of his significant helpers. My intention is exploring the qualities of encountering between helper and student.

Nøkkelord:

TILPASSET OPPLÆRING,
OPPLÆRINGSANSVAR,
RELASJON,
NARRATIV FORSKNING

Perspektiv på opplæringsomsorg

Jeg møtte Tom da han var femten år gammel og elev i tiende klasse i den ordinære grunnskolen. Tom hadde fra tidlig alder vært utsatt for farens utbredte voldsbruk. Da Tom var ti år, overtok barnevernet omsorgen for ham og plasserte ham i fosterhjem. Livet hans fortsatte å være turbulent. Han flyttet fra det ene fosterhjemmet til det andre, inntil han til slutt endte på barnevernsinstitusjonen Lia. Nå er begge foreldrene hans døde.

En dag inviterer Tom meg til snekkerbua han har innredet nedi hagen (...) Han viser stolt fram produktene som faren har laget (...) Vi snakker en god stund sammen om det å ha far som forbilde, om maskiner og krevende arbeidsoperasjoner, om maler og forskjellige produkter. I møtet med Tom markerer jeg at nå er det han som er «mester» og jeg som er «lærling». Tom forklarer lett og fritt om hvordan ulike redskaper anvendes og virker. En liten stund viser han seg som overmodige ungdommer flest, han lar drømmene være sterkere enn kunnskapen og ferdighetene (feltnotat 08.09.03)

Skolen blir aldri et godt sted for Tom. I løpet av skoleårene har han for det meste vært atskilt fra sine klassekamerater. Begrunnelsen har, ifølge skolemappens tekster, vært læreproblemer, konsentrasjonsproblemer og manglende motivasjon for å lære. Selv uttrykker han seg slik om skolegangen:

Jeg egner meg ikke til å sitte på skolepulten, det er det verste folk skal ha meg til... sitte og gjøre matte. Det er ikke noe for meg, altså... Det er vel sånn fra oppveksten min, sikkert. Jeg var jo ikke mye på skolen da heller. Jeg ble vant til å være ute av klassen, så da var jeg ikke så mye på skolen heller... jeg lærte absolutt ingen ting (...).

Det er kunst og håndverk som er favorittfaget mitt, rett og slett. Jeg liker å holde på med praktiske ting og sånn. Jeg syns det er artig å holde på med det jeg får til. Hvis jeg hadde klart mer av de teoretiske fagene på skolen, ville jeg likt det, det er jeg sikker på, garantert! (intervju 14.09.03)

Et siktemål for skolen er å styrke de unges forutsetninger til å realisere evnene sine. Skolens læreplan (Kunnskapsløftet, LK06) og opplæringsloven (oppl. 1998) markerer det helhetlige perspektivet på oppgaver som både skolen og hjemmet må gå sammen om. Når daglig omsorg er overtatt av barnevernet, som her i Toms tilfelle, overtas

også mye av hjemmets ansvar for opplæringen. Normalt forventer vi at voksne hjemme, med supplement fra skolen, legger til rette for barns samlede utvikling, både med kunnskaper og kompetanse og med personlige egenskaper og ferdigheter. Opplæring av samfunnets barn er altså ikke bare private prosjekter for hvert enkelt barn og deres familie, det er også et samfunnsansvar.

Skolens mandat er tosidig. På den ene siden skal den utdanne, dra omsorg for og støtte barns individuelle utvikling. På den andre siden skal den være et bindeledd mellom elev og samfunn ved at den introduserer barn til verden omkring og livsvilkårene der. Ambisjonen er at alle barn gjennom inkludering som et sentralt prinsipp, skal kunne opptre som fullverdige medlemmer og deltakere i fellesskapet i lokalskolen (oppl. §§1-1 og 1-3). Men skolen er en paradoksal arena. For noen kan den bli en positiv utskytingsrampe for livet, mens for andre fører skolegangen til alvorlige tapsopplevelser, manglende suksess og marginalisering (Vinnerljung, 1998; Berg, 2009). Det viser seg at den rollen elever blir tildelt i skolen, kan være helt avgjørende både for læringsutbyttet og for individuell framtid (Helgeland, 2007; Berg, 2011a).

Opplæringsomsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012) er et begrep som forsøker å favne både foreldrenes ansvar i kraft av deres omsorgsplikt, og skolens ansvar for å sikre barn nødvendig opplæring. Begrepet opplæringsomsorg konkretiserer fellesoppgaver som skolen, hjemmet og i noen tilfelle barnevernet har: å sørge for en opplæring tilpasset elevens evner og forutsetninger (oppl. §§1-3, 5-1). Denne omsorgen kommer blant annet til uttrykk gjennom måten voksne i skole og hjem møter barn på.

I Toms tilfelle er det skole og barnevern som sammen skal sørge for at han får kontinuitet i opplæringen, en tilpasset undervisning og relevant opplæringsstøtte. Situasjonen krever et tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverretatlig samarbeid mellom selvstendige institusjoner og profesjoner.

Fra skoleforskning vet vi at kvaliteten på møtet mellom pedagog og elev er avgjørende for utfallet av elevers skolegang (Egelund og Tetler, 2009). Nordenbo mfl. (2008) viser i sin oversiktsstudie til tre kompetanseområder som gir utslag på elevenes læring: lærerens relasjonelle kompetanse, hvordan læreren leder og forvalter klassereguleringene,

og lærerens didaktiske kompetanse. Ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) kommer de største forskjellene mellom lærere til syne i hvordan de realiserer tilpasset opplæring, relatert til faktorer som refererer tilbake til klasseledelse og lærerens relasjon til sine elever.

Tiltak der elever trekkes ut av klassen, er som oftest til lite hjelp. Tvert om viser forskning at både elever og lærere synes å ha det bedre i en skole uten slik segregering, fordi tiltakene ofte fører til at elever får dårligere relasjoner til sine lærere og også til et dårligere klassemiljø (Jahnsen, mfl. 2011). Ifølge offisiell statistikk har likevel antallet elever som tas ut til egne spesialgrupper, økt betydelig de senere årene (Meld. St. 18, 2011). I dag blir om lag syv prosent av alle elever i norsk skole henvist til segregert undervisning utenfor den ordinære læringsarenaen sammen med klassen (Dobson mfl. 2009).

Elever som på en eller annen måte avviker fra elevrollens forventninger, utløser gjerne et behov for ekspertise, kategorier og byråkratiske beslutninger om spesialpedagogisk tilrettelegging og ekstra bevilgninger (jf. oppl. 1998 § 5). Det kan føre til at blikket på opplæringsomsorgen blir overskygget av en mer byråkratisk logikk og skolelogiske mål om avvikskontroll, kompenserende strategier, utskilling og eksklusjon (Arendt, 1958; Ericsson & Larsen, 2000; Berg & Collin-Hansen, 2012). Foucault (1994) beskriver relasjonell asymmetri som et maktforhold. Det kommer blant annet til syne i interaksjon og kommunikasjon mellom profesjonelle aktører og elever som avviker.

