

SPECIALPEDAGOGIKK

Når ungdom hater skolen

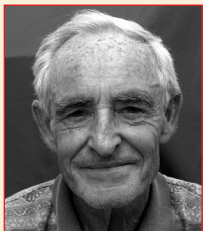
side 4

Kartlegging av kunnskaper
og utvikling i matematikk
side 12

Når barnevernet
flytter barn
side 22

Hva er løgn, og hva
gjør vi når barn lyver?
side 32

Barn med aggressiv
atferd i skolen
side 36



av ARNE ØSTLI

Elevenes stemme

I den senere tid har det kommet flere rapporter hvor elevenes manglende motivasjon med skulk og atferdsproblemer tilfølge er trukket fram, jf. resultater fra Læringslabbens undersøkelser og data fra «Elevinspektørene». Flere artikler i Spesialpedagogikk har også berørt dette, for eksempel artikkelen «Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid» i nr. 5 i år. Der går det bl.a. fram at hvorvidt elevene føler at de har innflytelse er av betydning for hvor meningsfylt elevene opplever skolearbeidet. Det er lett å se at dette har innvirkning både på motivasjon og konsentrasjon. Det er godt belegg for at det ligger en utfordring i å bruke mer tid på å få tak i elevenes opplevelse av skole og læring. Vi trenger også nye metoder hvor elevene kan kommunisere sine opplevelser, tanker og ønsker på måter og med midler som er naturlige for dem, jf. reportasjen fra ISEC 2005 i forrige nummer hvor det ble gjengitt eksempler på at elevene fotograferte steder og situasjoner i skolehverdagen.

I dette nummeret av bladet har Inger Ulleberg en artikkel med den sterke tittelen: «Når ungdom hater skolen». Artikkelen gjengir samtaler med elever som virkelig har fått skolen i vrangstrupen; de «hater» skolen. Likevel later de til å trives i det alternative tilbudet de har fått. Det er neppe noen løsning at alle elever som mistrives får tilbud i alternative skoler, men det er tydelig at man i en slik setting får muligheter til bedre tilpasning til den enkelte og at elevene i større grad føler at de blir hørt. Det er verdt å legge merke til at elevene har klare meninger om hva som har betydning. Det dreier seg om innhold, metoder og måter å bli møtt på som langt på vei bør kunne gjennomføres også innenfor ordinære rammer. Det er også et poeng at elevene føler at de har blitt møtt med forståelse.

Skolen er i en situasjon hvor det blir lagt økt vekt på tilpasset opplæring og inkludering. Det gjelder både nasjonalt og internasjonalt. Den nye regjeringen har, i alle fall i valgkampen, flagget forsterket satsing på nettopp disse områdene. Vi står foran gjennomføringen av nye læreplaner som nokså sikkert vil innebære økt frihet til å finne gode veier til fastlagte mål. Det bør gi nye muligheter for bedre tilpasning og medvirkning for elevene.

Margareth Olin har med en kunstners genuine innsikt sluppet elevene til. Vi gratulerer med Jonas-prisen.



- 4 Når ungdom hater skolen
INGER ULLEBERG
- 12 Dialogbasert metode for kartlegging i matematikk
NILS KRISTIAN SKLETT LARSEN
- 22 Når barnevernet flytter barn
ANNE MARIE VERPE
- 28 Satsing på språk
ARNE ØSTLI
- 32 Hva er løgn, og hva gjør vi når barn lyver?
ANETTE ANDERSEN
- 36 Barn med aggressiv atferd i skolen
SOLVEIG HELGESEN WEGGER
- 44 Nye beregninger for psykiske problem
HELGE FAGERLIE NILSEN
- 46 Kunnskapsløftet er i gang – hvem «løfter» foreldrene?
AUDHILD KRISTENSEN DAHL OG SIRI SOLBERG WESTERDAHL
- 49 Bokmeldinger
- 53 Kurs/konferanse
- 53 Annonser

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
hilde@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

Annonser
Mette Vignæs
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

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

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

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

Årgang 70

ISSN 0332-8457

Når ungdom hater skolen

Hvordan kan man skape forandring?

AV INGER ULLEBERG



Inger Ulleberg er lærerutdannet og cand. polit. Hun arbeider som høyskolelektor ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo.

Jeg droppa ut halvveis i niende klasse. Jeg fiksa det ikke, jeg skulka skolen hele tiden. Jeg ville ikke være der, det var det verste stedet jeg kunne tenke meg. Jeg hatet skolen, jeg hatet alle lærerne mine, det var grusomt, det var virkelig grusomt.

Dette er hva Camilla sier når hun tenker tilbake på tiden på hjemskolen sin. Hun er ikke alene. Enkelte ungdommer på 14–15 år er i opposisjon til autoriteter, de hater skolen, de kjeder seg, skulker, sovner av og til i klasserommet eller krangler med lærere og foreldre. Mange av dem har i flere år blitt vurdert av skolen på en måte som har gitt dem følelsen av at de er mislykket.

Disse ungdommene utvikler negative mønstre i sine relasjoner til skolen, lærere, lærebøker og det faglige innholdet i skolen. De kan få merkelapper som verstinger, problembarn og aggressive. De blir sett på som ungdom med atferdsvansker, kriminelle eller lignende. Slike problemer blir ofte individualisert, og ungdommen blir sett som problemet.

«Sammenhengene er grundig beskrevet i teorier om identitetskonstruksjon og stigmatisering. De andre i klassen og skolen registrerer «noe» som er annerledes, og kan etter hvert oppfatte dette som en varig negativ personlig egenskap.» (Heggen m.fl., 2003, s. 117)

Gregory Bateson sa:

«Relasjoner er ikke inni den enkelte person. Det er sludder å snakke om «avhengighet» eller «aggressi-

vitet» eller «stolthet» osv. Alle slike ord har sitt opphav i hva som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inni en person.» (Bateson, 1979, s. 146)

Det kan være verdt å undersøke om vi kan forstå disse problemene på en annen måte? Er elevene skolens problemer eller kan skolen faktisk være elevens problem? Hva kan man gjøre for å skape nye mønstre og positive relasjoner?

Forskeren Thomas Nordahl sier:

«Det er ikke tilstrekkelig med små kosmetiske endringer. Nye lærebøker, noe mer datateknologi og et prosjekt av og til er ikke nok for å bryte tradisjonene i ungdomsskolen. Det ser ut til å være behov for mer radikale endringer der det reelt og systematisk prøves ut nye former for pedagogiske tilbud.» (Nordahl 2000, s. 56).

En undersøkelse

En innfallsvinkel til disse spørsmålene kan være å se hva vi kan lære ved å studere noe som faktisk fungerer? Jeg har ønsket å undersøke hva lærere og elever sier om hvilke faktorer som har bidratt til å skape forandring av elevers negative forhold til skole og lærere, hva har fungert bra og hva de ser på som vesentlig for å lykkes. Dette er hentet fra en uformell pilotstudie, men den kan forhåpentligvis oppsummere



Ethvert menneske er begavet.

Joseph Buys

Det er et faktum at skolen ikke klarer å møte alle elever med et tilpasset tilbud.

Pilotstudien som denne artikkelen bygger på har fanget opp elevers, foreldres og læreres tanker om hva som synes å være viktig for motivasjon og trivsel.

noen erfaringer som kan være en inspirasjon for andre opplæringssettinger.

Utgangspunktet for denne pilotstudien er Sollerudstranda skole. Skolen er blitt utviklet de siste tretti årene og er et vellykket alternativ for noen av disse ungdommene. Det er en frivillig skole og tilbyr en kombinasjon av praktisk, yrkesfaglig opplæring og teoretisk undervisning. (se senere)

Mine informanter har vært lærerne som arbeidet ved skolen høsten 2004 samt noen nåværende og tidligere elever. Jeg har selv arbeidet ved skolen som lærer i en årrekke og har førstehåndskjennskap til skolen. Skolen har skapt et meningsfullt skoletilbud for mange elever, men den er ikke noe universalmiddel. Ikke alle ungdommer finner seg til rette og opplever å lykkes; noen vil trenge tettere oppfølging, noen vil ikke trives med det praktiske arbeidet mens andre vil trenge et mer strukturert tilbud. Men Sollerudstranda skole har forandret mange elevers skolehverdag, elever som pleide å hate skolen, som droppet ut eller som ble sett på som problemer på sin gamle skole.

Jeg intervjuet fire og tok opp intervjuene på video. Intervjuene ble foretatt på engelsk for å kunne brukes i internasjonal sammenheng, så jeg måtte finne elever som kunne uttrykke seg rimelig bra på engelsk. Svarene er oversatt til norsk i denne sammenhengen.

Det elevene har felles er at de ikke trivdes på sin hjemskole. Dette viste seg på ulike måter. Noen skapte bråk og uro i klassen sin, mens andre var borte fra klassen sin i kortere eller lengre tid. Enkelte av dem skulket, mens andre holdt seg på skolens område. Noen droppet helt ut i lange perioder. På Sollerudstranda skole opplevde alle at de trivdes, de var til stede, og de hadde gode relasjoner med lærerne sine. Linda og Josef var femten år gamle da ble intervjuet høsten 2004, og de gikk i tiende klasse ved Sollerudstranda skole. Begge hadde også gått niende klasse ved skolen. Petter var nettopp ferdig på Sollerudstranda da intervjuet ble laget, og var da elev ved videregående skole i første klasse. Han var seksten år gammel og hadde gått på Sollerudstranda i to forskjellige grupper. Camilla var tjue år gammel, og det var fire år siden hun gikk ut av ungdomsskolen på Sollerudstranda. Hun gikk der i ett år.

«Erickson og Schultz (1992) hevder at elevenes egne læringserfaringer, deres virkelighetsoppfatninger og interesser sjelden blir satt i sentrum for forskningen og at disse erfaringene heller ikke ofte blir etterspurt av lærere i skolen.» (Nordahl, 2000, s. 45).

Jeg vil hevde at elever er en verdifull ressurs når vi skal prøve å forstå hvordan problemer i skolen kan løses. Jeg intervjuet også en av elevenes mor, fire år etter at datteren var ferdig på skolen.

Intervjuene var åpne samtaler der vi snakket om



forskjellen på deres gamle skole og Sollerudstranda, og noen av dem uttrykte meninger om skole i sin alminnelighet. Svarene kom spontant, elevene hadde ikke fått spørsmålene på forhånd eller øvd på svarene sine. Svarene som er brukt i denne artikkelen er direkte sitater.

Handlingene deres har konsekvenser, og de blir sett på som personer som er ansvarlige for valgene de gjør.

Jeg spurte også lærerne ved Sollerudstranda om de kunne skrive ned det de tenkte var sentralt i forhold til å lykkes med elever. Ved å analysere det de skrev kunne jeg identifisere noe av skolens ideologi. Lærernes vesentligste ideer er uthevet i teksten. Ved å lese igjennom det lærerne hadde skrevet og se igjennom intervjuene, fant jeg at materialet kunne organiseres ut fra tre kategorier. Den første kategorien representerer innholdet i opplæringen, den andre representerer strukturen og den tredje representerer kulturen ved skolen. Jeg gikk gjennom materialet en gang til, sorterte lærernes svar og valgte ut elementer fra videointervjuene som kunne illustrere temaene. Noen av temaene er underbygget med resultater fra en etterundersøkelse av elever ved Sollerudstranda skole: «Hvordan går det med dem?» (Ulleberg, 2000). I denne undersøkelsen ble tidligere elever blant annet spurt om hvordan de husket sin tid som elever ved Sollerudstranda skole.

Sollerudstranda skole

Sollerudstranda skole er et praktisk, yrkesrettet og frivillig alternativ for omtrent 80 elever fra 14 til 16 år i Oslo. Skolen har utviklet sin profil og sitt innhold gjennom de siste tretti årene. Elever fra hele Oslo-skolen kan søke seg dit, og elevene kommer vanligvis fra mellom tjue og tretti ulike hjemskoler. Skolens elever går hovedsakelig i 9. og 10. klasse og det blir understreket at de skal søke seg inn på prosjekter de er interesserte i. «*Et flertall av elevene hadde en opplevelse at de selv hadde valgt å begynne på Sollerudstranda skole.*» (Ulleberg 2000, s. 58) Skolen ligger ved Lysakerfjorden et stykke utenfor Oslos sentrum, og har i tillegg to prosjekter i skogen i utkanten av Oslo; Nordmarka skole og Maridalsprosjektet. Skolen er velutstyrt med verksteder for ulike aktiviteter.

Sollerudstranda skole består av 10–12 ulike prosjekter som hver består av 8–10 elever og to lærere. To dager i uken deltar elevene i praktisk arbeid, og de andre dagene arbeider de med teori. Mange av lærerne har en yrkesfaglig utdanning i tillegg til pedagogisk utdanning. Elevene må avlegge samme skriftlige avgangsprøve som andre 10. klassinger, men Sollerudstranda har fått innvilget forsøk med tverrfaglig praktisk eksamen i stedet for den tradisjonelle muntlige avgangsprøven. Skolen er stadig i forandring og utvikling ettersom lærerne får nye ideer, og innholdet i de eksisterende prosjektene blir gradvis videreutviklet.

Skolen ligger ved fjorden med kaianlegg og brygger og eier store og mindre båter, både seilbåter og motorbåter. Det er også betydelig maritim aktivitet knyttet til skolen: Sjøsikkerhetssenteret er et samarbeid mellom skolen, et forsikringsselskap og Redningsselskapet, og har hver høst de siste årene arrangert en sjøsikkerhetsdag. Hele skolen bidrar på en slik dag, der det er ulike maritime aktiviteter, kafé, underholdning og kurs i sjøsikkerhet.

Knyttet til Sjøsikkerhetssenteret er det en slipp, og skolen disponerer en opplagsplass der elever og lærere jobber med å ta rundt 100 båter i vinteropplag. Elevene lærer også sveising samt enkelte mekaniske arbeider. Skoleskipet Dyraffeld er en 115 år gammel og 76 fot lang hardangerjakt. Skipet ble helt restaurert i 2002–2004 og har deltatt i regattaer med studenter blant mannskapet.

Dykkegruppa dykker i fjorden to ganger i uken år rundt! Elevene tar Padi Open Divers dykkersertifikat og lærer å dykke ned til 30 meter. De tar også på seg oppdrag for lokale aktører. Kystkultursenteret restaurerer gamle båter fra Oslofjordområdet. De har ikke ungdomsskoleelever, men har en klasse voksne trebåtbyggerlæringer som får sin opplæring ved dette senteret. Senteret er en integrert del av Sollerudstranda-samfunnet og er en ressurs for skolen.

Skolen har også en Natur- og miljøgruppe. Denne gruppa fisker i fjorden og har ansvaret for laksetrappa i den lakseførende Lysakerelven som ligger like ved skolen. De har også en fiskebåt til sin disposisjon. Enkelte ganger samarbeider de med Universitetet i Oslo; Universitetets forskningsfartøy har sin base ved skolens kai. Elevene som går i Motorgruppa lærer å kjøre moped og tar førerkort for moped. De lærer også om biler og motorer og lærer grunnleggende service og mekanikk knyttet til biler og påhengsmotorer.

Foto- og videogruppa har hvert år to utstillinger hvor de viser bilder elevene har tatt. Elevene lærer

både grunnleggende foto- og fremkallingsmetoder, og de arbeider med digitale bilder og video. Gjennom året lager hver elev sin egen video, og de tar også eksterne oppdrag. I skolens kantinegruppe får elevene grunnleggende kunnskaper innen kokkefaget, de lærer ulike matlagingsmetoder og lager både etniske og tradisjonelle norske retter. Hver dag har kantina omtrent hundre betalende kunder, både elever og ansatte ved skolen, læringer fra Kystkursenteret og besøkende.

Skolens to prosjekter i skogen, Nordmarka skole og Maridalsprosjektet, er selvstendige satellitter med to lærere og ti elever hver. De jobber blant annet med å produsere ved, preparere skiløyper i Marka, snekring og tømring og med viltstell. Som en del av opplegget har de flere turer hvert år, både med kano og skiturer. De ulike gruppene ved Sollerudstranda skole har et utstrakt samarbeid med lokalsamfunnet, både med næringsliv, kommune og med ideelle organisasjoner.

Hva jeg fant

Jeg fant tre elementer som kan være nyttige for å forstå hva Sollerudstranda skole gjør for å skape forandring. Det er som nevnt innholdet i opplæringen, strukturen og kulturen ved skolen og disse elementene må sees i sammenheng.



Filming pågår

Innholdet i opplæringen

Camillas mor har noen tanker om hva det kunne ha betydd hvis den gamle skolen hadde endret innholdet i opplæringen:

Jeg tror at hvis hun hadde fått muligheten til å være ordentlig god i noe, det spiller egentlig ingen rolle hva, men noe hun kunne ha mestret, så ville det ha hjulpet. Men hun var ikke god i noe. Så hvis lærerne hadde fått sjansen til å se henne, lære henne å kjenne og gitt henne noe tid der hun kunne være ordentlig flink så tror jeg det kunne ha snudd hele situasjonen.

Elever protesterer på ulike måter, og protestene deres burde bli forstått som et svar til en skoledag de opplever problematisk. *«Det ser ut til at en del elever viser problematferd som en reaksjon på en lærerstyrt og kjedelig undervisning... Gjennom motstand kan elevene beskytte seg mot devaluering og konformitetskrav i skolen.»* (Nordahl, 2000 s.54)

Lærerne understreker at det er viktig å ha yrkesrettet opplæring, og ved dette utvide innholdet i opplæringen til nye områder. Elevene vil også lære noe som kan hjelpe dem til å velge retning på videre utdanning. Josef trives med det praktiske arbeidet og har dette å si om forskjellen på hjemskolen og sin nye skole, Sollerudstranda:

Vi gjør mer som har med naturen å gjøre, vi har ikke bare teori. Jeg går på foto/videogrupper så to dager i uka lærer vi om foto og video: å ta bilder, å tegne, vi lærer mekaniske ting om foto- og videokameraet. Vi har mer prosjekter, jeg holder på med et prosjekt nå. På den gamle skolen satt vi bare i klasserommet og hadde matte, norsk og engelsk og alle disse andre fagene. Jeg kan ikke gjøre for mye av det, jeg blir grundig lei av det.

Mange elever kan si seg enig i dette. Elin Thuen og Edvin Bru foretok i 1999 en undersøkelse blant elever på niende trinn. De fant ut at 25 % av elevene opplevde at skolearbeidet hadde liten mening og 40 % mente at det var uinteressant. (Thuen og Bru, 2000) *«For å bedre denne situasjonen for et stort antall elever burde det åpnes for større muligheter til å dra inn mer praktisk lærestoff i ungdomsskolen.»* (Birkemo 2000, s. 96)

Lærerne mener også at det er viktig å gi elevene erfaringer med reelt arbeid, med **produksjon**: å utføre nødvendig arbeid der man må samarbeide. Gjennom dette kan man lære elevene å arbeide sammen og de kan oppleve at de kan gi et reelt og nødvendig bidrag til samfunnet. Praktisk arbeid er tverrfaglig og meningsfullt og kan stimulere elevene til å være ansvarlige og til å arbeide hardt. *«En annen kritisk innvending mot den strengt fagdelte tilnærmingen er at den stort sett omfatter kunnskaper som avspeiler interessene til den etablerte kulturens sosiale og akademiske eliter.»* (Haugaløkken m.fl. 2000, s.124). 91 % av Sollerudstranda skoles tidligere elever som ble intervjuet i etterundersøkelsen mente at det praktiske de hadde lært hadde vært nyttig og at de hadde hatt glede av det senere i arbeidslivet. 82,4 % mente at en av grunnene til at de byttet skole var at de var mer interessert i

praktisk arbeid. (Ulleberg, 2000). «Det burde være en fast ordning at alle elever av og til skulle ut av klassen for å delta i en elevbedrift, besøke arbeidslivet eller delta på et prosjekt.» (Hammer 2001, s. 94).

Mange har i flere år blitt vurdert av skolen på en måte som har gitt dem følelsen av at de er mislykket.

Entusiasme er avgjørende for å lykkes; innholdet i opplæringen blir påvirket av lærerens kunnskaper, ferdigheter og entusiasme, og de blir mer opptatt av innholdet i prosjektet enn i elevenes problemer eller tilkortkomming. Læreren må også tro på og se etter ressurser i elevene og legge til rette for **mestring**; alle kan mestre noe, og de må se etter aktiviteter som elevene kan mestre. Dette er også nevnt i L 97: «*Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. Alle elever skal møte oppgaver og utfordringer de kan...*» (L 97, s. 68) Camillas mor har noen tanker om betydningen av mestring:

En annen forskjell var at det var mye praktisk arbeid. Så Camilla, og jeg så også de andre elevene kunne bruke evnene og kunnskapene sine på mange områder, også på ting de var gode til. Så skolen hjalp elevene til å finne ting de var gode til, og utvikle det videre. Jeg synes det var veldig positivt.

Det er et problem at enhetsskolen på forskjellige nivåer gir noen elever beskjed om at de ikke er bra nok. «*Dobbeltkommunikasjonen kan få ulike følger for de hjemmene og eleven det gjelder. Ofte skapes en følelse hos elev eller foreldre av at det er de som er dumme.*» (Heggen m.fl., 2003, s.117). Linda forteller om noen erfaringer fra sin gamle skole:

Det var mange fag jeg ikke forsto, og når jeg ikke forsto det så begynte det å bli kjedelig, og så forsto jeg ikke hva jeg skulle gjøre og heller ikke leksene...

L 97 sier dette om tilpasset opplæring: «*Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har,*» (L 97, s. 58).

Lærerne mener at **samarbeidet med lokalsamfunnet** er av stor betydning. Skolen burde være mer åpen både i forhold til næringslivet, offentlig sektor og frivillige og ideelle organisasjoner. Det vil gi elevene kunnskaper om samfunnet og vil utvide innholdet i opplæringen i en praktisk retning.

Om strukturen

Et av elementene lærerne understreker er av stor betydning for å lykkes er prinsippet om **frivillighet**. Elevene søker selv, og dette bidrar til å forandre relasjonen mellom eleven og skolen, mellom eleven og læreren. I etterundersøkelsen fant man at de elever som hadde opplevelsen at de selv hadde valgt å skifte skole trivdes bedre på Sollerudstranda skole enn de elevene som følte at de hadde blitt sendt dit. (Ulleberg, 2000) I dag opplever forhåpentligvis alle elevene at det er de selv som har tatt valget om skoleskifte. Elevenes skolevalg blir fulgt opp med **forutsigbarhet og konsekvenser**. Elevene kan miste muligheten til å gå på denne skolen hvis de bryter skolens regler. Handlingene deres har konsekvenser, og de blir sett på som personer som er ansvarlige for valgene de gjør.

Samarbeidet med foreldrene er sentralt; det er ikke mulig å skulke skolen uten at foreldrene får rede på det. Lærerne prøver å gi positiv respons både til elever og foreldre, ta kontakt for å rose elever og ikke bare ringe hjem når det er problemer. Camillas mor har god erfaring når det gjelder samarbeidet med skolen:

Vel, alle der virker åpne, det er trivelig sted å være, et sted der du kan bruke alle sider ved deg selv, ikke bare de teoretiske. En annen god ting er at det er små klasser og at lærerne der bryr seg. Så første gangen en av lærerne ringte meg om noen problemer så var det faktisk veldig fint for jeg skjønnte at læreren brydde seg om Camilla. Og jeg forsto at vi kunne jobbe sammen om å løse problemet, inkludert Camilla, og det syntes jeg var en god ting.

Josef mener også noe om samarbeid mellom skole og foreldre, og hva foreldrene kan gjøre:

Foreldrene kan gjøre noe, fordi de kan informere skolen om at de har problemer utenfor skolen så kanskje derfor har eleven problemer på skolen også. Så kan skolen prøve å hjelpe, og kontakte fagfolk som kan hjelpe eleven å gjøre dumme ting. For i Oslo nå er det hardt for det er mange dumme ting unge mennesker gjør nå: drikker alkohol, bruker stoff, ha sex når de er så unge. Små jenter fra 14 til 16 som blir gravide, og

det er ikke bra. Og når de har problemer utenfor skolen så vil de ha problemer på skolen også.

Både lærere og elever mener at **mindre klasser** gjør det enklere å tilpasse undervisningen til den enkelte. Petter sier noe om å få mer hjelp på Sollerudstranda skole siden det var mindre klasser:

Det var bedre der siden man hadde små klasser, og da hadde du mye bedre kontakt med læreren. De kunne tilpasse bedre til hver enkelt elev så jeg kunne lære mer og stille spørsmål og be om hjelp når jeg trengte det uten å måtte vente i 25 minutter.

Linda snakker om hva hun syntes var den positive forskjellen mellom hjemskolen og Sollerudstranda skole:

Forskjellen er at jeg ikke fikk lekser der og at klassene er små, ikke så store, ikke 24 elever i hver klasse. Og da er det bedre å lære fag.

Josef understreker at han får hjelp når klassene er små, og at han liker det:

Hovedforskjellen mellom min gamle skole og Sollerudstranda er at her kan de gi meg den hjelpen jeg trenger til komme meg videre på videregående og sånn. Mens jeg har gått her så føler jeg at her har jeg en sjanse, for det er ikke for mange elever i klassen, bare 8 til 10 elever og en eller to lærere så de kan hjelpe deg; du kan få den hjelpen du trenger.



Tømmerhogging

Lærerne sier at vekslingen mellom praktisk arbeid og teoretisk undervisning gjør det lettere å lykkes med elevene. To dager i uken med praktisk arbeid gjør uken mer utholdelig, og så kan det faktisk være hyggelig med teori i et varmt og tørt klasserom etter tungt strev utendørs. En elev i etterundersøkelsen sa: «*Klarte ikke sitte på rumpa fem dager på ordinær skole.*» (Ulleberg, 2000, s. 65). En annen sa: «*Sollerudstranda høstes ut som en skole som passet godt for meg: mindre teori, mer praktisk og fysisk arbeid.*» (Ulleberg, 2000, s. 65) Den vanlige skolen kan bli karakterisert på denne måten: «*Elevene går på skolen år inn og år ut, de arbeider med enorme mengder med teori uten at de noen gang prøver ut hva de lærer i praksis, og uten å oppleve verdien av eller behovet for kunnskap.*» (Tveitereid, 2005, s. 9)

Om kulturen

Lærerne mener at det er meget viktig å virkelig se elevene. Linda utdyper dette ved å si noe om respekt. Og hun gir råd til nye lærere:

Jeg føler at lærerne ikke respekterte meg fordi de forsto meg ikke. De brydde seg bare om de andre elevene og de brydde seg ikke om meg, og da ville ikke jeg bry meg om dem heller.

Er dette annerledes på Sollerudstranda?

Ja, veldig annerledes, fordi lærerne her forstår deg og de ser hva problemet er. Hvis du er lei deg så ser de det, hvis du er glad så ser de det. Lærerne på min gamle skole så det ikke.

Har du noe råd til nye lærere?

Du må forstå og se problemene og ikke bare si: Ok, jeg forstår. Du må virkelig forstå; hvis ikke du forstår så bryr de seg ikke om deg, de kan droppe skolen og gi deg trøbbel.