Det mangestemmige møtet – en metodologisk tilnærming

Artikkelen benytter resultater fra et avsluttet forskningsprosjekt, der fire elevers egne skolefortellinger står sentralt (Berg, 2009). De er alle plassert av barnevernet i institusjon. Analysene jeg foretar her, baserer seg på et utvalg av utsagn og narrativer, og viser signifikante møtepunkter mellom ungdomsskoleeleven Tom og støttepersonene i skole og institusjon. Materialet er hentet fra en samling forskjellige datakilder: feltnotater fra Toms skole- og hjemmearena, dybdeintervjuer der Tom forteller om sine skoleerfaringer, intervjuer med støttepersonene hans, samt dokumenter fra skolemappen.

De hyppige flyttingene mellom forskjellige plasserings-

steder har gjort Toms skolegang spesielt krevende, fordi det som skulle være en helhetlig og kontinuerlig opplæringsomsorg, har blitt splittet opp på mange og skiftende aktører og instanser opp gjennom skoleårene. Kommunikasjons- og samhandlingsdata er sentrale i undersøkelsen av hva Tom og signifikante voksne bringer med seg inn i møtet; det kan dreie seg om erfaringer og kunnskaper, vurderinger og verdier.

Tilnærmingen til Toms fortellinger er narrativ i den forstand at jeg bruker narrativ teori både som en teoretisk bakgrunn og som metodisk verktøy. I analysen støtter jeg meg særlig på Gergen (2005) som betrakter fortellinger i lys av individets sosiale og normative omgivelse. Også Bakhtin (1981) bidrar til å legge perspektiv på hva som bringes inn i møtet. Ifølge ham kan menneskers ytringer betraktes som situerte i den forstand at de inngår i allerede pågående dialoger. Både Gergen og Bakhtin understreker at måten en person beretter om seg selv på, sin rolle, oppgave og posisjon, er resultat av mangestemmig kommunikasjon og sosiale samspill.

Ved å foreta analyse av elevens og hjelpernes ytringer undersøker jeg noen av vilkårene for at en utsatt elev i møte og forhandling med sine støttepersoner både kan få tilgang på verdsatte roller og på læringsutbytte. Uttrekkene jeg har valgt å presentere her, identifiserer også marginaliseringstema og møtets kompliserte relasjoner mellom makt og hjelp.

Jeg anlegger et relasjonelt perspektiv på opplæringsomsorgen, der begrep som rolle, identitet og makt er sentrale (Gergen, 2005; Riessman & Speedy, 2007). I dette perspektivet er det først og fremst «det mellom» som får oppmerksomhet, hva de ulike aktørene bringer med seg inn i møtet. Bakhtins (1981) begrep «dialogisme» er sentralt i analysen av forskjellige ytringer (*utterances*) og stemmer (*voices*) i samhandlingen mellom elev og lærer. Enhver forståelse av mening er ifølge Bakhtin dialogisk av natur. Derfor uttaler ingen av aktørene seg i et vakuum. De snakker inn i allerede pågående dialoger (Bakhtin, 1981).

Narrativ tilnærming innebærer en retrospektiv *meaning making* (Lincoln, 2000), der både elev og lærer fremstiller seg selv, sin virkelighet og erfaring nettopp ved å fortelle om den. Men fortellernes historier er fleksible i den forstand at

de varierer og formes ved interaksjon med tilhørere. De er interaktive fremstillinger, en slags felles produksjon av forteller og tilhører (Mishler, 1986). Ifølge Gubrium og Holstein (2002) er alle historier sosialt medierte. Når Tom og støttepersonene ytrer seg om sine spesielle erfaringer slik de forstår dem, er historiene allerede influert av andre stemmer som befinner seg i institusjon og skole, i hjelpenettverket, de sosiale nettverkene og i kulturen. Ved å fokusere på doble beskrivelser av begivenheter og forhold, både fra Tom og fra støttepersonene hans, bringes analysen tettere på det mangestemmige, det polyfone (Bakhtin, 1981; Bateson, 2002).

Jeg undersøker hvordan forhandling om mening foregår mellom helperne og mellom helperne og Tom, hvem som setter dagsorden, eller har makt til å definere og forhandle. Ved åpne og delvis strukturerte intervju rettes fokus mot *aktørenes subjektive meningshorisont* (Denzin, 1997). I en narrativ fortolkning er identitet alltid et spørsmål om felles konstruksjon, et resultat av sosial interaksjon og handling (Reissman & Speedy, 2007). Hvordan Tom og støttepersonene konstruerer mening kan blant annet ses i sammenheng med den kunnskapen som er tilgjengelig og med vilkårene for identitetsforvaltning i de sosiale møtene.

I analysen av det skriftlige materialet i Toms skolemappe studerer jeg ytringenes faglige og institusjonelle funksjoner, slik de er med på å strukturere hjelpernes sosiale praksis. Inspirert av Faircloughs (2008) tverrfaglige tilnærming til en kritisk diskursanalyse, blir tekstene analysert som innspill i komplekse sammenhenger mellom relasjoner. Disse relasjonene konstituerer sosialt liv, og meningsdanningen innbefatter både kommunikasjon og maktaspekter. Analysen av diskursene og enkeltyttringene knytter sammen meningskonstruksjon og identitetsforhandlinger. Sammenholdt med en narrativ analyse av Toms og hjelpernes muntlige ytringer, kan jeg identifisere vilkår og aspekter som har betydning for hvordan en elev med ekstra støttebehov blir kategorisert og oppfattet av signifikante helpere, og dermed også hva slags identitetsutvikling som blir gjort mulig.

Muntlige fortellinger blir imidlertid aldri hugget i stein, de er bevegelige, fordi de inngår i den sosiale interaksjonen mellom mennesker som bekrefter hverandre. Virkeligheten konstrueres stadig på nytt når mennesker samhandler med hverandre (Gergen, 2005). Annerledes er det med journal-

tekstene. Bakhtin (1998) kaller dem for *autoritative ytringer*. Når de først er formulert og nedtegnet, fremstår de som mer eller mindre upåvirkelige av andre ytringer, og de krever ubetinget tilslutning. Slike tekster kan for eksempel være testresultater, diagnoser, sakkyndige utredninger eller beskrivelser av læreproblemer. Tekstene er først og fremst myntet på eksperter og andre samarbeidsparter. De kan gi eksempler på noen dominerende diskurser blant pedagogene på skolen og i hjelpeapparatet.

I det følgende vil jeg analysere noen av Toms skolenarrativer og så se dem i sammenheng med støttepersonenes ytringer, ut fra en tanke om at doble beskrivelser vil kunne gi et rikere bilde av Toms opplærings situasjon (jf. Bateson, 2002).

Toms narrativ om opplæringshistorien

Teorifagene gir tap I starten av denne artikkelen forteller Tom litt om skoleerfaringene. Han presenterer seg som en elev som strever med å innfri de gjeldende kravene til intellektuell mestring. Det har brakt ham ut i ytterkanten av skolens ordinære læringsvirksomhet. Gjennom hele grunnskolen får Tom store deler av undervisningen atskilt fra klassen og læringsaktivitetene der. Han forklarer sin aversjon mot skolen, «det å gjøre matte», ved å koble dagens situasjon med at sånn var det også tidligere. Erfaringene samler narrativet hans til det Ricoeur (1988) kaller «a continuity of time». Ved å være utenfor klassefellelesskapet blir Tom over tid fratatt muligheten til betydningsfullt sosialt samspill med barn på sin egen alder. Derfor fortøner skolelivet seg så uinteressant for ham. Der finner vi narrativets plot (Polkinghorne, 2005).

Tom reflekterer også over strevet med teorifagene som gir ham så utallig mange tap. Hvert eneste år blir han testet, og hver gang dokumenteres kompetansen hans som svært dårlig, ja stadig dårligere sammenlignet med jevn gamle elever. Da han også i tiende klasse blir forespeilet nye tester, sukker han oppgitt: «*Nå vet dem vel faen meg hvor dum jeg er!*».

Tom fortsetter likevel å forhandle om verdsetting. Han forsøker å gi seg selv en legitim rolle i skolen ved å referere til hva han liker og mestrer; «favorittfaget» kaller han det. *Kunst og håndverk* er det faget som han både har interesser i, og som han mestrer godt. Han er sønn av sin far, og har

«arvet» interessen for å skape noe. Tom ser klare sammenhenger mellom det å være motivert og lykkes i noe, og det å like et fag.

Ytringen hans har imidlertid her en videre og mer omfattende funksjon. For Tom snakker inn i det Bakhtin (1981) kaller en allerede pågående dialog. Han er både kjent med hva som blir vurdert som skolens viktigste fag, og han er innforstått med hjelpernes diskurs om «den umulige Tom», at han ikke lærer noe i skolen. I dialog med meg, som er en utenforstående, som verken skal vurdere ham som person eller sette karakter, prøver han å holde oppe troen på at han er noe mer enn en umulig gutt. Han vet at han har noen interesser og noen ferdigheter, men som skolen ikke verdssetter. Senere i intervjuet forteller han også om sin interesse for «bygging av lyd», musikkteknologi, og om gleden ved å synge og spille. Men «*det er ikke så enkelt skjønner du*», forklarer han meg, «*for sånne ting teller jo ikke så mye, det da, i forhold til matte og engelsk og sånn*».

De teoretiske hovedfagene har en sterk plass i skolens spesialpedagogiske diskurs i Norge (Ravneberg, 1999; Simonsen, 2000; Solli, 2005). En rekke skolereformer har ensidig styrket fokuset på et «ordinært» og teoretisk pensum for majoriteten av elever. Det har ifølge Arnesen (2003) dannet utgangspunkt for skolens spesialpedagogiske tilnærming til elever som har spesielle behov. Så i skolediskursen er det hovedfagene som teller mest. Det vet Tom også, samtidig som det nettopp er teorifagene som gir ham gjentatte tap. Han forteller at manglende mestring har ført til at han ikke lenger tør å prøve å lære noe.

For hvis jeg prøver og får det til én gang, så forventer alle at da skal jeg lykkes neste gang også. Og så blir det sånt press... da kommer jeg helt sikkert ikke til å klare noe. Så derfor lar jeg heller være å prøve, så slipper jeg å tape... jeg orker ikke å tape mer... alt blir så negativt... (14.09.03)

Tom synes å være smertelig klar over at det han kan, ikke «teller i skolen». I snekkerboden som jeg har beskrevet over, hadde jeg imidlertid en anledning til å oppvurdere hans praktiske interesser og ferdigheter. Jeg kunne støtte ham i strevet for å oppnå aksept og positiv vurdering på et felt som han følte han mestret. Jeg registrerte også en pågående vilje og anstrengelse fra hans side til å forsøke å forhandle fram en mulig verdsatt rolle og et selv bilde til å leve med.

Likevel gir Tom klart uttrykk for at han ser på vår dialog som noe utenfor den dominerende skolediskursen. Han tenker at han alltid vil komme til kort i skolen. «Det er bare sånn det er, vet du», sier han.

Ifølge mappetekstene har hjelpere gjennom hele skolegangen hans ytret seg på måter som har lagt sterke føringer for hvordan Tom forstår seg selv og sin fremtid. Hans «utvendige fortelling» er influert av innholdet i støttepersonenes konstruksjoner av hvordan virkeligheten ser ut. Ifølge Foucault (1982) kan vi forstå Toms tapsfortelling som en internalisert beskrivelse av hjelpernes dominerende diskurs om «den umulige Tom». I møte med meg erfarer han imidlertid at også andre historier kan være mulige å fortelle. Slik sett antyder han at hjelpernes fortellinger ennå ikke har overtatt ham helt. I stedet presenteres interesser og ferdigheter som del av det bildet Tom ønsker å få bekreftet.

«Han er for vanskelig for alle»

Materialet fra Toms fortellinger sammen med skriftlige og muntlige utsagn fra støttepersonene hans, gir *doble beskrivelser* (Bateson, 2002) av Tom. I det følgende skal jeg presentere et utvalg av hjelpernes vurderinger av Toms opplæringssituasjon. Støttepersonenes utsagn, både de muntlige og de skriftlige, kan bidra til å identifisere noen av de utfordringene som skole og barnevern opplever å stå overfor når de skal gi Tom opplæringsomsorg.

I utdrag fra Toms IOP i tiende klasse er problemene hans beskrevet slik:

I tillegg til dårlige karakterer, viser Tom svak evne til å konsentrere seg og lite vilje. Han er en elev som ønsker å dominere omgivelsene sine (...). *Han har svært lav selvfølelse i forhold til sin identitet som elev med stor grad av utilstrekkelighetsfølelse.* Han dekker over mangler, bagatelliserer og fremhever egen mestring. Han har problemer med å innse egen faglig svakhet, har konsentrasjonsvansker og skolevegring (datert 29.04.03) (min utheving)

Toms problemer blir her primært forstått ut fra individuelle egenskaper og moralske kvaliteter. Av anbefalte tiltak viser IOP'en fra tiende klasse til behovet for sterk atferdskontroll ved siden av trening i de teoretiske hovedfagene norsk, matte og engelsk. Den uthevede setningen i sitatet går igjen i mange av mappetekstene, helt tilbake fra tidlig barneskole.

Formuleringen er hver gang innrammet i nye kontekster og tekster utover i skoleårene, og den fungerer nærmest som en slags besvergelse på hvor alvorlig det står til. Setningen gjentas som et ufravikelig faktum. Toms avvik representerer et voksende problem for skolegangen. «Det er ingen ting som nytter; han er for vanskelig for alle», forteller hovedkontakten hans i institusjonen. Og hun legger til «Jeg har inntrykk av at vi har ganske ens forståelse av Tom, altså, han blir stadig vanskeligere å håndtere.» I intervju bekrefter både kontaktlærer og rektor hovedkontaktens oppfatning av Tom.