Dette samsvarer godt med det elever fortalte Barneombudet i skolehøringen i 1999: «*Som en rød tråd i det elevene skrev, går behovet for å bli tatt på alvor og få kontakt. Det er lærerens menneskelige egenskaper som etterspørres. Dette uttrykker de slik: Vis respekt for elevene, og du blir respektert. Ha tid til å lytte.*» (Hauge, 2000, s. 37) Dette blir videre understøttet ved etterundersøkelsen der forholdet til læreren ble undersøkt. 93,1 % av elevene opplevde at læreren likte dem. En av dem utdyper dette temaet ved å si: «*Jeg var yndlings eleven.*» Men så tenkte han seg om og fortsatte: «*Egentlig tror jeg alle elevene i klassen følte at de var lærerens yndlings elev.*» (Ulleberg, 2000, s. 40) Petter ble spurt om forskjellen mellom hjemskolen og Sollerudstranda, og han svarer slik:

Det virket som om lærerne brydde seg mer og miljøet i klassen var bedre, fagene ble undervist på en annerledes og bedre måte. I grunnen ikke så mange forskjeller men jeg likte meg bedre der.

Skulket du skolen der?

Nei, faktisk ikke i det hele tatt.

Camilla sier noe om å bli sett som en person:

Alle lærerne viste oss respekt og at vi var mennesker også og ikke bare noe som ville se bra ut i statistikken.

Entusiasme er avgjørende for å lykkes; innholdet i opplæringen blir påvirket av lærerens kunnskaper, ferdigheter og entusiasme.

Lærerne understreker også betydningen av å se etter ressurser, å gi ressurser mer oppmerksomhet enn problemer. Dette er en måte man kan anerkjenne elevene og hjelpe dem å mestre. I L 97 står det: *«En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet.»* (L 97 s. 29).

Lærerne mener også det er viktig med humor i møte med elevene. I etterundersøkelsen ble elevene spurt om lærerne tålte en spøk, og 94,8 % svarte bekreftende på dette, (Ulleberg, 2000).

«Identitet blir konstruert i samspill med andre. I fellesskap skapes det mønstre av forventninger som opprettholder bestemte former for atferd.» (Heggen m.fl. 2003, s.117). Når en elev blir sett på som håpløs, aggressiv, lat eller frekk så kan det noen ganger være vanskelig å bryte mønsteret. Det kan være nødvendig å gjøre dramatiske forandringer, som å begynne på en ny skole. Lærerne på Sollerudstranda mener at for å kunne fremme forandring så må man faktisk tro på at folk kan forandre seg. *«Ved å tenke i sirkulære sammenhenger blir spørsmålet om den egentlige årsak» uinteressant. Vi kan heller lete etter en forståelse som kan gi nye handlingsalternativer, og åpne for kreative løsninger når samspill låser seg.»* (Ulleberg, 2004A, s. 33). Lærerne bør regne med forandring og se utover tidligere historier eller merkelapper.

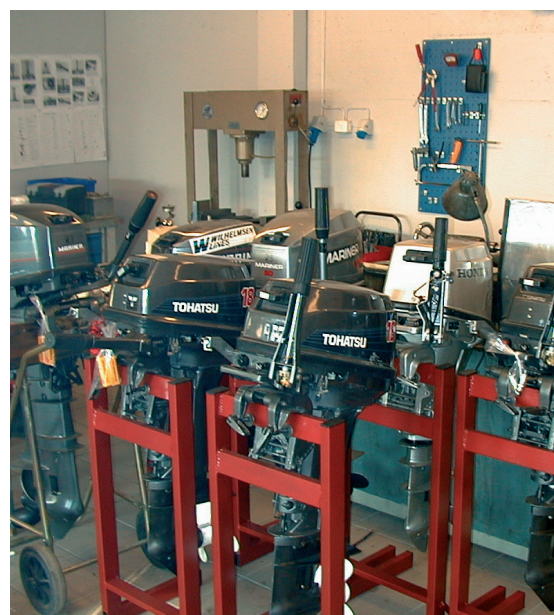
«Måten man løser konflikter på, hvilke sanksjoner man gir metakommuniserer også noe til elevene. De lærer noe om hvem de er og hva deres kunnskaper og erfaringer er verdt. Er elevene personer hvis erfaringer, tanker og kunnskaper er viktige, er de ressurser i forhold til konflikter?» (Ulleberg, 2004B, s. 6).

Lærerne sier at **samarbeidet** mellom lærer, elev og foreldre er meget viktig for at eleven skal lykkes i skolen. De nære relasjonene mellom lærer og elev, muligheten til å se hverandre i ulike situasjoner både i praktisk arbeid og når man jobber med teori bidrar til utviklingen av fruktbare relasjoner.

Oppsummering

Josef mener noe om hva som kan gjøres for å forandre skolen:

Dette er 2004 så det er annerledes, fordi elevene nå, ungdommen i skolene akkurat nå opplever at de har problemer utenfor skolen, så når de er i skolen så har de problemer der også. Og samfunnet kan gjøre mye for å hjelpe ungdommen til å vokse, til å bli sterkere. For ungdom er lei av å sitte i klasserommet fra halv ni til tre hver dag, og de kan ikke bare sitte stille og lære. Du lærer ikke bare ved å lese i bøker, så det skulle være mer arbeid utendørs, i naturen, ikke bare bøker og lesing og skriving hele dagen lang.



Motorverkstedet



Skoleskipet Dyrafjeld

Det er ikke nok å forandre skolens struktur. For noen elever er det avgjørende at innholdet i opplæringen blir utvidet til nye områder slik at de kan erfare vekst og læring på nye områder og ute av klasserommet. Dette kan også bidra til at læreren ser eleven på en ny måte, og eleven kan oppleve at han mestrer noe. Man må også forandre kulturen: Vi vokser og lærer gjennom å hankses med problemer og finne løsninger sammen. Elevene kan være en ressurs når det gjelder å finne nye svar, og hvis vi arbeider **sammen** kan forholdet mellom elev og skole endre seg.

Filmregissøren Margreth Olin laget i 2004 en film om elever og skole som het «*Ungdommens råskap*». I Dagbladet samme høst kommenterte hun skoledebatten slik: «*Den første skoledagen, når det vakreste av alle barn, ditt barn, banker på skoledøren, så skal noen vite at her står det et helt menneske med store forventninger. Det hun bærer på, det som er henne, skal løftes frem, stimuleres slik hun kan bli trygg i seg selv og gjennom det møte andre. Kunnskapen om skolen kan ikke basere seg på statistikk. Den lyver. Hold effektiviseringstiltakene langt unna barna. Skolene er ikke bedrifter. Elevene er ikke produkter. De viktigste kvalitetene i skolen kan ikke måles. Så la deg ikke lure. Et kunnskapsløft er helt umulig i seg selv. Løft menneskene. Ved å gi dem tid og rom til å gro i ro.*» (Olin 2004). Og på den måten vil skolen slutte seg til Joseph Beuys' idé om at ethvert menneske er begavet. ■

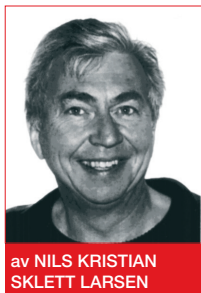
Elever og lærere ved Sollerudstranda skole har tatt alle bildene.

LITTERATUR

- BATESON, G.** (1979). *Mind and Nature*. Fontana, London.
- BIRKEMO, A.** (2000). Kan ungdomsskolen forbedres? i Grepperud, G. (red) (2000): *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- GREPPERUD, G.** (red) (2000). *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- HAMMER, T.** (2001). Avslutning. Visjon. *For fulle seil med opti-mistjolle*. Sollerudstranda skole, Oslo.
- HAUGE, T.** (2000). Det nødvendige stemmeskifte. I: Grepperud, G. (red) (2000): *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- HAUGALØKKEN, O. KR., P. AASEN OG J. A. BEANE** (2000). En skole for livet selv. i: Grepperud, G. (red) (2000). *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- HEGGEN, K., G. JØRGENSEN OG G. PAULGAARD** (2003). *De andre*. Ungdom, risikosoner og marginalisering. Bergen: Fagbokforlaget.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN** (1996): L 97.
- NORDAHL, T.** (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I: Grepperud, G. (red) (2000): *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- OLIN, M.** *Løft menneskene*. Dagbladet 04.12.2004.
- THUEN, E. OG E. BRU** (2000). Skolemiljø for en meningsfylt ungdomsskole. I: Grepperud, G. (red) (2000): *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Gyldendal.
- TVEITEREID, T.** (2005). *Dykkeropplæring, en vei til handlingskompetanse*. Semesteroppgave ved ISP, UiO, Oslo.
- ULLEBERG, I.** (2000). *Hvordan går det med dem?* Sollerudstranda skole, Oslo.
- ULLEBERG, I.** (2004 A). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ULLEBERG, I.** (2004 B). *Den mangetydige skolen*. 2/2004 Pedagogisk Profil, UiO.

Dialogbasert metode for kartlegging i matematikk

AV NILS KRISTIAN SKLETT LARSEN



av NILS KRISTIAN SKLETT LARSEN
Nils Kristian Sklett Larsen er cand. polit.
Han arbeider ved
PPT for videregående
skole i Vest-Agder.

DbK-metoden er en erfaringsbasert metode som søker å gjøre matematikken til et meningsfullt redskap for det enkelte barn. I samsvar med praksiserfaring har Else Nilsen arbeidet etter disse prinsippene i 30 år, og det er hun som har bygget opp selve strukturen i kartleggingen. Siden begynnelsen av 70-tallet og frem til 1999 var hun tilknyttet undervisning og utredning ved Birkelid kompetansesenter (nå Sørlandet kompetansesenter) i Vest-Agder. I arbeidet med enkelt-elever utviklet Else Nilsen en dynamisk modell for kartlegging. Den dynamiske tenkningen besto først og fremst i å søke å tilpasse en kartleggings- og undervisningspraksis som i størst mulig grad var tilpasset den enkelte elev gjennom en muntlig tilnærming. Metoden som Else Nilsen har utviklet, har jeg kalt for «dialogbasert kartleggingsmetode», forkortet til DbK-metoden.

Kartleggingsredskapet «Kunnskaper og utvikling i matematikk» er resultat av et utviklingsprosjekt i regi av Sørlandet kompetansesenter, og ble ferdigstilt i år 2000. Prosjektveileder har vært Snorre Ostad, professor ved Universitet i Oslo, og prosjektansvarlig og koordinator Jarl Formo, avdelingsleder ved Sørlandet kompetansesenter. Det er Else Nilsen som har hatt hovedansvar for utviklingen av de fire første heftene. Jeg har deltatt i ferdigstillelsen av områdene 5 til 12. Gjennom deltakelsen i dette har jeg en innsikt i og holdning til metodeutviklingen og kartleggingsverktøyet, og det er noe av dette jeg ønsker å formidle gjennom artikkelen. Dette har vært mitt utgangspunkt for arbeidet med hovedfagsoppgaven i spesialpedagogikk, men i artikkelen har jeg valgt ut noen hovedområder for formidling og vurdering fra dette arbeidet. Metoden er tidligere formidlet av Else Nilsen

gjennom kursrettet virksomhet, men har tidligere ikke vært beskrevet. For de som måtte være interessert i selve nedtegningen av metoden, vil jeg henvise til min hovedfagsoppgave (Larsen, 2004).

Kartleggingsmateriellet

Kartleggingsmateriellet «Kunnskaper og utvikling i matematikk» ligger til grunn for DbK-metoden. Det er bygd opp med en struktur som dekker 12 områder eller temaer innen matematikkfaget (Nilsen & Larsen, 2000). Til hvert av områdene er det laget spørsmål og oppgaver. Hvert område er bygget opp som enkeltstående og selvstendige enheter. Til sammen dekker de fagstoff på trinn 1 til 7 i grunnskolen. Enkelte områder dekker deler av fagplanen for ungdomstrinnet. Oppgavene refererer til fagplanen i matematikk for L 97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), og er ikke bundet opp til noe bestemt læreverk. Områdene er følgende:

1. Antall – Tallrekke.
2. Addisjon – Subtraksjon.
3. Tid.
4. Penger.
5. Lengde – Vekt – Volum.
6. Multiplikasjon – Divisjon.
7. Anvendelse av de fire regneartene.
8. Geometri.
9. Brøk – Desimaltall – Prosent.
10. Flate – Romregning.
11. Tabeller – Diagram – Statistikk.
12. Ligninger – Funksjoner.

Tradisjonelle tester og standpunktprøver har klare begrensninger når det gjelder å finne frem til elevers egentlige forståelse av matematikk. Dialogbasert metode for kartlegging og utvikling i matematikk (DbK-metoden) gjør det mulig å få mer utfyllende kunnskap om eleven. Metoden føyer seg inn i en dynamisk kartleggingstradisjon.



Hvert område dekker ett matematisk *tema*. Med tema menes her et oppgavespesifikt matematisk område der terminologi, regnearter og oppgavespesifikke instruksjoner inngår. I disse temaene er det forsøkt integrert en struktur for hver av regningsartene. Fagstoffet er ordnet slik at grunnleggende begreper først blir gjennomgått. Systematikken i kartleggingen bygger så på en *nivåbasert progresjon*.

Hvert av de 12 områdene er delt i 10 *nivåer*, fra A til J. Hvert nivå inneholder fra ett til fem *momenter*. Et moment er minste oppgaveenhet i kartleggingen. Oppgaveenheten refererer til et bestemt ferdighetsområde. Noen ferdighetsområder består i å *kombinere* tidligere områder. Momenter på grunnleggende nivå vil være begreps- og kunnskapsorienterte, mens momenter på høyere nivåer kan være mer rettet mot anvendelse, kombinasjonsferdigheter og fleksibilitet. Antall momenter og fordelingen av disse varierer noe mellom hvert av områdene.

Dessuten varierer antall momenter fra fem på de første og grunnleggende nivåene til ett på de mest krevende nivåene. Et *nivå* består av flere spesifikke fagenheter (momenter) som er relatert til hverandre. Når et nivå består av to eller ett moment, refererer ofte momentet til kombinasjoner av tidligere nivåer og/eller momenter.

Materiellet er publisert som et samlet kartleggingsmaterielt, i tillegg til at hvert tema er publisert som enkeltstående hefter. Bak i hvert hefte fins det et noteringsark og et skåringsskjema. Skåringsskjemaet refererer til nummererte nivåer og momenter. Dersom eleven mestrer et moment skal tilsvarende momentrubrikk farges. Ved moment der eleven trenger ulike grader av støtte skal momentrubrikken skraveres. De

momentene som eleven ikke får til med støtte skal forbli hvite. På noteringsarkene skal hjelpebetingelser nedtegnes. Slik skaffer en seg en visualisert oversikt over områder som eleven behersker, og hvilke områder som eleven er på vei mot.

Kartleggingsoppgavene er tilrettelagt for pedagogen ved at det følger en generell og en spesifikk brukerveiledning til hvert område. Brukerveiledningen inneholder retningslinjer og generelle anvisninger for kartleggingen. I forhold til bruk av materialet henvises det i stor grad til skjønn. Det er forslag til tilpasninger i noen oppgaver. Det følger noe materiell vedlagt i form av kopieringsoriginaler. Ellers er det forslag til bruk av materiell.

Kartleggingsredskapet er å betrakte som et utgangspunkt for en struktur eller ramme. I DbK-metoden spiller kartleggerens subjektivitet en sentral rolle. Med dette vektlegges opplevelse og forståelse av elevens situasjon. En beveger seg bort fra den tradisjonelle kartleggingen som bygger på objektive, naturvitenskapelige prinsipper og over til en fenomenologisk tilnærming. Spørreteknikker, samtaleformer, aktiv lytting, lek, observasjon, empati, kreativitet kan være elementer for vurdering av metoden. I det dynamiske perspektivet er det *samvirket* mellom disse elementene som er det vesentlige. Slik sett lar ikke metoden seg nedtegne i form av en manual.

«Kunnskaper og utvikling i matematikk» er et omfattende verktøy. Lærerkompetanse og utvikling av den faglige tilnærmingen vil være vesentlig for anvendelsen. Av lærere som har brukt materialet har tidsbruk blitt sett på som den viktigste begrensende rammeffaktor.

Noen grunner for å utvikle DbK-metoden

Det er flere grunner til at det har vært et ønske om å få utviklet et kartleggingsverktøy som er mer utfyllende når det gjelder kunnskapsinnhenting og ivaretaking av eleven enn det vi har opplevd ved vanlige fagprøver og standpunkttester. Jeg vil her presentere noen av disse:

SAMTALE SOM REDSKAP

En samtale har deltakere som er innstilt på gjensidighet, for eksempel er det gjensidighet i det at begge deltakere kan stille spørsmål og forvente å få svar. I DbK-metoden kan elevspørsmål og elevkommentarer tillegges vekt på en annen måte enn ved tradisjonelle tester. Den språklige tilnærmingen i DbK-metoden er en «åpen metode» i møtet med eleven. Gjennom samtaleformen har vi erfaringer med at elever som er svaktfungerende i matematikk får en mer stimulerende og ivaretagende kartleggingssituasjon. Som samtalepart kan pedagogen tilrettelegge for en individsentrert aktivitet, der fortløpende spørsmål søker etter mestring og forståelse hos eleven. Elevens begrepsforståelse og begrepsbruk vil være grunnleggende. I samtalsituasjonen har pedagogen mulighet til fortløpende å kunne observere og tilpasse oppgaver og problemstillinger.

PEDAGOGEN ER EN SAMHANDLENDE PART

Et dynamisk perspektiv søker å fokusere på samhandlingen med eleven ut fra det syn at kunnskap skapes i et sosialt rom. I læringssammenheng er dette en anerkjennelse av at relasjonen kan være medskapende i læringen hos eleven. Når vi er opptatt av *hjelpetingselser*, så er det for å prøve ut hva som skjer når pedagogen selv gjør endringer. Pedagogens empatiske holdning og faglige ferdigheter vil være utslagsgivende for å kunne registrere og vurdere elevens hjelpebehov. Improvisasjon og øyeblikksforståelse vil i stor grad være retningsgivende for utbyttet av en slik form for kartlegging. Slike faktorer er lite tilgjengelige for beskrivelser da de ofte styres av mer ubevisste prosesser.

BEKREFTENDE HOLDNING OG REELLE VALGMULIGHETER

Elevens løsninger og strategier blir *fortløpende bekreftet* gjennom den muntlige tilbakemeldingen. Ved å fokusere på elevens forslag og løsninger søker en å fremme en aktivisering og stimulering av eleven. Som utgangspunkt kan dette være med på å befeste etablerte kognitive mønstre. Det kan også være grunnleggende for å befeste prosessuell erfaring. Ut fra tilrettelegging og valg av mestringsområder søker en å fremme elevens egenaktivitet. De elevene som i klasse og gruppe har utviklet hjelpeløshet og grader av unnvikelsesstrategier, kan gjennom disse tilbakemeldingene oppleve en mer aktiv rolle i forhold til egen læring.

UTVIKLINGSSTØTTE

Metoden bygger på et syn på den enkelte elev som et individ med unike læringsbetingelser. En søker å vektlegge kjennskapet til den enkelte elev for å finne frem til *den enkeltes læringsbetingelser* i direkte møte med fagstoffet. Ved å kjenne til elevens forestillinger og begrepsforståelse, kan pedagogen i en viss grad finne belegg for tolkningsmuligheter og forståelse for hvordan kognitive prosesser foregår og påvirkes hos eleven. DbK-metoden søker mot de små, spontane, utprøvingene og forslagene som alt er etablert i aktivitet hos eleven. I ettertid kan disse være begynnelsen til «spirer» for utvikling og ny kompetanse hos eleven. Dette gir grunnlag for å utvikle hypoteser knyttet til elevens utvikling av matematikkferdigheter.

MATEMATIKK SOM ET REDSKAPSFAG

I kartleggingen er hverdagsmatematikken vektlagt som et siktemål. Dette er matematikk knyttet til erfaringer og praktiske situasjoner der eleven opplever gjenkjen-

Elever som har utviklet matematikkvansker kan ofte være avvisende eller lite målrettede i tradisjonelle prøvesituasjoner.

Elever som har utviklet matematikkvansker kan ofte være avvisende eller lite målrettede i tradisjonelle prøvesituasjoner. I samtalen vil en søke å skape situasjoner som kan virke fremmende for konsentrasjon og motivasjon. Gjennom den muntlige formen er det også muligheter for å møte følelsesmessige reaksjoner hos eleven. Ofte vil dette være faktorer som medvirker til læringsutbytte.

Samtalen som form blir av elever ofte oppfattet som mindre formell enn skriftlige aktiviteter. I matematikk får dette en forsterket betydning i den forståelse at matematikk ofte blir assosiert med skriftlige oppgaver og aktiviteter. Elever som også har lese- og skrivevansker representerer her en vesentlig gruppe.

nelse og nytteverdi av egne kunnskaper. Her kan det å tilpasse matematikken til eleven i stedet for motsatt være en tilnærming. En annen tilnærming kan være en utvelgelse av hva vi skal vektlegge i matematikkopplæringen for den enkelte eleven. Felles her er at kunnskaper, situasjon og miljø fremtrer i en meningsbærende sammenheng. Dette bygger på et grunnleggende syn på at læring skjer i eleven ut fra mange virksomheter og påvirkninger. Det er med utgangspunkt i *positive erfaringer* at eleven opplever at det skjer læring.

Noen tilnærminger til DbK-metoden

Ifølge Vygotsky (1978) har sosiokulturell utvikling og sosial formidling vært viktige i synet på læringsbetingelser. Den nærmeste utviklingszone som stillas for opplæring har vært grunnleggende for mange pedagogiske tilnærminger.

ELEVENS KUNNSKAPSSYSTEM OG OPPLÆRINGSBEHOV

Forskningen i dag betrakter matematikkvansker som mer sammensatt og komplekst enn tidligere (Magne, 1998; Holm, 2002). Magne setter matematikkvansker inn i en sosiokulturell forskningstradisjon der den økologiske tenkningen omkring elevens lærevansker vektlegges. I et systemperspektiv har jeg søkt å skille læringssystemet fra undervisningssystemet. DbK-metoden fokuserer på *elevens forståelse*. Elevens kunnskapssystem kan da sees i relasjon til det konstruerte matematiske systemet. Dette er en anvendelse av systemteori der en *analyserer* læringsbetingelser og læringsmuligheter, og der en i forlengelsen av dette søker etter hypoteser som utløser muligheter for *endring av elevens læringssystem* (eller lærings-systemer). I didaktisk sammenheng kan dette blant annet bestå i det å ta utgangspunkt i elevens erfaring eller i «hverdagsmatematikken».

Pedagogen kan da søke etter innsikt i kunnskaps-systemer til enkeltelever som har eller er i ferd med å utvikle fagvansker. Begrunnelse for en slik søking vil være å finne frem til mestringsbetingelser for læring. Samtidig med mestringsperspektivet, vil også vanskeperspektivet i opplæringen bli fastholdt. Feuerstein viser til en problembeskrivelse ved å beskrive elevens «faglig tilstand» som repeterende handlingsmønstre eller preget av passivitet (Feuerstein, Rand, & Rynders, 1988). I forhold til den opplæringen som eleven har mottatt, har det vært svake utviklingsresultater å vise til. Når en utvikling er kommet i utakt, vil det være utfordrende både for elev og pedagog å komme inn i gode spor igjen. I DbK-metoden kartlegges både mest-

ringsområdene og vanskeområdene. *Forsvarligheten* i opplæringen går for meg ut på å sammenfatte, vurdere og balansere disse perspektivene. Magne (1998) viser til en utfyllende drøfting av intensiv tilnærming i tiltak for å fremme bedre opplæringsbetingelser i matematikk for elever som har utviklet fagvansker. Det vil kreve både (mer) pedagogisk oppfølging og presisering av grad og type oppfølging.

Det å tilpasse matematikken til eleven i stedet for motsatt kan være en tilnærming.

MESTRING

Mestring som pedagogisk virkemiddel i arbeid med barn og unge kan på mange måter sidestilles med tanker om empowerment (Lassen, 2001). Det å tilrettelegge for mestringsopplevelser og synliggjøre iboende kompetanse er da vesentlig. Man *bygger på eksisterende ressurser og muligheter til å øke kompetansen*. Styrkingen i DbK-metoden foregår ved at det gis forskjellige former for tilbakemelding til eleven. Det å bruke kunnskaper «i bredden» er å bekrefte det eleven kan fra før. I samtale og oppgaveløsning vil barnet møtes med en generelt *bekreftende holdning*. Kartleggingen i matematikk viderefører denne holdningen også på det matematikkfaglige området når det gjelder kunnskaper og ferdigheter.

Ved å gi *hjelp* til barnet søker en etter hva barnet kan nyttiggjøre seg i interaksjonen. Hjelp kan også betraktes som utfordring. Hva vil barnet kople hjelpen til? Hvilke vurderinger vil barnet gjøre i forhold til å endre på tidligere prosesser i problemløsning? Vil slike endringer være knyttet til den konkrete situasjonen, eller vil endringen inneha grader av generalisering? Møter barnet samme type oppgaver på samme måte hver gang? Hva utgjør eventuelt de små endringene som viser at barnet har endret tilnærmingen? Hvordan kan eleven i opplæringen nyttiggjøre seg endringene i videre læring? I sum blir dette en søking etter å gi bekreftelse til barnet som handlende og lærende.

MODIFISERING

Modifisering er å betrakte som elevens evne til å tilpasse og forandre seg i samhandling med miljøet. Feuerstein m. fl. (1988) har utviklet teorier og modeller

for læring med utgangspunkt i samspill med eleven. Det fremheves sterkt at barnets potensiale er modifiserbart, og at en innstilling til endring må søkes integrert i barnets opplevelser av seg selv (Feuerstein, Hoffman & Rand, 1979). Modifisering i DbK-metoden er den aktive tilnærmingen i det at det avsettes tid til individuell kartlegging av elevens funksjonsnivå i matematikk. Sentralt i modifiseringen er pedagogens rolleforståelse og utøvelse. Under hele kartleggingen er det elevens aktivitet som følges, først ved å registrere de områdene der eleven har et godt funksjonsnivå, og deretter på områder der formidlet læring inngår. DbK-

Formidlet læring eller mediering brukes om samme type virksomhet. Mediering brukes i psykologien om prosesser som viser til formidling fra den ytre påvirkning til selve handlingsnivået (Egidius, 2002). Feuerstein har utviklet testmateriell i forbindelse med vurdering av generell kognitiv fungering. Når dette henvises til her er det med utgangspunkt i prinsippene som brukes. I DbK-metoden er dette forbundet med å gi hjelp til eleven i en kartleggingssituasjon. Det er en «ny type virksomhet» som utøves når pedagogen iverksetter formidlet læring. Og denne formidlingen av læring utgjør et av kjerneområdene i DbK-metoden: Det grunnleggende er at en starter på et nivå der eleven mestrer innholdet av lærestoffet. Første nivå i kartleggingen vil rette seg mot det kunnskapsområdet der eleven løser oppgavene ved å ta i bruk ervervede kunnskaper.

Når eleven kommer til momenter der han ikke klarer denne direkte eksponeringen, oppfattes dette av pedagogen som at da starter den medierende virksomheten. Pedagogen går da aktivt inn i tolkings- og formidlingsarbeidet i matematikkoppgavene. Det er på dette nivået at den pedagogiske erfaring og kompetanse virkelig settes på prøve. Gjennom gjensidig fokus på oppgaveelementer, gjennom affektive situasjonsbeskrivelser og meningsutvekslinger og gjennom referanser og utvidende tilnærminger søker pedagogen en mediering som samsvarer med det eleven vil trenge for å kunne løse oppgaven hensiktsmessig. Denne aktiviteten samsvarer i stor grad med de grunnleggende betingelsene i det Feuerstein m. fl. (1988) omtaler som Learning Mediated Experience (MLE). Mediert læring kan slik sett være en basisreferanse i kartleggingen. Dette gir en forvisning om at kartleggingen ikke stopper opp fordi om eleven vil møte på hindringer.

På noen områder kan det være sårbarhetsfaktorer som gjør mediering nødvendig, for eksempel at eleven ikke har automatiserte ferdigheter eller at korttidshukommelse medfører nedsatt oppmerksomhet. Det kan også skje at den rekkefølgen av momenter som er satt opp viser seg å være annerledes. Dette vil medføre endring i nivå. Slik sett vil det være gradvise overganger mellom de to nivåene i kartleggingen.

OPPGAVENS KOMPLEKSITET

Feuerstein (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980) har konstruert en modell for hva som inngår i en oppgaveløsning.

Et dynamisk perspektiv søker å fokusere på handlingen med eleven ut fra det syn at kunnskap skapes i et sosialt rom.

metoden bygger på et slikt optimistisk syn i forhold til endringspotensial.

Forholdet til elevens alder vil måtte inngå i mange vurderinger. Feuerstein m. fl. (1988) vektlegger et optimistisk syn på at utvikling kan skje uavhengig av alder. I DbK-metoden praktiseres et tilsvarende syn. I stedet for å orientere seg i henhold til «kritiske perioder» rettes søkelys på funksjonsområder og rekkefølge av grunnleggende ferdigheter. En av disse er at kartleggingen skal samsvare med aldersadekvate behov og standarder på områder som ikke berører det spesifikt faglige innholdet. Eksempler på dette er at konkretiseringsobjekter og ordvalg vil kunne være annerledes for barn og ungdom. DbK-metoden og materiellet retter fokus på problemstillinger eller temaer knyttet til opplæringsbetingelser og opplæringsbehov. Det siktes da til områder i matematikken der det arbeides med forståelse, tekniske ferdigheter eller anvendelse av prosedyrer.

MEDIERING

Feuerstein m. fl. (1988) skiller mellom to hovedformer for læring. Den første formen er en følge av direkte sanseerfaring uten noen form for påvirkning fra andre personer. Den andre formen er den medierte læringen som skjer gjennom en aktiv tilstedeværelse og gjennom en fortolkning av en annen person.

Oppgavens sammensetting*:	Hva pedagogen retter oppmerksomhet mot:
1. Innhold	Beskrivelse av kunnskapselementene
2. Det som gjøres (læringsarbeidet)	Observasjon og beskrivelse av prosesser
3. Sanseorientering	Analyse av mulige sansetilnærminger
4. Rekkefølge	Alle fasene i læringsaktiviteten
5. Kompleksitetsnivå	Nivå og sammensetning av informasjon
6. Abstraksjonsnivå	Utvikling fra konkret til abstrakt
7. Effektivitetsnivå	Beskrivelse av ferdighetens funksjons- og nytteverdi

* Fritt etter prinsipper for kognitiv modell (Feuerstein m. fl., 1980)

Siktemålet her kan være å søke etter de delene i oppgaven som kan være hindringen for elevens løsningsstrategi. Noen prinsipper i denne modellen vil søkes anvendt på DbK-metoden:

1) Innhold

Kunnskapssirkelen i DbK-metoden er «kunnskapsuniverset» som metoden forholder seg til. I DbK-metoden er et *moment* en kunnskapsenhet som er kvalitativt annerledes enn andre momenter. Innholdet i momentene kan være erfaringsrelatert eller rent teknisk. Som grunnholdning vil fokus rettes mot det innholdet som er meningsbærende for barnet. Det henstilles til å aktivisere barnets erfaringer. Feuerstein har trukket frem at innholdskomponenten kan «absorbere all oppmerksomhet» ved læring. Sagt annerledes så kan barnet ha behov for noe kjent å knytte kunnskapen til. I DbK-metoden er det selve henvisningen til det gjenkjennelige som kan avlaste barnet i læreprosessen.

2) Det som gjøres (læringsarbeidet).

Når eleven viser til og gjør greie for slutninger i oppgaveløsningene, vil det kunne fremkomme hvordan eleven resonnerer. (Et avgjørende forhold her er elevens muntlige fremstillingsferdighet.) Ved at eleven forklarer fremgangsmåte, må også oppmerksomhet rettes mot rekkefølgen i oppgaveløsningen, og dette kan i seg selv være klargjørende for eleven. Slike samtaler kan lede elevens oppmerksomhet mot konsekvensene av egne valg. Samtalen kan slik bli «mønster» som eleven senere selv kan gjøre bruk av i oppgaveløsning. For pedagogen som bruker DbK-metoden er slike situasjoner viktige observasjoner. Disse bør noteres for siden å kunne gjentas.

3) Sanseorientering

I matematikk innhentes og bearbeides informasjonen av forskjellige sanser og sansemateriale. Feuerstein refererer til *valg* av sanser som et område der pedagogen må være eksperimenterende og utforskende. I en sammenheng med kartlegging av en elev med elektiv mutisme, prøvde jeg å kommunisere med eleven ved å skrive oppgavene på pc. Resultatet var en times kartlegging av tidsbegreper. Her ble den

Når en utvikling er kommet i utakt, vil det være utfordrende både for elev og pedagog å komme inn i gode spor igjen.

skriftlige aktiviteten opplevd som mest hensiktsmessig av eleven, selv om *innholdet* i aktiviteten var den samme. Ved å veksle fra en auditiv til en visuelt basert kommunikasjon, fikk denne eleven en distanse til det kommunikative, og kunne på den måten regulere og kontrollere sin rolle i kommunikasjonen. Slike valg retter oppmerksomhet mot sanseapparatets beredskap som forutsetning for at læring skal skje. Valg av sansetilnærming i DbK-materiellet er foretatt etter erfaringsbaserte vurderinger i forhold til elever som har vansker i matematikk. Dette er valg som vurderes av pedagogen i det enkelte tilfelle.

Observasjonen *kan* rette seg mot hvilke sansestimuli som barnet har mest fortrolighet med. I samtalen kan eleven også selv gi uttrykk for hva som foretrekkes.

4) Fase

I *mottakende fase* vil pedagogen forvisse seg om at oppgaven er oppfattet. Her vil det være mulig å iakttta elevens konsentrasjon om oppgaven, hvor mange informasjonsenheter som eleven klarer å motta før han trenger påminnelse eller gjentakelse. I *bearbeidingsfasen* vil det kunne være dialog mellom «den som lærer fra» og «den som lærer til.» Dette vil kunne gi innsyn i «mønster» i tankeprosesser hos eleven ved å søke innsyn i hvilke strategier eleven bruker. Til slutt vil *oppgaveløsningen* kunne vurderes. Kvalitative vurderinger av elevens svar kan da gjøres, for eksempel at eleven blir gitt anledning til å vurdere rimeligheten i eget svar. I en skriftlig kartleggingsprøve vil det fortrinnsvis være sluttproduktet som vil tillegges vekt. I DbK-metoden vil alle tre faser være del av kartleggingen.

5) Kompleksitetsnivå

DbK-materiellet som er utviklet angir en systematikk ved å vise til *område, nivå og rekkefølge*. Hvert matematikkemne følger en *struktur for nivå* og *rekkefølge*. Kompleksitet blir da å forstå som en kvalitativ, additiv virksomhet etter hvert som eleven utvider mestringsområdet. Kompleksitet vil slik stå i forhold til det spesifiserte matematiske området og de prosessuelle forhold som inngår i hvert område. Kompleksitetsprinsipp kan blant annet være:

- Å gå fra grunnleggende observasjons og begrepsstrukturer til sammensatte sekvensielle oppgaveløsninger
- Å gå fra muntlig til skriftlig oppgavenivå
- Å gå fra læring med assistansebehov til selvregulert ferdighetsnivå

6) Abstraksjonsnivå

Tilnærming i DbK-metoden går fra konkret nivå, via semikonkret nivå og til abstrakt nivå. Dette knytter DbK-materiellet til den faglige strukturen innen hvert matematikkemne. Når eleven opplever vansker i en oppgave, vurderes det i assistansebehovet å senke abstraksjonsnivået i denne oppgaven. I neste omgang vurderes så virkningen av dette i forhold til elevens mestring og forståelse.

7) Effektivitetsnivå

I DbK-metoden vil effektivitetsprinsippet først og fremst være rettet mot hvordan eleven har eller kan nyttiggjøre seg opplæringen. Effektivitet kan for eksempel være hastighets- og presisjonsangivelser, grader av automatisering eller vurdering av hukom-

melsesfunksjoner. For effektivitetsvurderingene er det ikke laget normer eller vurderingsgrunnlag, slik at vurderingene må gjøres ut fra skjønn.

De forskjellige oppgavene i DbK-materiellet spenner over et stort register av oppgavetyper og tilnærminger. Oppgavene er ment å være eksempler på oppgaver. Dette tilsier at ytterligere tilpasninger til eleven kan gjøres. I kartleggingen kommer en da nær elevens oppgaveløsninger ved at de syv holdpunktene i oppgavesammensettingen kan brukes i en refleksjon eller analyse. Det enkelte moment kan slik vurderes i henhold til den resterende helheten. Slik gis en mulighet for kvalitativt å kunne vurdere prosess og resultat. Disse vurderingene vil gjelde både mestring og hvilke nivåer eleven kommer til kort på.

DEN SPRÅKLIGE TILNÆRMINGEN

Å lære matematiske ideer er knyttet til den semantiske siden ved matematikkfaget, enten det skjer i situasjonsrelatert virksomhet eller er knyttet til sider ved abstraksjon i et læringssystem. Hos Vygotsky (2001) inngår språket i vurderingene om utvikling og læringsbetingelser. Å lære matematikk vil ofte være språklig relatert. DbK-metoden bruker dette som en hovedtilnærming i kartleggingen av barnets forståelse. Ordene er redskaper som vi bruker for å få tankene opp i vår egen bevissthet. Mediering gjennom en voksen er medvirkende til at tankevirksomhet assosieres med språklig aktivitet. I kommunikasjonen som foregår på et sosialt plan mellom pedagog og barn gis det en mulighet for å *tolke matematikk* inn i barnets erfaringer. Et eksempel kan være arbeid med konkreter for å forstå tallsystemet. Arbeid med konkreter er ingen læringsaktivitet i seg selv, men konkretene må knyttes til et tolkingssystem for at de skal ha noen anvendelse i et matematisk system for barnet. Språket er selve referansesystemet som fungerer som brobygger mellom manipulasjonen av konkreter og til det abstrakte innhold som tallbegrepet representerer. Språket er et middel for at barnet skal lære seg et nytt kodesystem som brukes i matematikk. Lunde (1997) viser til dette som en prosess fra problemet i «den virkelige verden» til en matematisk representasjon. DbK-metoden bruker derfor *talespråket i matematikksammenheng* som en viktig tilnærming. Teorien om at talespråket utviklingsmessig går forut for skriftspråket (Vygotsky, 2001), kan være støttende for den praksisforståelsen at den muntlige språkformen i seg selv er «mindre krevende». En kan stille spørsmål til om barn i skolen for tidlig blir overlatt til seg selv med oppgaveløsning. Et slikt spørsmål kan forankres i de behov barnet har for

et ytre miljø som kommuniserer hva som er vesentlig og grunnleggende i matematikken. I slike sammenhenger bruker DbK-metoden talespråket aktivt blant annet for å:

- utforske egen forståelse
- utforske hva som er logiske følger
- utforske hva kunnskap kan brukes til
- søke å utvide grensene for hva en mestrer ved å ta i bruk det en kan fra før ved å navngi ting, assosiere, delta i problemløsning
- utforske hva som er vanskelig

I matematikk har språket ofte vært brukt til å fremsi løsningsmåter som siden skulle memoreres og deretter hentes frem. I den språklige tilnærmingen som skjer i DbK-metoden søker en i tillegg mer å nå inn til barnets forståelses- og bevissthetssystem for å kunne påvirke og endre dette. Men det er barnets tilslutningsmulighet som er avgjørende for om dette skjer. I den praksisforståelsen der DbK-metoden er utviklet, har en i gjentatte eksempler fått en slik tilslutningsmulighet ved at barnet har engasjert seg i samtalen og oppgaveløsningen i langt større grad enn det som på forhånd har vært rapportert når det gjelder elevens møte med matematikk.

I DbK-metoden tilsier progresjonen at barnet på sikt skal være mest mulig selvhjulpen også i de skriftlige oppgaveløsningene. At noen elever også anvender selvinstruksjon (egosentrisk tale) i overgang til skriftlige oppgaver i matematikk, kan være ut fra en referanse til Vygotsky (2001). I kartleggingssammenheng vil dette kunne observeres ved at barnet kommenterer egen aktivitet. Overgangen til de skriftlige oppgavene skjer gradvis og ut fra det som er hensiktsmessig for barnet.

Analysen av kunnskapssystemer

Observasjonene i DbK-metoden kan systematiseres, vurderes og tolkes ut fra forskjellige tilnærminger. Jeg har søkt å fremstille dette som muligheter for konstruksjon av kunnskapssystemer, der en ved å skille ut helhetene også kan relatere dem til hverandre ved å se på forskjellene mellom dem. Gjennom kartlegging og analysen av elevens kunnskaper vil det som fremkommer i kartleggingen kunne vurderes i relasjon til forskjellige læringsarenaer eller kunnskapssystemer. Jeg vurderer dette som vesentlig for å søke forståelse av eleven ut fra de sammenhenger eller det miljø som eleven vurderer som meningsbærende. Her ser en ikke bare på elevens kunnskapstilegnelse eller på læringsprodukter som resultat av opplæring. En av begrun-

nelsene for en slik tilnærming, kan være at mange av disse elevene i stor grad trenger utvelgelse og prioritering av både innhold og metodikk i opplæringen.

Kunnskapssystemer som kan være *utgangspunkt for videre refleksjon* ut fra analysegrunnlaget etter DbK-metoden:

FORSKJELLEN MELLOM HVA ELEVEN KAN OG HVA ELEVEN KAN MED LITT HJELP

Ved disse kunnskapssystemene kan grensen trekkes mellom den internaliserte kunnskapen og den kunnskapen som eleven i en viss grad kjenner til (Vygotsky, 2001). Systemet for hjelp kan være sammenfallende med «stillastenknningen». Når det i DbK-metoden gis forskjellige hjelpebetingelser til eleven, så er det for også å kunne identifisere det kunnskapssystemet som eleven er på vei til. På en slik måte kan en hevde at DbK-metoden gir grunnlag for en «gap-analyse» i forholdet mellom den aktuelle kunnskap til den ønskede (målrettede) kunnskap. En målrettet opplæring som gradvis greier å redusere de nødvendige hjelpebetingelsene vil da kunne være en opplæring som viderefører stillastenknningen til en stillasrivning.

Det er en klar sammenheng mellom kartleggingsmetoden og opplæringsmål, og videre til oppfølging for å vurdere effekt av opplæringen.

FORSKJELL MELLOM KUNNSKAP UTTRYKT MED TALE OG KUNNSKAP UTTRYKT VED SKRIFTLIG FREMSTILLING

Her kan det reflekteres over funksjonsnivå og funksjonsbetingelser. Det vesentlige i erfaringsmaterialet med DbK-metoden er å vise til at kunnskap uttrykt ved tale for mange elever oppleves som en «ny» tilnærming i matematikk. Hvordan eleven kan nyttiggjøre seg slike erfaringer kan igjen utgjøre en ny utfordring. I erfaringene med DbK-metoden har vi sett elever som har kunnskaper innen en muntlig matematikk, men veien videre i forhold til den skriftlige matematikken kan synes blokkert. Da blir det vesentlig at opplæringen også tar hensyn til dette. I erfaringene som også er vist til i studiet, har bekreftelse av de muntlige ferdighetene virket ansporende også i forhold til å øke motivasjon for matematikkinnlæring.

Dette vil i seg selv kunne være grunnleggende i forhold til også å kunne komme videre med den skriftlige matematikken.

FORSKJELL MELLOM HVERDAGSMATEMATIKKEN (ELEVENS ERFARING) OG DEN ABSTRAKTE DEL AV SKOLEMATEMATIKKEN

Herunder vil kunnskap kunne vurderes ut fra forskjellige kunnskapssystemer på forskjellige læringsarenaer. Det vil også være relevant å se på semantikk knyttet til begreper slik Vygotsky (2001) anvender termene spontane og vitenskapelige begreper. I didaktisk sammenheng kan dette være refleksjonsgrunnlag for blant annet det å ta *utgangspunkt i hverdagsmatematikken*. DbK-metoden fremholder det som primært i forhold til elever med store fagvansker i matematikk. Dette var selve utgangspunktet for DbK-metoden, da pedagogene «oppdaget» at elevene løste algoritmer som de hadde liten eller ingen nytte av i praktiske situasjoner.

FORSKJELL MELLOM SITUASJONSRELATERT KUNNSKAP OG GENERALISERT KUNNSKAP

Her er fokus rettet mot to kvalitativt forskjellige nivåer på kunnskap. En situasjonsbetinget mestring av matematikken vil ikke i seg selv utgjøre en overføringsverdi til andre situasjoner. For elever som har greid eller er i stand til å oppnå en situasjonsbundet forståelse, kan det vurderes å «bare» ha verdi i seg selv. For elever med omfattende fagvansker vil det være viktig å prioritere opplæringsmål som sikter mot situasjonsavhengig kunnskap. I DbK-metoden er det mulig. Da vil interesser, lokale forhold og livssituasjon trekkes inn i et helhetlig opplæringstilbud for eleven.

FORSKJELL MELLOM REPRODUSERBAR KUNNSKAP OG ANVENDBAR KUNNSKAP

Dette fremkommer ved at eleven har prosedyrekunnskap, men i problemløsning preges bruken av tilfeldig anvendelse, usikkerhet eller gjetting. I DbK-materiellet fremkommer dette blant annet ved at område 7 spesielt vurderer anvendbar kunnskap når det gjelder de fire regningsartene. Problemløsende ferdigheter er vesentlige for den nytteverdi eleven har av kunnskapen. *Nytteverdi* vurderes her som en kvalitet ved kunnskapssystemet, om det er fleksibelt og «åpent» i forhold til nye situasjoner eller problemer. Dette er kvalitative vurderinger av kunnskaper som Ostad (1999) har vist til som vesentlig for kunnskapsutvikling i matematikk. Kunnskapsfaktorer kan vurderes i lys av struktur og kvalitet ved også å sette dette i

sammenheng med (eller i kontrast til) strategiske faktorer. Slik jeg forstår dette er det elevens ferdigheter til å lagre matematikkunnskap og til siden å *hente frem* kunnskapen for derved å *bruke* den effektivt som et redskap i nye situasjoner.

FORSKJELLEN MELLOM KUNNSKAPSSYSTEMET I NASJONAL LÆREPLAN OG KUNNSKAPSSYSTEMET I DEN INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANEN

Dette er to teoretiske kunnskapssystemer. For de elevene som følger individuell opplæringsplan vil målene kunne være tilpasset elevens opplæringsbehov. Disse skal igjen ta utgangspunkt i den nasjonale planen. I DbK-materiellet vil oversikten over områder og momenter være holdepunkter for en individuell opplæringsplan i det disse vurderes innenfor elevens utviklingssone.

Dette setter fokus på flere forhold enn innlæring. Oppmerksomheten rettes også mot det læreplankonstruerte kunnskapssystem for matematikken og det kunnskapssystemet som angir individuelle mål for opplæring. At det læreplankonstruerte kunnskapsystemet skal tilpasses den enkelte elev kan problematiseres. Avvik fra å nå mål i nasjonal læreplan tilhører velkjente vurderinger som det siktes til innen spesialpedagogisk praksis. Å vurdere individuelle kunnskapsmål som oppgaveanalyse etter Feuersteins kognitive modell kan da være en mulig refleksjonstilnærming (Feuerstein m. fl., 1980). Det har tidligere vært vist til i vurderingen av DbK-metoden.

Læringsmuligheter, opplæring og spesifisering av opplæringsmål

DbK-metoden er utviklet for å gi råd om opplæringsmål og individuell vurdering av læringsbetingelser for elever med moderate til store fagvansker. I praksis er det ofte elever som har stoppet opp i faglig utvikling i matematikk. Pedagogen betraktes som en signifikant voksenperson som aktiverer, fokuserer, påvirker, søker, sorterer, utfordrer, oppklarer og leder læringsarbeidet. DbK-metoden fremhever slik *undervisningsperspektivet* i selve kartleggingssituasjonene.

Etter å ha arbeidet som pedagog med ansvar for spesialpedagogisk opplæring og som rådgiver i PPT, synes det generelt å være et behov for større grad av *spesifikasjon av mål for opplæringen i matematikk*, og holdepunktene i opplæringen blir å nå disse målene. For elever som følger individuell opplæringsplan får dette betydning for elevens bevissthet og motivasjon ved at eleven selv kan se og vurdere læringsarbeidet.

Slik jeg vurderer den individuelle planen, er den nettopp en presisering av den del av utviklingssonen som ligger innen rekkevidde for eleven. I DbK-metoden gis det muligheter for å knytte funksjonsvurdering i matematikk nært opp til opplæringsmuligheter. I veiledningen for DbK-materiellet anbefales en gjentatt kartlegging på disse områdene etter 6–9 måneder, og at dette gjentas når en finner det hensiktsmessig. Slik er det en klar sammenheng mellom kartleggingsmetoden og opplæringsmål, og videre til oppfølging for å vurdere effekt av opplæring. Ved at metoden i så stor grad fokuserer på læringspotensial, læringsbetingelser og stimulerbarhet, vil det være store muligheter i metodeanvendelsen til å sikre nivå og retning i opplæringsmål.

Avsluttende kommentar

DbK-metoden vil kunne føye seg inn i en dynamisk kartleggingstradisjon. Denne tradisjonen har blitt vurdert av Hansen (2000) i forhold til både styrker og svakheter. Slik jeg har fremstilt DbK-metoden, har det vært ut fra en tilnærming til den praksisrelaterte bakgrunnen for metoden. Like fullt vil mange av de vurderingene som Hansen har gjort av den dynamiske testingen kunne blitt anført også her. Som aktuell problemstilling trekkes det frem at dette i dag mest vil bli å betrakte som supplerende arbeidsmåter til tradisjonell testing, og at det vil kunne høyne kvaliteten på råd om spesialpedagogisk tilrettelegging. I artikkelen til Hansen gis det uttrykk for et optimistisk syn angående nytteverdi av utvikling innen dette fagområdet. Etter hvert har vi nå også i Norge fått forskjellige redskaper og metoder som søker «nærkontakt med elevens læringsprosess.» Dette ser jeg som både lovende og utfordrende. ■

Referanser:

- EGIDIUS, H. (2002).** *Psykologisk leksikon*. Oslo: Aschehoug.
- FEUERSTEIN, R., Y., RAND & M. B. HOFFMAN (1979).** *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques*. Baltimore MD: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., Y., RAND, M. B. HOFFMAN, & R. MILLER, (1980).** *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore MD: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., Y., RAND & J. E RYNDERS (1988).** *Don't Accept Me as I Am. Helping «Retarded» People to Excel*. New York: Plenum Press.
- HANSEN, A. (2000).** Hva innebærer dynamisk testing? *Skolepsykologi*, 1, s. 11–45.
- HOLM, M. (2002).** *Opplæring i matematikk – for elever med matematikkvansker og andre elever*. Oslo: Cappelen.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1996).** *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L 97) Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- LARSEN, N. K. S. (2004).** *Dialogbasert metode for kartlegging av kunnskaper og utvikling i matematikk*. Kristiansand: Høyskolen i Stavanger/Høyskolen i Agder.
- LASSEN, L. M. (2001).** Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, s.115–129. Oslo: Cappelen.
- LUNDE, O. (1997).** *Kartlegging og undervisning ved lærevansker i matematikk*. Klepp: Info Vest.
- MAGNE, O. (1998).** *Att lyckas med matematik i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- NILSEN, E. & N. K. S. LARSEN (2000).** *Kunnskaper og utvikling i matematikk*. Søgne: Songvår industri/Læringssenteret.
- OSTAD, S. (1999).** *Elever med matematikkvansker*. Studier av kunnskapsutviklingen i strategisk perspektiv. Oslo: Unipub.
- VYGOTSKY, L. S. (1978).** *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2001).** *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.

Når barnevernet flytter barn

– barnehagens og skolens rolle

AV ANNE MARIE VERPE



av ANNE MARIE VERPE

Anne Marie Verpe har hovedfag i sosialt arbeid ved NTNU. Hun er høgskolelektor ved høgskolen i Volda.

For barn flest er det foreldre og andre voksne i barns familie og nærmiljø som involverer seg eller blir involvert i barnets livssituasjon. Barn blir sosialisert inn i et samfunn der de får omsorg og opplæring på ulike felt, men også der de tidlig må lære å ta ansvar, vise respekt for – og gi omsorg til andre. Frønes(1998:19) sier at *sosialisering refererer seg til prosessen hvor barnet utvikler seg til et unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur*. Barn tåler å omgås mange voksne når roller og ansvar blir tydeliggjort. Foreldre er bærere av barnets historie, har fysisk og psykisk nærmest tilknytning og har det juridiske og formelle ansvaret (barneloven § 30). Andre voksne i for eksempel barnehage og skole har en mer avgrenset, men viktig rolle i forhold til det enkelte barn.

nalet fra barnevern, sosialtjeneste, BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) kontakt med barnet og familien eller andre omsorgspersoner. Ofte kan situasjonen ikke avgrenses til et område dvs. at barnet kan ha både faglige, familiære, psykiske, fysiske og sosiale vansker på samme tid. Vanskene kan med andre ord være svært sammensatt og komplekse. I mange tilfelle kan et barn ha kontakt med alle de forannevnte aktører i samme periode. Det kan lett føre til at ansvars- og oppgavefordeling blir uklar, hvem som gjør hva blir dermed uoversiktlig og forvirrende – spesielt for barnet. Det påhviler derfor det offentlige hjelpeapparatet et ansvar for å ta tak i – og samordne de ulike aktørenes bidrag slik at barnet kan få hjelp til å konkretisere sin situasjon (Verpe og Engja, 2004).

For barn generelt innebærer hverdagen en bevegelse mellom to hovedarenaer, mellom hjem og barnehage/skole. Det er ikke uvanlig at barn som flytter må bytte barnehage eller skole, men de fleste barn flytter til et nytt sted sammen med sine foreldre. Backe-Hansen (2003:34) sier:

Når barn flytter i regi av barnevernet, er det en erfaring at foreldrene ikke får ansvar for å være bindeleddet mellom barnehager/skoler eller ytrer ønske om å gjøre dette. Dermed må andre aktører utføre oppgaven.

Det er særlig når hverdagslivet virker ødeleggende eller nedbrytende på barnet at tilleggsaktører fra det offentlige hjelpeapparat blir utfordret og noen ganger tvungen til å involvere seg og bidra til at barnet klarer å håndtere sin situasjon på en best mulig måte. Er det et helseproblem blir aktører som helsesøster, lege, sykehuspersonalet involvert i barnet. Er problemet lokalisert til barnehage eller skolehverdagen blir ofte PPT koblet inn i saken. Gjelder det barnets familiære og/eller sosiale forhold, har kanskje perso-

Når vanlige barn i vanlige familier skal flytte, legges det mye omtanke og innsats fra foreldrenes side for at overgangen til ny skole med nye lærere og nye barn skal bli så lite skremmende som mulig. De fungerer som fendere for eksempel gjennom å kontakte den nye skolen på forhånd slik at læreren skal vite litt mer om deres barn.