Hans manglende læringsutbytte synes å bli forklart primært ut fra slette egenskaper og mangler. De profesjonelle forteller lite om sin egenandel: om opplæringstilbudet Tom får er forsvarlig og realistisk (jf. oppl. § 5-1), om den konkrete støtten er treffsikker, og om den utstrakte bruken av eneundervisning gir utbytte, eller bare er et mulig hinder for tilgang på nødvendige sosiale læringsarenaer. Problemforståelsen beskriver de slik sett som noe som primært hefter ved Tom, egenskaper som hjelpene ikke ser seg i stand til å gjøre noe med. Både de skriftlige og muntlige ytringene antyder sånn sett en deterministisk tankegang:

Tom viser seg utprøvende og er ukonsentrert og lite engasjert... Han er en elev som forsøker å styre omgivelsene sine... Han har vansker med å ta imot veiledning... har betydelige læreversker og han har vanskelig for å forstå det sosiale spillet (mappetekst: halvårsrapport i tiende klasse).

Ifølge de tekstene som lærere og spesialpedagoger har nedtegnet i skolemappen, mestrer Tom verken skolens regler for elevatferd eller de teoretiske hovedfagene på skolen. Slik bryter han med begge normene for elevrollen: han tilpasser seg ikke reglene for skolelivet, og han lærer ikke som forventet innenfor de viktigste fagområdene. Vi kan si at elevrollen som kollektiv identitetskategori danner vilkår for elevens personlige bekreftelse og for identitetsforhandlinger. Når Tom ikke mestrer viktige kompetanseområder i skolen, blir utbyttet av de forhandlingene i form av selvfølelse magert. Han risikerer at vilkårene som stilles til deltagelse i skolen, kan utelukke ham fra slike tilganger og fra sosial tilhørighet.

Etter å ha lest skolemappen hans etter tiende klasse gjorde jeg følgende opptegnelse:

Toms skoleliv handler hovedsakelig om ulykkelige his-

torier om eksklusjon, plaging og slåssing, sosiale og akademiske tap og manglende atferdstilpasning ... Skolemappen beskriver Tom som «en elev med alvorlige læreproblemer», med «svak akademisk framgang» gjennom årene, samt at han nærmest kontinuerlig har blitt kartlagt for omfattende «tilkortkomming». Gjentatte årlige tester dokumenterer «alvorlige læreversker» til tross for at han på WISC-tester faktisk ligger i nedre del av normalområdet (feltnotat juni 2003)

Det blir oppfattet som uærlig av Tom at «han later som han kan mer enn han kan». Støttepersonene forventer tvert om at han skal «innse hvor dum han egentlig er». «Han er så urealistisk», sier hovedkontakten i institusjonen. Toms assistent i tiende klasse forteller følgende:

Vi fikk høre at han var veldig interessert i trearbeider og var veldig flink... Men når vi begynte å plukke sund lite grann sånn, hva han kunne og sånn, og... da fant jeg ut at han jobbet etter maler. Det var noe faren hadde laga... så kom det fram at det var sånne maler, og det kunne han lage, etter en mal... men han må ha hjelp til nesten alt. Han nekter å være med på planleggingen på forhånd, skaffe passende emner og sånn, nei det gidder han ikke, da går han sin vei. Han vil starte rett på ... tvert, har ikke tålmodighet...

Så jeg må passe på... han er jo flink til å prate for seg... så jeg forsøker å hindre folk i å tro... at han kan noe, for det kan jo fort høres slik ut når han setter i gang! (intervju 17.06.03)

I denne beskrivelsen ser det ut som assistenten har en «voksen» norm for hva Tom forventes å mestre, og ikke en norm tilpasset tiendeklassingers generelle utålmodighet og variable selvstendighet. Assistenten bekymrer seg over at noen kan tro at Tom, fordi han er god til å snakke for seg, kan noe. Slik nivelleres ett av Toms faktiske ferdighetsområder. Det er uklart hvorfor assistenten betrakter det som et problem at Tom «stiver opp» selvbildet sitt på et område der han faktisk har noe å fare med.

Det er når støttepersoner opplever seg selvforsynt med kunnskaper, at hjelpen risikerer å falle på stengrunn. Kommunikasjonen blir monologisk, ifølge Bakhtin (1981). I Toms tilfelle tyder det på at hans opplevelse, tenkning og erfaring ligger skjult for hjelperne, og at de i liten grad har etterspurt den. Skal tiltak være treffsikre, har de behov for hans fortelling, slik at han sammen med støttepersonene

kan dele en virkelighetsbeskrivelse. Det opprettes en dialog (Bakhtin, 1981). Og da kan Toms egne krefter settes i spill ved at inngangene til Toms utvikling og læring blir åpnet.

De profesjonelles makt til å konstruere Tom som en avvikende ungdom og elev viser seg i beskrivelsene av ham. Ifølge mappetekstene blir han ettersom tiden går, bare mer avvikende og umulig. Og det skjer til tross for den omsorgen han får i institusjonen og på skolen. Ut fra mappetekster og ytringer tegner det seg en maktfull defineringspraksis. Uakseptabel oppførsel ser ut til å bli konvertert til manglende evner og slett moral. Læreversker og konsentrasjonsstrev blir koblet til uvilje og latskap. Skolevegringen blir sett i sammenheng med hans vilje til å skulle «styre og kontrollere» omgivelsene sine. Traumatiske og voldelige barn-domserfaringer blir gradvis transformert til varige moralske skader. Her er det lite rom for Toms forhandling om en verdsatt rolle.

Inkludering for aktører

Det er flere stemmer (jf. Bakhtin, 1981) som til sammen kan gi innsikt til de inkluderingsutfordringene skolen har. Ifølge Fyllings (2011) forskning har lærere i skoler der elever tilbys smågruppebaserte tiltak, ofte en kategorial forståelse av ulike versker og behov. De har et sterkt individfokus og er tilbøyelige til å forklare problemer mer ut fra hvordan elevene er, enn ut fra betingelser i omgivelsene (Fylling, 2011). Det er på et slikt kunnskapsgrunnlag interessant å legge merke til at i Toms skoleverden tenker og handler de profesjonelle ut fra at Toms skoleproblemer nærmest ensidig dreier seg om hans individuelle egenskaper. Det skjer til tross for kunnskapen om de miljørelaterte belastningene i Toms oppveksthistorie.

Begrunnelsen for å gi Tom opplæring i randsonen av skolens ordinære virksomhet, synes å være todelt: For det første er han «for vanskelig å håndtere for alle», og «ingen lærere vil frivillig ha han i timene sine». Kontaktlæreren har klassen bare i gym, og der er Tom med. Hun sier:

Inkludering er jo en ting, men for å inkludere, eller ha dem med i timene i klassen i rammer som ikke fungerer... da er det bedre å ha korte biter, mener jeg, som kan fungere positivt både for de andre og for enkeltelever. Når Tom er med i timer som gym, så er det i hvert fall timer hvor han har

ferdigheter, om ikke så store motivasjonen, så i hvert fall ikke den største vegringa og motviljen, sånn som i teorifagene. Vi prøver å la ham være med i timer der han har muligheten til å fungere (intervju 05.06.03).

I praksis er det kun i gymtimene at Tom er inne i klassen, til tross for at Tom flere ganger har uttrykt ønske om å få være mer sammen med dem. Men det synes som om rammene og hensynet til de andre elevene og lærerne veier tungt når Tom holdes utenfor. Hovedkontakten støtter skolen ut fra en litt annen argumentasjon. Hun trekker frem Toms lave mestningsnivå i teorifagene som et problem, og mener han ikke har godt av å sammenligne seg med jevnaldrende.

Ut fra hans evner, skulle jeg si, så skjønner jeg at det er kjempevanskelig for han å komme inn i en klasse som vet så mye ... jeg ser jo at det er kjempevanskelig å få til å integrere han i en vanlig klasse, på et annet nivå, når han skal ha bøker som kanskje ligger på fjerdeklassenivå når han egentlig er en tiendeklassing. Han mister jo selvbildet fullstendig... det går ikke an det! (intervju 25.08.03)

Men Tom føler seg ufrivillig satt på sidelinjen av læringsfellesskapet og jevnaldningskollektivet, forteller han. Han ønsker ikke å møte til eneundervisning i teorifag med lærere han ikke kjenner, og han velger å skygge unna situasjoner hvor han kan risikere ytterligere tap, eller hvor han kjenner seg avvist og sosialt utestengt.

Om vi forstår Toms valg som uttrykk for selvforvaltning, illustrerer det noen av de utfordringene skolen står overfor når den skal legge til rette opplæringstilbud for elever med store behov. Et mål for en inkluderende skole er at den skal kunne gi alle elever tilgang på en verdsatt elevrolle i skolens læringsfellesskap. Dette er helt sentrale perspektiv i læreplanen for skolen (LK06:32-33), og også et viktig poeng i Salamanca-erklæringen (1994) som Norge har undertegnet. I den heter det for eksempel at:

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all ... (The Salamanca Statement 1994, pkt. 7).

Å bli verdsatt som elev innebærer ifølge Honneth (2006)

å bli forstått som en person med initiativ, ansvar, deltakelse og medvirkning i sin egen læring. Når elever ikke stiller opp på forventningene og kravene fra skolen, og læreren ikke vil eller kan komme elever i møte, kan møtepunktene mellom dem bli tøffe.

Siden støttepersonene deler en felles konstruksjon av Tom som «for krevende for alle», ser det ut til å styrke Toms avhengighet og påføre ham avmakt som også begrenser mulighetene hans til å forhandle om en verdsatt elevrolle (jf. Mik-Meyer, 2002; Liamputtong, 2007). En utsatt og usikker posisjon i forhold til jevnaldrende gir dessuten mangelfulle identitetsbekreftelser, og forsterkes ytterligere når opplæringsstøtten er utilstrekkelig og utilfredsstillende og segregeringen såpass omfattende som i dette tilfelle. Profesjonsdiskursens felles forståelse av Tom som avviker får følgelig både konsekvenser for Toms aktørrolle, og samtidig bidrar den til at de voksne støttespillerne snevrer inn sine profesjonelle ambisjoner overfor ham og også begrenser sitt eget handlingsrom.

Posisjon og identitet

Lærere identifiserer seg først og fremst med sin egen yrkesgruppe. De bekrefter hverandre gjensidig gjennom samhandling. I analysen av de profesjonelles konstruksjon av mening og profesjonell forståelse, retter jeg oppmerksomhet mot hvordan det er mulig å forene en profesjonell tilnærming til både det institusjonelle ansvaret for opplæring, og til møtet med elever som i særlig grad har behov for et verdsettende menneskelig nærvær i opplæringsomsorgen. Både elever og pedagoger relaterer seg gjensidig til hverandre, gjør valg og former individuell mening i det som skjer i møtet mellom dem. Alle parter konstruerer derfor både kollektiv og individuell mening. Ifølge Gergen (2005) foregår denne konstruksjonen innenfor en gjensidig sosial avhengighet.

I samspillet mellom elev og støttepersoner former hver av dem sine individuelle fortellinger i henhold til kulturelle konvensjoner og definisjoner. Deres narrative konstruksjoner av virkelighet bestemmes av hva som anses mulig å fortelle (Gergen, 2005; Gubrium & Holstein, 1998). Både støttepersonene og Tom velger til enhver tid ut hva de vil ta med eller holde utenfor fortellingen sin, avhengig av hva

slags posisjon de kan oppnå i relasjonen til dem som hører på. Bakhtin (1981) kaller det «adressivitet». Ytringene som er tatt med her, er signifikante ut fra hvordan hver av aktørene ønsker å fremstille seg. Det er altså alltid snakk om en tolkende praksis, der de posisjonerer seg i forhold til andre og hverandre. De profesjonelle har imidlertid som oftest flere enn en adressat når de ytrer seg.

Skolen og barnevernet gir hjelp og støtte i opplæringsomsorgen, men enkelte ganger kan det se ut som at den måten de anvender sin beslutningsmakt på, kan forhindre både anerkjennelse og elevens selvstendige valg. I de asymmetriske relasjonene mellom Tom og støttepersonene foreligger det et helt sett med autorative ressurser i form av kartleggingsverktøy, diagnosebatterier og fordelbare ressurser, som får konsekvenser for konstruksjonen av ham, og som involverer komplekse definisjons- og beslutningsprosesser.

Tom strever med å bygge opp sin livshistorie og skolehistorie med konsistens og kontinuitet. En vanskelig barndom blir knyttet til hans dagsaktuelle skolesituasjon og til forventninger om en mulig fremtid som voksen. Men det ser ut som det bare er avmaktsfortellingene som får oppmerksomhet i møtet med støttepersonene. Ifølge Popkewitz (1998) betrakter og vurderer lærere sitt eget og elevenes arbeid gjennom noen «teoretiske linser». I norsk spesialpedagogisk tradisjon viser det seg at elever som trenger ekstra støtte, vanligvis blir beskrevet ut fra mangler og hva som må rettes på, og at det eleven måtte ha av ressurser ofte blir for lite vektlagt (Pihl, 2005).

I materialet som er presentert her, kommuniserer støttepersonene det de oppfatter er omforente fakta om hvem Tom er, hva han klarer, og hva som er hans problemer. På den bakgrunn blir rammene for opplæringsomsorgen lagt, og støttepersonene fyller de rollene og oppgavene som kan utledes av en slik samlet forståelse av situasjonen. Foucault (1982) hevder at den institusjonaliserte makten, slik vi finner den i skolen og i institusjonen, kommer til syne gjennom kunnskapsregimenens avviklsdiskurser. Slik blir samfunnets normalitet opprettholdt og vedlikeholdt, sier han (Foucault, 1982). Fra disse diskursene avledes det spesifikke praksisformer, der profesjonelle aktører i neste omgang kan risikere å miste blikket på utviklingsutsiktene til elever som avviker fra bestemte normer og forventninger.