Når barn flytter i regi av barnevernet, er min erfaring at foreldrene ikke får ansvar for å være dette bindeleddet mellom barnehager/skoler eller ytrer ønske om å gjøre dette. Dermed må andre aktører utføre



Når hverdagslivet virker ødeleggende eller nedbrytende på barn, kan det offentlige hjelpeapparat bli utfordret eller tvunget til å involvere seg. Gjelder det familiære eller sosiale forhold har barnehage eller skole gjerne kontakt med barnevern og sosialtjeneste. Ofte er flere instanser inne i bildet. Å involvere seg i barns livsverden er en utfordring for aktører på den offentlige arena.

oppgaven. Jeg ser det derfor som viktig at førskolelærer eller lærer må ta del i arbeidet med å trygge overgangen til ny barnehage/skole. En forutsetning for å kunne utføre denne oppgaven er at sentrale aktører får nødvendig informasjon.

Forut for et flyttevedtak har den kommunale barneverntjeneste ansvar for utredning og saksbehandling med forslag til valg av tiltak og bosted for barnet. Til vanlig skjer det et utstrakt samarbeid mellom barnevernet, barnet og foreldrene. I mange saker samarbeider også barneverntjenesten med barnehage/skole underveis i undersøkelses- og beslutningsprosessen. På denne måten kan personalet forberedes på at barnet er i en vanskelig situasjon og at spesielle hensyn må tas.

Men det er først når flytting er bestemt at en kan konkretisere hvor barnet skal flytte og når dette skal skje. Når adressen er klar, det vil være mulig å konkretisere ansvarsfordelingen mellom sentrale aktører, gi konkret informasjon til skole og barnehage og be de av personalet som kjenner barnet være behjelpelig med en overføring. Dette kan skje både med og uten barnet tilstede. Det vil være til stor hjelp for barnet om personalet på den nye barnehagen/skolen får et personlig møte med de som kjenner barnet og på den måten videreføre kunnskaper og erfaring. Barnets ressurser og evt. vansker, faglige og sosiale, vil dermed kunne overføres slik at barnet kan bli møtt med et tilrettelagt læringsmiljø og realistiske forventninger.

Taushetsplikt og opplysningsplikt

– utfordringer og dilemma

Det er oftest en stor belastning for barn å måtte flytte fra sin familie til institusjon eller fosterhjem, enten

denne flyttingen er et resultat av foreldrenes samtykke eller ikke og om det er en akutt eller planlagt flytting. Men det finnes også tilfeller da det kan være befriende for barn og å flytte fra en komplisert og problemfylt tilværelse til en mer strukturert hverdag.

Som foreldre ønsker nok de fleste at opplysninger om private forhold i familien spres minst mulig. Samtidig vil vi at sentrale personer i våre barns hverdagsliv skal få vite så pass mye at det kan taes hensyn til når

Det finnes også tilfeller da det kan være befriende for barn å flytte fra en komplisert og problemfylt tilværelse til en mer strukturert hverdag.

vanskelige situasjoner oppstår. Det er med andre ord viktig at de som daglig er i kontakt med barnet veit nok til å ivareta barnet på en god måte – situasjonen tatt i betraktning.

Men det er nok mange som jobber i barnehage og skole som har erfart at mangelfull informasjon fra barnevernet har gitt de et dårlig utgangspunkt for å forstå og ivareta barn godt nok i konfliktfylte situasjoner.

BARNEVERNETS TAUSHETSPLIKT

Barneverntjenesten har i mange sammenhenger «skjult seg bak» regler om taushetsplikt. Reglene om taushetsplikt skal hindre videreformidling av sensitiv informasjon om private forhold. Forvaltningsloven § 13 regulerer hvem som har taushetsplikt og om hva. Det gjelder i særlig grad å bevare taushet om *noens personlige forhold*, men med visse unntak i samme lov § 13 b som sier at taushetsplikt ikke er til hinder for at *opplysningene brukes for å oppnå et formål de er gitt eller innhentet for i forbindelse med saksforberedelse eller for å kunne gjennomføre en avgjørelse*. Jeg vil hevde at



i de fleste flyttinger som bestemmes av barnevernet vil formålet være å kunne gjennomføre avgjørelsen så skånsom som mulig for barnet – altså i et barns beste perspektiv. Lov om barneverntjenester § 1–1 lyder slik: *Formålet med denne loven er*

– å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp til rett tid

– å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår
I samme lov § 6–7 tredje ledd står det at *opplysninger til andre forvaltningsorganer jf. forvaltningslovens § 13b nr. 5 og 6, kan bare gis når det er nødvendig for å fremme barnevernstjenesten eller institusjonens oppgaver, eller for å forebygge vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse.*

Å gi nødvendig informasjon til barnehage/skole kan slik jeg ser det sorteres under kategorien *å fremme barnevernets interesser* ved at personalet skal kunne ivareta barnet på en best mulig måte under saksbehandling– og beslutningsprosessen. Videre kan godt forarbeid redusere skadevirkningene for barnet under en flytteprosess.

barnet, å vite hvor barnet bor og hvem som har den daglige omsorg.

Dersom barnet skal flytte bør det i så god tid som mulig gis informasjon om når den forestående flyttingen skal skje, hvor barnet skal flytte, om det er tenkt at barnet skal tilbake og hvilken rolle barnehagen/førskolelærer og skolen/lærer skal ha.

Videre er det viktig at det blir tydeliggjort for barnet hvem som vet hva og hvilken rolle de ulike personene har. Dette går fram av forvaltningslovens generelle regler om rett til å få opplysninger når en er part i en sak og i barneverntjenesteloven § 6–3 om barns rettigheter under saksbehandlingen.

Samarbeid om – og samtykke til flytting

Våren 2003 ga barne- og familiedepartementet ut en prosjektrapport med tittelen «Livet under 18». I prosjektet ble 1500 barn og unge, som har opplevd mobbing, samlivsbrudd mellom foreldre, flytting i fosterhjem og til barnevernsinstitusjoner bedt om å beskrive sin hverdag. Det som går igjen er at barna ønsker at voksne involverer seg mer, er mer oppmerksomme når det gjelder forandringer i livet deres og er flinkere til å lytte til barna. Holmsen (2004:25) sier *for å få vite noe om barns ressurser og evne til å mestre ulike situasjoner er det ofte nødvendig med en grundig kartlegging og utredning. Som en del av utredningen er det viktig å spørre barnet hva det liker å holde på med, hva det opplever å være dyktig til og også stille foreldrene de samme spørsmålene.* Barnet og foreldrenes syn på hva barnet mestrer kan si oss noe om deres egen opplevelse av situasjonen og om eventuelle ulike syn på samme situasjon. Likeledes er det viktig å få vite førskolelærer/lærer sin mening om hvordan barnet takler barnehage- /skolehverdagen. Også her er det viktig å fokusere på det som barnet mestrer (noen ganger til tross for en vanskelig livssituasjon), men en skal heller ikke legge skjul på barnets vanskeligheter.

I Andenes m.fl. (2001) sin spørreundersøkelse som omfattet 109 barn med flyttevedtak fra barnevernet viste det seg at barna strevde med å finne ut hvorfor de var plassert utenfor hjemmet. Det var stor variasjon i hvor godt de var informert og blitt hørt på forhånd. De hadde også i ulik grad kunnet nyttiggjøre seg av den informasjonen de hadde fått av barnevern, foreldre og andre (Andenes m.fl. 2001: 47–54). I samarbeid med barn er det nødvendig både å forstå og bekrefte at barnet ofte står i en splittet informasjonsstrøm, og samtidig hjelpe barnet i lojalitetskonflikten ved å plassere informasjonen mest mulig respektfull (Øvreide, 2000:25).

Det er nok mange som jobber i barnehage og skole som har erfart at mangelfull informasjon fra barnevernet har gitt dem et dårlig utgangspunkt for å forstå og ivareta barn godt nok i konfliktfylte situasjoner.

OPPLYSNINGSPLIKT

I barnehagelovens § 23 og opplæringslovens § 15–3 heter det at *uten hinder av taushetsplikt skal personalet av eget tiltak gi opplysninger til barneverntjenesten osv. og etter pålegg fra de organer som er ansvarlig for gjennomføringen av lov om barneverntjenester, plikter personalet og å gi slike opplysninger.* Det betyr at dersom barnehage- eller skolens personell er alvorlig bekymret for et barn, eller at barnevernstjenesten ber om det, har de en plikt til å gi opplysninger om barnet. Men dette betyr ikke at alle typer informasjon skal videreformidles til alle aktører. Det vil si at barnehage/skole gir fra seg opplysninger de mener kan ha betydning for saken. Videre bør det være tilstrekkelig at barnevernet gir fra seg opplysninger som kan påvirke barnets barnehage- eller skolehverdag. For eksempel vil det være nødvendig, for de som har daglig kontakt med

Samarbeid mellom foreldre og offentlige tjenesteytere er hovedelementet i alt barnevernsarbeid. Backe-Hansen (2003) hevder at målsettingen med å få til et samarbeid med familien medvirker til å få en reell deltagelse under saksgangen og i beslutninger som gjelder barnet. Samarbeidet med foreldrene om flytting av barn bidrar ofte til en åpenhet rundt barnets situasjon. Åpenhet fra foreldre om barnets situasjon vil også kunne gi grunnlag for et godt samarbeid mellom familien og barnehage/skole i forbindelse med barnets flytteprosess. Mulighetene blir dermed bedre både for barnevernet og den/eller de saken gjelder med hensyn til å nyttiggjøre seg av personer (les føskulelærer/lærer) som har et godt kjennskap til barnet og som barnet kanskje har opparbeidet et tillitsforhold til fra før.

SAMTYKKE TIL FLYTTING FRA FORELDRE

Barneverntjenesten skal som hovedregel samarbeide med og innhente samtykke fra foreldrene når det gjelder vedtak om å flytte barn. Flytting av barn fra foreldrehjemmet til institusjon eller fosterhjem med foreldres samtykke gjelder prosentvis de fleste av sakene i norsk barnevern (Andenes m.fl., 2001; Barnevernboka, 2003). Dersom foreldrene motsetter seg tiltaket om flytting som barnevernet foreslår skal barnevernet legge saken fram for fylkesnemnda som har myndighet til å fatte beslutninger. Evt. vedtak om omsorgsovertagelse og flytting av barn er i denne sammenheng ikke avhengig av foreldrenes samtykke. Leder for den kommunale barneverntjenesten kan dessuten fatte midlertidig vedtak og flytte barn i akutsituasjoner uten foreldres samtykke. Dette krever imidlertid saksbehandling etter at vedtaket er effektivt jf. barnevernloven § 4–6.

BARNETS SAMTYKKE

Barnets alder og modningsnivå har en betydning for hvordan vi informerer, hva slags informasjon barnet er i stand til å ta i mot og hvem som skal gi denne informasjonen, når informasjonen skal gis og i hvilken sammenheng (Verpe og Engja, 2004). Dette er viktige moment i forhold til informasjonsformidling, men også i forhold til å få barnets synspunkt på sin egen situasjon. I barnevernlovens § 6-3 heter det *Et barn som er fylt 7 år, og yngre som er i stand til å danne seg egne synspunkter, skal informeres og gis anledning til å uttale seg før det taes avgjørelse i en sak som berører ham eller henne. Barnets mening skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet.* FN's barnekonvensjon av 1989 (som Norge ratifiserte 1991) underbygger også denne lovregelen. Det heter blant annet i Artikkel 12

Barn som er i stand til å danne egne synspunkter, skal ha rett til å fritt gi uttrykk for disse. Barnas synspunkter skal gis behørig vekt i samsvar med deres alder og modenhet.

Men hvordan får vi så tak i barnets mening? Det er naturlig at en må opparbeide tillit hos et barn dersom det skal kunne formidle sin mening, kanskje til og med si imot foreldres standpunkt. Det er ikke alltid at barnevernets saksbehandler har – eller greier å opparbeide den nødvendige tillit til barnet på tilnærmet tid (barnevernloven setter tidsfrister for undersøkelser, beslutningsprosesser, effektivisering av vedtak osv.) Kanskje må derfor barneverntjenesten bruke «en tredje person», en som kjenner barnet godt, som

Noen ganger kan den oppmerksomheten og interessen som blir vist barnet i barnehage eller skole være en «frisone» fra et komplisert familieliv.

barnet har tillit til og som barnet kan ha en fortrolig samtale med. Noen ganger får læreren en slik rolle, og det er da viktig at oppgave – og ansvarsforhold er avklart. Barns meningskonstruksjon skjer nettopp i en interaksjon med nære omsorgspersoner og eventuelle hjelpere. Barn og voksne forhandler om mening med det de sier og gjør. De voksne assisterer barna i en slik meningskonstruksjon. Hvordan barnet konstruerer en mening om sin hverdag kan være mer eller mindre tilgjengelig for de voksne (Ulvik, 1997). Det der derfor en stor utfordring å håndtere det barnet uttrykker slik at videreformidlingen blir så korrekt som mulig.

Pedagogens rolle

Debatten om lærerens sin rolle i skolen har kommet og gått og blomstret opp igjen etter tusenårs-skifte med kvalitetsutvalget sine innstillinger og stortingsmeldingen «Kultur for læring» i 2003 (Vatne, 2005). En viktig forutsetning for at barn vil fortelle om sine opplevelser og vanskelige situasjoner er at de opplever å bli tatt på alvor. Noe som igjen krever oppmerksomhet og en genuin interesse for det enkelte barn. Men med kanskje opptil 28 elever i klassen kan hver elev få ett minutt tid fra lærer per klasstime og er det to lærere som i for eksempel første klasse blir det to minutt oppmerksomhet dersom en fordeler det likt på alle elevene (Vatne 2005). Også i barnehage er det for mange barn i hver gruppe eller avdeling til at førskolelærer kan klare å sette av nok tid til det enkelte

barn. Men både samlingsstund og klasseråd er aktiviteter med mål om å få fram hva barna er opptatt av og der «aktiv lytting» og pedagogens rolle som «ordstyrer» kan gi gode muligheter for å oppdage at noen barn trenger særskilt oppmerksomhet (Pape, 2001). Barn signaliserer også ofte hvordan det har det ved sin væremåte/atferd i samvær med andre barn og voksne og ved deltagelse i felles aktiviteter.

Når anledningen byr seg, selv om man er uforberedt, bør en derfor rydde tid til å snakke med barnet. Ved å signalisere at en har tid, gir en samtidig uttrykk for interesse, som igjen kan føre til opparbeiding av tillit nettopp fra dette ene barnet. Eksempellet under kan belyse denne prosessen.

Kjetil er 11 år og har i lengre tid gått på «sjølstyr». Lærer har i lengre tid vist spesiell interesse for guttens situasjon og har også sørget for at rektor meldte skolens bekymring til barnevernet. Guttens har imidlertid gitt lite respons på lærers interesse. Men en dag tar Kjetil selv initiativ til å ville prate med lærer som umiddelbart klarer å «rydde seg tid» til en samtale med gutten. Guttens forteller om sine vansker i familien og sier han vil ha hjelp til å flytte hjemmefra. Han har snakket med en annen gutt på skolen som bor i fosterhjem og som sier at det er en bra løsning.

I en slik situasjon må en forklare gutten hvem som har ansvar for å fatte de ulike beslutningene, eventuelt si at du skal undersøke dette nærmere for så å følge opp med nye samtaler med gutten. Videre bør en være tydelig på hvilken rolle læreren har, deriblant videreformidling av guttens ønske til saksbehandler for barneverntjenesten og eventuelt sørge for at gutten får anledning til selv å snakke med en saksbehandler. Som lærer bør en også gi tydelig uttrykk for den støtte en ønsker og har mulighet for å gi underveis i denne prosessen.

Gjelder situasjonen et barn som er i førskolealder uttrykker nok ikke barnet seg så tydelig som i eksempelet over. Men det er her like viktig med tydelige voksne og for barnet forståelige tilbakemelding på signaler om behov for hjelp. Barn som er utsatt for traumer eller vanskelige livssituasjoner og lite forutsigbar tilværelse i familien får lite overskudd til egenutvikling, og vi kan se at det ofte kan vise tegn på angst og regressiv atferd. Barna greier ikke lenger å mestre det de kunne tidligere, og kan vende tilbake til væremåter vi ser hos yngre barn. For eksempel kan barn begynne å tisse på seg igjen, være sutrete og klengete eller snakke dårligere enn før (Holmsen,

2004: 20). Holmsen dokumenterer i sin bok at en god måte å kommunisere med barn på som er i vanskelige livssituasjoner er å bruke historier, bilder og tegninger som metode (arbeidsmåte) i slike samtaler.

Vi må bli flinkere til å stille de riktige spørsmålene. Å spørre hvordan barn har det er ofte ikke nok. Det er bedre å be dem å beskrive en situasjon eller sin hverdag helt konkret. Som «fortell meg hva du gjør når du kommer hjem», «når på ettermiddagen gjør du lekser og hvem hjelper deg?» eller «hvem leker du med/er sammen med etter barnehage/skole?» og «har du snakket med noen andre om dette du nå forteller meg?» er eksempler på spørsmål som for barn er lettere å svare kontret på enn spørsmål som «hvordan har du det?».

Voksenrollen må uansett være å gi barnet mulighet til å fortelle, sette ord på vanskene, prøve å hjelpe barnet å «rydde» dersom barnet gir uttrykk for en kaotisk livssituasjon, forklare hva du vil gjøre med informasjonen du får, hva du som person kan hjelpe til med og som nevnt over hvem som har ansvar for å ta avgjørelser som griper inn i familien, som f.eks avgjørelse om å flytte. Å klargjøre slike forhold for barnet vil være en måte å forebygge at vanskene øker.

Noen ganger kan den oppmerksomheten og interessen som blir vist barnet i barnehage eller skole være en «frisone» fra et komplisert familieliv og på den måten å forebygge at vanskene øker for barnet. Barn legger merke til voksne som bryr seg og hvem de bryr seg om. Noen ganger er lærer eller førskolelærer (evt. annet personalet i skole og barnehage) den mest viktige personen for barnet utenom foreldrene og kanskje også den mest stabile voksenkontakten. Undersøkelser viser at barnevernets saksbehandlere forholder seg mest til foreldre og bare i liten grad har direkte samvær eller snakker med barnet underveis i saksbehandlingen (Backe Hansen, 2003).

Når flyttingsvedtaket er et faktum og forberedelsen kan konkretiseres for barnet knytter det seg også en stor spenning rundt skolebytte. Men mange små barn begynner også i barnehage i forbindelse med nytt bosted etter en stund. Barn som flytter fra eget hjem får som oftest for stor geografisk avstand til å kunne fortsette på samme skole. Lærere har som nevnt også en viktig rolle i en overføringsperiode. For det første kan det være betryggende at «nåværende» lærer overfører sin kjennskap til barnet, både faglig og sosialt, direkte til ny skole og klasselærer. For det andre vil en god overføring ha betydning for hvordan barnet blir mottatt på ny skole og i ny klasse. For det tredje gir en forberedt flytting barnet mulighet til å ta avskjed

med «gammelklassen» lærere og medelever. Sist men ikke minst er det viktig at barnet som skal flytte har oversikt over «hvem som vet hva om meg».

Avslutning

Å flytte er en vanskelig prosess for alle barn og særlig for dem som må flytte fra sine foreldre.

Taushetsplikt og opplysningsplikt bidrar til å sikre prosessen, men kan, om de ikke blir brukt på en fornuftig måte, gjøre flytting vanskeligere enn nødvendig. Det avgjørende er at de involverte kjenner de reglene som gjelder, er oppmerksomme på barnet og eller den unge sine signaler. Barn «leser» voksne sin atferd og merker fort om de virkelig bryr seg om dem eller ikke. Omtanke og god omsorg for barnet i en vanskelig livssituasjon kan skape gode betingelser for å gjennomføre en flytteprosess. Ofte er det flere instanser og fagpersoner inne i bildet, og bare gjennom godt samarbeid tuftet på kjennskap og gjensidig tillit, er det mulig å gjennomføre flytting på en så god måte som mulig. ■

Litteraturliste:

- ANDENES, A. FL.** (2001). *Barn som blir plassert utenfor hjemmet – Risiko og utvikling*. Oslo: NOVA skriftserie 7/10.
- BACHE-HANSEN, E.** (2003). *Barn utenfor hjemmet – Flytting i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET** (2003). *Livet under 18*. Prosjektrapport.
- BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET** (2003). FN's konvensjon om barns rettigheter.
- BARNEVERNBOKA** 2003. *Årbok for barnevernet*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- FRØNES, I.** (1998). *De likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOLMSEN, M.** (2004). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: N. W. DAMM og Søn A/S.
- PAPE, K.** (2001). *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- VATNE, B.** (2005). *Læreren er gull verdt*. Kronikk i Sunnmørsposten 2. august 2005.
- VERPE, A. M. & H. ENGJA** (2004). *Barn på venting. Institusjonsarbeid med barn under offentlig omsorg*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ULVIK, O. S.** (2001). *Går det an å ha to mammaer?* Fosterbarns meningskonstruksjon. Kap.7 i Barnevern på barns premisser av Backe-Hansen og Havik (red). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- ØVREEIDET, H.** (2000). *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker av 1967 (forvaltningsloven)
- Lov om barn og foreldre av 1981 (barneloven)
- Lov om barneverntjenester av 1992 (barnevernloven)
- Lov om barnehager av 1995 (barnehageloven)
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 1998 (opplæringsloven)

Satsing på språk

– Et kunnskapsløft for tilpasset språkopplæring

Utdanningsdirektoratet har innenfor rammen av «Gi rom for lesing» gitt Bredtvet kompetansesenter sammen med flere andre institusjoner i oppdrag å utvikle et kompetansehevingsprogram for fagpersoner i helsestasjoner, barnehager, skoler og PP-tjenesten. Programmet har fått navnet SPRÅKPAKKEN.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Utdanningsdirektoratet har innenfor rammen av «Gi rom for lesing» gitt Bredtvet kompetansesenter sammen med flere andre institusjoner i oppdrag å utvikle et kompetansehevingsprogram for fagpersoner i helsestasjoner, barnehager, skoler og PP-tjenesten. Programmet har fått navnet SPRÅKPAKKEN.

– SPRÅKPAKKEN er en del av prosjektet «Språkutvikling og språkvanser hos barn og unge» og er blitt til gjennom et samarbeid mellom Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, Eikelund kompetansesenter, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, Høgskolen Diakonova, Foreldreutvalget for grunnskolen, Sosial- og helsedirektoratet, Kommunal- og regionaldepartementet og Barne- og familiedepartementet, forteller Unni Espenakk ved Bredtvet kompetansesenter og Erna Horn ved Institutt for spesialpedagogikk.

Etter en vellykket utprøving i Sør-Trøndelag tilbys nå SPRÅKPAKKEN til

fagpersoner i alle kommuner i landet, og det er lagt opp til fem kursdager i henholdsvis Nord-Norge, Østlandet og Vestlandet i løpet av inneværende høst og våren 2006.

Forebygging av lese- og skrivevanser

– Opplegget tar utgangspunkt i at hvert 10. barn strever med språkutviklingen. Mange av disse vil få lese- og skrivevanser, sier Unni Espenakk som er prosjektleder for SPRÅKPAKKEN.

Erna Horn har i mange år arbeidet med språkutvikling. Hun har erfart at grunnutdanningen både innenfor helse- og utdanningssektoren er mangelfull når det gjelder så vel forebygging som avdekking og tiltak. – Vi har lagt en helhetstenkning til grunn. Det innebærer at fagpersoner i hele tjenestetkjeden fra helsestasjoner til videregående skoler, bør få tilbud om kompetanseheving, sier hun og understreker at tidlig identifisering er særdeles viktig. – Vi vet at nettopp det kan være avgjørende for hele barnets utvikling både sosialt, emosjonelt, og intellektuelt og for å kunne forebygge

senere lese- og skrivevanser. Tidlig innsats nytter, og det lønner seg, hevder Erna Horn.

Redskap for tiltakstenking

TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) har vært med på å sette betydningen av god språkutvikling på kartet. TRAS inngår også som en del av SPRÅKPAKKEN. Vi ønsker med SPRÅKPAKKEN å spre oppdatert kunnskap om språkutvikling, språkvanser, nye former for kartlegging og pedagogiske tiltak for alle barn og unge, også minoritetsspråklige barn. Vi vil dessuten presentere IKT-baserte lære- og hjelpemidler som har vist seg å ha god effekt for barn og unge som strever med språk- og leseutvikling, fortsetter de.

Prosjektgruppen arbeider også med en veiledning om språkutvikling, språkvanser, språkrelaterte lesevanser, om ulike kartleggingsmetoder og pedagogiske tiltak for alle aldersgrupper. Veiledningen ventes ferdigstilt en gang på nyåret 2006. Gjennom SPRÅKPAKKEN tilbys fagpersoner i alle landets kommuner 5 kursdager.

På spørsmål om fem dager er nok sier Espenakk og Horn at det neppe er nok for alle, men alle kan lære noe, og forhåpentligvis vil opplegget inspirere og drive deltakerne videre til fortsatt faglig utvikling. Det vil være en del nytt – også for dem som har god bakgrunn fra før.

Ny screeningtest

Ernst Ottem ved Bredtvet kompetansesenter har nylig ferdigstilt en screeningtest, «Språk 6 til 16», som også er en del av SPRÅKPAKKEN. Testen tar sikte på å gi svar på om elevens språklige ferdigheter er i tråd med det en kan forvente, eller om eleven bør få en mer omfattende

kartlegging av språkvanskene. Språklige ferdigheter over et vidt spekter blir målt, og i tillegg til et mer generelt inntrykk, kan en innenfor begrensede aldersspenn få betydelig informasjon om språkvansker og språkrelaterte lesevansker. Alle deltester og sum-skårer er normert på 1000 tilfeldig utvalgte skolebarn.

FAKTA OM SPRÅKPAKKEN

SPRÅKPAKKEN BESTÅR AV FEM KURSDAGER:

- **Dag 1:** Introduksjon, normal språkutvikling i et forebyggingsperspektiv
- **Dag 2–5:** Språkvansker, språkrelaterte lesevansker, aktuelt kartleggingsverktøy, tiltakstenking og IKT som lære- og hjelpemiddel (omfatter også minoritetsspråklige barn og unge)
- Utprøving av kartleggingsverktøy mellom kursdagene
- Kursbevis for valgt kartleggingsverktøy

• Målgruppe:

Fagpersoner ved helsestasjoner, barnehager, skoler, PPT og andre som har ansvar for kartlegging og oppfølging av barn og unges språk- og leseutvikling

• Pris:

kr 900, – for kursdag 1
kr 4000, – for alle kursdagene

• Mer informasjon:

www.statped.no/bredtvet





Prosjektleder Unni Espenakk ved Bredtvet kompetansesenter (t.v.) og amanuensis Erna Horn ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO, forteller om innholdet i Språkpakken.

Av programmet går det fram at fagpersoner med spisskompetanse fra universiteter og kompetansesentre skal forelese ved kursene.

Arbeid mellom kursdagene

– På kursdag 1 vil språk, tale- og skriftspråkutvikling, bli gjennomgått. Vi vil trekke fram språk som basis for all læring og gi en kort orientering om aktuelt og egnet kartleggingsmateriell. Vi ønsker å skape forståelse for *dynamisk* kartlegging som er noe mer en bare tall og harde fakta, sier Unni Espenakk. Gjennom den første kursdagen håper vi å skape interesse og motivasjon for å gå videre i kurset, som altså gir mulighet for å gå dypere inn i det som ble presentert den første dagen.