De profesjonelles forståelse og avviklsbekreftende handlinger medvirker også til hvordan Tom erkjenner seg selv som person og hvordan han opplever skolens mestringskrav. Slik forstått er Tom overlatt i skolens hender. Den autorative diskursen, som ofte fremstår som skriftlige ytringer, er ifølge Bakhtin (1981) basert på en antagelse om at slike ytringer og deres meninger er fastlagt og dermed ikke modifiserbare når de kommer i kontakt med nye stemmer. For den statiske og «døde» meningsstrukturen til autorative diskurser tillater ingen levendegjøring med andre stemmer, hevder Bakhtin (1981). Støttepersonenes definisjoner av Tom står derfor som ekstra maktfulle uttrykk for profesjonenes kunnskapsbaserte makt.

Imidlertid kunne vi tenke oss at Tom under andre omstendigheter ville kunne fått anledning til å legge sin fortelling ut i møtet. Til tross for hjelpenes «merviten» kan han bidra med en verdifull utvidelse av den profesjonelle innsikten, men ifølge Bakhtin (2003) bare dersom kommunikasjonen er dialogisk i møtet med støttepersonene. Det kan altså tenkes et utviklingsmessig mulighetsrom i møtet, dersom Toms stemme kommer til uttrykk og hans erfaring får plass i en felles konstruksjon av virkeligheten.

Kommunikasjonen i dette materialet bærer imidlertid sterkt preg av å være monologisk, i den forstand at skolens profesjonelle aktører ikke ser behov for, og kanskje heller ikke ser seg tjent med, å lytte til Toms egen fortelling. Det kommer særlig til syne i beskrivelser av ham som urealistisk, manipulerende og løgnaktig. De anser seg slik sett derfor selvforsynt med kunnskap om Tom (Berg, 2008). Så da Tom ønsket å forhandle om sin identitet, ble han møtt av kategoriseringer som uttrykte lærernes og sosialarbeidernes autoritative versjoner av hvem han var og hvem han kunne ha ambisjoner om å bli.

I denne artikkelen har jeg trukket fram ungdomsskoleeleven Tom og hjelperne hans for å undersøke hva som bidrar til opplæringsomsorgens kvalitet. Jeg har vist at opplæringen kan bryte sammen dersom møtet mangler en grunnleggende gjensidig anerkjennelse. Mulighetene for å bli verdsatt kan variere med posisjonen som henholdsvis elev og lærer har eller forhandler seg fram til. Elevposisjonen i skolen er imidlertid generelt mer avhengig av voksnes anerkjennelse og grenser, enn omvendt. Det har med posisjon å

gjøre, men også med hvilke referanser som er tilgjengelige og signifikante for aktørene. Tom ser ikke ut til å kunne stille opp med referanser som kan bekrefte et annet bilde av ham enn det skolen har, fordi skole og institusjon er grunnleggende enige om beskrivelsen av ham.

Noen forskere påstår at når en diagnose først er blitt etablert, vil den dominere konstruksjonen av eleven som person (Mik-Meyer, 2002; Pihl, 2005). Det ser ut til å være tilfelle her. Når støttepersonene beskriver og definerer Tom, baserer de seg på sitt eget perspektiv, kunnskaper og teorier, og knytter det opp til registrerte symptomer og atferdsuttrykk. Ved å klassifisere Tom som avvikende, kan de samtidig også betrakte seg selv som normale. I den daglige forvaltning av egen profesjonsidentitet, kan beskrivelser av elevproblemer som egenskapsrelaterte, gjerne i form av en kategori eller diagnose, bekrefte pedagogenes profesjonalitet og samtidig forhindre at elevenes skoletap blir del av den profesjonelles identitet.

NOTE

KARI BERG (2009). *I skolens randsone – opplæring for ungdom under offentlig omsorg. En kvalitativ kassustudie med fokus på elevers skolefortellinger*. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.

REFERANSER

ARENDT, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.

ARNESEN, A.L. (2003). Constructions of an "outsider": contradictions and ambiguities in institutional Practices. I: D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (red.). *Democratic Education – Ethnographic Challenges*. London: Tufnell Press.

BAKHTIN, M.M. (1981). *The dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt med etterord av R.T. Slåttelid. Bergen: Adriane Forlag

BAKHTIN, M.M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Overs. A.J. Mørch. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

BATESON, G. (2002). *Mind and nature. A necessary Unity*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press and The Institute for Intercultural Studies

BERG, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner: Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordisk pedagogikk* 1, s. 39–51.

BERG, K. (2009). *I skolens randsone - opplæring for ungdom under*

offentlig omsorg. Doktorgradsavhandling. Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Tromsø.

BERG, K. (2011a). En ny elevrolle – for hvem? I: M. Stene & E. Marnburg (red.). *Forskning Trøndelag 2011*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

BERG, K. (2011b). Magt og avmagt i offentlig omsorg. *Social kritik* nr. 125, s. 78–89.

BERG, K. & COLLIN-HANSEN, R. (2012). *Opplæringsomsorg – Utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

CLANDININ, D.J. & CONELLY, F.M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (2001). The Aims of Education 17/04/2001. CRC/GC/2001/1. De forente nasjoners internasjonale konvensjon 20. november 1989 om barnets rettigheter. General Comments no 1.

DENZIN, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

DOBSON, S., EGGEN, A.B. & SMITH, K. (red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal.

DYSTHE, O. (1999) Dialogic perspectives on teaching and learning. I: O. Dysthe (red.) *The Dialogical Perspective and Bakhtin*. Conference Report, Program for Research on Learning and Instruction, University of Bergen (s. 73-87). Universitetet i Bergen.

EGELUND, N. & TETLER, S. (red.). (2009). *Effekter av spesialundervisningen: pædagogiske vilkår i kompliserte lærings situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsbibliotek.

ERICSSON, K. & LARSEN, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre*. Om forholdet mellom hjem og skole. Oslo: Pax Forlag.

FAIRCLOUGH, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. Red. og overs. E.H. Jensen. København: Hans Reitzels forlag.

FOUCAULT, M. (1982). The Subject of Power. I: H.L. Dreyfus & R. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.

FOUCAULT, M. (1994). Overvågning og straff: det moderne fængsels historie. Oversatt av D. Østerberg; forord ved T. Mathiesen. Frederiksberg: Det Lille Forlag.

FYLLING, I. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 2, s. 85–90.

GERGEN, K.J. (2005). *Virkelighet og relationer. Tanker om sociale konstruksjoner*. Oversatt av H. Thomsen. København: Dansk psykologisk Forlag.

GUBRIUM, J.F. & HOLSTEIN, J.A. (1998). Narrative practice and the Coherence of Personal

STORIES. THE SOCIOLOGICAL QUARTERLY, 39, S. 163–87.

GUBRIUM, J.F. & HOLSTEIN, J.A. (2002). *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.