Begge legger vekt på at erfaring har vist at bare det å gå på kurs ofte ikke har så stor verdi. Det er derfor lagt opp til at det skal arbeides mellom kursdagene. Kartleggingsmateriell skal prøves ut i egen praksis.

– På den måten må deltakerne både jobbe og kanskje streve litt, men det er slikt man lærer av, mener Horn.

Ressurser innenfor «Rom for lesing» og «Kunnskapsløftet»

Opprinnelig var tanken at ressurspersoner i alle landets fylker skulle få en opplæring i SPRÅKPAKKEN. Så skulle disse igjen kurse deltakere innenfor eget fylke. Av ulike grunner er det foreløpig ikke mulig å gjennomføre denne modellen helt ut. Sør-Trøndelag som var prøvefylke, ønsker å gå videre på fylkesbasis, og Aust- og Vest-Agder har også ønsket å gjennomføre en fylkesmodell for SPRÅKPAKKEN.

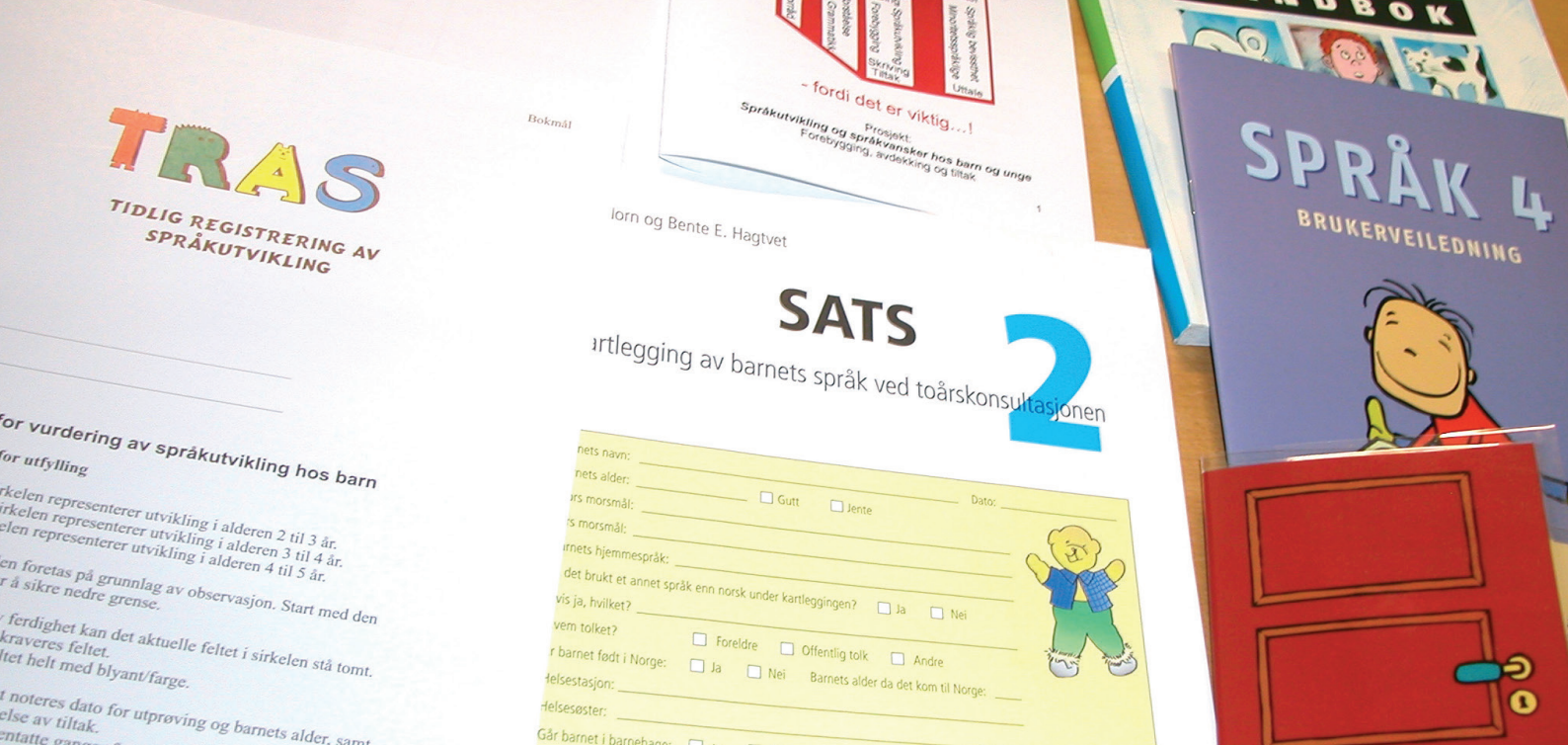
– Ellers har alle muligheter til å være med på de landdelskursene som er nevnt innledningsvis, sier Unni Espenakk.

– Er det ikke et problem at det blir kostbart for deltakerne å få med seg hele pakken? Det er mange kurstilbud å konkurrere med.

– Jo, men opprinnelig hadde vi altså ønsket at fylkene skulle ta mer ansvar og prioritere dette området. Nå blir det mer fritt de fleste steder, men det finnes midler innenfor både «Rom for lesing» og i forbindelse med «Kunnskapsløftet», fastslår Horn.

Kvalifiserende kurs

– De som fullfører kurset vil få et kursbevis som bekrefter opplæring i bruk av bestemte kartleggingsverktøy. Kurset er nå å betrakte som etterutdanning, men det er vårt ønske at det etter hvert kan utvikles til en kompetansegivende videreutdanning, sier Unni Espenakk og Erna Horn avslutningsvis.



Noe av materiellet som inngår i SPRÅKPAKKEN.

Sør-Trøndelag i front

I forbindelse med utprøvingen av SPRÅKPAKKEN i Sør-Trøndelag opprettet Fylkesmannen en egen ressursgruppe med en jevn fordeling av fagpersoner fra hele tiltakskjeden. Gruppen har nylig avholdt et møte hvor erfaringene fra utprøvingen ble ytterligere analysert med tanke på å tilby kommunene i fylket en tilpasset versjon av opplegget.

Dette sier Helen Bargel som er rådgiver i avdeling for Oppvekst og utdanning hos Fylkesmannen i Sør-Trøndelag. Hun var ikke i tvil om at dette var noe å satse på da de fikk tilbud fra Bredtvet kompetansesenter om å prøve ut språkpakken.

– Erfaringene har også vært entydig positive, og nå gleder vi oss til komme med tilbud til kommunene. Det er her forankringen må skje, og det er nødvendig med systematisk arbeid over tid, forteller hun.

Hun roser ressursgruppen på 12 personer som består av forskjellige fagpersoner på ulike nivåer i oppvekst og utdanning. Her er helsesøstre, pedagoger, personer fra PP-tjenesten og høyskoleutdanning med. – Jeg regner med at vi nå skal kunne gjennomføre kurs i kommunene så å si uten å måtte hente inn folk utenfra slik det opprinnelig var tenkt, sier Helen Bargel.

– Dette har også vært et interessant prosjekt når det gjelder tverrfaglighet

og muligheter for samarbeid over flere ansvarsområder både hos Fylkesmannen og lokalt, understreker Bargel.

Hun avslutter med å poengtere at arbeid med SPRÅKPAKKEN må kunne sies å være helt grunnleggende og uttrykker håp om at tiltak i kommunene kan komme i gang allerede i år. ■

Hva er løgn og hva gjør vi når barn lyver?

Det er mange typer løgn, og det er flere grunner til at barn lyver. Artikkelen tar for seg begrepet barneløgn, og den inneholder forslag til hva vi kan gjøre når barn lyver.

AV ANETTE ANDERSEN



av ANETTE ANDERSEN

Anette Andersen er spesialpsykolog ved Torshov kompetansesenter. Hun er for tiden ansatt ved Sørlandet sykehus HF-Arendal, Psykiatrisk avdeling.

Som psykolog har jeg stadig møtt foreldre og lærere som tar opp spørsmål om hva vi gjør med barn som lyver. Mange er i tvil om hvordan en skal reagere, og skifter fra sinne til skyldfølelse, fra benektning til ansvar, fra straff til ignorering. Det blir et problem hvis en ikke kan stole på det barnet eller eleven sier. Ettersom det er umulig å sjekke og verifisere alt som sies, må en tro på det barn sier inntil en oppdager at de lyver. Dersom et barn stadig lyver, lærer vi å ikke stole på barnet, og det kan til sist gjøre noe med relasjonen mellom den voksne og barnet. At barn forteller sannheten er derfor viktig i relasjonen til voksne. Denne artikkelen har bakgrunn i egen utilstrekkelighet i forhold til spørsmål omkring barn og løgn. Ved gjennomgang av faglitteraturen fant jeg lite som omtalte temaet. Jeg vil derfor forsøke å tydeliggjøre tanker rundt fenomenet løgn, og hvordan en som voksen kan forholde seg til barn som lyver.

også løgn som ikke er intensjonell, dvs. at en ikke mener å lyve. Siden barn i førskolealderen har særlig vanskelig for å skille fantasi fra virkelighet, er de mer tilbøyelige til å overdrive, fornekte eller bruke ønsketenkning. Fireårsalderen er en tid som er spesielt rik på tanker. Spennende eventyr og historier, rim, regler og dikt appellerer til den eventyrlige fireåringen, som vil fortelle deg, og alle andre, fantastiske og utrolige historier. Et barn har sansen for dramatiske hendelser, og legger gjerne på litt når ting skal fortelles. Barn tror på det de forteller deg, eller er bare vagt bevisst at dette kanskje ikke har hendt i virkeligheten. De er ikke opptatt av skillet mellom fantasi, løgn og sannhet. Barnet utbroderer historiene sine med stadig flere detaljer, slik at historiene føles mer riktig for barnet. Slik «fabulerende fantasi» er en viktig del av løgnens fenomenologi. Det er viktig at vi som voksne skjønner at dette ikke er løgn i moralsk nedsettende forstand. Barnet vil ikke lure for egen vinnings skyld, men gleder seg over å kunne fortelle en god historie.

Tar man utgangspunkt i Rokstads definisjon om at løgn dreier seg om en intensjonell handling, ser vi at bevissthetsmomentet er viktig for om det kan kalles løgn eller ei. Dette krever en viss kognitiv modning. Man må kunne skille mellom indre og ytre verden, kunne teste hva som er «realitet», og vite hva «sannhet» er, før man kan lyve. På bakgrunn av dette hevdes det at barn i 3-4 års alderen kan lyve med vilje og overbevisende legge skylden for egne handlinger over på andre (Magnussen, 2004). Studier referert av Vrij i Magnussen (2004) har vist at barn ned i treårsalderen kan benekte at mor ødela en leke (i barnets påsyn, mens eksperimentator var ute av rommet), og fortelle at det var en annen person som gjorde det.

Barnet vil ikke lure for egen vinnings skyld, men gleder seg over å kunne fortelle en god historie.

Barneløgnen

«Sannheten» er et kjent filosofisk-teologisk tema og «løgn» tar man ofte for å være sannhetens negative motbilde. Når jeg har sett nærmere på fenomenet løgn, har jeg imidlertid oppdaget at fenomenet er mer innfløkt. Som det er mange nyanser av sannhet, er det like mange måter å lyve på. Det er et paradoks at alle, også barn, lyver i større eller mindre grad, samtidig som vi fordømmer det å lyve. Men hva er egentlig løgn? Rokstad (2002) definerer løgn som «en usann påstand fremsatt for å få mottager(e) til å tro at den er sann selv når avsender vet at den er usann», det vil si løgn som en intensjonell handling. Men det finnes





Ford, King og Hollender (ref. i Ørke, 1999) mener det er en utviklingsprosess hvor barnet lærer å lyve parallelt med at det lærer å fortelle sannheten. Til å begynne med kan barn fortelle løgner for å undersøke om de blir oppdaget og hva som skjer hvis de bryter regler. I en forstand er dette et av de første skrittene mot selvstendighet. En annen type løgn er bevisste forsøk på å skjule noe de har gjort galt, blant annet for å unngå straff, for eksempel ved å benekte at en har tatt sjokolade i skapet. Barn i skolealderen er

mer tilbøyelige til å bruke en slik bevisst løgn for å unngå problemer eller for å oppnå en fordel. Magnussen (2004) definerer en slik type løgn som en selvcentrert løgn, dvs. å lyve av hensyn til sitt eget forgodtbefinnende. Det gjør vi mest overfor personer vi ikke har et nært følelsesmessig forhold til. Å lyve av hensyn til andre defineres som en andre-orientert eller altruistisk løgn. Det gjør vi mest overfor dem som står oss nær. Eksempelvis kan barnet si til en venninne at kjolen er fin, uten å mene det.

Mange barn får dårlig samvittighet dersom de lyver, og vil lett tilstå at de har løyet dersom de blir konfrontert. Men samvittigheten svekkes jo mer barnet lyver. Noen ganger kan barnet til og med selv begynne å tro på løgnen, dersom det forteller den ofte nok. For å unngå å bli grepet kan en enkeltløgn føre til flere dekkulgner. Ekman (1989) trekker frem flere sider som er viktig for om en får dårlig samvittighet eller ei. For eksempel vil en tenåring ha mindre dårlig samvittighet etter en løgn overfor foreldrene sine dersom han eller hun tenker at det er noe alle tenåringer gjør innimellom. Hva slags type løgn en forteller er også avgjørende for skyldfølelsen. Løgner rettferdiggjøres dersom en har løyet for å slippe å såre andre. Videre tror jeg det er lettere å lyve dersom en har en emosjonell distanse til det

som har skjedd. Sterke emosjoner gjør ofte noe med oss, også i forhold til kroppsholdning og stemme. For ikke å bli gjennomskuet må løgneren undertrykke og kontrollere følelsene. Dette er vanskelig for voksne, og enda vanskeligere for barn. Men øvelse gjør mester, også når det gjelder løgn. Jo oftere en forteller en løgn, jo bedre forteller en den, og jo mindre sjanse er det for å bli tatt.

Hvorfor lyver barn?

Det er mange typer løgner, og det er flere grunner til at barn lyver (Magnussen, 2003). Jeg tror det er enklere å takle løgn om vi forstår hvorfor barnet eller eleven lyver. Ved å forstå hva som motiverer barn til å lyve, kan vi som voksne lettere respondere på en måte som hjelper barnet til ikke å lyve igjen. Som nevnt er det ikke en grunn til at barn lyver, det er flere. Den altruistiske løgneren brukes for å slippe å såre andre, men har også som funksjon å gjøre oss elsket. Grunnen til dette er at vi vurderer alt vi gjør i relasjon til andre. Å servere en liten «hvit» løgn er egnet til å sørge for at våre sosiale relasjoner fungerer, og er like vanlig for voksne som for barn. Den selvcentrerte løgneren har en annen funksjon. Den brukes for å mestre eller oppnå noe. Ekman (1989) nevner følgende motiver for «løgn», ikke som de eneste, men som de mest vanlige hos barn og unge: å unngå straff, å få noe du ikke hadde fått ellers, å beskytte venner, å beskytte seg selv eller andre mot skade, å øke status/oppnå andres beundring eller interesse, å unngå en pinlig sosial situasjon, å slippe å bli flau, og løgn som ønskeoppfyllelse. I ungdomstiden er løgn også viktig i forhold til å opprettholde en følelse av autonomi og privatliv, og for å teste og utfordre makt overfor en autoritet. Løgn kan føre til et øyeblikk av makt og overlegenhet. Som ytterligere motiv mener jeg at en kan tilføye spenning. Noen lyver rett og slett for spenningens skyld, de får følelsesmessig «kick» av det. For andre kan løgneren være en slags lek. Enkelte spill oppfordrer til og med til

løgn, for eksempel kortspill. Ingen av disse motivene er unike for barn, de motiverer også voksne til å lyve. Fellesnevneren for mange av disse motivene er at løgnen i siste instans tjener til å opprettholde selvfølelsen. Også her ligger det et paradoks. Til tross for at man kan lyve for å beskytte selvfølelsen, kan det å vite at man lyver på sikt være med på å ødelegge selvfølelsen.

Det er enklere å takle løgn om vi forstår hvorfor barnet eller eleven lyver.

Noen barn lyver mer enn andre. Det er trolig mange årsaker til dette (Ekman, 1989). Karakteristika ved barnet kan ha sammenheng med løgn. For eksempel vil barn med atferdsvansker lyve mer enn andre barn. Videre kan karakteristika ved miljøet ha innvirkning på om barnet tyr til løgn. Dersom barnet vokser opp blant venner og foreldre som lyver, vil barnet lettere lyve. Situasjonen har også betydning. Dersom det ligger til rette for juks på prøver, vil barn lettere jukse, dvs. jo mer fristende situasjonen er, jo lettere å lyve. Til slutt kan også alderen til barnet ha betydning for løgn. Med økende alder vil barn lettere påvirkes av jevnaldrende til å lyve.

Når barn i skolealder lyver bevisst for å dekke over det de har gjort, bør de stå til rette både for at de ikke har fortalt sannheten, og for ugjerningen.

Hva kan vi gjør når barnet lyver?

PRØV Å FORSTÅ DEN BAKENFORLIGGENDE MENINGEN
Jeg har tidligere nevnt hvorfor det er viktig for den voksne å få tak i årsaken til at barnet lyver. Dette vil jeg også begrunne ut fra et grunnleggende syn på barn som aktører i eget liv. Løgn som en intensjonell og til dels rasjonell handling impliserer nettopp dette; at barn som lyver er subjekter og aktører i sitt eget liv. De har en hensikt med sine handlinger, og danner seg oppfatninger og meninger i verden. Barns oppfatninger og handlinger må med andre ord forstås i lys av at de er handlende, «villende» individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Disse subjektive meningsoppfatningene er ikke bare vesentlige i seg selv. De er også viktige fordi de i mange situa-

sjoner danner grunnlaget for handlinger. Derfor bør vi kjenne til barnets verdier og oppfatninger om vi ønsker å endre eller påvirke deres handlinger. Det går derfor an å tro på barnets prosjekter, hensikter og mål, uten å tro på alt det sier. For eksempel kan løgn være et uttrykk for savn, å være en som betyr noe, eller et behov for anerkjennelse. Dersom barnet sier at «pappa skal kjøpe hund til meg» og det ikke stemmer, kan vi speile det følelsesmessige innholdet ved for eksempel å si «Jeg vet at du har veldig lyst på hund, og at du skulle ønske du kunne få en». Det går med andre ord an å tro på at det barnet holder på med er viktig for ham/henne av en eller annen grunn, uten at det barnet sier nødvendigvis er «objektivt korrekt».

UNNGÅ MOTSTAND

Hvis foreldre eller lærere har en holdning om at løgn er en mestringsstrategi fremfor en umoralsk handling, vil en kunne bli mindre fordømmende. På den måten vekkes andre holdninger hos de voksne, og forutsetningene for empati økes. Empati er sentralt for effektivitet i alt endringsarbeid. Å tegne et bilde av barnet som umoralsk er lite nyttig. Det gir ingen god innfallsvinkel til å bli kjent med barnet, og gjennom det initiere endringsprosesser. I stedet skaper det motstand og avstand. Vi bør aldri kalle barn for løgnere, for slik negativ stempling virker nedbrytende på barns selvilde. Kunsten er å påpeke sannheten på en måte som ikke gjør at barnet blir defensivt. Jeg mener ikke vi skal være naive, men at vi skal unngå å skremme eller tvinge barn til å tilstå. Det er viktig å være åpen og ikke dømme på forhånd. Barn har rett til å gi sin versjon av en sak uten avbrytelse. På denne måten viser vi også at det er viktig med åpenhet og at en snakker sammen. For foreldre kan dette innebære at man starter med å fortelle at man bekymrer seg for barnet, og at man vil vite mer om hva barnet driver med. En kan for eksempel spørre: «Hva har du gjort? Hvem har du vært sammen med i kveld?».

GI ROS OG FØLG OPP MED KONSEKVENSER NÅR DET ER NØDVENDIG

Som jeg tidligere har skrevet kan barn ned i tre-fire-årsalderen ty til en og annen løgn for å dekke over handlinger de har gjort. Det er viktig at vi som voksne viser barn at vi skjønner når de lyver. Samtidig bør vi ikke tvinge barn til å tilstå enhver løgn. Det kan skape unødige konflikter. Vi bør unngå å skjenne, moralisere og kritisere, for negativ oppmerksomhet kan føre til maktkamp, som kan forårsake at barnet blir defensiv eller opprøsk og lyver enda mer (Ulvund, 2001).

Dersom vi har mistanke om løgn, kan vi vise at vi skjønner at barnet har tatt sjokoladen ved å si: «Men hvorfor spurte du ikke først?». Man trenger med andre ord ikke slå så hardt ned på løgnen. Innrømmer barnet at det har tatt sjokoladen, er saken grei. Har vi en klar mistanke om at barnet har løyet, bør vi appellere til barnet om å si sannheten, og så gi ros dersom det innrømmer løgn. På den måten er det lettere å få en tilståelse neste gang barnet lyver. Når det er mulig, bør vi også rose for at de er ærlige om sine feiltrinn og problemer. Barn bør oppfordres til å unnskyld seg etter en løgn, slik at de ikke begynner å lyve i tide og utide. Noen ganger er det selvsagt viktig å følge opp med konsekvenser. Når barn i skolealder lyver bevisst for å dekke over det de har gjort, bør de stå til rette både for at de ikke har fortalt sannheten, og for ugjerningen. Det kan resultere i doble konsekvenser eller tap av to privilegier. Dersom barnet lyver ofte, kan en også lage en forstrekningsplan der barnet får et klistermerke for hver dag det ikke lyver (Webster-Stratton, 2000).

VIS HVA ÆRLIGHET BETYR

De fleste barn jeg har truffet, verdsetter mange av de tradisjonelle verdiene, som for eksempel å fortelle sannheten, men klarer ikke alltid selv å leve opp til dem. Vi kan lære dem om ærlighet og hvordan uærlighet ødelegger for dem selv og andre. Vi kan forklare hvordan løgn påvirker tillitt, og hvor vanskelig det blir mellom voksne og barn dersom vi ikke kan stole på hverandre. Fortellingen om gutten som ropte «Ulv, ulv!» så ofte at ingen trodde på ham da han virkelig trengte hjelp, er et godt eksempel. Ved moralsk resonneringstrening (for eksempel ART-programmet) utfordres barn til å ta stilling til vanskelige aldersrelevante, moralske utfordringer (Nordahl, 2002). I grupper med jevnaldrende blir barna som resonnerer på umodent og selvopptatt vis aktivt utfordret av de andre gruppe medlemmene til å se konsekvenser av sin tenkning. Dette antas å skape en «ubalanse» som oppheves ved å innta en mer moralsk holdning. Elementer av dette kan også foreldre bruke hjemme.

FORSTÅ DIN ROLLE SOM VOKSEN

Voksne bør også vurdere om egne handlinger oppmuntrer til å lyve. Har vi for strenge regler? Dersom barnet lyver for å unngå straff, må vi forsikre oss at konsekvensene ikke er så avskrekkende eller smertefulle at barnet heller unngår å fortelle sannheten enn å møte konsekvensene. Barnet er redd for at de voksne skal bli sinte eller enda sintere enn de allerede er. Videre er det viktig at vi voksne er et forbilde

for ærlighet. Lyver vi ofte i påhør av barnet? Vi må selvsagt stille samme krav om ærlighet til oss selv som til barna. Til sist kan en også som voksen være overbeskyttende. Invaderer vi barnets privatliv? Dette er spesielt viktig i forhold til tenåringer. Tenåringer har flere hemmeligheter enn mindre barn, og de har rett til uskyldige hemmeligheter og et privatliv. Det er derfor viktig at vi kjenner og vet hvem de går sammen med, og oppmuntrer dem til å ta med venner hjem.

Avslutning

Vi har alle erfaringer med barn som lyver. Løgn er derfor et aktuelt tema for alle som er i en omsorgsrolle overfor barn. Barn lyver i varierende grad og avhengig av situasjoner. Bare unntaksvis blir løgn et sosialt problem, men de fleste voksne blir opprørte når barn lyver, for vi legger stor vekt på ærlighet. Vi kan være usikre på hvordan vi skal takle løgner, og rollen som omsorgsgiver bringer inn dilemmaer og utfordringer som må håndteres der og da. Vi søker etter gode fremgangsmåter for å løse problemet. Først bør vi som voksne undersøke hvorfor barnet lyver, og deretter må vi lære effektive måter å takle det på. Målet er et forhold mellom voksne og barn som er bygd på tillit, forståelse og omsorg fremmer barnets samarbeidsvilje, motivasjon og vekst. ■

Referanser:

- EKMEN, P.** (1989). *Why kids lie. How parents can encourage truthfulness*. New York: Charles Scribner's Sons.
- MAGNUSSEN, S.** (2004). *Vitnepsykologi. Pålitelighet og troverdighet i dagligliv og rettssal*. Abstrakt forlag.
- MAGNUSSEN, S.** (2003). Noen sentrale temaer i vitnepsykologisk forskning – anno 2003. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 40, 188-203.
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROKSTAD, K.** (2002). *Kommunikasjonslogikk*. Elementære forutsetninger for saklig meningsutveksling. 2. utg. Gyldendal Akademiske.
- ULVUND, S. E.** (2005). *Forstå barnet ditt 5-8 år*. Cappelen forlag.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2000). *De utrolige årene. En veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 3-8 år*. Gyldendal Akademiske.
- ØRKE, E. CHRISTIE** (1999). Refleksjoner over «løgn» som fenomen og som fokus i terapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36, 31-34.

Barn med aggressiv atferd i skolen

Kognitive prosesser ved aggresjon og ART (aggression replacement ttraining) som metode for selvregulering av atferd hos barn og unge

AV SOLVEIG HELGESEN WEGGER



av SOLVEIG
HELGESEN

Solveig Helgesen Wegger er cand. ed. og leder av PP-tjenesten i Sandefjord.

Artikkelen setter fokus på aggressiv atferd hos barn og unge. Økende voldstendenser i samfunnet har ført til at forskere har satt økende fokus på identifisering av risikofaktorer for utvikling av voldelig og antisosial atferd hos barn og unge. Dette har resultert i en rekke forsøk på å forebygge vold og atferdsvansker. I Sandefjord kommune har flere skoler våren 2005 gjennomført ART for barn med aggressiv atferd.

Det er klar sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse (Ogden, 2004). Skolen reflekterer samfunnet ellers, og må daglig møte problematferd som bl.a. innebærer at en del av barna viser aggressiv atferd. Det opereres med at anslagsvis 11 % av 4–7 klassinger viser problematferd der aggressiv atferd også inngår (Nordahl, 2005).

Et program med tanke på å redusere aggressiv atferd hos barn er ART (Aggression Replacement Training). Metoden ART har vist seg effektiv i USA overfor risikoutsatt ungdom (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998), og har vist seg å være et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd i aldersgruppen 12–20 år (Moynahan, 2002). Sandefjord kommune har gjennom våren 2005 gjennomført ART ved 5 skoler. Prosjektet er ledd i et forskningsprosjekt om ART (Moynahan og Strømgren, under bearbeidelse). Erfaringene i Sandefjord er svært positive, og de fleste skolene er interessert i å etablere nye ART-grupper til høsten. PPT i Sandefjord kommune deltok i ART-prosjektet ved at vi var to pedagogisk-psykologisk rådgivere som gjennomgikk et ART-trenerkurs på 30 timer, og gjennomførte 30 timers ART-kurs med elever på 5–7 trinn ved en skole i Sandefjord. I denne artikkelen vil jeg drøfte noen av erfaringene vi gjorde med ART, og særlig rette fokus på aggresjon hos barn.