HELGELAND, I.-M. (2007). Unge med alvorlige atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor? En oppfølgingsstudie over 15 år. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

JAHNSEN, H., NERGAARD, S. & GRINI, N. (2011). «Få dem ut av klassen!» – Men hjelper det? I Bedre skole nr. 3.

- LIAMPUTTONG, P.** (2007). *Researching the Vulnerable. A Guide to Sensitive Research Methods*. London: Sage Publications.
- LINCOLN, Y.S.** (2000). Narrative authority vs. perjured testimony: Courage, vulnerability and truth. *Qualitative Studies in Education*, 13, s. 131–138.
- LOV 1998–07–17 NR. 61: LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDARE-GÅANDE OPPLÆRINGA** (opplæringsloven).
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET. MIDLERTIDIG UTGAVE JUNI 2006. OSLO: KUNNSKAPSDEPARTEMENTET 2006.**
- MCLEOD, J. & LYNCH, G.** (2000). This is our life: Strong evaluation in psychotherapy narrative. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*, 3(3), s. 389–407.
- MELD. ST. 18** (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MIK-MEYER, N.** (2002). Omsorgens herredømme. I: M. Järvinen, J.E. Larsen & N. Mortensen (red.). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- MISHLER, E.G.** (1986). *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet. *Rapport nr. 9–2009*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NORDENBO, S.E. MFL.** (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i før-skole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Oversatt av K. Sivesind. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Århus universitet.
- PIHL, J.** (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- POLKINGHORNE, D.E.** (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness. I: J. Straub: *Narration, Identity and Historical Consciousness* (s. 5-23). New York: Berghahn Books.
- POPKEWITZ, T.S.** (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- RAVNEBERG, B.** (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880–1990*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- RICOEUR, P.** (1988). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- RIESSMAN, C.K. & SPEEDY, J.** (2007). Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions. A Critical Review. I: D.J. Clandinin (red.). *Handbook of narrative inquiry. Mapping a Methodology*. (s. 426-456). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- SIMONSEN, E.** (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo: Unipub Forlag.
- SOLLI, K.-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION.** Adopted by the World Conference on Special Needs education Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10 june 1994. *Salamanca-erklæringen*. Paris: UNESCO
- VINNERLJUNG, B.** (1998). Fosterbarns skolegang och utbildning. *Socialvetenskaplig Tidsskrift* 1. s. 58–80.

Profesjonelle barnesamtaler – å ta barn på alvor

AV HEIDI GUSTAVSEN, POLITIOVERBETJENT I KRIPOS

Boka beskriver *Den dialogiske samtalemotoden* (Dialogical Communication Method (DCM)) som inneholder åtte faser. Hver fase blir nøye beskrevet og er som følger:

1. Den forberedende fase.
2. Kontaktetablering.
3. Innledende prosedyrer.
4. Introduksjon til tema.
5. Fri forklaring.
6. Sondering.
7. Avslutning.
8. Den oppfølgende fase.

Metoden kan brukes i undersøkende og avdekkende samtaler, oppfølgende støttesamtaler og spontane samtaler.

Boka tar i tillegg for seg viktige temaer som barns utvikling generelt og hva omsorgssvikt og overgrep gjør med barn – barn som er vitner til vold, barn som er utsatt for vold, barn som er utsatt for seksuelle overgrep, barn av psykisk psyke, barn som lever i familie med rusavhengighet og barn med annen kulturell bakgrunn.

Den dialogiske samtalemotoden

Høsten 2007/våren 2008 tok jeg etterutdanningen «Kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør» på Politihøgskolen. Kari T. Gamst og Åse Langballe underviste i *Den dialogiske samtalemotoden*, som de selv har utviklet. Metoden er både erfarings- og forskningsbasert. For meg som politietterforsker var det en befrielse å få opplæring på dette feltet. Å ha rammer og en plan/struktur på

hvordan snakke med barn, gjør at jeg blir tryggere noe som igjen smitter over på barna.

Profesjonelle barnesamtaler – å ta barn på alvor

Boken kom som en «gave» for meg i 2011. Alle som har med barn å gjøre vil etter min mening ha nytte av å lese den. De vil få kunnskap om metoden som bygger på dialog, symmetri og empati, en metode som gjør oss voksne til aktive lyttere og bedre på å stille åpne relevante spørsmål. Boken er lettlest og bygd opp på en slik måte at man for hvert kapittel forstår mer av metoden. De som aldri har benyttet seg av DCM, vil kunne dra ut viktige elementer og bruke det tilpasset sine behov. Jeg tenker da for eksempel på barnehage- og skoleansatte.

Jeg har 5 års erfaring fra saksbehandlerjobb i barneverntjenesten. Vi snakket ofte om at vi måtte bli flinkere til å se barnet, snakke med det. Men vi hadde ingen verktøy eller opplæring og samtalene ble overflatiske. Jeg skulle ønske jeg hadde hatt denne boken da.

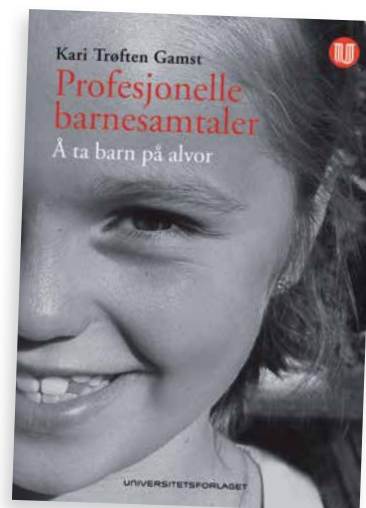
Alle som jobber med barn og leser denne boken, vil være bedre rustet til å møte et utsatt barn. At voksne har denne kompetansen, kan være livsviktig for barna.

For meg som profesjonell bruker av DCM i 3 år, blir boken et oppslagsverk. Jeg kan gå rett inn i en av metodens faser og emner som jeg trenger oppdatering/repetisjon på. I jobbsam-

menheng har jeg så å si med meg boken bestandig.

Jeg avhører ofte de minste barna (3-5 år). Dette er blant de vanskeligste barnesamtalene. Temaet er ikke omhandlet i et eget kapittel i boka, men er tatt med der det naturlig hører hjemme. Jeg har merket alt som omhandler temaet slik at jeg lett finner tilbake til ønsket tekst.

Som foredragsholder bruker jeg boken aktivt. Jeg henviser til temaer i boken samt egen erfaring. Jeg anbefaler boka på det sterkeste.



KARI TRØFTEN GAMST
Profesjonelle barnesamtaler
 Å ta barn på alvor
 Universitetsforlaget
 ISBN: 9788215018515



Akershus fylkeskommune har ansvar for viktige samfunnsoppgaver som videregående opplæring, kollektivtransport, tannhelsetjeneste, kultur og kulturminnevern. Fylkeskommunen står sentralt i arbeidet med den regionale utviklingen og planleggingen i fylket, i samarbeid med andre offentlige og private aktører.