ART har tre hovedkomponenter der sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering inngår. Utgangspunktet for den sterke vektleggingen av sinnekontroll gjennom ART er at aggresjon er stabilt og vanskelig å behandle. Hensikten med ART er bl.a. å identifisere hva som fremkaller aggresjon hos barn og å gi dem alternativer til aggressiv atferd. Alternativer til aggressiv atferd og mestring av eget sinne kan forhindre antisosial utvikling og alvorlig voldskriminalitet, noe som koster samfunnet store summer. Antisosial atferd er kostbart! (Tafjord, 2005). Jeg vil presentere teori og forskning på området aggresjon for så å drøfte våre erfaringer med oppøving av sinnekontroll og sinnemestring gjennom bruk av ART. Det er viktig å presisere at det er hensiktsmessig å gjennomføre alle tre komponentene for at ART skal ha best mulig effekt på kort og lengre sikt.

Aggresjon

I det følgende vil jeg sette fokus på aggresjon som fenomen. Aggresjon fremkalles som oftest av emosjonelle og opphissende provokasjoner. Sinne er nært forbundet med aggresjon, selv om sinne ikke nødvendigvis fremkaller aggresjon direkte. Aggresjon har mange fasetter, bestemmes av mange forhold og tjener forskjellige hensikter (Bandura, 1983). Sosial kognitiv læringsteori fastholder at aggresjon er lært gjennom erfaringer eller observasjon. Sinne er derimot en intens emosjonell respons på frustrasjon eller en provokasjon. Aggresjon er i dette perspektivet et potensielt uttrykk for den subjektive følelsen av sinne (Nelson og Finch, 2000).



Artikkelen setter fokus på aggressiv atferd hos barn og unge. Økende voldstendenser i samfunnet har ført til at forskere har satt økende fokus på identifisering av risikofaktorer for utvikling av voldelig og antisosial atferd hos barn og unge. Dette har resultert i en rekke forsøk på å forebygge vold og atferdsvansker. I Sandefjord kommune har flere skoler våren 2005 gjennomført ART for barn med aggressiv atferd.

Mange årsaksforklaringer har vært forsøkt for å forklare aggresjon. Genetiske og biologiske faktorer sosio-økonomiske forklaringer og sosial læring med mer. I denne artikkelen settes aggresjon inn i en ramme av selvregulering og fokuserer på kognitive faktorer knyttet til aggresjon. Først vil jeg sitere Lochmans definisjon av aggresjon:

Aggression is a set of primarily interpersonal actions that consist of verbal or physical behaviors that are destructive or injurious to others or to objects (Lochman mfl., 2000:31).



Aggresjon defineres med andre ord som destruktiv atferd rettet mot andre mennesker eller ting. Sosial-kognitiv teori skiller mellom to sider av aggresjon (Matthews mfl., 2000). Den første beskrives som reaktiv, affektiv eller impulsiv ved at individet responderer på provokasjoner med sinne og verbal eller fysisk aggresjon.

Barn med denne typen aggresjon viser ofte en fiendtlighet overfor andre ved en opplevd trussel. Den andre typen aggresjon refererer til den proaktive, instrumentelle eller planlagte aggresjonen. Personen planlegger eller velger aggresjon som et middel for å oppnå bestemte mål. Ved å vise aggresjon påvirker de andre for å dominere over dem (sosial dominans). De to typene aggresjon kan representere ulike personlige stiler ved selvregulering (Matthews mfl., 2000). I Lazarus' (1991) analyse av sinne knyttes den reaktive aggresjonen særlig til en sensitivitet overfor trusler mot identiteten og selvkontrollen. Caprara (1996 I:Matthews mfl., 2000)

ser proaktiv aggresjon som en sosial-kognitiv faktor i lys av personens internaliserte normer som opphøyer aggresjon og vold som akseptabel atferd. Slike internaliserte normer kan vise seg i gjengkulturer der nettopp aggresjon og vold er verdsatt. Ofte legges det til grunn at barn med høyt nivå av aggressive atferd

ART har tre hovedkomponenter der sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering inngår.

har diagnosen «conduct disorder» (atferdsvansker) eller ODD (oppositional defiant disorders). Barn med denne diagnosen er svært utsatt for å utvikle antisosial atferd.

Andre kan ha høyt aggresjonsnivå av andre grunner, eller ha diagnosen ADHD. Men en felles betegnelse for alle alvorlig aggressive barn er at de har intens negativ effekt på mennesker i deres omgivelser. Videre er barn med aggresjonsproblemer hyppigere i kontakt med det psykiatriske hjelpeapparatet enn andre med annen psykopatologi (Lochman og Lenhart, 1995 I: Lochman mfl., 2000).

I følge Kendall (1993, 2000) har aggressive barn en dysfunksjonell tenkning. Han mener aggresjonen skyldes en svikt i kognitiv prosessering, og at situasjoner som krever vurdering av forholdet mellom årsak-virkning, eller refleksjon over konsekvenser av aggresjonen, er manglende. Kendall vektlegger læringsprosessen og betydningen av modeller i omgivelsene i studier av aggresjon. Hans studie (Kendall 1993) viste en reduksjon i aggressiv atferd gjennom kognitiv atferdsterapi. I tråd med ART-programmet

(Goldstein mfl. 1998) inneholdt programmet ferdighetstrening og overvåking av egen tenkning, men også selvinstruksjon og problemløsning.

Et lignende program (ACP: anger coping program) er utformet av Lochman (Lochman, 2000). Dette programmet består av 45–60 minutters sesjoner som er høyt strukturerte, har spesifikke mål og strukturerte øvelser. I likhet med ART er formålet å øke elevenes selvrefleksjon, selvbeherskelse og overvåking av indre,

Hensikten er å finne alternativer til aggresjon og å øke atferdsrepertoaret i sosiale konfliktsituasjoner.

kognitive, affektive og psykologiske fenomener som er relatert til sinne. Hensikten er å finne alternativer til aggresjon og å øke atferdsrepertoaret i sosiale konfliktsituasjoner.

I et sosial-kognitivt perspektiv (Bandura, 1969, 1986, 1997) foregår innlæring av aggresjon først og fremst gjennom observasjon av modeller. Krefter i omgivelsene sammen med personlige faktorer er med på å utvikle aggressiv atferd. De senere år er det gjort betydelig forskning med det formål å utforske kognitive prosesser og produkter knyttet til aggresjon (Matthews mfl., 2000).

Dodge (Dodge mfl., 1986 I; Matthews mfl., 2000) har utformet en modell for sosial informasjonsprosessering som ser barns aggresjon i lys av sosial-kognitiv læringsteori. Modellen er ment som en forklaring på hvordan sinne utløses hos barn, og skisserer fire faser (ibid., s. 194). I den første fasen persiperer barnet forhold i omgivelsene. I denne fasen kan for eksempel en provokasjon fra omgivelsene oppstå. Videre tolkes signaler fra omgivelsene. Her avkodes informasjonen fra omgivelsene sensorisk og persiperes. I den tredje fasen velges en reaksjon. Barnet søker her respons fra langtidsminnet som aktiveres. Responsen fra LTM evalueres og vurderes som akseptabel eller uakseptabel. I den siste fasen fremtrer egne signaler; oppleves for eksempel som truende, fremkaller angst, sinne eller andre reaksjoner. Dersom avvik skjer i noen av trinnene, kan aggressiv atferd oppstå. Modellen viser interaksjonen mellom individet og omgivelsene og atferden som inntreffer. Aggresjon fremtrer i følge Dodge (ibid.) i en sosial kontekst og har sammenheng med selvoppfattelsen. Når aggressiv atferd inntreffer, viser det mangel på informasjonsprosessering i situasjoner der refleksjon ville være hensiktsmessig. Aggresjon er i

henhold til denne modellen en svikt i prosesseringen som støtter selvkontroll og sosial problemløsning (Matthews mfl., 2000; Kendall, 1993).

Mange hypoteser har blitt brukt for å forklare aggresjon (genetiske og biologiske forhold, interaksjonelle forhold i familien, sosial læring, sosio-økonomiske forhold etc.). Bandura (1997), (sosial kognitiv læringsteori) hevder at mennesker med forventning om å mestre kontroll av egne tankeprosesser er mindre utsatt for negative tanker. Han hevder at mennesker i større og mindre grad har evne til å kontrollere egne tankeprosesser. Dette gir tro på at trening i å mestre aggresjon er mulig, og at det er mulig å ta kontroll over kognitive prosesser.

Selvregulering av aggresjon

En rekke studier viser hvordan bruken av kognitive og metakognitive strategier har positiv effekt på læring av akademiske fag i skolen, (Weinstein mfl., 2000; Schunk & Zimmerman, 1994, 1998; Pintrich, 2000). Selvregulering innebærer at det er den lærende selv som styrer læringsprosessen (Helgesen, 2004). På samme måte som mennesker kan regulere sin egen kognisjon i akademiske fag, kan de også regulere sin motivasjon og atferd ved at de overvåker den, og forsøker å kontrollere og regulere den (Pintrich, 2000). Selvregulering spiller en sentral rolle når det gjelder håndtering av egen aggresjon. Sosial kognitiv teori (Bandura, 1986, 1997), ser selvregulering som en interaksjon mellom person, atferd og omgivelser. Selvregulering kan defineres slik:

A general working definition of self-regulated learning is that it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and contextual features in the environment (Pintrich, 2000:453).

Denne definisjonen inkluderer, som vi ser, også overvåking av og regulering av motivasjon og atferd. Imidlertid forutsetter effektiv selvregulering at eleven både øker sin bevissthet på følelser og atferd, men også at de har ferdigheter til å bruke denne bevisstheten i regulering av atferd (Ogden, 2001). Sosial-kognitiv teori vektlegger særlig hvordan bruken av modeller i læringssituasjoner kan benyttes for å fremme selvregulering (Bråten, 2002). Modelllæring kan skje gjennom at modellen ved rollespill demonstrerer sin strategibruk og verbaliserer (snakker høyt) om sin tenkning

underveis. En voksen eller et barn demonstrerer for eksempel en ferdighet, mens den lærende observerer. Særlig effektivt er det at modellen forteller om sine tanker underveis og reflekterer høyt over valget av strategi. I ART-programmet er dette helt sentralt, og kalles «bubble-talk». Elevene får innblikk i modellens tanker ved at modellen reflekterer høyt over mulige strategier, og hvilke valg han eller hun tar. Ifølge Bandura (1986) er modelleringen aller mest effektiv når modellen selv har lignende egenskaper og ferdigheter. Derfor blir ART-gruppene satt sammen med henblikk på at det ikke skal være for store ulikheter i gruppen.

Personens forventning om å mestre selvregulerende prosesser spiller i følge Zimmerman (2000) og Bandura (1997) en vesentlig rolle for motivasjonen til å engasjere seg i selvregulerende aktiviteter. Modellen vil sjelden kopiere den eksakte handlingen, men snarere «emulere» generelle trekk ved stilen som ble demonstrert (Zimmerman, 2000). Videre viser studier at tilslutning til positive sosiale mål har sammenheng med grad av sosial kompetanse og sinnemestring (Wentzel, 2002). Målsetting utgjør en vesentlig del av prosesser i selvregulering. Studier viser at aggressiv ungdom har en tendens til å slutte seg til fiendtlige mål. Jo mer eksplisitte og klart definerte sosiale forventninger og mål vi kan sette på skolen, jo bedre.

Teoretiske referanseramme for ART

ART er i likhet med flere andre metoder utviklet med tanke på forebygging av aggressiv atferd, men også som et helhetlig kompetanseutviklingsprogram for utvikling av sosiale ferdigheter. Selv om undersøkelser viser at ART har god effekt, er det viktig å ha et reflektert forhold til metoden, og hva den står for. Det er rimelig og viktig å knytte en metode til mer overordnede teoretiske refleksjoner. Ellers står en i fare for kun å se om metoden har effekt, og å spørre etter resultater. Larsen (2004) hevder at ART baserer seg på en amerikansk pragmatisk og positivistisk virkelighetsforståelse, med de begrensninger dette måtte ha. Han etterlyser et reflektert teoretisk perspektiv utover en helt enkel og pragmatisk forståelse.

Denne artikkelen er et bidrag til å forsøke å se ART som aggresjonsmestring i lys av en bredere teoretisk referanseramme. Goldstein (2004) benytter flere teoretikere som referanseramme for ART. Han henter inspirasjon fra Luria, Meichenbaum, Novaco, Feindler og andre. I lys av sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1986) har mennesker evne til å regulere sin atferd, og sine handlinger gjennom ulike faser av selv-

regulering (Pintrich, 2000). I hvilken grad dette skjer selv avhenger av evnen til å overvåke seg selv i egne handlinger, atferd, valg og attribusjoner (Bandura, 1986). Dette gjelder også i forhold til å kontrollere aggresjon.

I sosial-kognitiv læringsteori ser en at regulering av atferd skjer gjennom å studere modeller. Men dette er ikke nok alene. Like viktig er verbalisering ved at personen som demonstrerer strategiene snakker høyt samtidig som han rollespiller over strategier.

Bakgrunnen for ART

ART er et program for utvikling og trening av sosiale ferdigheter, opprinnelig med sikte på å lære ungdommer alternativer til aggresjon (Goldstein, Glick og Gibbs, 1998). Goldstein, som har utviklet metoden, var særlig opptatt av vold, aggressivitet og ungdomskriminalitet. Utgangspunktet for ART er at aggressivitet er en lært atferd som man tar til seg gjennom observasjon, imitasjon, erfaring og øvelse (Goldstein mfl., 2004). Aggressiv atferd er også svært vanskelig å forandre. Atferden læres tidlig, og ofte har elevene

Sosial-kognitiv teori vektlegger særlig hvordan bruken av modeller i læringssituasjoner kan benyttes for å fremme selvregulering.

erfart at aggresjon fungerer som redskap for å oppnå ønsket effekt. Men forskning har vist at sosial ferdighetstrening gjennom bruken av ART gjør det mulig å endre et aggressivt atferdsmønster. Gjennom ART-sesjoner lærer elevene alternativer til aggresjon. Foranledningen til aggressive handlinger og aggressiv atferd er aggressive tanker. Ofte tenker disse elevene litt annerledes enn andre. Ofte har elevene et egosentrisk perspektiv, og misstolker andres atferd som noe som er rettet mot dem personlig (Goldstein mfl., 2004). Derfor er det viktig å forandre tankemønsteret hos elever som har kronisk aggressiv atferd. Dette gjøres gjennom interpersonell ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og trening i moralsk resonering. Best effekt har programmet når alle komponentene er med fordi de kompletterer hverandre.

Sinnekontroll gjennom ART

Sinnekontrolltrening gjennom ART har to hensikter; å bidra til at aggresjon skal oppstå mindre hyppig

hos kronisk aggressive barn og unge, og å gi elevene nødvendige redskap for å lære seg selvkontroll når de blir sinte. Goldsteins utvikling av komponenten sinnekontroll er inspirert av Novaco, (Novaco, 1975 I: Goldstein, 2004). Novaco utviklet et behandlings-

Med økt grad av selvkontroll og erfaringer vil forventningen om å mestre (self-efficacy) eget sinne i andre situasjoner øke. Særlig effektivt er det å observere at andre med lignende forutsetninger mestrer. Troen på å lykkes i lignende situasjoner fremmes ytterligere ved at barna observerer flere modeller og ved at de har tilhørighet i en gruppe (Schunk & Pajares, 2002).

Elevene lærer seg strategier for selvinstruksjon som kan brukes til å håndtere eget sinne.

program der det bl.a. var sentralt å lære klientene å bli kjent med sine sinnesignaler, dvs. fysiologiske og kinestetiske fornemmelser som informerer individet om hans eller hennes fysiske spenningsnivå. En slik instruksjon kan være: «Nå kjenner jeg at jeg begynner å bli varm i kinnene (sinnesignal). For at jeg ikke skal si noe stygt eller slå nå, tror jeg det er best å gå vekk fra situasjonen.» Tanken er i tråd med Meichenbaum (1977) om at denne selvinstruksjonen etter mange øvelser etter hvert skal bli en indre stemme for selvinstruksjon hos barnet. De andre elevene observerer modellen og får selv øket sin forventning om å mestre lignende situasjoner (Bandura, 1977). Videre lærer klientene seg strategier for selvinstruksjon som kan brukes til å håndtere eget sinne. Disse selvinstruksjonene kalles påminnelser. Elevene instruerer selv sine handlinger og dempere; metoder som kan dempe eller hindre aggresjon.

Dempere kan være å telle baklengs, ta dype åndedrag, tenke behagelige tanker osv. Den enkelte elev får hjelp av ART-trenerne, og gjennom evaluering av egne erfaringer, til å finne de demperne som fungerer best. I ART-programmet er det sentralt å hjelpe elevene til å forstå hvordan de normalt oppfatter situasjoner og tolker disse (Goldstein, 2004). Derfor fokuseres det på å øke bevisstheten om hvilke situasjoner som fremkaller aggresjon (ytre sinneutløsere), og hvordan situasjonen oppleves hos den enkelte (indre sinnesignaler). Ved å bli bevisst hva som fremkaller sinne og sitt eget reaksjonsmønster vil situasjoner og reaksjoner kunne gjenkjennes og identifiseres. Gjennom øvelser hjelpes elevene til å finne alternativer til aggresjon, og dermed få økt selvkontroll. Alternativene er teknikker barna lærer eller de sosiale ferdighetene som trenes parallelt. Det legges stor vekt på positive tilbakemeldinger. Dette gjøres bl.a. ved at barna får hjelp til å fokusere på detaljer som ansiktsuttrykk, kroppsholdning osv hos hverandre, og de skal etter hver rollespillsekvens si noe positivt.

ART – kilde til forventning om mestring (Self-efficacy)

Forventning om mestring handler om en persons subjektive tiltro til egen evne når det gjelder å organisere og utføre de handlinger som kreves for å nå bestemte mål (Helgesen, 2004). I følge sosial-kognitiv teori er forventning om mestring (self-efficacy) selve nøkkelfaktoren i menneskelig agens. Begrepet kan forstås som en oppgavespesifikk selvtillit og viser til troen på at en kan produsere ønskede effekter gjennom egne handlinger (Bråten, 2002).

Self-efficacy settes i sammenheng med hvilke mål mennesker setter for seg selv og deres muligheter til å nå disse målene. Begrepet selvpoppfattet kompetanse kan også benyttes i oversettelsen av self-efficacy (Ogden, 2001). Sosial-kognitiv teori har det synspunkt at menneskers personlige faktorer som kognisjon, affekt og biologi interagerer i et samspill mellom atferd og omgivelser.

Det finnes ulike kilder til menneskers selvpoppfattede kompetanse (self-efficacy). Den viktigste er egne erfaringer av mestring. Erfaringer av mestring gir tillit til egne evner og tro på å lykkes i lignende situasjoner. Særlig er det personens egen vurdering av innsats og oppgavens vanskelighetsgrad som vil avgjøre om forventningen om å mestre styrkes eller svekkes (Bandura, 1997 I: Helgesen, 2003). En annen kilde til selvpoppfattelse er andres prestasjoner. Når en person med lignende forutsetninger og kompetanse på området mestrer en oppgave, økes troen på at en selv skal mestre lignende. Det er særlig i de situasjonene personen føler seg usikker eller mangler erfaring at andres prestasjoner er av betydning (Skaalvik og Skaalvik, 1998). Helt grunnleggende for utvikling av sosial kompetanse er elevens selvpoppfattelse. Uten tro på seg selv, tillitt til egne evner og forventning om å lykkes, vil trening i sosiale ferdigheter lett bli mekaniske.

Ved å holde fast på at det sentrale målet må være å fremme barnas selvpoppfattelse og lære barna å håndtere eget sinne, blir gevinsten ved ART tosiktig. Det grunnleggende er at forventningen om å mestre (self-efficacy) øker, samtidig som det lærer seg

strategier for selvregulering av aggresjon. Det er klar sammenheng mellom undervisning i strategier, selvregulering og forventning om mestring (Zimmerman, 2000). Alle tre faktorer påvirker hverandre gjensidig.

ART i Sandefjord

ART ble arrangert ved 5 skoler i Sandefjord under veiledning av Glenne autismesenter. PPT var representert ved at vi var to pedagogisk-psykologisk rådgivere som gjennomgikk 30 timers egentreningskurs, og siden gjennomførte ART ved en skole. Som ledd i kompetanseprogrammet i kommunen var det rimelig at PPT også kvalifiserte seg i bruken av metoden. Tilbudet var frivillig. Seks gutter i alderen 10–12 år gjennomførte programmet. Vi lånte SFO-lokalene på skolen slik at ART alltid ble holdt til fast tid på fast sted. To av guttene hadde ulike barnepsykiatriske diagnoser, mens en tredje har fått diagnosen Aspergers syndrom i den senere tid. De andre guttene hadde ulike grader av problemer med å takle egen aggresjon. ART-kurset var basert på frivillighet, og flere enn de seks ble forespurte. Foreldrene måtte skrive under på forutsetningene for kurset, som bl.a. medførte at guttene måtte gå ut av klasseundervisningen to ganger per uke. Skolen og foreldrene ble informert på møter, og foreldrene fikk tilbud om åpen telefonlinje til PPT to ganger per uke. Samarbeid med skolen gikk via telefon og mail med rektor, samt på jevnligespes.ped.-møter.

Barna ga uttrykk for at de var svært motiverte for å gå i gang med ART. Det ble brukt mye tid på å knytte gode og trygge relasjoner i gruppa. Dette var særlig viktig, fordi vi ikke kjente barna fra før. Vi ble enige om å ha få, men klare regler som gruppen kom fram til i fellesskap. Følgende regler ble fastsatt: ikke kaste ting i ART-rommet, ikke rope til hverandre eller prate i munnen på andre, sitte stille på plassen og ingen kroppskontakt når annet ikke er avtalt. Reglene skulle bidra til trygge rammer og struktur. Å komme for sent var ikke akseptert uten gyldig grunn. Alle tre komponentene av programmet ble trent vekselvis. Men hovedvekten ble lagt på aggresjonserstatnings-trening. Treningen besto av flere trinn: identifisering av sinneutløsende sinneutløsere, gjenkjenning av kroppslige signaler, selvinstruksjon av teknikker for sinnedemping, innføring av alternativer til aggresjon og kritisk selvevaluering (Moynahan, 2002).

Sinnesignaler er kroppens reaksjoner på at sinne er i ferd med å oppstå. Barna ble spurt om hvordan de kunne kjenne at de ble sinte. Eksempler på fysiologiske sinnesignaler hos barna var: varme i kinnene, klump i halsen og hjertet slår fortere. Noen hadde ikke tenkt

over at de kunne kjenne på kroppen når de ble sinte, men kunne via rollespill identifisere disse signalene hos seg selv. Gjennom «bubble talk» der barnet pekte på sitt eget hode og tenkte høyt under rollespillet, kunne tilskuerne få innblikk i tankemønsteret hos modellen. Lekse til neste gang kunne være å fylle ut «sinnelogg». En sinnelogg er en logg der barna noterer ned hva som fikk dem til å bli sint, og dessuten når og hvor det skjedde. På denne måten ble barna oppmerksomme på hva som fremkalte sinne hos dem, og i hvilke situasjoner. Det neste trinnet var innføring av sinnedempere. Sinnedempere er strategier for å mestre sinnet. Sinnedempere som barna identifiserte var å telle baklengs, gå vekk fra situasjonen, puste dypt, ha hendene i lomma osv. Noen av disse strategiene kan være på grensen til det «banale», men poenget er å finne fram til strategier som fungerer for den enkelte, der den enkelte bevisstgjøres sine strategier for å mestre sinnet. I henhold til sosial-kognitiv lærings-

Kritikerne hevder at spesifikk ferdighetstrening lett kan blir for fragmentert hvis en ikke setter ferdighetene inn i større helhetlige mønstre som utgjør sosial kompetanse.

teori vil troen på å lykkes i å takle sinnet øke dersom personen erfarer at strategien virker. Dette øker også muligheten for å lykkes i lignende situasjoner. Men aller viktigst er kanskje at eleven selv innser relevansen av å benytte strategien(e).

Forut for sinnekontrolltreningen gjennomgikk gruppen en rekke sosiale ferdigheter som de trente på. Disse ferdighetene ble redskaper også i treningen av sinnekontroll. Treningen foregikk via rollespill der modellene trigget hverandres sinne, men skulle overvåke sine egne reaksjoner å forsøke å løse problemene ved bruk av mer hensiktsmessige strategier. Alle barna med unntak av en gutt fullførte ART-programmet. Avslutningsvis hadde vi evaluering med dem. Synspunktene barna bidro med var reflekterte og mangfoldige. De mente de hadde lært at det var mulig å styre sinnet sitt. En gutt fortalte at han brukte

teknikker fra ART når han var irritert på søsteren hjemme, ved at han pustet dypt. En annen sa han forsøkte å gå rolig fra situasjonen når han kjente han begynte å bli sint. Denne gutten hadde store aggresjonsproblemer. Andre sa de hadde lært seg å slappe bedre av, og at de nå kunne kjenne sinnesignalene bedre. De hadde i henhold til teori om selvregulering av atferd lært seg å overvåke egne reaksjoner.

Noen betenkeligheter mot ART hadde guttene likevel. Flere stilte seg skeptiske til å gå glipp av fag som de andre elevene hadde. De mente at ART burde bli et fag i skolen, der alle elevene kunne delta, for eksempel en gang per uke. Likevel mente de at det kunne bli for mye prat og for lite handling. En annen refleksjon var at guttene mente det skulle vært flere regler, og at de skulle vært gjennomgått oftere. Dette var svært interessante tilbakemeldinger.

Tilbakemeldingen fra lærerne var at de merket endringer hos flere av elevene. En av guttene var blitt mer åpen og selvhevdende, en annen mindre innblandet i konflikter.

Kritisk blikk på ART som sosialt kompetanse-treningsprogram

Det kritiske spørsmålet er om ferdighetene barna lærer gjennom et ART-kurs lar seg overføre til andre situasjoner. Det er rimelig å tro at elevene kan praktisere de lærte ferdighetene inne i ART-rommet, i en trygg og positiv atmosfære, der elevene er motiverte og opplever mestring. Men vil elevene bruke ferdighetene ute i det virkelige livet? Innledningsvis ble det pekt på at aggressiv atferd er svært vanskelig å forandre. Det er ikke slik at ferdigheter som læres i et miljø nødvendigvis vil praktiseres i et annet miljø og under andre forutsetninger (Ogden, 2001). Beelman mfl., (1994) har i en meta-analyse over effekten av ulike program for trening av sosial kompetanse på aggressiv, antisosial atferd, funnet at slike program hadde begrenset effekt. I følge Ogden har den læringspsykologiske modellen blitt kritisert for at den i for liten grad har fokusert på organisering av ferdighetene i større mønstre, og på ferdighetenes kognitive representasjon. Kritikerne hevder at spesifikk ferdighetstrening lett kan bli for fragmentert dersom en ikke setter ferdighetene inn i større helhetlige mønstre som utgjør sosial kompetanse (ibid, 2001). Videre viser en undersøkelse av KUF (2000) at tiltak som gis innenfor rammen av den ordinære skolen og den vanlige undervisningen er å foretrekke og er den minst risikofylte.

Denne artikkelen har som mål å forsøke å belyse ART som aggresjonsmestringsprogram gjennom

å sette fokus på menneskets selvoppfatning (self-efficacy), og utvikling av selvregulering. I gjennomføringen av program for utvikling av sosial kompetanse er det viktig å ha overordnede målsettinger. Metoden må aldri bli målet i seg selv. Men forskning har vist at selvregulering av atferd kan læres gjennom sosialkognitive programmer (Ogden, 2001). I følge Goldstein (Goldstein, 1998) er det mulig å forandre aggressiv atferd under to forutsetninger; intervensjoner rettet mot den som utfører aggresjonen, og intervensjoner rettet mot personene i elevens omgivelser; familien eller vennene. Sosial-kognitive atferdsprogrammer har vist seg å ha best effekt når det gjelder å øke elevenes sosiale kompetanse, særlig multimodale programmer (Ogden, 2001). I følge Ogden (2001) er kvaliteten på programmene av avgjørende karakter. Man viser her til i hvilken grad programmet ble gjennomført i overensstemmelse med retningslinjer og intensjoner. Mest effektive var også de programmene der målet var reduksjon av aggressiv og utagerende atferd når elevene ble tatt ut av klassen av utdannede rådgivere og psykologer. Generelt viser studier i følge Ogden, (2001) at opplæring i sinnekontroll, selvkontroll, atferdsstrategier og terapi har vist seg å ha effekt. Forskningen har vist at de mest positive resultatene for trening av sosial kompetanse har vært knyttet til direkte modellering. I denne forbindelse mener jeg sosial-kognitiv teori inneholder vesentlige bidrag fordi det nettopp er verdien av modellering som trekkes frem som sentral for å fremme forventninger om å mestre selvregulerende prosesser.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg forsøkt å fokusere på fenomenet aggresjon og hvordan aggresjon kan forebygges og reduseres blant barn i skolen ved hjelp av programmer for trening av sosial kompetanse, i dette tilfellet ART. Høy forekomst av aggresjon hos barn er nært forbundet med utvikling av antisosial atferd som er en stor belastning for samfunnet både økonomisk og menneskelig. Derfor har samfunnet mye å vinne på å fokusere på aggresjonsmestring og sosial kompetanseutvikling i skolen. Aggresjonsmestring er også av betydning for utvikling av positiv mestringsforventning og næring til selvoppfattelsen.

Dessverre har en fortsatt få studier som viser langtidseffektene av programmer for reduksjon og mestring av aggresjon. I fremtiden vil det være viktig å måle om slike program har virkning på sikt. I Sandefjord kommune er erfaringene med ART (aggression replacement training) svært positive. Både lærere og

foreldre er interesserte i at skolene fortsetter med ART som program for trening av sosial kompetanse og aggresjonsmestring, og flere skoler har fastsatt ART på timeplanen for grupper av barn som viser mye aggresjon eller har lav sosial kompetanse.

Imidlertid er jeg av den oppfatning at skolen først og fremst bør satse på tiltak som favner hele skolemiljøet. Trening av sosial kompetanse og aggresjonsmestring bør etter min mening settes inn i en bred kontekst og forankres i den ordinære skolekulturen. Men dersom dette ikke vinner fram, kan ART være et nyttig supplement. Videre mener jeg skolen i framtiden bør nedfelle tydelige sosiale læringsmål for ulike alderstrinn. Sosiale ferdigheter bør det arbeides med kontinuerlig og ikke bare være begrenset til enkelte timer eller fag. ■

Kildeliste

- BANDURA, A.** (1983). Psychological mechanism of aggression. I: Matthews, G. mfl. (2000). Personality, self-regulation, and adaptation. A cognitive-social framework. I: Boekaerts, Pintrich & Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic press.
- BANDURA, A.** (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- BEELMAN, A., U. PFINGSTEN & F. LÖSEL** (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260–271.
- BRÅTEN, I.** (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. Bråten, I. (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag.
- DODGE MFL.** (1986). Social competence in children. Monographs of the society for research in child Development. I: Matthews, G. mfl. (2000). Personality, self-regulation, and adaptation. A cognitive-social framework. I: Boekaerts, Pintrich & Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic press.
- GOLDSTEIN A. P., B. GLICK & J. C. GIBBS** (1998). Aggression Replacement Training. USA: Mc Naughton & Gunn Inc.
- HELGESEN, S.** (2004). Forventning om mestring. *Spesialpedagogikk*, 10, 38–45.
- KENDALL, P. C.** (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 235–247.
- KENDALL, P. C.** (eds.). (2000). *Child and adolescent therapy, cognitive-behavioral procedures*. The Guilford Press, New York, USA.
- LARSEN, E.** (2004). Barnevernet i spenningsfeltet mellom politisk og en faglig oppgaveløsning. *Tidsskriftet Norges barnevern*. Norsk barnevernssamband, Oslo.
- LAZARUS, R. S.** (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford UK: Oxford university press.
- LOCHMAN J. E.** (2000). Theory and empirism in intervention research. A dialectic to be avoided. *Journal of school Psychology*, 4, 359–368.
- LOCHMAN, J. E. MFL.** (2000). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. I: Kendall, P. C. (eds.).

Child and adolescent therapy, cognitive-behavioral procedures. The Guilford Press, New York, USA.

MATTHEWS, G. MFL. (2000). Personality, self-regulation, and adaptation. A cognitive-social framework. I: Boekaerts, Pintrich & Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic press.

MOYNAHAN, L. (2002). Aggresjon i skolen: noe kan gjøres, og noen gjør det. *Spesialpedagogikk*, 6, 24–31.

NELSON III, W. M. OG FINCH, JR. (2000). Managing anger in youth. A cognitive-behavioral intervention approach. I: Kendall, P. C. (eds.). (2000). *Child and adolescent therapy, cognitive-behavioral procedures*. The Guilford Press, New York, USA.

NORDAHL, T. MFL. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

SKAALVIK, E. M. OG S. SKAALVIK (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano.

TAFJORD, G. (2005). *Risikovurdering og håndtering av vold og aggresjon. Fokus på barn og ungdom med atferdsforstyrrelser i utsatte miljøer*. www.udl.no/upload/RKV/Geir%20Tafjord-Voldsrisko.pdf

THOMPSON, C. L OG L. B. RUDOLPH (2000). *Counseling children*. Wadsworth, USA.

OGDEN, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

PINTRICH, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning I: Boekaerts, Pintrich & Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic press.

SCHUNK, D. & F. PAJARES (2002). The development of Academic Self-efficacy. I: Wigfield, A. og S. Eccles. *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.

SCHUNK, D. H. & B. J. ZIMMERMAN (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

UFD (2003). Om problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Veiledningspakke til hjelp for å forebygge og håndtere alvorlige atferdsvansker i skolen. www.lu.hiof.no/lu/ppu/Deltid0305/Uke3_05/Om-atferdsproblem.doc

KUF OG BFD (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet.

WEINSTEIN, C. E. (1998). Assessment and Training of Student Learning strategies. I: Schmeck, R. R. *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum press. New York.

WENTZEL, K. R. (2002). *The contribution of social goal setting to children's school adjustment*. Development of achievement motivation. Wigfield. A & J. S. Eccles. San Diego: Academic Press.

ZIMMERMAN, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I: Boekaerts, Pintrich & Zeidner (eds). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic press.

Nye beregninger for psykiske problem

Forekomsten av barn og unge med psykiske vansker er trolig en god del høyere enn beregningene helsemyndighetene offisielt bruker. Ny forskning tyder på at 8 av 100 har behov for oppfølging, mens den statlige opptrappingsplanen for psykiatri opererer med lavere tall. Fagfolk på Vestlandet vil møte denne kraftige underdimensjoneringen med økt satsing blant annet på pp-tjenesten og andre lavterskeltilbud.

TEKST OG FOTO: HELGE FAGERLIE NILSEN

I tre år har prosjektet «Barn i Bergen» arbeidet med en større undersøkelse av barn og unges psykiske helse, i to kommuner. Flere funn som er avdekket i en av de mest omfattende undersøkelsene i sitt slag har gitt mye verdifull kunnskap om både behov og hvilke tiltak det bør satses på. For første gang i nyere tid har forskere undersøkt hvor mange norske barn og unge som trenger oppfølging innenfor det psykiske helsevernet. Studien viser at hele 6,5 prosent av barna i alderen 7–9 år oppfyller kravene til en psykiatrisk diagnose, og trenger spesialisert hjelp. For barn og unge totalt er antakelig behovet enda større, i følge psykolog og forsker Kjell Morten Stormark. I Opptrappingsplan for psykisk helse, som ble vedtatt i 1998, er det et erklært mål om å gi et psykisk hjelpetilbud til 5 prosent av alle under 18 år. – Umiddelbart forteller disse funnene oss at ressursene som blir tilført barn som trenger psykisk oppfølging ikke matcher de reelle behovene. Etter vår vurdering er 5 prosent for lite alt i barneskolealder. Behovet blir enda større på ungdomstrinnet, sier han til Spesialpedagogikk.

Sikre beregninger

Stormark, som er ansatt ved Regionsenter for barns- og unges psykiske helse i Helse-region Vest, og medlem av prosjektledelsen for «Barn i Bergen», mener at estimatet for forekomst av psykiske vansker gir et korrekt bilde av de faktiske forholdene siden de undersøker en totalpopulasjon, og dermed omfatter barn med både høy og lav problemscore. Prosjektet er en tre-fasers studie som startet høsten 2002 med kartlegging av psykisk helse hos ca. 9000 barn i alderen 7–9 år i Bergen og Sund kommuner. I andre fase ble foreldre til ca. 1100 barn med både høy og lav problemscore fra kartleggingen intervjuet. Tredje og siste fase var en omfattende klinisk utredning av barn med tegn på vansker. Denne omfattet 330 barn. Undersøkelsen støttes blant annet av Norges Forskningsråd, Universitetet i Bergen og Helse Bergen HF.

– Lavterskeltilbudene på helsestasjonene, PPT-kontor og i skolehelsetenesten må styrkes. Et tilbud for barna nå kan gjøre det enklere for foreldre å komme i kontakt med hjelpeapparatet for psykisk helsevern. Det også må diskuteres å ta noen nye organisatoriske knep. Ved å

gjennomføre kartlegginger av hele barnebefolkningen er det lettere å identifisere hvilke barn det er som har vansker på et tidligere tidspunkt enn hva som er tilfelle ellers. Dette vil gjøre det lettere å gjennomføre målrettede tiltak som kan forebygge utvikling av mer alvorlige vansker på et senere tidspunkt, tar Stormark til orde for.

Han har tidligere sagt at den nye kunnskapen er viktig for å få hjelpeapparatet og skolen til å tenke nytt og legge om på læresituasjonen til dem som har det vanskelig. Fremover vil prosjektet fortsatt jobbe med å analysere det omfattende materialet, og planlegger også å følge opp gruppen gjennom hele oppveksten. Videre kan de studere hva som skjer med gruppen som har kontakt med hjelpeapparatet over tid. Materialet forteller også mye om hva som vil skje med dem som ikke har et hjelpetilbud, men som etter klinikerens mening bør få eller ta imot tilbud om oppfølging. Ny kunnskap kan også brukes til å stille spesifikke spørsmål om psykisk helse, som så kan brukes til å gjøre flere spesielle og målrettede undersøkelser.



Nye funn

I den omfattende kartleggingen gikk de først etter dem med høy score. Spesialpedagogikk har i en tidligere artikkel vist til flere forhold som har overrasket forskerne (Nr. 1-2004, red. anm.). Lærere og foreldre har ulikt blikk for barns psykiske vansker. Lærerne legger raskere merke til tegn på konsentrasjons-, språk- og lærevansker hos barn enn foreldre. Disse er mer vare for barns emosjonelle vansker, og vansker i forhold til venner. Flere foreldre enn man tidligere har trodd søker hjelp hos helse-søster. Andelen er faktisk like stor som for dem som kontakter PP-tjenesten. Men fortsatt er det alt for få foreldre som søker hjelp når barna får vansker. Registreringen viser også at rundt 15 prosent har tilbud om et hjelpetiltak. En av tre foreldre som mener at barna deres tydelig har vansker har ikke tatt kontakt med helsetjenesten i det hele tatt.

Stormark vet ikke hvorfor det er slik, og at noen av disse har avstått fra deltakelse i undersøkelsen. Dette er en interessant gruppe som det ville vært svært spennende å følge opp over tid. I løpet av 2005 vil rundt 40.000 barn få tilbud om psykisk

helsevern. Dette tilsvarer omtrent 5 prosent av beregnet behov. Men ventetiden øker, og det tror Stormark kanskje kan skyldes en kombinasjon av udekket behov og knappe ressurser. Forskeren og psykologens vil ikke slå fast at Opptappingsplanen setter av for lite ressurser til denne gruppen, men ønsker ha en diskusjon om dette. Norge er et av de landene som bruker mest ressurser på denne gruppen. Likevel blir det for lite. Kanskje ressursene bør brukes på andre måter, for å fange opp barna på et mye tidligere tidspunkt, og slik unngå alvorlige senvirkninger.

Et langsiktig mål med prosjektet er å finne ut mer om hvordan vansker oppstår, og identifisere risikofaktorer. Kartleggingen, og tolkningen av resultatene, understreker også at skolen er en svært viktig arena for barn og unge, i forhold til psykiske vansker. Skolen er en total læringsarena, og hva som skjer her slår ut både positivt og negativt. Helt sentralt må det være å bygge opp barns indre motivasjon for læring, ved å forsterke det som er positivt og underkjenne det som er negativt og problemorientert. Kjell Morten Stormark mener det generelt også er viktig å tenke enda mer forebygging. ■



– Vi har fått mye ny kunnskap om barn og unge med psykiske vansker. For å møte den økte forekomsten av slike problem bør det blant annet satses på flere lavterskeltilbud, mener Kjell Morten Stormark.

Kunnskapsløftet er i gang – hvem «løfter» foreldrene?

Erfaringer med foreldrekurs

AV AUDHILD KRISTENSEN DAHL OG SIRI SOLBERG WESTERDAHL

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ved Inderøy, Leksvik, Mosvik IKS har gjennom flere år sett behovet for større innsats rettet mot foreldregruppen og veiledning mot foreldre i oppdragerrollen. To pedagogisk-psykologisk rådgivere ved tjenesten har drevet årlige kurs for å styrke oppdragerrollen. SAMTAK – det 3-årige kompetansehevingsprosjektet for blant annet skoleledere og PPT – fikk entydig kritikk for manglende tiltak mot foreldregruppen. Dette motiverte oss for en aktuell og kanskje nødvendig innsats i forhold til denne gruppen.

«Kultur for læring» og «Kunnskapsløftet» har fokus på løft for både skole og lærere, men det er

sammensatt. Samfunnsmessige påvirkningsfaktorer gjør at det kreves mer av foreldre og deres kompetanse når det gjelder håndtering av barn enn tidligere. Samværet mellom foreldre og barn settes daglig på prøve av blant annet sterk konkurranse fra medie verdenen. Generelt ser en at fellestid mellom foreldre og barn i dag minimaliseres. Som en følge av dette vil kravet til kvalitet i samhandlingen være av vesentlig betydning. For å oppnå kvalitet i samværet er nødvendigvis kvantitet også sentralt. Behovet for å handle raskt og «riktig» er et «must» i en travel hverdag.

Bakgrunn

Vår interesse for feltet har gradvis økt gjennom videreutdanning, ulike kurs, og gjennom en erkjennelse av et udekket behov i brukergruppen. Vi er begge utdannet Marte-Meo-terapeuter. Videre har vi deltatt på kurs i Webster-Stratton-metoden, og fått inspirasjon gjennom besøk hos Webster-Stratton-prosjektet knyttet til Norsk Barneforskning i Trondheim.

For å kunne etablere og utvikle et nytt tiltak, var det en utfordring for oss å få ryddet tid i en pedagogisk-psykologisk tjeneste som er og blir kontinuerlig travel. Prosessen har vært preget av strenge prioriteringer.

Målsettinger

Overordnet mål er å øke foreldrenes bevissthet om hva som må til for å oppnå endring av atferd. Samtidig vil vi gi deltakerne en utvidet handlingskompetanse.

Følgende delmål er i fokus:

- gi foreldrene tro på egen styrke og egne ferdigheter
- øke bevisstheten av kraften som ligger i det å være gode modeller

Hver samling består av samtale, teoriformidling, rollespill, heimeoppgaver og en pause med kaffe og mat.

svært lite fokus på kompetanseheving når det gjelder foreldre. Etter vår vurdering er dette beklagelig fordi vi ser, og har erfart, nytteverdien i å styrke foreldrenes kompetanse.

Gjennom denne artikkelen ønsker vi å formidle noen av våre erfaringer.

PPT's oppgaver er hjemlet i Opplæringsloven. Den krever en balansert innsats rettet mot individarbeid og systemiske tiltak og pålegger tjenesten blant annet å gi foreldreveiledning. I så måte er kursing av foreldre legitimt i forhold til de statlige føringene. Denne veiledningen er imidlertid oftest individorientert. Vår målsetting var å sette fokus på kollektiv veiledning.

Vi slår fast at oppdragerrollen er komplisert og

Utviklingen i samfunnet innebærer at også oppdragerrollen blir mer krevende. Det gjelder ikke minst overfor barn som av ulike grunner har behov for ekstra omtanke og oppmerksomhet. PP-tjenesten i Inderøy, Leksvik og Mosvik har gode erfaringer med kurs hvor hensikten er å gi foreldre økt bevissthet og større handlingskompetanse.

- lære å se løsninger og muligheter
- lære strategier for konfliktløsning
- bruke ros som metode
- øke lek- og samværskompetanse mellom barn og foreldre
- bruke kommunikasjon som strategi i samhandling

Informasjonsbrosjyre og rekruttering

Kurset er ment å være et forebyggende tiltak rettet mot alle som ønsker kompetanseheving i oppdragerrollen. Vi valgte å gjøre tilbudet kjent ved å utarbeide en brosjyre, og vi gjennomførte ulike møter med andre kommunale etater. Målsettingen var at brosjyren skulle appellere til aktuelle brukere og være enkel og informativ. Folderen har blitt justert underveis gjennom tilbakemeldinger fra deltakerne. Den har utviklet seg fra det å være en brosjyre for «få og riktige trengende», til å være en brosjyre som er et allment tilbud til foreldre. Brosjyren blir jevnlig distribuert til barnehager, skoler, helsestasjoner og barneverntjenester.

Kursoppbygging

Antallet deltakere har variert fra 6–10 personer bestående av enslige, samboende og ektepar. Vi har i perioden fra 2002 fram til i dag gjennomført kursing for 50–60 foreldre. Fordelingen mellom kvinner og menn har vært ca. 50–50. I starten begrenset vi barns alder i spennet mellom 2–10 år. Senere har vi funnet det tjenlig å utvide aldersgruppen. Kursene har hatt en varighet på 8–9 kvelder à 2 timer og fordelt seg over ca. 2 måneder. At kursene har hatt en viss varighet, har vært av betydning i endringsprosessen. Intensitet og engasjement under kurskveldene har vært nødvendig for å få gode prosesser i utviklingsarbeidet.

Tema

I prinsippet er det foreldrenes ønsker og behov som legger premissene for innholdet. Praksis viser imidlertid at visse tema går igjen på hvert kurs. Det sentrale i vår formidling er å fokusere på mestring og løfte fram det som foreldrene faktisk får til. Eksempler på tema som er tatt opp:

- lek og aktivitet sammen med barna
- kvalitet i samværet
- bruk av positive tilbakemeldinger/ros
- grenser rundt TV- og video-bruk
- søskenkrangling
- kommunikasjon
- bruk av belønning
- bruk av ignorering og avledning
- bruk av «tenkepause»
- fokus på sinne og sinnemestring

Foreldrene vil ofte ha hjelp til følgende:

- å beholde roen i bestemte situasjoner
- å beherske eget sinne
- bedre leggerutiner
- å få bedre «bordskikk»
- fokus på «barn i bil»
- å redusere søskenkrangling
- å få slutt på kløning og lugging
- å redusere masing/bråking i butikk
- å takle eget raseri og barnets raserianfall
- å unngå «krig» ved leksearbeid
- å redusere styggsnakk og banning.

Kursinnhold og kursmaterieill

Kurskveldene har en fast struktur og følger en gjennomgående mal. Hver samling består av samtale,



av AUDHILD
KRISTENSEN DAHL

Audhild Kristensen Dahl
arbeider som pedagogisk-psykologisk
rådgiver ved
Pedagogisk-psykologisk
tjeneste for Inderøy,
Leksvik og Mosvik.



av SIRI SOLBERG
WESTERDAHL

Siri Solberg Westerdahl
arbeider som pedagogisk-psykologisk
rådgiver ved
Pedagogisk-psykologisk
tjeneste for Inderøy,
Leksvik og Mosvik.

teoriformidling, rollespill, heimeoppgaver og en pause med kaffe og mat. Det legges opp til diskusjoner rundt deltakernes utfordringer og erfaringer med heimeoppgavene. Den enkelte kursdeltaker får utdelt en mappe som benyttes til materiellet de får. Dette består av «gode råd» fra hvert temaområde samt arbeidsoppgaver til påfølgende kurskveld.

Økonomi/rammefaktorer

Vår PP-tjeneste har prioritert og etablert arbeidsformen innenfor kontorets rammer, både økonomisk og personalmessig. Det vil si at vi ikke har hatt tilgang på eksterne midler. Kursene kan derfor betegnes som et lavkosttilbud og er som sådan velegnet og mulig å etablere som et fast tiltak. For deltakerne er kurset gratis.

kurset. Deltakerne greier da også å nyansere utfordringene på en mer presis måte.

En annen erfaring er at denne type veiledning gir større effekt enn tradisjonelt foreldrearbeid i enkelt saker. Den tidsmessige gevinsten er stor, samtidig som det ligger en kraft i det kollektive samspillet hvor deltakerne lytter til hverandre og gir hverandre gode råd.

At deltakerne har forskjellig bakgrunn, anses som et pre for utbyttet av kurset. Utfordringene i foreldrerollen synes generelt å være lik uansett sosiale og utdanningsmessige forhold.

Sett i forhold til samfunnsmessig satsing på barn og unge gjennom «Kultur for læring» og «Kompetanseløftet», synes vi å registrere for lite statlig innsats mot foreldregruppen. Oppdragerfunksjonen er primært et foreldreansvar som barnehage og skole støtter opp om. Likevel er vår erfaring at mange foreldre trenger andre støtteordninger enn tidligere. Gevinsten gjennom kollektive tiltak, er i øyefallende. Avslutningsvis oppfordrer vi derfor andre PP-kontorer til å sette fokus på dette arbeidet i et felles «kunnskapsløft» for foreldre. ■

Det ligger en kraft i det kollektive samspillet hvor deltakerne lytter til hverandre og gir hverandre gode råd.

Erfaringer

I hovedsak er tilbakemeldingene fra brukerne positive. Også vi som kursholdere ser nytteverdien og liker arbeidsformen.

Erfaringene viser at helsestasjonen er den etaten som naturlig bidrar med flest kursdeltakere. Flere og flere melder seg imidlertid interessert gjennom å ha fått anbefalt tilbudet av andre. Responsen fra brukerne er at det ikke ønskes for stor gruppe. Begrunnelsen er at for mange kursdeltakere vil redusere muligheten for trygghet, nærhet og kommunikasjonstid for den enkelte.

Vi ser at problemforståelsen hos de fleste foreldrene endres i løpet av kursperioden. Foreldrene innser at de selv må endre atferd. Det er ikke bare barnet som må «oppføre seg». Selv om foreldrekurset er et tilbud til alle, viser en tendens at mange av deltakerne faktisk har barn som er spesielt krevende. Våre erfaringer tilsier at utfordrende barn krever mer enn den «vanlige» foreldrekompetansen.

Ved oppstart av kurset får foreldrene utdelt et kartleggingsskjema. Skjemaet skal hjelpe foreldrene til å klargjøre tankene om egne barns ferdigheter og problemområder. Dette bidrar til bevisstgjøring av det «arbeidet» som forestår. Vi erfarer at foreldrene våger å ta fram egne sårbarheter i hovedsak mot slutten av

DEN STORE KATASTROFEN

AV VIGDIS HEGG



BOKOMTALE

I dagens mediasamfunn er det blitt slik at enhver katastrofe av store dimensjoner, lokalt, nasjonalt eller internasjonalt, angår oss alle. Det vil igjen si at den angår skolen. Da elevene kom tilbake til sine skoler etter jule- og nyttårsfeiringen, var skolemynighetene og lærerne meget bevisste på at barn på alle alderstrinn var blitt sterkt berørt av mediedekningen av den store flodbølgekatastrofen.

En gjennomgang og evaluering av skolens krisehåndtering er hovedfokuset i denne rapporten, som ble skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Boka bygger på at det må være en balanse mellom den terapeutiske og den pedagogiske tilnærmingen. De terapeutiske elementene handler om å redusere angst, lindre sorg og at elevene opplever at vi bryr oss. Den pedagogiske utfordringen gjelder mulighetene for læring – og i det store perspektivet demokratibygging.

Skolens utfordringer og dilemmaer

Rapporten er delt inn i fire områder; skolens utfordringer og dilemmaer, elevers reaksjoner på flomkatastrofen, hva er skolens oppgaver i kriser og katastrofer samt erfaringer og utfordringer. Forfatterne håper at rapporten vil stimulere til diskusjoner i skolesystemet, og de mener det ville være til stor nytte at den enkelte skole evaluerer sine erfaringer med flomkatastrofen gjennom å systematisere de gode eksemplene og styrke de svake leddene.

Rapporten viser at skolen klarte å møte barna med en gjennomtenkt beredskap for å minnes de omkomne og for å bearbeide ettervirkningene av de forferdelige dimensjonene i denne store katastrofen.

Rapporten peker på åpenbare muligheter for at skolen kan bedre sin hjelp og støtte til skolebarna etter store katastrofer. Disse påpekningene gjelder spesielt de barna i skolesamfunnet som på et tidligere tidspunkt i barndommen er blitt utsatt for voldsomme og traumeskapende hendelser. Rapporten understreker videre betydningen av at barna i tiden framover får kjennskap til gode nyheter om virkningene av det langsiktige internasjonale hjelpearbeidet som ble etablert i kjølvannet av flodbølgen.

Elevreaksjoner

Noen av elevenes utsagn tydeliggjorde deres tanker og følelser:

«Jeg har hatt det kjempevanskelig med å sove. Så har jeg hatt mareritt og drømt at jeg var i det landet og så kom flodbølgen på natta og skylde rett inn i huset mitt sånn at jeg døde. Da våknet jeg og begynte å gråte.» (Elev i 3. klasse)

«Først skriver de på skolens nettsider at vi starter første skoledag med en felles minnemarkering for alle elevene sånn at vi kan minnes alle ofrene. Så kommer vi på skolen, og da har dem finni ut at ingen elever er drept eller savnet, og da er det liksom ikke så farlig lenger ... da blir det bare små markeringer i klassene. Hva i all verden er det for slags signal?» (10.-klassing)

«Jeg får sånne bilder av alle gravene, jeg ser for meg alle de hvite likene, og jeg ser for meg bilder av døde barn som ligger på bakken. Og så gikk det folk rundt og prøvde å finne sine barn som var døde ... det er forferdelig ... tenk deg at foreldre må gå og se at barna har dødd ...» (Elev i 7. klasse)

Skolen – en trygg støtte

Rapportens hovedbudskap siteres best i de avsluttende setninger som spissformulerte skolens mulighet for å gi både håp og støtte til elever i krise:

«Dersom familien er i dyp krise, vil skolen for mange barn være en trygg støtte og påminning om at livet går videre og dermed gi håp for fremtiden. I slike situasjoner må skolen formidle dette til foreldre og støtteapparat og hjelpe barnet til å gjennomføre skolehverdagen.»