SPESIALPEDAGOG MED LÆRERUTDANNING

50 % vikariat, Nesodden videregående skole
avdeling Sunnaas

Nesodden videregående skole ligger på Hellvik i Nesodden kommune med gode båt- og bussforbindelser til Oslo. Skolen har ca 650 elever fordelt på utdanningsprogram for medier og kommunikasjon, helse- og sosialfag, elektrofag og studie-spesialisering samt tilrettelagt avdeling. Vi er ca 115 ansatte. Skolen var først ute i Norge i 1999 med bærbar pc til alle elever, og vi forventer at våre lærere er dyktige pedagoger som utnytter IKT til fulle for å fremme god opplæring for elevene våre. Vi er akkreditert som universitetsskole og samarbeider med Universitetet i Oslo om lektorutdanningen. Vi er stolte av et godt skolemiljø og trenger flere medarbeidere som vil være med på å gjøre skolen vår enda bedre.

Skolens avdeling på Sunnaas sykehus gir opplæring til inneliggende pasienter som har rett til opplæring etter opplæringsloven. Dette gjelder både barn, unge og voksne.

Referansenr: 153563026

Tidsrom

• 10.10.2012 - 31.7.2013

Arbeidssted

• 1450 NESODDTANGEN

Arbeidsoppgaver

- Stillingen omfatter opplæring av elever på alle trinn, samt voksne som trenger reopplæring av kommunikasjonsferdigheter.
- Opplæringen gis ofte som spesialundervisning i enetimer og i nært samarbeid med sykehuset og hjemskole/hjemkommune.

Kvalifikasjoner

- Relevant utdanning på høyskole-/universitetsnivå.

Vi tilbyr

- Utfordrende pedagogisk- og tverrfaglig miljø.
- Gode pensjonsvilkår for våre ansatte.
- For stillingen gjelder lønns- og arbeidsvilkår fastsatt i lov- og avtaleverk.

Personlige egenskaper

- Personlig egnethet vil bli vektlagt.
- Du må være fleksibel, ha gode samarbeidsevner og evne til å jobbe selvstendig i tverrfaglig team.

Kontaktinfo

- Opplysninger om stillingen ved avdelingsleder Grete Holmsen telefon 66 96 42 37/909 44 637

Søkere bes anvende elektronisk søknadsskjema som finnes på Akershus fylkeskommunes hjemmeside, www.akershus.no - ledige stillinger.

For mer informasjon om skolen se www.nesodden.vgs.no

Søknadsfrist: snarest

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	2. januar	27. januar
2	30. januar	24. februar
3	27. februar	23. mars
4	16. april	11. mai
5	21. mai	15. juni
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember

Helse Møre og Romsdal HF er eit helseforetak under Helse Midt-Norge RHF og har ansvar for den offentlege spesialisthelsetenesta i Møre og Romsdal. Verksemda omfatar: sjukehus i Volda, Ålesund, Molde og Kristiansund samt fleire omliggande institusjonar. Helseforetaket har omlag 4200 årsverk fordelt på 6500 tilsette, og gir eit differensiert tilbod innan dei fleste fagfelt i somatikk og psykisk helsevern. Hovudoppgåvene våre er pasientbehandling, utdanning av helsepersonell, forskning og opplæring av pasientar og pårørande. Vår visjon er: å vere «På lag med deg for helse til». Vi ønskjer kvalifiserte søklarar uavhengig av etnisk bakgrunn, kjønn eller alder. For å kunne vurdere fortrennsrett til stilling, ber vi deg opplyse om dette i søknaden. Ved tilsetjing i stillingar der det er krav om det, føreset vi at du leverer tilfredsstillande politioctest. Vi ønskjer ikkje kontakt med annonseselfjarar. Les meir om oss på www.helse-mr.no

Poliklinikken i Ålesund (BUP)

Klinisk pedagog/ Spesialpedagog

St.nr. 182/2012

Vi har ledig fast 100% stilling for Klinisk pedagog/
spesialpedagog frå 01.12.2012.

Søknadsfrist: 7. oktober 2012

**Søknad blir sendt elektronisk via www.helse-mr.no
- der du òg finn fullstendig utlysningstekst.**

Kopi av attestar og vitnemål vil bli etterspurt ved intervju.



HELSE MØRE OG ROMSDAL



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

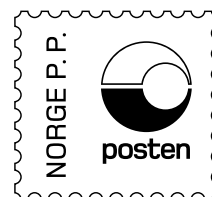
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



bidragsytere: **Tove Brita Eriksen** er førstelektor i idrett, fysisk aktivitet og helse ved Høgskolen i Oslo og har spesialisering innen temaene barns vekst og utvikling, pedagogikk og funksjonshemmede barn og trening. Eriksen har arbeidet i skolen i mange år både som kontaktlærer, faglærer og som praksislærer for fysioterapistudenter. Hun har publisert en rekke fagartikler og har gitt ut to bøker. **Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby** har allmennlærerutdanning og master i spesialpedagogikk. Hun arbeider nå som universitetslektor ved Senter for atferdsforskning ved det humanistiske fakultet ved Universitetet i Stavanger. **Pål Roland** har vært involvert i flere forskningsprosjekter og skriver nå avhandling om implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt. Han har holdt flere kurs og har skrevet flere artikler i nasjonale og internasjonale tidsskrifter. **Petter Opprerud** arbeider som redaktør for tidsskriftet Yrke. **Marie-Lisbet Amundsen** er utdannet cand.paed.spec. Hun har lang og variert erfaring fra det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsfeltet, der hun blant annet har jobbet som spesialpedagog, logoped og pedagogisk-psykologisk rådgiver i forhold til problematikk knyttet til språkvansker, sammensatte lærevansker, psykososiale vansker og rusproblematikk. **Kari Berg** er l.amanuensis i pedagogikk ved Program for Lærerutdanning ved NTNU og har i en årrekke utdannet førskolelærere, lærere og barnevernspedagoger og har publisert en rekke artikler i tidsskrifter og bøker. I 2012 utkom boka Opplæringsomsorg-utfordringer for skole og barnevern, basert på materiale fra hennes og en juristkollegas doktoravhandling. **Heidi Gustavsen** er politioverbetjent i Kripos. Hun har etterutdanningen «Kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør» som hun tok på Politihøgskolen der hun fikk opplæring i *Den dialogiske samtalemetoden*.

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

Er alle med?: Hanne Jahnsen og Nina Grinis artikkel omhandler smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet. **Spesialpedagogisk veiledning:** Solfrid Tandberg Øhrn har skrevet en artikkel om spesialpedagogers måte å drive veiledning på i skolen. **Outsider Art – perspektiv, hierarki og kategorisering:** Rikke Gürgens Gjærums artikkel handler om muligheten mennesker med funksjonsnedsettelse har for å utøve egne og ta del i andres kunst- og kulturuttrykk. **«Det er noe med barnet vårt..»:** Monica Helland Tøsse har intervjuet foreldre til barn med Asperger-syndrom om deres erfaringer i møte med hjelpeapparatet.