På tross av at skolene fremstod som forberedte og håndterte krisen, kommer det frem i evalueringen til dels store variasjoner fra klasse til klasse. Rapporten viser at den «pedagogiske krisehåndteringen» også var preget av tilfeldigheter.

Rapporten er lettlest, og jeg anbefaler den som «obligatorisk» lesing. Og den egner seg som utgangspunkt for diskusjon i personalet i forhold til:

- Hvilken kriseberedskap har vår skole?
- Hva er vår styrke i krisehåndtering?
- Hva er skolens ansvar i kriser?
- Hvordan gjør vi det hos oss?

Shultz, Raundalen og Havik
DEN STORE KATASTROFEN

En vurdering av skolers pedagogiske håndtering av
flomkatastrofen i Asia
Utdanningsdirektoratet 2005
ISBN 82-486-1061-6

79 sider

Krigsbarn i fredstid

AV BIRGIT KIRKEBÆK

Denne meget vigtige og også i nutiden værdifulde bog bygger på interviews med omkring 110 krigsbørn, bosat i Norge, Sverige og Tyskland. De fleste interviewpersoner er bosat i Norge. Bogen er et led i formidlingen af det stort anlagte forskningsprojekt «Oppvekstvilkår for krigsbarna» som blev igangsat efteråret 2001.

Krigsbørn er det officielle navn på bogens fortællere, «tyskerunger» var den betegnelse, som de fleste af de interviewede kom til at forholde sig til. Gennem bogens fjorten kapitler møder vi dels krigsbørnenes historie, som de fortæller den i dag som voksne – dels den teoretiske og samfundsmæssige kontekst for disse historier, som forskerne fortæller den.

Tre nivåer

Forskerne behandler det indsamlede materiale på tre niveauer:

- Formidling af de interviewedes direkte fortælling.
- Forfatterens tematiserede refleksioner med to hovedindfaldsvinkler: Krig, seksualitet og nation samt samfundets definition af «tyskerbørn» som en problemkategori.
- Afsluttende metateoretiske overvejelser.

Det er bogens styrke, at den arbejder på disse tre niveauer og derved løfter stoffet op på en måde, som gør teksten højaktuel også i en nutidig sammenhæng. Bogen virker stærkt – netop på grund af sin afdæmpede tone og sin nuancerede fremstilling. Det var ikke alle tyskerunger, der led direkte overlast. Nogle blev

beskyttet og taget hånd om i nærmiljøet, andre blev adopteret bort. Alligevel måtte de livet igennem leve med oplevelsen af at være «anderledes». Set i forhold til andre unges opvækst i samme tidsrum adskiller krigsbørnenes skæbne sig klart både uddannelsesmæssigt og socialt. Deres liv har – både når de har skullet leve det på trods af stadig ydmygelse og overgreb, og når de har skullet leve det med opbakning fra familie eller andre – været anderledes på grund af det stigma, som deres herkomst pålagde dem.

Bogen er inddelt i tre dele. Første del er af introducerende karakter, anden del er som omtalt fokuseret på temaet krig, seksualitet og nation, tredje del fokuserer på definitionen af «tyskerbørn» som en social problemkategori. Endelig afrundes bogen med en perspektiverende tekst. Forskerne giver fire grunde til, at det er vigtigt at fortælle krigsbørnenes historie:

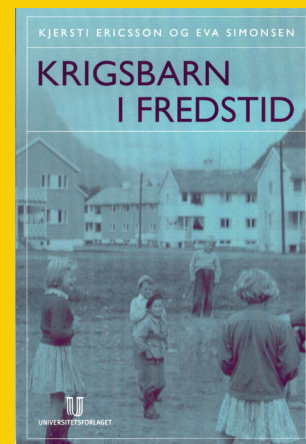
1. Vi forstår vores egen nære fortid bedre, når også krigsbørnenes historie bliver medinddraget.
2. For krigsbørnene varede krigen længere end for de, der gik fri for denne betegnelse. For krigsbørnene fortsatte krigen længe efter, at den officielt var afsluttet.
3. Behandlingen af krigsbørn har visse paralleller til ting der sker i dag overfor «uønskede» grupper af befolkningen.
4. Alle liv er vigtige i sig selv, og det er vigtig at formidle disse livs erfaringer, fordi de kan nuancere forenkledte mytologiske fremstillinger af krigsforløbet.

Krigsbørnene et socialt problem

Krigsbørnene blev opfattet som et socialt problem, fordi de tilhørte en særlig kategori af mennesker, som mentes at være tysk inficeret gennem deres tyske far. De tiltag, samfundet satte ind overfor dette «problem», var dobbelttydigt: Børnene skulle hjælpes, men samtidig skulle deres opvækst kontrolleres.

Baggrunden for bogen er den mediebevågenhed, som krigsbørns historie har fået i nutiden. Mens diskussionen efter krigen handlede om de problemer, krigsbørnene mentes at udgøre for samfundet, handler den nu om de problemer, samfundet har påført krigsbørnene, er en af forfatterens pointer.

I Norge blev der født mellem 10.000 og 12.000 krigsbørn. En del af disse opholdt sig på de såkaldte Lebensborn-hjem, som var tyske mødre- og børnehjem. 8000 børn er indført i de norske Lebensborn-hjemmes registre. I tyskernes øjne repræsenterede børnene på Lebensborn-hjemmene en værdifuld arvemæssig elite. For det norske samfund repræsenterede de et problem efter krigen. De blev opfattet som muligt degenererede og i hvert fald mindreværdige. Hvad skulle samfundet stille op med dem? Det blev overvejet at deportere dem til Tyskland eller til andre lande, hvilket dog blev opgivet. Kvinder, der havde giftet sig med tyske soldater efter 9. april 1940, blev imidlertid frataget deres norske statsborgerskab og blev med deres børn sendt ud af landet som tyske. Ca. 30 norske krigsbørn,



som havde boet i Tyskland under krigen, blev hentet til Sverige for at blive bortadopteret der. De fleste krigsbørn blev dog i Norge. For dem blev et ydre eksil erstattet med et indre.

Seksuelt forræderi

Kvindes samkvem med tyske soldater blev opfattet som seksuelt forræderi, og dette gav følger for de børn, der kom ud af det. Det er kvindekroppen som nationalt territorium, det handler om. Den norske kvinde skulle være en ressource for det norske samfund og føde børn af norske mænd. Nu havde hun hengivet sig til fjenden, og hun havde gennem barnet plantet hans sæd i den norske muld. Dette «fejltrin» fik uhyre konsekvenser for mødrenes liv på følgende måder:

- Mødrenes handle- og valgmuligheder blev begrænset. De blev – som forskerne pointerer – ikke dømt af nogen domstol, men af folkemeningen og udsat for reaktioner fra fysisk vold til afskedigelser. Disse mødre var i dobbelt forstand kommet i «ulykke». De var ikke gift – og barnets fader var tysk. Mange kvinder, som blev undsagt af deres eget hjem, måtte afgive børnene for at klare sig igennem. Disse børn blev for en stor del anbragt på et Lebensborn-hjem. Andre børn opvoksede i familien – typisk hos bedsteforældrene.

- Mødrenes selvopfattelse blev præget af den stempling, de blev udsat for. De blev præget af skam og skyld. Det, de måske havde oplevet som et kærlighedsforhold, blev udlagt som en form for prostitueret landsforrædderi. Nogle afbrød helt forholdet til barnet. I andre tilfælde blev barnet medtaget i nye ægteskaber. Barnet blev oftere end andre børn udsat for seksuelle krænkelse i opvæksten. Det, der blev udlagt som prostitution hos moderen, tiltrak måske opmærksomhed på datteren: «I de fleste tilfælde vi har fået høre om, er det rigtignok umulig at påstå bastant at overgrebene skjedde fordi barnet var en tyskerunge. Men statusen som krigsbarn kan likevel ha vært ett af loddene på vektskålen: Krigsbarna var ofte del af familiekonstellasjoner der de hadde en marginal og lite beskyttet posisjon. Mangelen på beskyttelse kunne også gjelde i nabolaget. Kanskje var en del av krigsbarna rett og slett mer tilgjengelige som ofre enn andre barn» (s. 103).
- Forholdet mellem mor og barn blev præget af, at barnet var det synlige bevis på hendes forsyndelse. Tavshed og tabu prægede barnets opvækst. Den tyske fader blev en drøm og et håb. Moderen reaktioner ofte en skuffelse og en sorg.
- Børnene blev opfattet som fremmede i Norge, født af kvinder, som ople-

vedes at gå tyskens ærinde. Både mødre og børn blev opfattet ikke alene som u-norske, men også som lavtstående og værdiløse.

Biologisk mindreværdige og socialt farlige

Marginaliseringen og ekskluderingen af krigsbørnene kan følges langs flere linier, skriver forskerne. «Krigsbarna fikk oppleve både den politiske, den faglige og den folkelige varianten av å bli kategorisert og behandlet som «annerledes» på grunn av den tyske faren».

Den politiske anderledeshed og den faglige anderledeshed gik hånd i hånd. Krigsbørnene blev af fagkunds-kaben vurderet til at være biologisk mindreværdige og socialt farlige. De blev vurderet til at være en indre fjende, som måtte bekæmpes. Anbringelse af børn uden egen familie bar præg af denne videnskabelige vurdering. En del børn blev anbragt på institutioner, hvor de kunne være under fortsat kontrol. «Tendensen til å forbinde «sosialt uverdig» med «intellektuelt mindreverdige» er sterk», skriver forfatterne. En del børn blev anbragt på særlige børnehjem eller institutioner for åndssvage. At blive anbragt under børnevernet var i sig selv en skam, som for nogle krigsbørn kom til at veje tungere end det at være «tyskerbarn». At være børnehjemsbarn betød, at de ikke havde en familie, som kunne eller ville >

vedkende sig dem. «Der lå et hav av forskjeller i oppvekstvilkår mellom krigsbarn som ble funnet verdige til å vokse opp i familier ved å bli adoptert, og de uverdige som samfunnet måtte ta seg av. Den siste kategorien ble barnevernets barn og falt samfunnet til byrde. Disse barna kvalifiserte til et minimum av omsorg og materielle goder» (s. 168) .[...] For flere av krigsbarna er oppveksten på barnehjemmet blitt den tyngste børa de har å bære i livet. Å være tyskerunge oppleves som barnemat i forhold til det å ha vokst opp på barnehjem» (s. 170).

Den folkelige definition af anderledshed mærkede børnene i mødet med omgivelserne. Også de børn, som ikke blev direkte moppet, måtte se sig selv placeret på bunden af samfundshierarkiet. Utallige hændelser viste, at de ikke «hørte til» som f.eks. Mons, som fortalte «[...] om voksne folk som sto på hjørnet og kommenterte da han gikk forbi: «Alt mulig ska gå i 17. mai-tog her»». Men der var også «glimt i mørket» af noget andet – af mennesker som tog barnet i forsvar, som definerede det på en anden måde. Disse lysglimt huskes livet igennem og minder om, hvad den enkelte betyder, som tør stå op mod «folkemeningen», når den udfolder sig i brutal og u-empatisk praksis. Forskerne skriver: «men enkelte ganger tjener lysglimtene, i hvert fall for tilhøreren, først og fremst til å gjøre det omgivende mørket synlig: Sverre ble hundset og forfulgt både i nærmiljøet og hjemme der han vokste opp i elendighet og brutalitet hos morens slektninger. Ingen hjalp ham. Men noen naboer brydde seg nok til å si ifra til Sverres slektninger om at det ikke gikk an å behandle unger på den måten. Sjøl om dette knapt fikk noen merkbare konsekvenser for Sverre, husker han det mange årtier etter». Både som børn og voksne har krigsbørnene kæmpet med, at omgivelsernes negative opfattelse af dem ikke skulle blive deres eget selv billede, men den kamp har været svær og for mange dyrt betalt i form af psykiske traumer af forskellig art.

Et af de spørgsmål, forskere berører, er, hvorfor nogle lokalsamfund generelt optrådte som bødler mod tyskerbørnene

og andre generelt som beskyttere. Hvorfor blev nogle skånet og andre mishandlet? Hvad er det for generelle holdninger i et lokalmiljø, som afgør, om et barn med «anderledes» baggrund bliver behandlet godt eller skidt? Hvem i miljøet er stærke nok til at være toneangivende på godt og ondt?

En del børn blev bortadopteret, hvilket blev opfattet som den mest skånsomme måde at behandle barnet på. Men også for de børn, der blev skånet gennem adoption, kunne erkendelse af egen baggrund komme som et chok. Det skete eksempelvis ved konfirmationen, hvor det skulle læses op i kirken, hvem der var adopteret. Nogle børn blev først klar over deres baggrund, da de hørte dette læst op i kirken.

Fejllacerede børn

De krigsbørn, der oplever sig mest mishandlet, er de, der blev fejllacerede som åndssvage og blev anbragt på åndssvageinstitutioner og i specialskoler. De oplevede sig uden fodfæste og uden beskyttelse. «De ser fagfolkenes stempling av dem som åndssvake, idioter og dumme eller asosiale som noe av det tyngste de har båret med seg enn det å ha vært tyskerunge» (s. 209). Det at blive bedømt som mangelfuld i sig selv gik langt dybere ind end det at måtte bøde for forældrenes fejlgreb. Og denne faglige bedømmelse var det umuligt at befri sig for eller skjule eller flygte fra. Hvor du er vokset op, og hvor du har gået i skole – det er synligt for enhver livet igennem eksempelvis ved ansættelser. Efter krigen blev der i det norske samfund sat lighedstegn mellem at være social uværdig og det at være åndssvag. Åndssvag betød, at du var degeneret og potentiel farlig.

Forskerne pointerer i bogen to træk ved de udstødningsmekanismer, som krigsbørnene var udsat for:

- Det første træk er, at negative stempler hober sig op hos de socialt udsatte – de som har fået et stempel får straks flere.
- Det andet træk er, at selv ikke massive stemplings- og udstødningsprocesser

er almægtige. Gennem særlige relationer kan den onde arv brydes.

Konklusionen på forskernes undersøgelse er, at det for det første har været en belastning at være krigsbarn, og at denne belastning er betydelig, både hvad angår dødelighed, arbejdsliv, uddannelse og sygdomsmønstre. Trods alt har mange klart sig igennem livet. Sårbarheden og styrken i det enkelte menneske træder frem, men også betydningen af personer i barnets nærmiljø, der skilte sig ud, værdsatte og hjalp barnet som f.eks. den nabokone, der hver dag stod parat og jog de børn bort, der som en daglig foreteelse mopped en «tyskerunge» på vej hjem fra skole.

Når man læser livsberetningerne, bliver man slået af forfærdelse over ikke mindst voksne menneskers ondskab og grusomhed overfor børn. Men man bliver også slået af, hvor stor betydning et enkelt menneskes undsigelse af andres ondskab kan have.

«Rett etter krigen ble krigsbarna sett med et dobbelt blikk: De var en fare for samfunnet, og de sto i fare for å få en vond oppvekst. Den gangen var en nok mest opptatt av den faren krigsbarna utgjorde. Slik tenker vi ofte i dag også om utsatte grupper. Vi er mer bekymret for at de skal komme til å skade samfunnet gjennom kriminalitet, rusmisbruk og liknende enn for at de skal få ulykkelige og vonde liv».

Kunne vi dog blot lære af dette citat og af denne kloge og nuancerede bog. Fremfor alene at forarges over forgangne tiders mishandling af børn, der blev opfattet som anderledes, bør vi se på vores egen anderledes behandling af mennesker, som vi allerede har anbragt i et internt eksil.

Kjersti Ericsson og Eva Simonsen
KRIGSBARN I FREDSTID
 Universitetsforlaget 2005
 ISBN 82-15-00700-7
 240 sider

Basiskurs

Utredning og tiltak ved Spise- og ernæringsproblemer hos barn.

9. desember 09.30 – 16.00

MÅLGRUPPE:

Ansatte ved habiliteringstjenestene, PP-tjenesten, barneavdelinger og helsestasjoner.

STED:

Felix Konferansesenter
Bryggetorget 3
0114 Oslo

INNHold:

Kurset vil fokusere på betydningen av tverrfaglighet i arbeid med spise- og ernæringsvansker hos barn.

- Hva innebærer spiseutvikling?
- Spiseproblemer og aktuelle tiltak
- Tverrfaglig utredning og arbeidsmetoder
- Kasuistikker
- Diskusjon

Kursavgift kr. 200,- inkludert lunsj

Påmelding innen 14.11. For nærmere informasjon og påmeldingskjema se www.rikshospitalet.no/bns



Øverby
kompetansesenter

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Øverby kompetansesenter har et nasjonalt oppdrag angående brukergruppen ervervet hjemmeskade, og et regionalt oppdrag i fylkene Oppland, Hedmark og Buskerud angående brukergruppen sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Øverby kompetansesenter er et praksisforankret spesialpedagogisk samlingspunkt i innlandet og har samarbeidslinjer til både høyskolene, regionsykehusene og spesialisthelsetjenesten i innlandsfylkene. Samlet representerer disse fagmiljøene en tverrfaglig og tverretattlig spisskompetanse som gjør innlandsregionen til en stadig bedre region for den som søker faglig utvikling. På grunn av sitt nasjonale engasjement har Øverby kompetansesenter samarbeidsrelasjoner også til flere viktige nasjonale og internasjonale fagmiljøer.

Senterets tjenester har som mål, i samarbeid med lokalt hjelpeapparat, å bidra til helhetlige utviklings-, lærings- og undervisningstilbud i en inkluderende skole for barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov. Viktige tjenester og arbeidsmåter er bl.a.:

- utredning/kartlegging i samarbeid med lokale aktører
- rådgivning over tid
- forsknings- og utviklingsarbeid
- kurs, undervisning og studentveiledning
- læremiddelsamling og fagbibliotek

Senterets fagpersonale består av spesialpedagoger, sosialpedagoger, psykologer, fysio- og ergoterapeut.

Inntil 4 stillinger som Spesialpedagogisk rådgiver

Under forutsetning av godkjenning, er inntil 4 faste stillinger som spesialpedagogisk rådgiver ledig. Alternativt kan det være ledig en fast og inntil 3 midlertidige stillinger.

Arbeidsoppgavene vil være rettet inn mot begge målgrupper ved senteret. Det må påregnes en del reisevirksomhet og det er nødvendig med førerkort.

Vi søker personer med mastergrad/hovedfag/ cand paed spec/ cand ed eller tilsvarende og med bred erfaring fra spesialpedagogisk utrednings- og rådgivningsarbeid. Det er behov for datakompetanse tilsvarende Datakortet. Vi kan tilby et godt arbeidsmiljø, mange lærerike og utfordrende arbeidsoppgaver og mulighet for fordypning/spesialisering. Ved tilsetning vil det bli lagt vekt på personlig egnethet og helheten i sammensetningen av spesialpedagogisk kompetanse. Menn oppfordres til å søke.

Stillingene som spesialpedagogisk rådgiver lønnes etter statens lønnsregulativ, l.pl. 90.500, kode 1434, l.tr. 45-59. Den som tilsettes må rette seg etter de til enhver tid gjeldende lover og avtaler for statens tjenestemenn. Det er pliktig innskudd i Statens Pensjonskasse. Ytterligere informasjon om stillingene ved henvendelse til avdelingsleder Egil Larsen, telf. 61 18 86 00 eller senterleder Jørgen Sorkmo, tlf. 61 18 85 40

Søknadsfrist: 10. november 2005

Søknad med CV og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes Øverby kompetansesenter, Øverbyvegen 91, 2825 Gjøvik. Aktuelle søkere vil bli innkalt til samtale.

Lier kommune

Ledig stilling



PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER

PP-tjenesten

Pedagogisk psykologisk tjeneste i Lier holder til i Lierbyen med ca 10 minutters kjøretid fra Drammen og ca 35 minutters kjøretid fra Oslo. Tjenesten dekker førskole, grunnskole og voksenopplæring. Det er til sammen 6,7 fagstillinger inklusive leder. Stillingene er for tiden besatt med fire psykologer, en cand.paed.spes, en cand.ed. og en logoped.

Vi har ledig

seks måneders vikariat i 100% stilling som pedagogisk psykologisk rådgiver

f.o.m. 15. mars t.o.m 15. september 2006 med mulighet for forlengelse i fast stilling
St.kode 7249/ 8470

Vi trenger:

- Medarbeidere med utdanning som cand. paed, cand.ed., cand.paed.spes, eller cand psychol.
- Medarbeidere med evne til samarbeid og interesse for faglig utvikling.
- Medarbeidere som kjenner utdanningssystemet.
- Medarbeidere som disponerer bil.

Vi vektlegger:

- Systemperspektiv
- Teamarbeid

Arbeidsfelt:

- Rådgiving til hjem, skole og barnehage
- Sakkyndighetsarbeid
- Systemarbeid i skolen
- Direkte arbeid med barn og deres familier
- Tverrfaglig samarbeid

Vi tilbyr:

- Faglig veiledning i tråd med avtaleverket
- Mulighet for etterutdanning og spesialisering
- Flexitid
- Vanlig kommunale vilkår.
- Kjøregodtgjøring etter regulativ.
- Lønn etter avtale.

Spørsmål om stillingen kan rettes til virksomhetsleder Berit Nielsen tlf 32 22 02 15. Søknaden merkes med **"Stilling nr 105/05"** og sendes vedlagt bekreftede kopier av vitnemål og attester til Lier kommune, PP-tjenesten, Pb 205, 3401 Lier.
Søknadsfrist 10. november 2005.

Lier kommune ønsker søkere av begge kjønn. Tilsendte attester og vitnemål vil ikke bli returnert.

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling

Ved BUPA's Dagavdeling, enhet 0-6 år, er det ledig stilling for

Spesialpedagog

med 2. avdeling spes.ped fra 01.01.06

i **100 % stilling.** Lønn etter avtale/kvalifikasjoner.

Dagenheten avdeling 0-6 år, tar i mot barn med sammensatt problematikk/utviklingsvansker.

Avdelingen har 5 stillingshjemler for spesialpedagog.

Til avdelingen er det knyttet et fagteam som består av lege og psykologer. Leder av fagteamet er faglig ansvarlig for driften.

I samarbeid med fagteamet vil spesialpedagogens arbeidsområde være daglig tilrettelegging for barnet, og funksjonskartlegging ved hjelp av tester, observasjoner og utprøving av tiltak. I arbeidet vektlegger vi at foreldrene er barnas viktigste utviklingsressurs, noe som innebærer et tett samarbeid med barnas foreldre og foresatte.

Etter avsluttet utredning følges den enkelte barnehage opp med veiledning.

Ved ansettelse vil personlig egnethet og erfaring med barn med spesielle vansker bli vektlagt. Vi oppfordrer også andre med annen type grunnutdanning enn førskolelærer, for eksempel barnevernspedagog med spes.ped til å søke.

Menn oppfordres til å søke.

Nærmere opplysninger ved spesialpedagog 1 Anne Marie Orvik på telefon 33 34 23 37 eller enhetsleder Berit Lande på telefon 33 34 29 25

Søknad vedlagt CV, vitnemål og attester som ikke blir returnert sendes: Psykiatrien i Vestfold Barne og ungdomspsykiatrisk avdeling, Dagenheten, postboks 2325, 3103 Tønsberg.

Søknadsfrist:
11. november 2005

HELSE  SØR



NORDLANDSSYKEHUSET
NORLÁNDÁ SKIHPPJIVIESSO



Nordlandssykehuset Bodø har ledig følgende stilling:

Nordlandssykehuset HF er sykehus for Nordland fylke med 240.000 innb. Sykehuset har et omfattende tilbud både innenfor somatikk og psykiatri med enheter både i Lofoten og Saltenregionen. Den største enheten er lokalisert til Bodø med 1800 ansatte. Til sammen har sykehuset ca 3000 ansatte og er en stor utdanningsinstitusjon for leger, sykepleiere og andre faggrupper i spesialisthelsetjenesten. Det drives også forskningsarbeid i samarbeid med universitet og høyskoler.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Bodø BUPA består av 8 enheter; Poliklinikk Ytre Salten (Bodø) og poliklinikk Indre Salten (Fauske), fylkesdekkende Fagteam for spiseforstyrrelser, Fagteam for nevropsykologi, autismeteam, familieavdeling, Akuttpost for ungdom og ungdoms-avdeling. I løpet av 2006 vil BUPA i tillegg utvide behandlingstilbudet til å innbefatte ny korttidsavdeling for ungdom, samt ny familieavdeling i nye lokaler.

Psykologspesialist/psykolog Autismeteamet

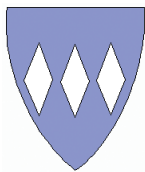
- i 100% st., med mulighet for tilsetting av lærer på hovedfagsnivå
- Ref.nr. S224/05 - vikariat fra d.d. til 31.12.06.

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til leder Sven Olav Veia eller Kristin Lundestad tlf. 75 50 19 38. **Søknadsfrist: 22.11.2005.**

Særskilt cv-/søkn.skjema for Nordlandssykehuset må benyttes.
Skjema lastes ned på www.nlsh.no (jobb - skjemaer-søkeinfo.)

Fullstendig utlysningstekst finner dere på internett:
www.nordlandssykehuset.no eller www.zett.no

frantz.no



Spesialpedagog ved PPT for Volda og Ørsta

Det er frå 01.12.05 ledig 100 % stilling som spesialpedagog.

Søknad vedlagt CV, rettkjende kopiar av vitnemål, attestar og referansar sendast: Styret for PPT for Volda og Ørsta, Hamna 20, 6100 Volda, innan 18.11.05.

Fullstendig utlysningstekst på Volda kommune si heimeside

www.volda.kommune.no



ULLEVÅL
universitetssykehus
Kvinne/Barn divisjon

Ullevål er landets største universitetssykehus med vel 8500 ansatte og 1200 senger. Vi har mer enn 40000 innleggelser og nærmere 400000 polikliniske konsultasjoner årlig. Ullevål universitetssykehus HF er regionsykehus for Helse Øst, og har særlige forpliktelser innen forskning og undervisning. Hos oss vil du finne et variert og aktivt fagmiljø som gir deg gode muligheter i din karriereutvikling. Sykehuset har spisskompetanse innenfor en rekke fagfelt og er landets største traumesenter.

For stillinger hvor det er pålagt ved lov med norsk autorisasjon, kreves fremleggelse av autorisasjonsdokument før tiltredelse.

Poliklinikk Nordstrand

Klinisk pedagog

UUS nr. 203795. Fast st., heltid 37,5 t/uke.
Lønn etter avtale.

Arbeidsoppgavene består i undersøkelse, behandling, veiledning og konsultasjon av barn og unge henvist til poliklinikken, deres familier og samarbeidsinstanser. Samarbeid innad i teamene og etablering av gode samarbeidsformer i forhold til samarbeidsparter i bydelene og skolene er viktig. Personlig egnethet, gode samarbeidsevner, bred klinisk erfaring i arbeid med barn og unge vektlegges.

Kval.: Godkjent klinisk pedagog med erfaring fra psykisk helsevern for barn og ungdom. Poliklinikken har klinisk pedagog som dekker førskolealder. Vi vil derfor foretrekke søkere med kompetanse/erfaring med barn/unge i skolealder.

Kontaktperson: Christian Frich
tlf. 23 49 21 00

Søknad sendes: Personalavdelingen,
Ullevål universitetssykehus, 0407 OSLO,
innen 08.11.05

Søknad sendes på:

www.ullevaal.no

HELSE ØST

B-BLAD

Spesialpedagogikk
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

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

Tegn abonnement nå!



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt.

Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

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

☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

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